



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

RAFAELLA CONTENTE PEREIRA DA COSTA

NARRATIVAS DE BRAGANÇA NAS VOZES DO RÁDIO

BELÉM/PA

2021

RAFAELLA CONTENTE PEREIRA DA COSTA

NARRATIVAS DE BRAGANÇA NAS VOZES DO RÁDIO

Tese de Doutorado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal do Pará, para obtenção do título de Doutora em Letras.

Linha de Pesquisa: Literatura, Memórias e Identidades.

Orientadora: Prof. Dra. Maria do Perpétuo Socorro Galvão Simões.

BELÉM/PA

2021

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Biblioteca Central da UFPA-Belém-PA**

C837n Costa, Rafaella Contente Pereira da
 Narrativas de Bragança nas vozes do rádio / Rafaella Contente Pereira da
 Costa.
 153 p.

 Orientadora: Prof^ª Dr^a Maria do Perpétuo Socorro Galvão Simões.

 Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Pará, Instituto de
 Letras e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Letras, Belém, 2021.

 1. Narrativas – Bragança (PA) 2. Memória coletiva – Bragança (PA). 2.
 Rádio – História – Bragança (PA). I. Título.

CDD - 23. ed. 363.7

Elaborado por Rosemarie de Almeida Costa – CRB-2/726

RAFAELLA CONTENTE PEREIRA DA COSTA

NARRATIVAS DE BRAGANÇA NAS VOZES DO RÁDIO

Tese de Doutorado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal do Pará, para obtenção do título de Doutora em Letras.

Apresentado em: ___/___/___

Conceito: _____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria do Perpétuo Socorro Galvão Simões.
Universidade Federal do Pará (UFPA)
(Orientadora)

Prof. Dr. Luís Heleno Montoril Del Castilo
Universidade Federal do Pará (UFPA)
(Examinador interno)

Prof. Dr. Carlos Henrique Lopes de Almeida
Universidade Federal do Pará (UFPA)
(Examinador interno)

Prof. Dr. Pere Petit Peñarrocha
Universidade Federal do Pará (UFPA)
(Examinador externo)

Profa. Dr. Rubenil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
(Examinador externo)

AGRADECIMENTOS

Agradecer, para mim, é reconhecer que não fazemos nada sozinhos e que tudo foi a soma do amor e carinho de todos. Significa também reconhecer que nada é meu, porque as graças sempre são compartilhadas.

Assim, primeiro agradeço a Deus que me ilumina e realiza os meus sonhos e da minha família e a Nossa Senhora de Nazaré, meu auxílio e esperança.

Aos meus pais, Fátima e Carlos, minha base, meu exemplo e apoio em tudo o que quero realizar. Obrigada pela ajuda, não somente nessa etapa, mas em toda a minha vida acadêmica, tentando entender, muitas vezes, o que não fazia parte do dia a dia de deles; pelas orações para que hoje eu estivesse aqui finalizando essa trajetória, tão importante, de realização pessoal e profissional; e por todas as vezes que me acompanharam nos trabalhos de campo, me ajudando nas gravações e nas buscas aos narradores.

Ao meu irmão, Carlinhos, e toda minha família pela torcida. Aos meus avós, Isabel e Francisco (*in memoriam*), com quem compartilhei a vontade em fazer Doutorado e sempre me apoiaram a seguir. Agradeço pelo incentivo ao estudo e à leitura, como também por terem plantado em mim o amor pela docência e por nunca terem deixado de acreditar que esse dia, mesmo tão distante, pudesse se concretizar. Aos meus avós, Cacilda e Guilherme (*in memoriam*), que já não estão aqui há tanto tempo, mas que semearam em mim grande parte da força em lutar por dias melhores.

Ao amigo Renan, pela audição atenta e carinhosa sobre minhas incertezas na pesquisa e ajuda na estrutura do texto. À Andressa, pela amizade que me ajudou a caminhar nessa etapa final do Doutorado, dividindo risadas, medos e dúvidas. Por ser incansável na ajuda aos meus textos e por não me deixar desistir. E ao Amílcar, amigo “memória”, aquele que não nega seu ar de historiador quando me lembrava dos nomes exatos dos autores e dos livros, me auxiliando nas pesquisas com inúmeras trocas acadêmicas. Obrigada pelo apoio e torcida sempre.

À Mauren, amiga generosa, carinhosa e sempre pronta a ajudar, ouvir e amparar. Agradeço por acreditar em mim, quando nem mesmo eu acreditei; pelas conversas que me tranquilizavam; e pelas dúvidas esclarecidas nos horários mais impróprios. Agradeço por tudo, assim como ao Ricardo, pela amizade e atenção nessa etapa acadêmica.

À minha orientadora, Socorro Simões, por me acolher como sua filha acadêmica e amiga. Por tudo o que somou em mim como mulher e pesquisadora. Professora amada,

exemplo de garra e paciência nesse mundo tão ingrato com todas nós, mulheres, mas que, ao mesmo tempo, é doce, carinhosa e elegante nos sentimentos, modos e palavras.

Aos padres Barnabitas, irmã Marilda e à Fundação Educadora de Comunicação pela atenção e gentileza.

Aos narradores que encontrei nesse percurso, pelas palavras amigas, sorrisos largos, histórias contadas e imaginários compartilhados. A alegria com que me recebiam em suas casas não me faziam desistir de conhecer um pouco mais da nossa Amazônia.

E a Bragança, cidade do meu coração, que me acolheu e me chamou para ser bragantina.

“Narrativas orais, mais do que o relato de um fato, onde aparecem personagens enigmáticos, seres que habitam lugares comuns como os rios e as matas, são narrativas da vida [...] e são também histórias de vida. São tesouros semeados na mente de quem um dia as ouviu. São relatos, memória e poesia contados e cantados pelas vozes poéticas de homens e mulheres”.

(Joaquim Onésimo Ferreira Barbosa).

RESUMO

A tese “Narrativas de Bragança nas Vozes do Rádio” busca compreender como as narrativas orais foram utilizadas e apropriadas pela Rádio Educadora na década de sua implantação, 1960, na cidade de Bragança-PA, mostrando a atuação da emissora no processo de repasse de saberes tradicionais locais durante as aulas radiofônicas e, como não poderia deixar de ser, na programação da Educadora. Diante dos conceitos de memória e narrativas orais, perpassados pelas teorias decoloniais, procuro mostrar a ideia de que essa rádio está inserida na memória do bragantino como elemento de representação da cultura oral da região. Neste sentido, escolher as narrativas orais como fonte principal de estudo tem o objetivo de atribuir centralidade aos sujeitos. As memórias individuais e coletivas são recursos centrais na manutenção da tradição dos povos marcando, com as narrativas orais, a presença de saberes repassados por gerações, logo, na perpetuação dos seus saberes ancestrais. O rádio, como dispositivo de comunicação, atuou nos processos de visibilidade para a cultura e identidade bragantina, neste sentido, a visão decolonial contribuiu para que a Rádio Educadora fizesse parte do cotidiano dos moradores de Bragança, não como apenas uma emissora, mas como uma instituição que faz parte do conjunto de elementos que caracterizam a identidade do lugar, observada nas narrativas que circulam na cidade e nas vilas e comunidades do município. Para esta tese foram considerados os conceitos de Simões, Halbwachs, Castells, Bosi, Bakhtin, Vygotsky, Walsh, Mignolo e Quijano.

Palavras-chave: narrativas; Rádio Educadora; memória; mídia.

ABSTRACT

The thesis "Bragança's Narratives in Voices of the Radio" seeks to understand how oral narratives were used and appropriated by Rádio Educadora in the decade of its implementation, 1960, in the city of Bragança (PA), showing the role of the station in the process of transferring local traditional knowledge during the radio classes and, of course, in the Educadora's programming. Faced with the concepts of memory and oral narratives, permeated by decolonial theories, I try to show the idea that this radio is inserted in bragantine's memory as an element of representation of the region's oral culture. In this sense, choosing oral narratives as the main source of study aims to assign centrality to the subjects. Individual and collective memories are central resources in maintaining the tradition of peoples, marking, with oral narratives, the presence of knowledge passed down through generations, therefore, in the perpetuation of their ancestral knowledge. The radio, as a communication device, acted in the processes of visibility for Bragantine culture and identity. In this sense, the decolonial vision contributed to the Rádio Educadora being part of the daily lives of Bragança's residents, not as just a broadcaster, but as an institution that is part of the set of elements that characterize the identity of the place, observed in the narratives that circulate in the city and in the towns and communities of the municipality. For this thesis, the concepts of Simões, Halbwachs, Castells, Bosi, Bakhtin, Vygotsky, Walsh, Mignolo e Quijano.

Keywords: narratives; Rádio Educadora; memory; media.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Localização dos distritos em Bragança	21
Figura 2 – Nordeste paraense na segunda metade do século XX.....	43
Figura 3 – Fundação da Rádio Educadora.....	45
Figura 4 – Primeiro prédio da Rádio Educadora.....	46
Figura 5 – Prédio da Rádio Educadora na década de 1990	46
Figura 6 – Rádio Educadora hoje	47
Figura 7 – Rádios cativos dos municípios da Prelazia do Guamá.....	48
Figura 8 – Transmissor interno.....	50
Figura 9 – Lugares que receberam rádios cativos na Prelazia do Guamá	51
Figura 10 – Cantores regionais na Rádio Educadora	55
Figura 11 – Festa Junina da Rádio Educadora	56
Figura 12 – Comemoração do dia das crianças na Rádio Educadora.....	56
Figura 13 – Aula do SERB.....	58
Figura 14 – Aula do SERB em uma comunidade	60
Figura 15 – Turma do SERB.....	61
Figura 16 – Grupo escutando rádio	61
Figura 17 – Cursos oferecidos no SERB.....	81

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estimativa do número de localidades em Bragança.....	20
--	----

LISTA DE SIGLAS

SERB - Sistema Educativo Radiofônico de Bragança

MEB - Movimento de Educação de Base

FEC - Fundação Educadora de Comunicação

SEDUC - Secretaria de Estado de Educação

LBA - Legião Brasileira de Assistência

PIPMO - Programa Intensivo de Preparação de Mão de obra

SUDAM - Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia

MEC - Ministério da Educação

EFBB - Estrada de Ferro Belém-Bragança

IFNOPAP - Imaginário nas Formas Narrativas Oraís Populares da Amazônia Paraense

LAMNO – Laboratorio Nacional de Materiales Orales

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 BRAGANÇA: IDENTIDADE E MEMÓRIA.....	28
1.1 Memória e narrativa.....	32
2 RÁDIO EDUCADORA DE BRAGANÇA: A VOZ CATÓLICA DA FAMÍLIA PARAENSE.....	38
2.1 Vozes do começo.....	39
2.2 Vozes da fundação.....	44
2.3 Sobre a programação.....	53
2.4 Olhar decolonial sobre a Rádio Educadora.....	64
3 A RÁDIO EDUCADORA AO SOM DOS MITOS.....	86
3.1 O contar pelas ruas e vilas de Bragança.....	92
3.1.1 Memórias da fundação.....	95
3.1.2 Mulher Curuacanga.....	98
3.1.3 Som de rádio, som de mito.....	101
3.1.4 Bicho no rádio.....	104
3.1.5 As vozes dos mitos.....	108
3.2 Memória e identidade na mitopoética bragantina.....	111
4 EDUCAÇÃO E NARRATIVAS ORAIS NO RÁDIO.....	114
4.1 Perspectiva histórica: o contexto da educação nas décadas de 50 e 60.....	114
4.2 A negligência no uso de narrativas orais no contexto escolar.....	121
4.3 A importância das narrativas orais nas escolas.....	124
4.3.1 Narrativas orais.....	129
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	132
REFERÊNCIAS.....	135
ANEXOS	
A.....	147
B.....	148
C.....	149
D.....	150
E.....	151
F.....	152
G.....	153

INTRODUÇÃO

Esta trajetória teve início em 2009, em minha graduação em Comunicação Social, quando comecei meu interesse pelas mídias na Amazônia. Após essa formação, no ano de 2012, integrei o projeto de iniciação científica “Jornais Parauaras: o percurso da mídia impressa em Belém no século XIX”, no Instituto de Letras e Comunicação na Universidade Federal do Pará (UFPA), quando me aproximei da história do jornal no Pará e dos processos enunciativos da imprensa, fato que me levou a ter interesse maior pelos aspectos textuais, me reaproximando de leituras literárias.

Em 2013, ingressei no mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia (PPGLSA), na linha de pesquisa em estudos literários, também da UFPA, no campus Bragança. Durante esse período, iniciei meu foco de pesquisa na região bragantina e nas narrativas orais, porém, voltado às formas de resistências e apropriações midiáticas em uma vila pertencente ao município de Bragança, chamada Cearazinho. Residir em Bragança e ter acesso à realidade de comunidades, nessa parte da Amazônia, me fez perceber os laços identitários que os moradores daquele lugar mantinham com uma emissora de rádio, a Rádio Educadora¹. Neste mesmo ano, também fui apresentada ao projeto de pesquisa e extensão “Imaginário nas Formas Narrativas Oraís Populares da Amazônia Paraense” (IFNOPAP), pelo qual me encantei.

A aproximação com o projeto e a percepção a respeito da Rádio Educadora, descoberta ainda no Mestrado, me levaram a ingressar no Doutorado em Letras, na mesma linha de pesquisa, estudos literários, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará (PPGL-UFPA), no ano de 2017, ano em que eu também fui aprovada como docente da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), onde possuo um projeto de pesquisa no mesmo enfoque: narrativas orais, memória e mídia em Bragança.

A cidade de Bragança é um espaço rico nessa forma de expressão particular: as narrativas. E elas nos encantam. Fascinam pelo modo de narrar, pelos sons pitorescos, pelo barulho em volta, seja silenciado em nós pela tamanha atenção dada àquela história, seja se for usado como elemento para dar vida à narrativa. Cativam, também, pelos personagens que nos fazem sonhar e materializar aquilo que pensamos e sentimos, fazendo parte, assim, da identidade de um lugar.

¹ Sobre a rádio educadora, ver seção 2.

Bragança está situada a 220 km da capital do Estado e foi povoada por índios tupinambás às margens do rio Caeté (*caa*= mata, *y*= água, *eté*= verdadeira, grande), europeus açorianos, espanhóis e pelos negros escravos. Em todas as conversas por lá, cabia algum acontecimento com a Matinta, Ataíde, Curupira, Cobra Grande, Mãe D'água² e rádio. Sim, rádio e Rádio Educadora³. Logo no início de minha estada na cidade para cursar o Mestrado não era capaz de entender. Mas, com o passar dos meses, pude observar e escutar sobre a importância daquele sistema de comunicação para as pessoas da localidade.

Foi interessante perceber como essa Rádio fazia parte da identidade do lugar, assim como os mitos. Os moradores contavam histórias sobre a fundação, desenvolvimento e as curiosidades para as gerações posteriores em frente às casas, aos domingos, durante a hora do almoço, ao jogar conversa fora nos bares e quando eram indagados sobre as características da cidade.

Na Amazônia, os sujeitos têm no cotidiano a presença das matas, dos rios, dos igarapés, dos bichos, das marés e dos mangues misturados com tecnologias de informações que contribuem com símbolos e representações repassadas em narrativas contadas, como forma de garantir a continuidade de tradições, assim como transmitir experiências.

Assim, este trabalho busca compreender como as narrativas orais foram utilizadas e apropriadas na Rádio Educadora, na primeira década de sua implantação, na cidade de Bragança. Diante dos conceitos de memória e narrativas orais, perpassados pelas teorias decoloniais, procuro mostrar a ideia de que a Educadora está inserida na memória do bragantino como elemento de representação da cultura oral da região. Assim como os moradores valorizam o que escutam nas narrativas de mitos e lendas da região, também o fazem com o que ouvem dessa emissora em particular. Trazer, assim, a decolonialidade, se justifica na medida em que esta corrente é permeada por um olhar mais amplo; é uma episteme *outra*, capaz de legitimar as manifestações orais muitas vezes reduzidas à esfera do marginal.

No final do século XIX e início do XX, na Amazônia, aconteceram diversas transformações sociais, econômicas e culturais e, em Bragança, tais transformações ocorreram, principalmente devido à construção da Estrada de Ferro Belém-Bragança (1908 – 1965), que desencadeou uma série de modernizações no lugar, como as construções de prédios, monumentos e praças, a ponte Sapucaia, a criação de jornais e revistas, de

² Estas são algumas das narrativas encontradas com frequência no imaginário amazônico.

³ Apesar de tratar mais a fundo sobre a rádio na seção 2, é preciso que fique claro, desde já, que o foco de análise não passa pela questão religiosa.

associações recreativas e de cinemas. Porém, nada foi tão amplamente difundido no cotidiano dos moradores locais do que três empreendimentos: o Hospital Santo Antônio Maria Zaccaria, o Instituto Santa Terezinha e a Rádio Educadora de Bragança.

Os empreendimentos foram criados em decorrência das dificuldades encontradas pelos padres Barnabitas,⁴ no nordeste paraense, em relação às questões sociais, econômicas e religiosas. A alta taxa de analfabetismo, a pouca evangelização nos lugares mais distantes e a grande quantidade de comunidades e vilas com difícil acesso aos municípios mais desenvolvidos, como Bragança e Ourém, precisavam contar com a força de trabalho local e onde a saúde, a formação de professores e educação a longa distância se faziam imprescindíveis (SILVA; OLETO, 2012).

Diante da grandiosidade da natureza a sua volta, os bragantinos narraram e narram seus sentimentos e percepções, mostrando, então, as culturas amazônicas, influenciadas pelo repasse oral de comportamentos, pensamentos e crenças. A pequenez do homem é, dessa forma, superada com o imaginário vindo do sertanejo e do europeu, que se mistura com o indígena e o africano (LOUREIRO, 2015); lugar onde a Matinta Perera tem relação com as bruxas, homens e mulheres viram porcos e onças, o Curupira protege a mata e faz brincadeiras com as pessoas e o Ataíde ataca quem entra no mangue.

O povoamento da região amazônica teve, para Benchimol (1999), uma diversidade de povos e nações que se manifestam nos aspectos antropológicos típicos e diferenciados na linguagem, ritos, magias, costumes, nas formas de subsistência para o cotidiano e para o ciclo anual e sazonal da vida. A região sofreu um choque cultural com o colonizador luso-espanhol; essa fusão com a cultura ameríndia deu origem à sociedade cabocla de hoje. Nesse contexto, as identidades foram construídas dentro do discurso, produzidas em lugares específicos, dentro de uma formação discursiva e por estratégias características. Somado a isto, estão em um jogo de poder e demarcam território próprio. Estas são características que poderiam levar à interpretação de que estes sujeitos são vistos com um olhar colonial, já que para Candau e Oliveira (2010):

Esta seria uma estrutura de dominação que submeteu a América Latina, a África e a Ásia, a partir da conquista. O termo faz alusão à invasão do imaginário do outro, ou seja, sua ocidentalização. Mais especificamente, diz respeito a um discurso que se insere no mundo do colonizado, porém também se reproduz no lócus do colonizador. Nesse sentido, o colonizador destrói o imaginário do outro, invisibilizando-o e subalternizando-o,

⁴ Clérigos Regulares de São Paulo ou Barnabitas é uma ordem religiosa.

enquanto reafirma o próprio imaginário. Assim, a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos. Opera-se, então, a naturalização do imaginário do invasor europeu, a subalternização epistêmica do outro não-europeu e a própria negação e o esquecimento de processos históricos não-europeus. (CANDAU; OLIVEIRA, 2010, p. 19).

Assim, ao considerar o contexto historiográfico da Rádio Educadora, mas também da cidade de Bragança, marcada pelos diferentes trânsitos de grupos vindos de variados lugares, torna-se interessante o olhar decolonial em relação à construção identitária dos sujeitos com a emissora como um espaço também de resistência e memória da cultura ancestral, uma vez que esta trazia abordagens sociais da realidade local, através dos conteúdos relacionados à cultura e especificidades da etnocultura, corroborando para práticas e reflexões dos saberes locais. Esse fato está intimamente ligado a um comportamento colonial do qual nosso país, na prática, nunca se desvencilhou. Desse modo:

A colonialidade do ser é pensada, portanto, como a negação de um estatuto humano para africanos e indígenas, por exemplo, na história da modernidade colonial. Essa negação, segundo Walsh (2006), implanta problemas reais em torno da liberdade, do ser e da história do indivíduo subalternizado por uma violência epistêmica. (CANDAU; OLIVEIRA, 2010, p. 22).

Neste sentido, escolher as narrativas orais como fonte principal de estudo do período inicial da relação entre a Rádio Educadora e os moradores locais tem o objetivo de atribuir centralidade para os sujeitos, para os impactos e problemáticas do cotidiano vivenciados pelas pessoas que moravam no espaço onde a Rádio foi implantada, assim sendo, suas visões, percepções e representações. Significa escutar as vozes do lugar que convidam para um passeio na memória social e mostram sujeitos que, ao longo da vida, constroem um vasto repertório de histórias dando assim enfoque à poética da oralidade, muitas vezes silenciadas pelo cânone literário. As narrativas orais, dessa forma, possibilitam conhecer diferentes formas de viver, a partir de contextos e culturas. Para Bakhtin (2003) e Vygotsky (2001), perceber o outro na linguagem é perceber a si mesmo, fazendo com que esse sujeito “eu” compreenda o seu papel social.

Nas relações sociais dos sujeitos, a linguagem tem papel dominante, desempenha funções específicas, dentre as quais a mais importante é a de função central na mediação humana. Reconhecer, portanto, as narrativas orais como fonte de memória e identidade, permite aos sujeitos se apropriarem das experiências acumuladas pelo homem ao longo da história e expressar essas relações nas narrativas. Por meio da memória, comportamentos, sentimentos e atitudes são justificados e fundamentados, onde o passado torna-se uma espécie

de garantia de que atos do presente seriam corretos ou não, funcionando como uma memória geral (CONNERTON, 1993).

Trazendo todos esses elementos para a tela, entende-se que a Rádio Educadora é um espaço onde os bragantinos distinguem a si e ao “outro”, no processo de alteridade, pois ao escutar as vozes do rádio se reconhecem nas questões vindas do universo deles e acabam criando laços maiores com a emissora pelo sentido de pertencimento, logo pelos processos identitários, observados nas relações entre a palavra, a oralidade, os ritos e as narrativas.

Ao longo de nossa história, a relação da memória com a identidade foi considerada dentro da sua função de aprendizagem para as gerações futuras que, primordialmente, é usada na construção de narrativas. Os aparatos simbólicos e materiais das culturas foram se desenvolvendo ao longo da história e o homem adotou diferentes modos de organizar o conhecimento, bem como as formas de repassá-los (PAULA; MALCHER, 2012). A voz, como elemento principal, era usada no agrupamento de pessoas para contar uma história. Os gregos usavam a poesia épica para ensinar, a voz também era usada na passagem de informações orais para a escrita e nas escolas, como modo de aprendizagem formal.

Eisner (2008) relata que o ato de contar histórias está enraizado no comportamento do homem, seja em qual época for, dramatizando relações sociais, propagando ideias ou extravasando fantasias, que aqui considero como sendo os imaginários. A memória é social, elas trazem o aprendizado com as experiências passadas e legitimam a ordem social do presente. Assim, podemos enxergar vestígios do passado nas narrativas, como as descrições do rádio em material físico, os comportamentos das pessoas e podemos perceber como a fé católica foi difundida com as crenças locais, uma vez que nada tem a ver com religião, mas com imaginário.

Para Castells (1999), as narrativas são carregadas de simbolismos e nos mostram a identidade local, que se constitui na construção de significados de acordo com um ou vários atributos culturais. Logo, os sujeitos constroem suas identidades por meio de processos individuais e coletivos, pelo contexto social, instituições, pelo imaginário e também pelas relações de poder e religião, que são fontes de significados.

Neste sentido, como objetivos específicos deste trabalho, nas narrativas coletadas em Bragança, busca-se saber como se deu a implantação da Rádio Educadora, como a população recebeu esse meio de informação; assim como qual o espaço ocupado pela emissora local nas vivências daquelas pessoas.

Dessa forma, na seção 1, mostra-se a formação histórica, cultural e social de Bragança e contextualiza-se a memória e o imaginário dentro do que se propõe esta investigação, ou

seja, na perspectiva de conexão e atuação na linguagem e, por isso, no processo de formação de narrativas orais, em um desenvolvimento cognitivo de produção de conhecimento que constitui uma espécie de indiscutível mediação das relações do homem com o mundo, impresso na memória e identificado no imaginário do grupo.

Já na seção 2, para compreender a relação de identidade com a Rádio Educadora, investigam-se as narrativas referentes à implantação da emissora e as relações com a comunidade local. Para esse estudo, buscam-se narrativas de religiosos que estiveram presentes nas fases iniciais da emissora, de antigos funcionários que trabalhavam na programação e manutenção do rádio e de ouvintes da época.

Na seção 3, a partir das narrativas dos moradores locais, busca-se compreender como eles representam a Rádio Educadora, como é mostrada por meio do imaginário e qual foi a relação estabelecida com esse novo elemento sonoro e as tantas vozes trazidas para o cotidiano. Para Bachelar (1990), o imaginário é uma instância dinâmica ligada à imaginação. Assim, se desatrela o imaginário da proposta de um conjunto de elementos culturais fixos, colocando-o na dinâmica cultural, onde os elementos de uma narrativa se transformam e são hibridizados. Dessa forma, constrói-se um caminho pelas memórias individuais e coletivas formadoras de experiências que dão voz ao imaginário na relação com a Rádio Educadora e que mostram como o cotidiano foi sendo transformado, a partir da percepção de quem viveu essa temporalidade.

Já na seção 4, buscou-se compreender o espaço ocupado pelas narrativas orais nas aulas radiofônicas, o papel que elas podem ter em relação à educação e como foram usadas tanto nas aulas quanto na programação da Rádio, diante de um currículo educacional centrado em aspectos gerais de conhecimento, considerando insatisfatórias as abordagens regionais.

Nessa seção, objetiva-se relacionar educação e narrativas orais por meio do pensamento decolonial (Catherine Walsh, Walter D. Mignolo e Anibal Quijano) e dos conceitos de Vygotsky e Bakhtin que, a partir de uma perspectiva dialética, exploram teorias que envolvem educação, psicologia e literatura, a fim de trazer contribuições para a prática pedagógica com narrativas orais no contexto das aulas radiofônicas. Os autores se respaldam no marxismo dialético e enfatizam questões sócio-históricas, observando os sujeitos influenciados pelo meio, porém, voltando-se sobre ele para transformá-lo.

Dada esta contextualização inicial, parte-se, agora, para os procedimentos metodológicos.

Aspectos metodológicos

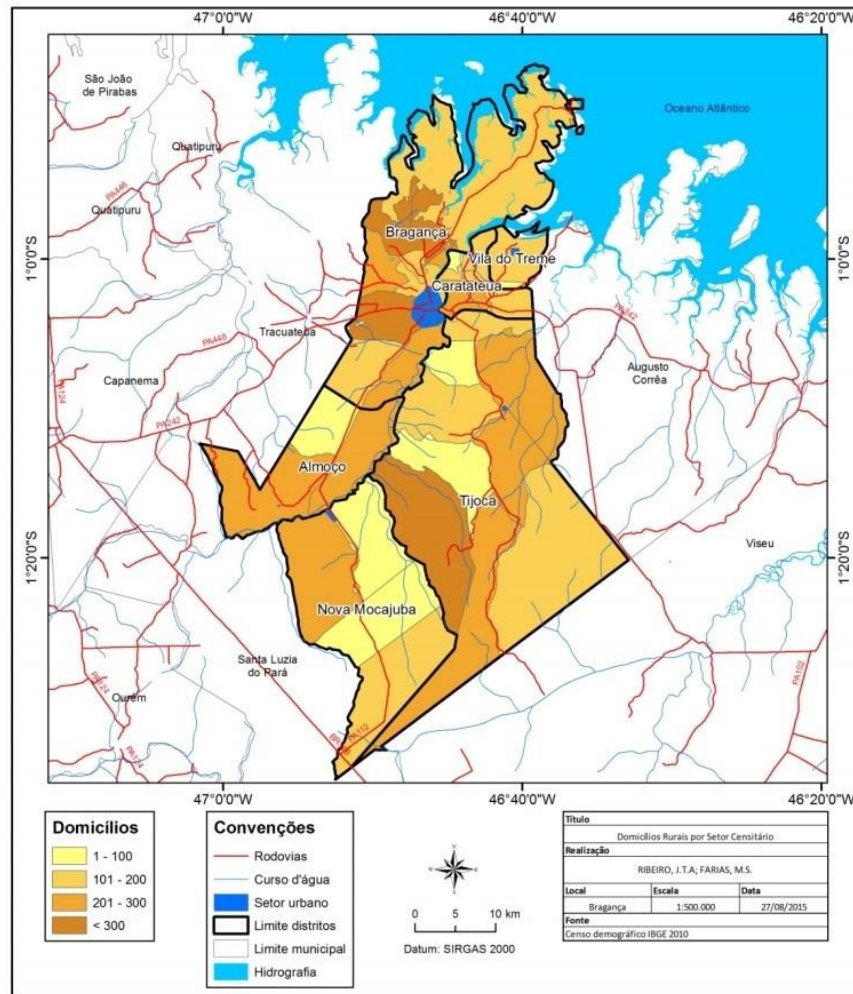
Para obter os resultados da pesquisa e atender a maioria dos espaços de Bragança, a coleta de narrativas orais em campo se desenvolveu nos cinco distritos que fazem parte do município: Almoço, Caratateua, Nova Mocajuba, Tijoca e Vila do Treme. Em cada um desses espaços há várias vilas e comunidades, e por razão de meios de transporte, foram coletadas narrativas de dois narradores de cada distrito, assim como na cidade de Bragança. Ressalta-se, ainda, que foi necessário considerar dois narradores que não moram atualmente no município, mas que forneceram informações importantes para o entendimento do presente estudo. Abaixo, segue a estimativa do número de locais em cada distrito (Quadro 1) e o mapa com a localização deles (Figura 1).

Quadro 1 – Estimativa do número de localidades em Bragança.

Distritos	Localidades
Almoço	15
Bragança	82
Caratateua	18
Nova Mocajuba	17
Tijoca	61
Treme	7
Total	200

Fonte: SETUR, 2013

Figura 1 – Localização dos distritos em Bragança.



Fonte: RIBEIRO, 2015.

Para Fernandes (2005, p. 159)⁵ “[...] o interlocutor do pesquisador não presta uma mera informação, pontual, que depois pode ser descartada ou recortada”, por essa razão, no corpo do texto foi usada a categoria de narrador para os sujeitos entrevistados, no lugar de informante. Até porque “[...] narrar o outro não é tarefa de fácil realização. É preciso entender que cada um narra aquilo que espera ser a valorização do seu eu e de sua história e que sempre há uma experiência prévia a qual o levou a narrar”. (PRZYBYLSKI, 2014, p. 20). Da mesma forma, outra atenção foi dada às vozes dos narradores, assim, na disposição do texto, as falas referentes às narrativas que circulam em Bragança foram transcritas em fonte COMIC SANS MS (FERNANDES, 2005). O texto foi assim escrito para dar maior visibilidade às

⁵ Modelo de transcrição utilizado pelo projeto “Rotas do Mito” da Universidade Federal do Pará, coordenado pelo professor Dr. José Guilherme dos Santos Fernandes.

narrações diferenciando em fonte e espaçamento do restante do corpo do trabalho e das citações de fontes escritas.

Por se tratar de narrativas míticas e de histórias de vida produzidas na região pesquisada e que circulam oralmente entre as vilas e comunidades, foi interessante a separação entre textos de cultura escrita e oral. Seguindo as orientações metodológicas de Fernandes (2005), quando a fala do pesquisador aparece na transcrição há discursos da cultura acadêmica escrita, apontado para dois saberes: o da ciência e o da experiência. Por essa razão, o autor sugere a diferença de fontes, sendo usada na transcrição uma fonte mais cursiva, que remeta à proximidade do corpo e da voz e que leve à equidade de espaços entre os dois discursos.

Para a coleta e estudo das narrativas, foram consideradas as metodologias usadas pelo Laboratório Nacional de Materiales Orales (LANMO), da Escola Nacional de Estudios Superiores (ENES) sediado na Universidade Nacional Autónoma do México. Este, idealizado por Berenice Araceli Granados Vázquez e Santiago Cortés Hernandez, segue como procedimento fundamental a escuta ativa dos interlocutores mediante conversações livres tanto na coleta, quanto na etapa anterior a ela, na sondagem de campo, com a finalidade de determinar os materiais orais de um lugar, e verificar temas nucleares recorrentes (VÁZQUEZ, 2019). Importante destacar aqui os seis princípios fundamentais do protocolo de trabalho de campo do laboratório, os quais tocam em questões de diálogos com a comunidade, tão caras a essa investigação.

Generar relaciones interpersonales con los miembros de la comunidad en un marco de respeto, sinceridad y ética profesional. 2. Dejar claro que se pretende establecer relaciones de persona a persona, intentando dejar de lado cualquier investidura académica. 3. Ser consciente de que el hacer trabajo de campo abre canales de comunicación para conocer la forma de pensar y concebir el mundo de las personas que viven en el sitio donde se hace trabajo de campo. Ese canal de comunicación se sustenta en la escucha activa y la atención. 4. Hacer explícitas ante las autoridades correspondientes y las personas involucradas las razones para realizar trabajo de campo en la comunidad donde se lleve a cabo. 5. Al hacer documentación de materiales orales deberá hacerse también el registro de datos etnográficos, sociológicos y geográficos; y finalmente, 6. Todo producto derivado de la documentación en campo deberá regresar a las personas de las comunidades que participaron en su realización⁶. (LANMO, 2021).

⁶ Gerar relacionamento interpessoal com os membros da comunidade em um marco de respeito, sinceridade e ética profissional. 2. Deixar claro que pretende estabelecer relações pessoais, procurando deixar de lado qualquer investidura acadêmica. 3. Ter consciência de que o trabalho de campo abre canais de comunicação para conhecer a forma de pensar e conceber o mundo das pessoas que vivem no local onde é realizado o trabalho de campo. Este canal de comunicação é baseado na escuta ativa e na atenção. 4. Tornar explícito às autoridades

Esses princípios se aproximam e dialogam com o IFNOPAP, projeto ao qual essa tese se vincula, na medida em que, para esse, interessam memórias, sujeitos, subjetividades e valorização de histórias de vida. O fato é que nenhum trabalho de campo pode perder de vista a ideia de se estar lidando com sujeitos que têm expectativas e que esperam algo dessa relação. O mais importante, a devolução da pesquisa, muitas vezes é “esquecido”: todo produto derivado da documentação em campo **deverá voltar para as pessoas das comunidades que participaram em sua realização** (LANMO, 2021, grifo em negrito meu).

As coletas das narrativas foram feitas usando gravador e câmera de celular e foi dada ênfase nas técnicas de coleta e transcrição. As narrativas foram gravadas da forma como o narrador desejou contar, dentro de uma conversa entre ele e eu; algumas vezes entre o sujeito, eu e outra pessoa que estava comigo para ajudar na pesquisa e outras entre o narrador, eu e outra pessoa da comunidade ou família do contador. A atividade de coleta assim foi feita para ganhar o máximo de espontaneidade do narrador, mesmo que tivéssemos que atentar para o fato de que, muitas vezes, ao ter uma câmera ou um gravador apontado para si o sujeito acaba por perder toda sua naturalidade. O fato, também, de estar de frente com alguém que vem da academia pode, por vezes, fazer com que parte dessa naturalidade se perca. De todo modo, é preciso que o investigador crie uma relação com o narrador em prol desse objetivo, o de manter a espontaneidade.

Neste sentido, antes de coletar as narrativas tentava me aproximar do mundo do narrador me apresentando como pesquisadora, mas também como uma apreciadora da cultura local e mostrava, dentro da conversa de apresentação, o que já conhecia. O trabalho de coleta de narrativas consistiu em ir a campo e observar quem seriam os narradores, mas também o cenário em que seriam contadas essas narrativas e todo o contexto que traria essas vozes para a pesquisa. Assim, observar é aprender a olhar o outro para então conhecê-lo, como alteridade, e fazendo isso também buscamos nos conhecer melhor (ECKERT; ROCHA, 2008). Em outra reflexão, as pesquisadoras nos trazem uma perspectiva de análise que se adequa a este trabalho e, apesar de focar na cidade e seus itinerários, pode contribuir para pensar a rádio e seus narradores. Elas dizem:

competentes e às pessoas envolvidas os motivos da realização do trabalho de campo na comunidade onde é realizado. 5. Na documentação de materiais orais, também deve ser feito o registro de dados etnográficos, sociológicos e geográficos; e, finalmente, 6. Qualquer produto derivado da documentação em campo deve ser devolvido às pessoas das comunidades que participaram de sua realização (Tradução minha).

É nos itinerários urbanos e nas narrativas que produzem os habitantes das grandes cidades contemporâneas sobre seu vivido urbano que se coloca o desafio de se restituir a legibilidade dos fenômenos da cultura nas sociedades contemporâneas, conferindo-lhes, a um só tempo, um senso à existência da vida comunitária em seu interior e uma reatualização da monumentalidade de seus tempos plurais [...] (ECKERT; ROCHA, 2005, p. 88).

É preciso mudar, abandonar, deixar modos de perceber antigos para surgir um novo olhar, ouvir o indizível e sentir o que não se pode tocar. É, retomando os princípios do LANMO, **deixar claro que se pretende estabelecer relações de pessoa a pessoa, procurando deixar de lado qualquer investidura acadêmica** (LANMO, 2021, grifo em negrito meu), valorizando muito mais o modo como os sujeitos narrados pensam o mundo e o lugar onde vivem, do que a formação do investigador que realiza a pesquisa.

Walter Benjamin (1994, p. 198), a respeito dos narradores, em seu clássico “*O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*”, ressalta que há dois grupos no qual a figura do narrador se torna plenamente tangível: o viajante e o residente, em que cada um “alimenta” o outro. Diz o teórico:

A experiência que passa de pessoa para pessoa é a fonte a que recorrem todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos. Entre eles, existem dois grupos, que se interpenetram de múltiplas maneiras. A figura do narrador só torna plenamente tangível se temos presentes esses dois grupos: “Quem viaja tem muito que contar”, diz o povo, e com isso imagina o narrador como alguém que vem de longe. Mas também escutamos com prazer o homem que ganhou honestamente sua vida sem sair do seu país e que conhece suas histórias e tradições. (BENJAMIN, 1994, p.198-199).

Trazendo para a realidade de Bragança, o viajante tem consigo o imaginário de onde veio e de onde passou, deixando pegadas de seu caminho no imaginário local, este é formado pelas pessoas que não nasceram na cidade, mas que chegaram lá para trabalhar e viver. Já o narrador residente dá ao viajante seus saberes para o ajudar na formação de seu repertório e é constituído pelos sujeitos que nasceram e que até hoje ainda vivem ali. Neste sentido, um coopera com o outro.

A busca por narradores ocorreu da seguinte forma: primeiramente fui ao encontro de pessoas ligadas à congregação dos Barnabitas, já que foram os fundadores da Rádio Educadora, para trazer vozes que estiveram direta ou indiretamente ligadas aos trabalhos de implantação da emissora. Dessa forma, foram escolhidas duas vozes importantes para a área técnica e ideológica da Rádio, sendo uma freira e um padre. Posteriormente, fui ao encontro

de moradores de Bragança que costumam contar narrativas para familiares e pessoas próximas, sujeitos apontados em suas vilas, comunidades ou ruas como aqueles que sempre são buscados em momentos de aconselhamento, ou seja, conhecidos por seus saberes sobre a vida e o cotidiano da cidade. Nesse momento, me deparei com muitas situações em que as pessoas nem mesmo eram apontadas, mas quando eu caminhava pelas vilas já os encontravam em frente às casas com algumas pessoas, em volta, escutando tantas e tantas narrativas sobre a cidade antiga, mitos e assombrações.

Na terceira etapa de coleta de narrativas, fui até pessoas que trabalharam na emissora como radialistas, professores ou outra ajuda técnica. Assim, tive acesso a alguns relatos sobre como ocorriam as aulas e a relação com os mitos e as lendas. Neste sentido, ficou estabelecida a idade mínima de 65 anos; sujeitos que permaneceram residindo em Bragança ou em vilas e comunidades que faziam parte do território bragantino na primeira década da fundação da Rádio Educadora; terem sido ouvintes frequentes da emissora; e estudado pelas aulas radiofônicas ou trabalhado de forma direta ou indireta no meio de comunicação investigado nesse estudo.

Em todas as etapas de pesquisa em campo, quando indagava os narradores sobre histórias de Bragança, escutava sobre a Rádio Educadora e também mitos, sendo que algumas vezes essas narrativas se interligavam, outras eram contadas separadamente. Mas, em todas, foi possível perceber o imaginário como estado de espírito de um grupo, de um país, de “[...] um estado, de uma comunidade etc. O imaginário estabelece um vínculo. É um cimento social. Logo, se o imaginário liga, une numa atmosfera, não pode ser individual” (MAFFESOLI, 2001, p. 76).

As seleções das narrativas foram feitas baseadas nas informações mais completas, considerando o enredo, para o melhor entendimento após a transcrição. Benjamin (1993) usa o termo ruínas para se referir às fragmentações presentes em algumas narrativas, conceito usado para definir as características de narrativas incompletas. Segundo Alberti (2008), a boa entrevista é capaz de conter a experiência dos sujeitos com informações sobre a época, com dados históricos e sociais dos sujeitos e de instituições, a respeito de religiões, dogmas, conflitos e situações de cooperação entre o grupo e de impacto local, dessa forma, a fala do entrevistado deve tratar sobre sua experiência e do grupo a que pertence, externando aspectos culturais.

Retomando o LANMO, de acordo com suas normas de transcrição, é preciso partir de duas ideias básicas: toda transcrição é uma ferramenta e um método de análise em si mesma e a maneira que se vai transcrever vai depender da finalidade para que se faz. No que se refere

aos sinais de pontuação, o laboratório estipula que se estabeleça em função das pausas feitas pelo interlocutor, sem cancelar a pontuação gramatical (VÁZQUEZ, 2019). Neste sentido, para transcrever uma fala é preciso ter a consciência de que esta não é o texto oral em si, pois no processo de repasse da voz para a escrita, muita coisa se perde. Assim, é repassado na transcrição não somente o que foi ouvido e observado, mas o que foi compreendido e levado com a escuta e com os gestos. Destacam no laboratório que:

Para la transcripción de materiales orales se parte de dos ideas básicas: primero, que toda transcripción es una herramienta y un método de análisis en sí misma, a la vez que uno de los posibles montajes interpretativos que se pueden producir a partir de un material oral (véase Granados, 2012). Segundo, que la manera correcta de transcribir un material oral depende del propósito para el que se haga este ejercicio ⁷(LANMO, 2021).

Para as transcrições foram observados o modo de fala dos narradores para levar o leitor o mais próximo possível ao contexto e imaginário local, considerando, assim, a transcrição como ferramenta e método de análise em si mesmo. Foram usados sinais de pontuação (reticências e colchetes, por exemplo) e pausas para tentar expressar os sentimentos dos contadores. Foram consideradas também, quanto à *performance*, apenas as dos narradores, não apresentando, assim, a minha, como ouvinte, e de outros presentes no local, deixando de fora o todo performático. Isso retoma o fato descrito pelo LANMO de que o modo como realizamos a transcrição do material estará intimamente ligada ao nosso propósito para tal e que:

La transcripción se realiza completa con las intervenciones de todos los participantes. La transcripción trata de ser fiel al habla de los conversadores, no se deben omitir titubeos, repeticiones, o cualquier otra cuestión prosódica. Se registran los nombres de los distintos interlocutores que participan en la conversación antes de sus respectivas intervenciones, como en una obra dramática. La puntuación se establece en función de las pausas que hace el interlocutor cuando habla, sin cancelar la puntuación gramatical. (LANMO, 2021).

Ressalta-se que em relação ao tempo da narrativa, os entrevistados narraram situações sobre a Rádio Educadora ocorridos na década de 1960, havendo uma clara diferença temporal para os dias atuais, logo, estamos diante de percepções que sofreram transformações ao longo

⁷ Para a transcrição de materiais orais, partimos de duas ideias básicas: primeiro, que toda transcrição é uma ferramenta e um método de análise em si, bem como uma das possíveis montagens interpretativas que podem ser produzidas a partir de material oral (ver Granados, 2012). Segundo, que a maneira correta de transcrever um material oral depende do propósito para o qual este exercício é feito. (Tradução minha).

do tempo, no entanto, os elementos que permaneceram nas memórias foram selecionados por diversos fatores culturais e sociais. É o que nos diz Pollak afirmando que não há apenas

[...] a seletividade de toda memória, mas também um processo de "negociação" para conciliar memória coletiva e memórias individuais: "Para que nossa memória se beneficie da dos outros, não basta que eles nos tragam seus testemunhos: é preciso também que ela não tenha deixado de concordar com suas memórias e que haja suficientes pontos de contato entre ela e as outras para que a lembrança que os outros nos trazem possa ser reconstruída sobre uma base comum." (POLLAK, 1989, p. 3).

A partir disso, é interessante também destacar que, em algumas histórias, aconteceram mudanças de gênero e texto, ou seja, da mídia rádio para as vozes nas narrativas. De acordo com o LANMO, após o trabalho de campo e a transcrição, são necessárias as sistematizações dos dados, as elaborações de hipóteses, interpretações, compreensões de signos culturais contidos nas narrativas, para assim, decodificar as informações produzidas pelo grupo social pesquisado (VÁZQUEZ, 2019).

Essas abordagens se aproximam das tratadas por Gerard Genette (1985), ao avaliar que as narrativas são constituídas pelas relações entre narrativa e história, narrativa e narração e entre história e narração. Além disso, com as de Todorov (2010), quando definiu três categorias de análise: do tempo (na relação entre tempo, história e discurso), do aspecto (como a história é percebida pelo narrador) e do modo (tipo de discurso). Assim, busca-se compreender as narrativas pelos vieses sociais e históricos, assim como na relação entre história, tempo e discurso.

Segundo Gueertz (1978), é necessário fixar na escrita o que se quer dizer pela interação social, questão essa apropriada às narrativas orais, pois representam o cotidiano pela fala. Para isso, ao longo das seções, busquei reflexões sobre os movimentos das narrativas, considerando elementos como personagem, enredo, tempo, espaço e tipo de narrador, sob a luz de teorias do campo interdisciplinar da linguagem, cultura, sociedade e decoloniais.

Neste sentido, a partir da escuta do outro, foram observadas relações com contextos históricos, oposições e semelhanças com narrativas míticas tanto estruturais, quanto no discurso e, assim, foi descoberto um pouco mais do mundo material e simbólico que fazem parte das identidades dos sujeitos amazônicos.

Considerando todos estes fatores explicitados tanto na introdução quanto nos aspectos metodológicos, apresento, agora, de que modo identidade e memória são aspectos fundamentais na compreensão das narrativas e narradores de Bragança.

1 BRAGANÇA: IDENTIDADE E MEMÓRIA

Para entender o processo de formação histórica, social e cultura de Bragança é imperioso remontar ao século XVII, quando da chegada dos europeus em solo, onde hoje é a Pérola do Caeté. No primeiro momento os franceses e logo depois os portugueses, na mesma expedição lusitana que resultou na fundação de Belém e do Estado do Grão-Pará e Maranhão.

No entanto, não se pode perder de vista que antes da chegada dos viajantes e colonos europeus, bem como das suas expedições na região, esse território já era habitado pelos povos tupinambás, margeados pelo Rio Caeté, cuja nomenclatura indica “mato bom”.

Os primeiros estrangeiros a navegar pelo Caeté foram os franceses, quando da criação da França Equinocial no Maranhão, tendo como resultado o primeiro contato com a aldeia indígena localizada próximo ao rio. Segundo Maués (1967), o local aprazível, somado à relação amistosa que construíram com o gentio daquela área, foram o suficiente para os franceses batizarem o local de Benquerença. Nonato da Silva (2006) afirma que “Seus primórdios remontam a 1613, sendo os franceses da expedição de Daniel de La Touche os primeiros brancos a conhecerem a região dos Caetés, então habitada pelos índios tupinambás, a 8 de julho daquele ano” (SILVA, 2006, p. 14).

As primeiras narrativas sobre Bragança estão inseridas no processo de conquista territorial da Amazônia nas primeiras décadas dos setecentos, uma vez que, por ordem do rei de Portugal, se fazia necessária a proteção do território da ameaça estrangeira, pois franceses, ingleses e holandeses cobiçavam a região.

Com o fito de expulsar os franceses de São Luís e desmontar o projeto da França Equinocial, a expedição liderada por Francisco Caldeira Castelo Branco, no dia 12 de janeiro de 1615, fundou a cidade de Nossa Senhora de Belém do Grão-Pará. Após a chegada à Belém, coube ao navegador Pedro Teixeira comunicar aos colonos portugueses de São Luís a “boa nova”, e para isso, teve que navegar pela hidrografia bragantina.

Após a expulsão dos franceses, era preciso que efetivasse a colonização, por isso fora criado em 1622 o Estado do Grão-Pará e Maranhão. Com isso, a coroa incentivou a formação de núcleos de povoamento para que os colonos se fixassem na terra recém-descoberta por eles. Nesse interim, foi criada a Capitania do Caeté, concessão do rei Felipe II ao ex-governador geral do Brasil Gaspar de Souza, no dia 09 de fevereiro de 1622. O “presente” fora uma forma de recompensar o nobre português por conta da expulsão dos franceses. Onze anos depois, a capitania estaria nas mãos do seu filho Álvaro de Souza, considerado o primeiro donatário a investir recursos na área.

Após receber a posse da terra, fundou o primeiro núcleo populacional à margem direita do Rio Caeté, nomeando-o como Vila Souza do Caeté. Contudo, a dificuldade de navegabilidade, bem como a comunicação problemática com Belém foram óbices para o desenvolvimento do povoado, obrigando o donatário a mudar o núcleo para a margem esquerda, onde hoje está localizada a cidade de Bragança. Dessa forma, por conta da mudança, o primeiro povoamento fora batizado de Vila Que Era.

No período em tela, a engrenagem colonial portuguesa contava com uma importante peça, a atuação das ordens religiosas dos Franciscanos, Carmelitas, Jesuítas e Mercedários, que tiveram papel de relevo no processo de catequese do gentio, na tentativa de dismantelar os hábitos e costumes dos nativos. Em Bragança, os inacianos, ou melhor, os religiosos da companhia de Jesus, teriam chegado por volta de 1693 e ali criaram missões para pôr em prática o processo de conversão dos tupinambás daquela região. Sobre a importância dos Jesuítas no projeto colonial é necessário lançar mão para as palavras de Serafim Leite:

Os padres da Companhia de Jesus, como todos os missionários em qualquer parte do mundo, exerceram a jurisdição espiritual; porém, no Brasil foram também mestres agrícolas e construtores de Igrejas. [...] E dada a condição dos índios do Brasil, além da jurisdição espiritual, os padres da Companhia, tirando breves períodos, foram conjuntamente funcionários civis, encarregados da direção das aldeias; e, nas chamadas aldeias de repartição, incumbidos de superintender na distribuição dos serviços que os índios deviam prestar, obstante a que os pretendentes ao seu trabalho levassem os índios da aldeia sem garantir de antemão o pagamento dos respectivos salários, segundo a lei vigente no Estado do Maranhão e Pará. (LEITE, 1993, p. 73-74).

No século XVIII, com a ascensão política de Sebastião Carvalho e Mello (Marquês de Pombal) nomeado Ministro pelo rei português D. José I, a Amazônia seria foco de atenção da coroa lusitana. O pensamento ilustrado de Pombal vislumbrava um projeto de restauração econômica do Estado Português, onde a Amazônia teria um papel singular. Com o intento de tornar a região uma alternativa econômica para a metrópole, nomeou como governador geral da província do Grão-Pará e Maranhão o seu meio irmão Francisco Xavier de Mendonça Furtado.

[...] no período inicial das reformas pombalinas, pode-se inferir que o objetivo principal era estabelecer uma reforma econômica que levasse Portugal à modernidade, principalmente após o terremoto de Lisboa de 1755, em que Portugal, para se reerguer, precisava de recursos e para isso necessitava de sua Colônia [...]. [...] ocorre um deslocamento do olhar metropolitano para a Amazônia, devido à necessidade de se encontrar alternativas econômicas que compensassem esses problemas. (RIBEIRO, 2017, p. 87).

É no cenário das reformas pombalinas que a freguesia Sousa do Caeté é elevada à categoria de Vila, agora nomeada Nossa Senhora do Rosário de Bragança. A elevação de Bragança à Vila ocorria devido a sua geografia privilegiada, por se tratar de um importante ponto de ligação entre Belém e São Luís, ocasionando a projeção econômica da então Vila Nossa Senhora do Rosário de Bragança.

Aliás, Bragança não fora formada tão somente pelo homem branco e pelos indígenas, pois não podemos ocultar a importância dos africanos que foram fundamentais na construção da cultura bragantina. A fronteira com o Estado do Maranhão tornou a região um importante porto de embarque de escravos nos séculos XVIII e XIX, o que indica uma forte presença dos negros na formação histórica e cultural na Amazônia Bragantina.

[...] Bragança desempenhou um papel relevante na formação da sociedade regional. Nela ecoam vozes de Pretos Velhos que contam a história de quilombos e aquilombados dos matos, das condições impostas aos negros na sociedade colonial, e de resistências. (CASTRO, 2006, p. 11).

Dentre os rastros deixados pelos negros encontram-se espaços arquitetônicos como as Igrejas de Nossa Senhora do Rosário e de São Benedito, erguidas pelos braços fortes dos cativos. Além disso, há um dos maiores símbolos da religiosidade popular da região, a Irmandade de São Benedito, criada em 1798, onde os escravos com a permissão dos seus senhores criaram uma estratégia para cultivar o “Santo Preto”, ou melhor, São Benedito.

Mais especificamente no dia 03 de setembro de 1798, a pedido de 14 escravos, os senhores permitiram que fosse organizada a Irmandade da Marujada de São Benedito de Bragança. Em gratidão à graça alcançada, os escravos saíram às ruas de Bragança dançando em frente às casas de seus senhores, fazendo exhibições coreográficas. Tal fato repetiu-se com novos agradecimentos nos anos seguintes dando origem à Marujada, manifestação atrelada à Festa de São Benedito, comportando o sagrado popular. (CARVALHO, 2010, p. 78).

No último quartel do século XIX, Bragança ocupava um papel de relevo na economia regional, principalmente na condição de um destacado núcleo de produção agrícola, que abastecia uma Belém que vivencia o apogeu da economia gomífera. Nesse período, existia uma preocupação por parte das autoridades estaduais em preencher o vazio demográfico que existia entre Bragança e Belém, o que resultou numa política imigratória para a região bragantina.

A política de integração proporcionou a chegada em massa de imigrantes nacionais e estrangeiros na tentativa de povoar a região, mas também incentivar o desenvolvimento de

uma agricultura racional com a criação de núcleos agrícolas. Sobre esse painel, Palma Muniz asseverava:

Tendo em vista o estabelecimento de uma via férrea até Bragança, tenho ordenado que de três em três léguas, mais ou menos, conforme as condições locais o aconselharem, vão sendo estabelecidos novos núcleos de Bragança, para caminhar de lá em direção à Capital, formando também novos núcleos, todos na direção tomada pelo engenheiro Joaquim Gomes de Oliveira para a estrada de ferro. (MUNIZ, 1916, p. 39-40).

Dentre esses núcleos de povoamento, a colônia Benjamim Constant teve enorme relevância em Bragança, não somente pelo número significativo de pessoas que lá habitavam, como pela sua capacidade produtiva. A colônia em questão, por volta de 1901, contava com 2.901 colonos, num total de 1.945 brasileiros e 956 espanhóis, além de possuir dezenas de engenhos e casas de farinhas.

A inauguração da Estrada de Ferro Belém-Bragança, em 1908, impulsionou deveras a economia da cidade, além de representar um símbolo da modernidade. Além da chegada da locomotiva, Bragança passou por importantes transformações em seu espaço urbano. Foram construídas ruas, praças e prédios públicos, espaços construídos para atender a demanda de uma cidade que crescia com o apito da “Maria Fumaça”. Exemplos da reforma urbanística que impactaram no cotidiano dos bragantinos, à época estavam a do Palacete da Prefeitura (1903), a Ponte Metálica sobre o Rio Caeté (1915) e o Mercado Municipal (1911).

A EFB proporcionou o surgimento de uma burguesia comercial e agrícola que financiou o surgimento de jornais, revistas, eventos culturais e associações, fruto do boom econômico gerado pela Maria Fumaça. O crescimento econômico da região contribuiu também para a emergência de lideranças políticas como “Augusto Corrêa (anti-baratista) e Lobão da Silveira (Baratista), que acabou Senador pelo Partido Social Democrático, e ao qual caberia, como destino no Senado, fazer o apelo desesperado em nome do seu município e em nome da Zona Bragantina contra o projeto de extinção da Estrada de Ferro de Bragança” (SILVA, 2006, p. 19).

Sobre os trilhos da prosperidade, surge em 1934 a Prelazia do Guamá sob a responsabilidade do padre italiano Barnabita Dom Eliseu Maria Corroli. Dentre as ações administrativas de Corroli encontramos: a criação do Instituto Santa Terezinha, o Hospital Santo Antônio Maria Zaccaria e a Rádio Educadora de Bragança.

O Sistema Radiofônico de Bragança é criado com o fito de promover a educação de jovens e adultos na região bragantina, e hoje, além de continuar levando saberes ao interior bragantino, a Educadora congrega diversos programas religiosos, esportivos e jornalísticos.

Ainda sobre a Estrada de Ferro Belém-Bragança, ela entra em declínio no final da década de 50, motivado pelos investimentos do Estado Brasileiro no sistema rodoviário, fazendo com que em 1964 o símbolo da Zona Bragantina fizesse sua última viagem. Aliás, Rosário (2000) considera que o fim da EFB representou um abalo significativo na economia de Bragança, fazendo com que a região perdesse parte de seu prestígio econômico e político.

Bragança, hoje, possui aproximadamente 124.184 habitantes (IBGE, 2017) e um vasto território de 2.090.234 km², possuindo diversos atrativos naturais e culturais. Na Pérola do Caeté encontramos igarapés, rios, praias, museus, monumentos, casarões, manifestações artísticas e religiosas que a tornam uma cidade com imenso potencial turístico.

Feita esta contextualização histórica, é necessário discorrer sobre memória e narrativa.

1.1 Memória e narrativa⁸

Para Bosi (1992), muito se fala sobre cultura brasileira, no singular, como se houvesse uma única que aglutinasse todas as manifestações do país, portanto, uma unidade que não existe. O mesmo pensamento sobre uma cultura única é externado em falas e textos escritos quando se trata sobre a Amazônia. Cultura amazônica é, em geral, relacionada a costumes únicos vividos nessa região do Brasil.

Já a Antropologia Cultural fazia recortes do Brasil em culturas, ao atribuir critérios raciais: cultura indígena, cultura negra, cultura branca e culturas mestiças (BOSI, 1992) e, ao longo da história, inúmeras outras divisões para abordar temas sobre cultura brasileira foram usadas. No entanto, é necessário compreender a pluralidade de culturas brasileiras.

Conhecer a Amazônia é dar conta de uma gama de conhecimentos originários primeiramente dos indígenas e depois compostos por tantos outros povos. Em cada comunidade, vila e cidade muitos saberes foram difundidos, formando o que se chama de cultura amazônica. Uma cultura singular e plural que hoje pode ser repassada pelos meios de comunicação, mas que nunca perdeu sua raiz: a oralidade.

O repasse e as vivências dos mais diversos saberes que compõem a cultura amazônica tem o caráter essencialmente oral, contadas entre gerações, por meio das narrativas orais. Narrativas que externam toda a beleza de ritos, crenças e mitos que estão no imaginário dos sujeitos e que muito revelam sobre o papel da floresta no cotidiano. Loureiro, sobre a cultura amazônica, relata que há:

⁸ Uma leitura mais aprofundada, aplicada às narrativas aqui analisadas, será feita na seção 4.

[...] verdadeira teogonia cotidiana. Revelando uma afetividade cósmica, o homem promove a conversão estetizante da realidade em signos, através dos labores do dia a dia, do diálogo com as marés, do companheirismo com as estrelas, da solidariedade dos ventos que impulsionam as velas, da paciente amizade com os rios [e com os animais]. É como se aquele mundo fosse uma cosmogonia, uma imensa e verde cosmoalegoria. (LOUREIRO, 1995, p. 101).

Para Loureiro (2003), os povos que moram em lugares mais afastados precisam dos rios e da floresta para quase todas as atividades que desempenham, e utilizando esses bens, os transfiguram com trocas e traduções simbólicas da cultura “[...] sob a estimulação de um imaginário impregnado da viscosidade espermática e fecunda da dimensão estética” (LOUREIRO, 2003, p. 1). Assim, os elementos que compõe o espaço amazônico favorecem o imaginário, onde os sujeitos que aqui residem transfiguram o real ao colocar dimensão poética em suas percepções.

[...] o imaginário e a sua função, na arquitetura global do que chamamos de destino, não se situa no simples prolongamento do real, como sublimação ou compensação da sua ausência, mas, uma vez constituído, seja para o indivíduo ou para o grupo, ele será espécie de reservatório de imagens, mais visão e mais vidas, tão dinâmicas como as dos sonhos, mas em vez de simulacro da cena real, têm o poder de orientar e conferir conteúdo, um sentido que a vida empírica não comporta. (LOURENÇO, 2000, p. 50).

A memória e o imaginário se conectam e atuam na linguagem e, à vista disso, na formação do texto poético, em um processo cognitivo de produção de conhecimento e que “[...] constitui espécie de indiscutível mediação das relações do homem com o mundo. O que está impresso na memória e identificado no imaginário do grupo institui-se por meio da linguagem e de sua competência comunicacional e interativa [...]” (SIMÕES, 2009, p. 748). Deste modo, as narrativas orais são espaços legítimos dessa relação baseadas nas manifestações ligadas às origens, conquistas, ocupação de espaços, comportamentos e afirmações históricas e culturais.

Construídos discursivamente como práticas de linguagem, a memória e o imaginário são organizados em forma de discurso, seja ele oral ou escrito, e são colocados à prova em qualquer oportunidade no dia a dia da comunidade. Nos imaginários sociais são depositadas as memórias de um grupo, sejam elas as imagens do cotidiano, das vivências e experiências acumuladas ao longo de gerações, correspondendo, então, a um conjunto de relações que atuam como memória afetivo-social, espécie de substrato ideológico mantido pela comunidade (SIMÕES, 2009).

Diante da pluralidade de vivências e experiências em suas expressões culturais heterogêneas, a relação homem-natureza é o ponto em comum, é uma especificidade que muito define os hábitos do local nas mais diversas experiências guardadas pela memória e atualizadas no cotidiano de acordo com cada realidade vivida, levando à composição de diferentes percepções, logo, de narrativas diversas. Essas narrativas envolvem mitos, lendas, memórias autobiográficas e coletivas, todas revelando imaginários peculiares da região, trazendo em sua estrutura aspectos de uma época.

Nas narrativas míticas, destaca-se a afirmação de Lévi-Strauss (1971) sobre os mitos serem transformações de outros mitos, se referindo a essa transformação nas narrativas a cada nova reorganização social e, embora a identidade do grupo seja preservada, o mito se modifica cada vez em que for contado, bastando para isso a troca de narrador.

Neste contexto, são necessárias algumas notas sobre memória. Segundo Maurice Halbwachs (2004), a memória é construída no interior de uma coletividade, ou seja, nas experiências compartilhadas pelos sujeitos compostas por sentimentos, reflexões e percepções, a partir de referências e lembranças próprias do grupo. Neste sentido, entende-se que as memórias individuais são formadas de acordo com as interações com o grupo social ao qual o sujeito pertence, as quais possibilitam experiências explícitas ou implícitas.

Sobre memória, Michael Pollak (1992) relata três critérios para a formação de memórias individuais e coletivas, são elas: os acontecimentos, os personagens e os lugares. Para o autor, as memórias estão no campo individual, composto pelos momentos vividos individualmente e por lembranças invariáveis. As memórias coletivas são aquelas herdadas pela sociabilização e que não necessariamente foram vivenciadas pelo sujeito, mas que toma para si estas memórias pela identidade de assimilação ao grupo, seja familiar, religioso ou político.

Os acontecimentos dizem respeito ao cotidiano, vivências e experiências que a memória seletiva arquivou e, por isso, passam a compor situações que servirão de referências para a história daquele sujeito. Porém, os acontecimentos que o sujeito não viveu também passam a constituir sua memória. Segundo Pollack:

Os acontecimentos vividos pelo grupo ou pela coletividade à qual a pessoa se sente pertencer. São acontecimentos dos quais a pessoa nem sempre participou, mas que, no imaginário, tornaram tamanho relevo que, no fim das contas, é quase impossível que ela consiga saber se participou ou não [...] um fenômeno de projeção ou de identificação com determinado passado, tão forte que podemos falar numa memória quase que herdada. (POLLACK, 1992, p. 201).

Os personagens são pessoas que fazem parte do cotidiano do sujeito, mesmo que não faça parte de seu tempo e espaço. Assim, sujeitos que têm alguma representatividade, seja de forma individual ou coletiva, fazem parte desse grupo. E, finalmente, para completar o terceiro critério, há os lugares que são os cenários de referência do cotidiano, são os espaços formadores de lembranças e nele vão estar os personagens e onde acontecerão situações que ficarão depositadas na memória.

Segundo Halbwachs (2004, p. 75-76), as lembranças individuais podem ser construídas a partir das vivências em grupo, as quais podem criar representações do passado “[...] assentadas na percepção de outras pessoas, no que imaginamos ter acontecido ou pela internalização de representações de uma memória histórica. A lembrança é uma imagem engajada em outras imagens [...]”

Assim, ao longo do tempo, as lembranças se transformam e incorporam novas formas e significados, sempre tendo no grupo a legitimidade da formação da memória uma vez que, como dito, ela é resultado de construção coletiva. Por isso, ocorrem transformações nas narrativas, seja nos elementos que as formam ou em seus aspectos estruturais. São mudanças naturais de acordo com o que faz ou não sentido para o grupo.

Sobre a característica movente das narrativas orais, Ferreira (1999) relata que comumente é atribuído à tradição oral o peso excessivo da originalidade de criação, própria de um grupo específico. No entanto, os saberes que são repassados por meio das narrativas, não contam as mesmas histórias e saberes com as mesmas palavras, construções discursivas ou todos os elementos contidos anteriores a ela, pois se contextualizam com as situações do presente, formando as matrizes impressas, cheias de peculiaridades.

As narrativas orais são, dessa forma, resultado de construções históricas, sociais e estéticas vividas pelo narrador e que revelam um rio de influências, imprimindo nos sujeitos que vivem na Amazônia suas identidades. Para Socorro Simões (2014), os colonizadores vindos de diferentes partes da Europa deixaram marcas que passaram a compor uma verdadeira colcha de retalhos de manifestações culturais, assim como todos os processos de modernização da Amazônia paraense que trouxeram imigrantes, muitos vindos do Nordeste, e aparatos tecnológicos, transformando o cotidiano. Segundo Bastos (1999, p. 97):

O contador faz isso quando narra suas estórias. Ele vai preenchendo o contar —quebrado com suas sabenças do dia a dia. Na fala do contador de hoje, ressoam muitas vozes que lhes foram sussurradas pelos seus antepassados e ele vem transmitindo às novas gerações, que as codifica conforme seus valores e as transmite adiante, numa prática que tem contribuído para a permanência e atualização das estórias em meio a um mundo acelerado pela

informatização total. No registro das rachaduras, a atualização então se faz, num processo de recepção e reelaboração do texto que um contador vira/ouvira e divulgara. O novo contador de estória, às vezes, sem se dar conta, apropria-se das informações recebidas e, de acordo com seu vocabulário, seus valores e normas da comunidade em que vive, as reelabora e as lança novamente aos ouvintes. Na prática da recriação e transmissão de causos, o contador contentar-se-á em reunir elementos separados uns dos outros, juntar partes, misturar lindamente não só os personagens das estórias, mas os costumes e as culturas de diversos povos de que tem conhecimento através dos relatos armazenados em sua memória. Dessa forma, o contador de estórias faz com que suas narrativas vivam e revivam alheias ao passar dos tempos e aos espaços geográficos, sem prejuízo do mito da estória, da lenda ou dos elementos essenciais que ficam na memória de cada povo.

Logo, compreende-se que um texto nunca é “uno e típico, mas tecido de elementos vindos de muitas origens, numa fusão que se torna nacional pelo narrador [...] e internacional pelo conteúdo temático” (CASCUDO, 1972, p. 303). As narrativas mostram as diversas formas de saberes acumulados pelos habitantes da região e acabam desconstruindo a ideia de vazio demográfico, que muitos ainda têm hoje, marcando no tempo, no espaço e na linguagem, por meio da dimensão estética e poética, as lendas, os mitos, as apropriações do território e a ética das relações dos homens entre si e com a natureza (LOUREIRO, 2000).

Todos os diálogos interculturais ocorridos na Amazônia formaram essa população com expressões culturais diversas, mas com um ponto agregador: as narrativas orais, que consolidadas na sociabilidade, prevalecem mesmo diante dos avanços das tecnologias e do fluxo crescente da circulação de outras culturas na região.

Historicamente, esses saberes eram colocados em posições marginais aos considerados hegemônicos por serem, de certa forma, deslegitimados por meio do discurso científico e através da escrita. Em decorrência do próprio sofrimento vivido há séculos por esses povos, grupos que antes não tinham seus saberes aceitos fora de seu meio de convivência lutam por espaços tanto físicos, como os territórios, quanto nos meios de comunicação. Para Sarlo:

Vivemos em uma época de forte subjetividade e, nesse sentido, as prerrogativas do testemunho se apoiam na visibilidade que o pessoal adquiriu como lugar não simplesmente de intimidade, mas de manifestação pública. Isso acontece não só aos que foram vítimas, mas também e fundamentalmente nesse território de hegemonia simbólico que são os meios audiovisuais. Se há três ou quatro décadas o “eu” despertava suspeitas, hoje nele se reconhece privilégios que seria interessante examinar. (SARLO, 2007, p. 21).

Segundo a autora, o lugar dado à oralidade nas últimas décadas na academia ao considerar legítimas as fontes orais, fundamentadas na memória e identidade de um grupo, proporcionaram a aceitação na esfera pública comunicacional e política.

E, em busca da valorização de seus saberes, comunidades e vilas na Amazônia vêm, ao longo dos anos, desenvolvendo estratégias organizacionais para garantir a manutenção de saberes tradicionais, mesmo diante dos meios de comunicação, em que a presença física do colonizador já não se faz mais necessário. As narrativas orais, sejam de mitos, lendas ou de testemunho, são uma forma de resistência para a continuação e valorização de suas culturas, sendo protagonistas de suas histórias e reagindo, à sua maneira, aos modos de exploração, não deixando, portanto, que suas memórias sejam contadas somente pelos olhos do “outro”, mas por suas próprias vozes.

Neste sentido, os mais velhos têm papel central na prática de repasse dos conhecimentos através de narrativas orais, possuindo uma espécie de poder na comunidade ou grupo social de que faz parte. Eles possuem o poder da palavra que transmite conhecimento e que pode ser a chave para a solução de problemas coletivos e individuais. Esses repasses de saberes têm a preocupação na preservação do que há de mais impressivo e que vale a pena ser mantido no grupo. Os saberes transmitidos nas narrativas orientam e asseguraram, aos mais jovens, componentes de ética e normas de comportamento da comunidade. (SIMÕES, 2009).

Vozes que contam sobre a vida entre a floresta e o rio, entre um mundo fantasioso e a realidade árdua do dia a dia e onde os exemplos de comportamentos podem vir de pessoas que tiveram experiências sobrenaturais, mostrando a memória como “[...] campo social de reflexão e diálogo, minado pelas lutas sociais engendradas cotidianamente” (PORTELLI, 2010, p. 9). Percebe-se a memória e o imaginário atuando diretamente na identidade de um lugar.

Neste sentido, é preciso entender qual a relação que memórias, imaginários e narrativas têm com a Rádio Educadora? É o que veremos a seguir.

2 RÁDIO EDUCADORA DE BRAGANÇA: A VOZ CATÓLICA DA FAMÍLIA PARAENSE

No Brasil, a primeira experiência pública de rádio ocorreu em 1922, no Rio de Janeiro, na exposição sobre o centenário do país, na época, palco de debates sobre a massificação da informação e as identidades dos povos como elemento de diferenciação. Mas, foi em 1923 que o médico, educador e pesquisador Roquette-Pinto consolidou a radiodifusão, com a fundação da primeira emissora de rádio, a Rádio Sociedade, também no estado do Rio de Janeiro, com cunho educativo (SEPAC, 2003).

No projeto de radiodifusão educativa de Roquette-Pinto havia o desejo de levar a educação formal para todos os lugares do país, por meio da união entre a emissora, governo estadual e federal para montar escolas radiofônicas por todas as regiões. Em seu plano havia

[...] sempre um juiz de direito, um estudioso da história e da geografia do Brasil; pessoas capazes de tratar de versos e literatura. Há um ou dois médicos para as lições de história natural ou de higiene; há professoras do Grupo Escolar. Pessoas que tocam e cantam na igreja. Era, portanto, preciso mobilizar todas essas pessoas em benefício da educação dos pobres. (OLIVEIRA; COSTA, 2012, p. 10).

Apesar da bandeira da educação defendida por Roquette, as aulas no rádio também ajudariam na melhora da saúde, por meio de esclarecimentos sobre doenças, e na integração nacional, através da divulgação de uma identidade nacional. Dessa forma, percebe-se o caráter burguês e excludente quanto à valorização de saberes regionais nas questões históricas, linguísticas e literárias. Não havia sequer o debate sobre os conhecimentos a serem difundidos pelas diferentes realidades do país.

Mesmo diante do esforço em atingir o maior número de pessoas para a participação das aulas e programações educativas, as condições sociais e econômicas do país fizeram, inicialmente, o rádio ser objeto da elite, já que era preciso ter certo poder aquisitivo para comprar os aparelhos receptores e o Estado não exercer, de forma adequada, esse papel.

No entanto, apesar de na década de 20 ter assumido posição elitista, logo foram formadas outras emissoras, estas quase sempre com a denominação de clube ou sociedade. Nessa etapa, a sustentação das emissoras se dava por meio de mensalidades que os donos de aparelhos receptores pagavam e doações de empresas privadas ou do Estado (OLIVEIRA; COSTA, 2012).

Na década de 1930, o rádio passou a sofrer transformações que alteraram sua estrutura e dinâmica, devido ao despontar da indústria no país. A publicidade foi permitida e o rádio

passou a ser de interesse do governo, principalmente na parte educativa. A demanda exigia atender ao mercado da indústria, que almejava além de consumidores, trabalhadores qualificados. Era preciso, então, integrar-se às diferentes realidades nacionais (SEPAC, 2003). As emissoras tiveram que se estruturar como empresa, investir em equipamentos, contratar artistas e adequar a forma de falar com o público. Já na década de 1940, a fase de ouro, o rádio começa a se redefinir de forma mais especializada ao jornalismo, há também o surgimento das radionovelas e a difusão do esporte.

Enquanto isso, no Pará, o rádio iniciou em 1928, com a fundação da Rádio Clube do Pará, a qual também funcionava em Bragança, no entanto com poucos aparelhos ligados, já que na época um número muito baixo de pessoas na cidade poderia ter um rádio. A primeira emissora de rádio da cidade de Bragança foi a Rádio Educadora, com fundação em 1960.

A Fundação Educadora de Comunicação possui duas rádios, a Rádio Educadora AM e FM e é afiliada à Rede Católica de Rádio. Foi a primeira emissora católica da Amazônia brasileira que buscava a evangelização e a formação integral do caboclo.

Na Amazônia, onde a produção oral tinha centralidade na vida dos sujeitos, o rádio ganhou rapidamente espaço importante no dia a dia, tendo em vista a semelhança no uso da fala para comunicar e ensinar saberes, despertando a imaginação do ouvinte, de modo semelhante como quando escutava as narrativas orais locais. Neste sentido, é necessário entender como ele se tornou um personagem fundamental na trama do cotidiano.

2.1 Vozes do começo

O idealizador do Sistema Educativo Radiofônico de Bragança, o SERB, foi Dom Eliseu Maria Corolli, com significativa ajuda de Dom Miguel Maria Giambelli. O primeiro era sacerdote Barnabita⁹ nascido na Itália no ano de 1900, ordenado padre em 1924 e foi Bispo da Prelazia do Guamá¹⁰, segundo o anuário da Diocese de Bragança (1990). Dom Miguel, também italiano e Barnabita, nasceu em 1920 e foi consagrado bispo da Diocese de Bragança em 1980.

Dom Elizeu chegou da Itália no Brasil no ano de 1924 e permaneceu por cinco anos na cidade do Rio de Janeiro, exercendo sua função de padre. Em 1929, ele chega ao Pará, onde

⁹ Os Barnabitas trabalharam em Belém e depois estenderam sua ação para o interior, assumindo a Prelazia do Guamá, com sede inicial em Ourém e depois Bragança. A congregação fundou várias iniciativas assistenciais em Bragança, dentre estas as mais importantes foram o Instituto Santa Terezinha, o hospital Santo Antônio Maria Zaccaria e a Rádio Educadora.

¹⁰ A Prelazia do Guamá é a antiga Prelazia do Gurupi, fundada em 1928. Depois foi elevada à Diocese de Bragança.

começou seus trabalhos na cidade de Ourém. As distâncias e as dificuldades referentes à comunicação com outras cidades e com vilas no interior começaram a preocupar o então padre. A Estrada de Ferro de Bragança era a via principal que colaborava com a troca de comunicação, cultura e mercadorias, porém apenas na Região Bragantina. Neste sentido, as localidades mais distantes da ferrovia continuavam com difícil acesso. Devido a melhor comunicação com outras cidades, Bragança foi anexada à Prelazia do Guamá em 1934 e funcionava como sede, onde Dom Elizeu foi residir e trabalhar (SILVA; OLETO, 2012).

Como proposta de Dom Elizeu para sua administração, as atenções ao desenvolvimento não ficariam somente nas sedes e atenderiam todas as capelas espalhadas pela região para promover o desenvolvimento na área social e educacional. Para tal esforço, o Bispo foi até à capital do estado buscar freiras, irmãs do Preciosíssimo Sangue, no intuito de formar jovens catequistas em Bragança, que depois de formadas, pudessem voltar às comunidades de origem para auxiliar na evangelização. Esse foi o início de uma longa caminhada para chegar até as pessoas do local.

Com o ideal Barnabita de evangelização foi vista a necessidade em evangelizar, de forma ainda mais abrangente, o interior de toda região aonde os padres não poderiam ir ou ir com frequência. Foi então que Dom Elizeu recebeu das autoridades do município a tarefa de fundar uma Escola Normal para o desenvolvimento local. Neste cenário, o padre buscou fundar uma rádio que para ele era “[...] instrumento eficaz de cidadania, tornando o caboclo iletrado das comunidades mais distantes, um cidadão consciente e participante, tendo acesso ao saber divulgado pelas escolas radiofônicas” (COLARES, 1997, p. 10). Na fala do padre Giovanni Incampo¹¹, podemos compreender mais sobre a fundação da Rádio Educadora:

A rádio Educadora de Bragança é um instrumento de evangelização e de missionariedade, no sentido que ... quando os padres Barnabitas, a partir de 1939, chegaram em Bragança. E Bragança, antigamente, era uma Prelazia¹², significa diocese em formação, foi em 1980 que foi declarado Diocese. Uma terra de missão que foi preciso prepará-la com um clero local, padres locais e com infraestrutura de escola, de colégio, de igreja para poder ser uma Diocese. E os padres, na maioria italianos, se dedicaram dia e noite para fazer este trabalho que depois se chegou, como já disse, a declaração de Diocese, uns 50 anos mais

¹¹ Padre Barnabita é um dos maiores incentivadores da fundação da Rádio Educadora. Tem 88 anos. Já foi por várias vezes provincial dos padres Barnabitas do norte do Brasil e também pároco da Basílica Santuário de Nazaré. Reside em Belém-Pa. A narração sobre a Rádio aconteceu em 2018.

¹² Jurisdição feita para atender as necessidades de um território. É uma Diocese em formação. Para se tornar Diocese é necessário ter estrutura religiosa, social e econômica.

tarde mais ou menos ... é ... em que a obra foi bem aproveitada para a atual Diocese de Bragança¹³.

Segundo o padre Giovanni, as obras da congregação na região tiveram a finalidade de trazer desenvolvimento para ter a estrutura física e social necessária para se tornar uma Diocese, assim sendo, era preciso fazer chegar maior quantidade de informações sobre a religião, mantendo a identidade missionária da congregação, e educacional, que se tornaria um dos objetivos do trabalho no local. Dessa forma, a criação de uma rádio ajudaria no crescimento social, religioso e econômico.

Nas vozes da Igreja, a rádio tem função religiosa e educadora, lugar onde a população receberia instruções técnicas, educacionais, cívicas e religiosas, mesmo vivendo em comunidades afastadas de Bragança. Segundo Mercês (2003), se enquadra no objetivo da emissora a educação na área agrícola, assistência social e educação escolar para os centros mais afastados e isolados da Prelazia. Na ocasião, a congregação atendia aos municípios de Bragança, Viseu, Augusto Corrêa, Ourém, Capitão Poço, Irituia, São Miguel do Guamá, Bonito, São Domingos do Capim e Paragominas. Nas palavras do padre Giovanni Incampo:

[...] na Diocese de Bragança não havia estradas, não havia muita comunicação só de barco e cavalo, e de motocicletas algumas vezes, tá. Agora tem tudo ... uma rede de estrada em todo canto, se facilitou muito a evangelização. Para poder chegar a todas as comunidades perdidas no interior imenso de Bragança precisa inventar um instrumento de evangelização que funciona viva voz. Era muita reduzida, padre sozinho, como fazia? Aí se pensou justamente em evangelizar através do rádio. Como aconteceu. Isto é, em Bragança foi fundada a Rádio Educadora de Bragança como sede, depois essa rádio difundia missas, catequeses, instruções, coisas até práticas de trabalho, cultura, escola, tudo se comunicava pela rádio.

Barcos, cavalos e canoas eram as únicas formas de levar comunicação de um lugar para o outro, de acordo com Mercês (2003), devido o município não ter estradas de fácil acesso de uma vila para outra. O rádio, então, se tornou a voz que levaria a evangelização, mas também a educação básica e técnica a toda a região. Não somente os moradores de Bragança poderiam ser ouvintes da emissora, mas toda a região da Prelazia do Guamá, com

¹³ A Diocese de Bragança é composta pelos municípios Rondon do Pará, Dom Elizeu, Ulianópolis, Paragominas, Ipixuna do Pará, Aurora do Pará, Mãe do Rio, Irituia, São Miguel do Guamá, Nova Esperança do Piriá, Garrafão do Norte, Capitão Poço, Ourém, Bonito, Cachoeira do Piriá, Santa Luzia do Pará, Tracuateua, Bragança, Augusto Corrêa e Viseu.

registro de sinais que chegavam até o estado do Maranhão. Com o amplo alcance de pessoas, a Rádio Educadora precisaria compreender quais serviços oferecer para servir a população de forma que houvesse o retorno social almejado. Neste sentido, se faz necessário destacar a importância de ser uma emissora local, uma vez que características e necessidades regionais entrariam em debate para formar a programação no rádio.

A partir da compreensão de Santos (1978, p. 122) sobre espaço que se define por “[...] um verdadeiro campo de forças cuja formação é desigual”, entende-se que o vasto território a que o padre se refere, além dos limites geográficos da região, é o conjunto de formas (símbolos, crenças, mitos e ritos) que representam as relações sociais do passado e do presente, ou seja, as representações produzidas nesses espaços e a difusão dos saberes que fazem com que a comunidade se aproprie e considere como seu, ou seja, como ela se organiza e atribui significado ao lugar. Para irmã Marilda¹⁴:

[...] o atraso de estudo era muito grande e ele começou em Ourém e indo pelo interior e ficou muito preocupado com o analfabetismo muito grande que havia nesse lugar, né. E ele viu que não era só religião que precisava dar, que esse povo precisava muito mais, até mesmo do ponto de vista da alimentação que era só aquele chibé e ... e ... não sabiam aproveitar as coisas que tinham e ele então começou a ver o que ele podia fazer para a educação daquele pessoal. Então a primeira coisa que ele fez, ele chegou em 30, em 1938 ele fundou o Instituto Santa Terezinha, isso o quê que ele queria? Pra chegar na Rádio Educadora tem que ter esse prólogo ...

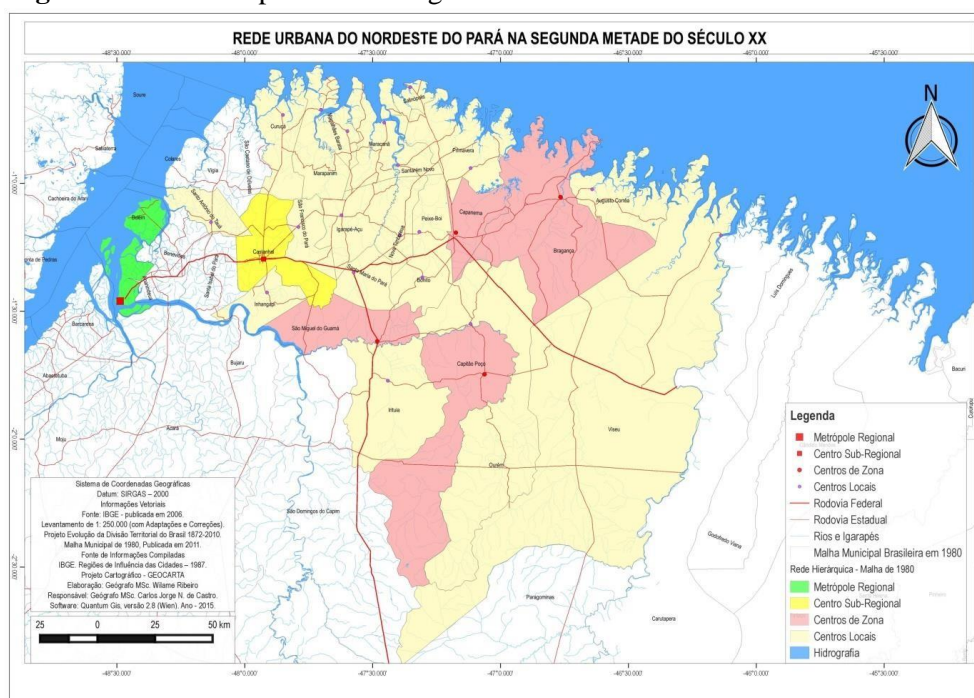
A conexão entre o sentido de “atraso” e “analfabetismo” e logo depois com “alimentação” é da relação entre a falta do saber científico com o pouco desenvolvimento social e econômico e a qualidade da alimentação, logo, segundo a narrativa da Irmã Marilda, é possível observar a mesma temática abordada por padre Giovanni: baixa escolaridade, vasto território e problemas de deslocamento. O intuito da Igreja na formação de uma Diocese também se repete. Assim, de acordo com os dois religiosos, a criação da Rádio Educadora serviu para auxiliar de modo social, na questão da educação e saúde, no religioso, com as missas e catequeses e econômico, a partir da melhoria da produção agrícola e artesanal, ensinadas nas aulas radiofônicas, como veremos adiante.

¹⁴ Irmã Marilda é freira. Chegou em Bragança (é mineira) para trabalhar na Rádio Educadora. Foi Diretora de programação e Diretora técnica da Rádio Educadora de 1966 a 1977. Tem 77 anos. A narrativa foi gravada em 2019.

De acordo com a narrativa, a alimentação consumida pelas pessoas do local tinha pouco valor nutricional e, apesar das grandes possibilidades alimentícias regionais, estas não eram bem aproveitadas. Segundo este aspecto, encontramos a ciência versus saberes locais na questão alimentar. Neste sentido, evidencia um dos pilares de difusão de educação da Rádio Educadora, que era de repassar conhecimentos a partir do viés científico, com a finalidade de dar outra interpretação possível ao cotidiano, porém considerando também os saberes existentes no local, como compreendido no trecho de irmã Marilda “[...] não sabiam aproveitar as coisas que tinham [...]”.

Nas duas falas, ainda, são observadas a ênfase em estabelecer Bragança e regiões próximas como um lugar territorialmente grande e com dificuldade de comunicação, como é visto na figura 2.

Figura 2 – Nordeste paraense na segunda metade do século XX



Fonte: RIBEIRO, 2015.

As cidades do nordeste do estado eram distantes uma das outras e de semelhante dispersão territorial eram as vilas que compunham esses municípios, tornando os trabalhos de evangelização mais difíceis e perigosos. Algumas histórias circulam na região sobre padres e funcionários da Igreja transitando em trechos estreitos abertos na mata e em canoas, antes da criação da Rádio Educadora, para realizarem os trabalhos religiosos e de assistência social com a finalidade de ampliar os trabalhos missionários, incentivar a articulação entre

comunidades para o comércio e troca de mercadorias, além de transportar pessoas para centros de saúde.

Na fala final da narradora “Então a primeira coisa que ele fez, ele chegou em 30, em 1938 ele fundou o Instituto Santa Terezinha, isso o quê que ele queria? Pra chegar na Rádio Educadora tem que ter esse prólogo ...” há a ênfase em outra obra dos Barnabitas para a educação, o Instituto Santa Terezinha, local que formava muitas pessoas, em sua maioria mulheres, vindas de comunidades mais distantes do centro de Bragança e que, caso não tivessem a vocação religiosa, formavam-se professoras. Sendo assim, logo após o término dos estudos, essas moças retornavam para suas localidades na função de ensinar.

Finalmente, ressalto que muitos lugares do estado faziam parte de fluxos comunicacionais que envolviam, principalmente, o mercado e a migração de pessoas¹⁵, assim favorecendo as trocas culturais. A Estrada de Ferro de Bragança foi importante elemento integrador, sendo utilizada de 1908 a 1965, porém, ligava Bragança à outras cidades e não o município em seu interior¹⁶.

2.2 Vozes da fundação

Depois de ser planejada tanto na parte técnica, quanto nos conteúdos veiculados, em 12 de novembro de 1960 foi inaugurada a Rádio Educadora de Bragança, na frequência de ondas curtas e tropicais. Bragança e os municípios da antiga Prelazia do Guamá esperavam ansiosos pelas transmissões, já que pela primeira vez teriam a oportunidade de escutar as programações do rádio no dia a dia, uma vez que cada comunidade ou vila ganharia um aparelho próprio.

No cenário da inauguração, autoridades eclesiásticas e civis. Dom Alberto Ramos, Bispo de Belém, fez as honras neste dia, como observado na figura 3.

¹⁵ Bragança era uma das principais rotas de pessoas e mercadorias de Belém para o Maranhão.

¹⁶ Por exemplo, somente no início da década de 1980 houve a introdução da rodovia PA-458 que liga a Vila dos Pescadores à zona urbana de Bragança.

Figura 3 – Fundação da Rádio Educadora



Fonte: Arquivo de Irmã Marilda.

Porém, tão somente no dia 17 de abril de 1961 foi realizada a aula inaugural da escola radiofônica que de acordo com Colares (1997), ao finalizar do ano de mil novecentos e sessenta e um, nas ponderações gerais que são realizadas sobre o fato, na produção do tombo, anunciam que

[...] teve por acontecimentos mais importantes para a Prelazia, o início das aulas radiofônicas. Uma centena de escolas, com essa finalidade (tendo cada uma média de quinze alunos adultos), difusas nas várias paróquias da região do Guamá, aproveitaram diariamente, as aulas de Português e Matemática, ministradas pela dedicadíssima irmã Ligia Arcoverde, missionária de Santa Terezinha; aulas de Religião, pelo pe. Mario Ferrero aulas de orientação agrícola e ir. Maria Pereira Bragança lecionou história. (COLARES, 1997, p. 25).

A Rádio Educadora funcionou em dois prédios desde sua fundação. Na figura 4 o prédio mais antigo da Rádio Educadora, localizado na Av. Barão do Rio Branco, hoje Avenida Nazeazeno Ferreira, no Bairro do Centro e que funcionou por 30 anos. Na figura 5 o prédio da emissora, localizado na Praça da Bandeira e que funciona desde 1990. Já a figura 6 corresponde ao prédio hoje. Antes da década de 90, a emissora possuía outros prédios para as diferentes tarefas cotidianas, como o local para reuniões das aulas radiofônicas e de concertos dos rádios. Todos esses lugares são constantemente lembrados nas narrativas, inclusive por pessoas mais jovens e que não acompanharam essa mudança, ressaltando que esses espaços são uma espécie de memória física e que representam as etapas de consolidação da emissora no local.

Figura 4 – Primeiro prédio da Rádio Educadora



Fonte: Arquivo de Irmã Marilda.

Figura 5 – Prédio da Rádio Educadora na década de 1990



Fonte: Arquivo de Irmã Marilda

Figura 6 – Rádio Educadora hoje



Fonte: Arquivo da autora

Para o funcionamento da Rádio Educadora houve aquisições dos equipamentos necessários e dos primeiros 150 receptores cativos, os utilizados eram da marca Phillips. Para isso, cada paróquia da Prelazia contribuía com uma parte da renda. Padre Miguel coordenou a primeira equipe central do SERB, que fez o primeiro curso de monitores, onde foram orientados sobre o uso do receptor, antena e métodos de ensino em uma escola radiofônica (COLARES, 1997). Irmã Marilda ressalta que muitos rádios foram adquiridos por meio do Ministério da Educação (MEC), como forma de doação para o uso nas aulas radiofônicas.

[...] tinha os rádios que eram chamados rádios cativos das escolas radiofônicas... o que Dom Elizeu conseguiu com o MEC para o Sistema Educativo Radiofônico de Bragança, que ganhava os rádios chamados rádios cativos [...]. Esses rádios cativos, chamava cativo porque ele estava sintonizado só pra receber a Rádio Educadora pra evitar que eles pusessem em outra emissora, só que o que acontecia? Eles mexiam, no interior mexiam na sintonia, compreendeu? E então o quê que ficava? O rádio eles mexiam na sintonia, não voltavam outra

vez na educadora e pra não perder as aulas ... lá vinha o rádio pra cá, aí eu passei pra essa parte, onde agora é a saúde¹⁷ ...

Figura 7 – Rádios cativos dos Municípios da Prelazia do Guamá



Fonte: Fundação Educadora de Comunicação.

Sobre os aparelhos de rádio, a narradora acrescenta:

[...] Então vinha, eram pilhas ... você pensa? Era uma pilha assim (mostra com os braços a altura de rádios na espera do concerto), imensa de rádio, e o que a gente fazia era só sintonizá-lo pra eles... eles tiravam da sintonia pra pegar outras emissoras, não eram capazes de voltar outra vez então tinha peça... como era gente? Alta? Baixa? Já até esqueci, minha filha... sei que eram duas partes, sabe? Então a gente pegava assim... o rádio ... (faz o movimento com as mãos mostrando como se estivesse colocando e tirando peças de algo) isso eu, porque era muito serviço e não dava, né ... então a gente fazia assim ... pegava uma parte assim da frente não sei se era baixa não sei o que, eu me esqueci o nome e outra parte lá. Então eu pegava um rádio bom com as duas partes certas, né. Aí eu pegava uma e eu sabia qual dos dois que tava com defeito (risos) aí nessa altura

¹⁷ Nomeou saúde, pois hoje é o prédio ocupado por um consultório médico.

já tinham irmãs que iam me ajudar, me lembro da irmã Teófila, Conceição, Evangelista, ajudavam também nesse setor.

Assim, por meio da narrativa, é possível compreender que o aparelho radiofônico soa como um caminho próprio da colonização do saber (QUIJANO, 2010), aplicada em relação aos moradores de Bragança. No entanto, há a nítida vontade dos ouvintes de decolonizar, conhecer outras emissoras, informações e programações, indo de encontro ao que lhes era oferecido. Programar o aparelho para somente se escutar a Rádio Educadora é uma forma autoritária, pois um sistema democrático de comunicação é quando toda a sociedade decide qual conteúdo vai ter e isso ocorre por meio da própria audiência. Neste sentido, quando o público não deseja algo, reclama de diversas formas ou pela simples troca de emissora. Para John B. Thompson (1998, p. 54), a cultura comum não é a disseminação total do que uma minoria queira dizer e acreditar, mas “[...] a criação de uma condição na qual o povo como um todo participe da articulação de significados e valores e das consequentes decisões entre este ou aquele significado [...]”.

Entretanto, sobre os rádios cativos, irmã Marilda justifica que eram assim, pois foram adquiridos por meio do MEC¹⁸ e de doações das paróquias para as aulas e para as escutas de missas e novenas, um meio específico de uso. Com o avançar do tempo, as pessoas puderam comprar seus próprios rádios e escutar qualquer emissora.

Esses equipamentos não eram usados com habilidade, mesmo os mais informados sobre a utilização correta tiveram que se adaptar a um dia a dia intenso e de grandes desafios. Dessa forma, percebe-se a necessidade de enviar a religiosa para um curso específico em eletrônica e trazer um padre formado na área para atuar na Prelazia. Segundo a antiga diretora de eletrônica:

Tinha os transmissores, que cada válvula que olha, eu vou te falar, viu! (ar de cansada imitando carregar algo pesado). Os transmissores lá embaixo. Eu peguei a Rádio Educadora em 66 e um problema de técnico ... tinha o seu Juvino que era técnico, mas era esperto, não era uma pessoa formada, eu acho que ele já morreu...já deve ter morrido. Mas o seu Juvino era o técnico da Rádio, mas não era uma competência. Compreendeu? E muitas vezes a Rádio tinha que sair do ar, prejudicando as aulas radiofônicas por causa da necessidade de técnico pra isso, e eu como diretora angustiava sabe ... porque tinha as aulas radiofônicas ... eu nunca trabalhei direto com a escola radiofônica, a escola mesmo, né! Aí o padre

¹⁸ Na época a sigla se referenciava ao Ministério da Educação e Cultura, só a partir de 1985 passou a se chamar Ministério da Educação.

Catel era engenheiro eletrônico, aí foi um alívio. Nós tínhamos a sala pra cá, né ... e ele passou a olhar mais esses transmissores, só que depois que ele foi ordenado sacerdote ele foi pra Capitão Poço aí então eu ficava aqui ... e quando eu não dava conta eu ... porque a minha capacidade não era igual a dele então a gente tinha que ir lá ...

A seguir, na figura 8, um transmissor interno de acordo com o relato de irmã Marilda. Segundo a narradora, um morador local fazia as manutenções e reparos no equipamento, porém, sem qualquer especialidade no assunto. Neste sentido, é possível observar a necessidade de profissionais especializados para atuarem nas áreas de manutenção dos meios de informações, uma nova necessidade no município. Característica própria da modernização, os centros urbanos passaram a precisar de trabalhadores para a realização do ofício de manutenção das máquinas e de questões elétricas.

O padre Catel sabia muita coisa porque ele era formado nessa área. Além de pessoa agradável e que ensinava muito bem. Ele ensinou muita gente das comunidades...ele quando levava o material para ajeitar alguma coisa nos postes ou outra coisa, pegava alguém do lugar que se interessava em aprender e ensinava. Era difícil porque não se tinha nada igual por aqui...era mais plantação, cria de animais, a pesca...então aprender uma outra função era... mas muitos aprendiam...aí já ficava como que um aporte nas comunidades...Depois ele parava, conversava, escutava nossas histórias...¹⁹

Figura 8 – Transmissor interno



Fonte: Arquivo irmã Marilda

¹⁹ Carlos Soares tem 65 anos e é morador de Bragança. A narração foi gravada no ano de 2019.

Essas novas necessidades refletiram na característica política do Estado nas décadas de 1950, 1960 e 1970 que atuava como desenvolvimentista, ou seja, uma nação voltada para o crescimento econômico, cuja educação exercia papel importante para esse planejamento com currículo, didática e implantação de modelos escolares no território nacional com a finalidade de formar pessoas para as áreas técnicas, mudando a relação entre produção de saber e escola²⁰.

Figura 9 – Lugares que receberam os rádios cativos na Prelazia do Guamá



Fonte: Tribunal de Contas da Cúria da Diocese de Bragança.

A figura 9 aponta os lugares que receberam os rádios cativos para a escuta das programações da Rádio Educadora. É observada a amplitude do alcance da Prelazia do Guamá e depois Diocese de Bragança, por isso a necessidade do uso de um meio de comunicação.

O Sistema Educativo Radiofônico de Bragança (SERB) recebeu apoio de vários órgãos como a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), o Movimento de Educação de Base (MEB), Legião Brasileira de Assistência (LBA), Projeto Minerva, Programa Intensivo

²⁰ Sobre o contexto educacional da primeira década de implantação da Rádio Educadora, ver seção 4.

de Preparação de Mão de obra (PIPMO) e verba da Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM). Também tiveram ajuda da Adveniat e Misereor, entidades católicas da Alemanha ocidental e uma entidade da Itália. Os padres Barnabitas assumiram um convênio com o Movimento de Educação de Base, responsável pela instituição do sistema radiofônico de educação no Brasil. Para Wanderley (1984), a Igreja Católica foi autora de inúmeros projetos voltados para jovens e adultos, dentre estes os sistemas educativos radiofônicos.

Os sistemas educativos radiofônicos do Brasil inteiro eram orientados pelo Movimento Nacional de Base e dirigidos localmente por uma equipe. Na década de 1950, década na qual a Rádio Educadora estava sendo pensada, Igreja e Estado caminhavam juntos a favor do desenvolvimento de ensino primário no Brasil, colocando em pauta nesse mesmo período a educação de jovens e adultos, esta última coordenada por Lourenço Filho. Para a execução dos dois tipos de ensino foi necessária a instalação do Serviço Nacional de Educação de Adultos, elaboração e aprovação dos planos anuais e subsequentes do ensino supletivo, preparação e distribuição de cartilhas e textos de leituras para adultos, mobilização da opinião pública em favor da educação de jovens e adultos e integração pelo governo federal das atividades desenvolvidas pelo estado (FÁVERO, 2006).

Todo esse movimento estava dentro de uma política nacionalista²¹ que incluía a Igreja Católica e o Estado com práticas que favorecessem a educação. A década de 1960 foi uma temporalidade de práticas que adentram debates sobre ideologia e política dentro de movimentos educacionais que tinham o objetivo de práticas inovadoras de alfabetização para a população, com destaque maior para o campo (FÁVERO, 2006).

Importante enfatizar que a Ditadura Militar iniciou na mesma década e, por se tratar de uma mídia, as pessoas que trabalhavam à frente de sistemas educativos no rádio foram perseguidas e tiradas de seus cargos, sendo tratados como contrários às ordens instituídas, causando com isso o desligamento do MEB com as escolas radiofônicas. Em 1970, o Sistema Educativo Radiofônico de Bragança se desligou do Movimento Educacional de Base devido a nova equipe que assumiu os cargos, pois, de acordo com Mercês (2003), impuseram ideologias contrárias ao que sempre foi trabalhado. Por esse motivo, foi feito convênio com a SEDUC, no intuito de não prejudicar as aulas. Entretanto, logo em 1971, o SERB foi novamente integrado ao MEB, para poder receber ajuda financeira (FÁVERO, 2006).

²¹ Desde 1930 com a política de industrialização no Brasil, que precisava de mão de obra técnica e mercado consumidor.

Outra mudança significativa ocorreu com a Rádio Educadora de Bragança, porém, no ano de 1997, quando começou a funcionar como Fundação Educadora de Comunicação. A mudança foi necessária para a melhoria econômica. Hoje, a Fundação Educadora de Comunicação (FEC), como mencionado anteriormente, possui duas emissoras de rádio, no ano de 1960 AM e em 2002 FM. A AM é cadastrada como Fundação Nossa Senhora do Rosário e a FM é cadastrada como Fundação Rádio Educadora de Bragança. A Fundação Nossa Senhora do Rosário tem a concessão da TV Canção Nova pela Anatel, Rede Vida e Rede Nazaré. A Fundação possui ainda um portal na internet e é ouvida na onda média (1390), onda tropical (4825) e onda modulada (106.7).

2.3 Sobre a programação

Na dimensão cultural, a Rádio Educadora era atrelada aos propósitos do Movimento de Educação de Base que, por sua vez, baseava-se no Sistema Paulo Freire. Neste sentido, visavam as práticas cotidianas dos sujeitos, a cultura popular, a valorização do homem, da natureza e valorização da cultura enquanto construção simbólica (MACIEL, 2019). Wanderley (1984) cita o envolvimento do MEB em caravanas de cultura popular, programas de promoção cultural e escola como centro de cultura. Logo, a cultura popular na Rádio Educadora fazia parte dos programas, dos eventos e das aulas radiofônicas.

A grade de programação na década de sua fundação era composta por missas, novenas e programas de evangelização, os quais eram comandados pelos padres e freiras; programas musicais (incluindo festivais de época, como os juninos e de Natal), de notícias, esportes e infantis, feitos por radialistas, padres e freiras; radionovelas nacionais e as aulas, estas realizadas por professores e acompanhadas por monitores nas comunidades. De acordo com a narrativa de JBahia, radialista da Rádio Educadora:

Eu nasci em 1959 e a Rádio foi inaugurada em 1960, então minha infância foi ouvindo rádio em Bragança [...] ela saía do ar ... ela entrava no ar cinco e meia da manhã, mas ela tinha intervalo, meio dia ela saía do ar e voltava só quatro horas da tarde, ela não era uma programação vinte e quatro horas, né? Tinha as aulas do SERB, já funcionava, porque ela foi criada pra isso e eu lembro da programação de de manhã, bem cedo, né, tinha Meditação Matinal que eram cinco minutos, cinco horas e cinco minutos. Tinha um musical da igreja católica, depois tinha ...essa meditação matinal que era apresentado por uma freira, a partir de seis horas da manhã começava o forró [...] sete horas tinha a Crônica do Dia que era escrita pelo Luís Maria Soares [...] Depois dessa crônica começava o

Mensageiro no Ar e aqui eu vou contar um detalhe pra vocês, porque não tinha whatsapp, nem se sonhava em ter... esse estilo de comunicação era o *Mensageiro no Ar*, começava sete e meia da manhã, na verdade sete e cinco da manhã e ia até oito horas da manhã.

O narrador inicia contando sobre sua relação de vida com essa emissora quando usa da estratégia de afirmar, por datas, o tempo de convivência com a Rádio. Ele também mostra a intimidade que possui com toda a programação ao estabelecer as horas e até os minutos que iniciava e acabava alguma programação. Ao carregar na memória todos os detalhes da programação o radialista revela seu cotidiano marcado pelos conteúdos comunicacionais e informacionais da Rádio Educadora e que, provavelmente, influenciou na escolha profissional.

JBahia continua a narração e descreve como o programa, *Mensageiro no Ar*, funcionava:

[...] era um programa que você passava mensagem pra outros Estados, sobretudo, na chamada baixada maranhense, era: Luís Domingues, Cândido Mendes, Carutapera, onde a Rádio tinha uma onda tropical que ela não tem mais. Ela teve. A nossa Rádio pegava na África, ela pegava, por exemplo, em Natal, ela pegava no Rio de Janeiro, pegava mesmo, do ouvinte sintonizar a Rádio lá e ficar ouvindo o rádio, dada a potência (ênfatisa a palavra aumentando o tom de voz) que era a nossa Rádio em onda tropical. Então a Rádio fazia exatamente esse trabalho, o cidadão vinha aqui e pegava o... deixava mensagem... "mensagem para Antônio José, residente em Cândido Mendes, aviso que sua mãe está passando mal. Volte com urgência" (aqui o narrador muda o tom da voz para parecer ser outra pessoa) [...] não tinha telefone, então, nem orelhão tinha em Bragança [...].

Neste trecho da narrativa, JBahia conta sobre o alcance da Rádio Educadora não somente no aspecto territorial, mas no serviço comunicacional entre estados e municípios. Ao relatar a distância do alcance de sinais, mostra que a cultura bragantina também pode ser conhecida e reconhecida por outras pessoas e culturas, as quais estavam geograficamente longe.

Durante a manhã, a Rádio Educadora também apresentava o programa *Voz dos Municípios*, espaço dedicado à música paraense, com canções de carimbó nas vozes de Pinduca e Verequete²², e às músicas bragantinas, como o xote bragantino. Muitas canções

²² Cantores e compositores de carimbó.

bragantinas eram tocadas ao vivo no estúdio, pois a maioria dos artistas não tinham renda para a gravação de discos ou fitas.

Abaixo, na figura 10, os registros dos músicos regionais que iam até a Rádio Educadora para tocar e cantar suas canções.

Figura 10 – Cantores regionais na Rádio Educadora



Fonte: Arquivo de irmã Marilda

As figuras 11 e 12 mostram a formação de grupos regionais, estes promoviam a conexão entre pessoas de comunidades diferentes e músicas locais no rádio, as quais traziam letras carregadas de simbolismos e imaginários, característicos da região. Assim como esses grupos participavam dos programas diários, também eram estrelas dos festivais que a emissora promovia.

Figura 11 – Festa Junina da Rádio Educadora



Fonte: Arquivo de irmã Marilda

Figura 12 – Comemoração do dia das crianças na Rádio Educadora



Fonte: Arquivo de irmã Marilda

Segundo Williams (2011), o rádio permitiu aos sujeitos que escutassem além do sistema social que lhes eram próprios, pois associado ao aumento de informações nas localidades distantes, marcou o início de uma rede de trocas culturais pela mídia. Estas produzem exemplos de realidades sociais como experiência coletiva, as quais são reproduzidas e interpretadas de acordo com as posições que o público ocupa nos campos de interação (COSTA, 2015). Esses campos de interação, para Bourdieu (1997), podem ser

definidos como posições dotadas de certas estabilidades, regras e relações sociais, ou seja, é a posição que os sujeitos ocupam em uma estrutura.

Neste sentido, os costumes que, até então, não eram comuns na região de Bragança, ficam evidentes e começam a fazer parte do dia a dia daqueles sujeitos nas figuras das festas e dos festivais, pois a inserção de novos produtos e costumes na Amazônia foram absorvidos na dinâmica cultural local, e isso ocorreu principalmente a partir de 1960 no nordeste paraense, através dos meios de comunicações massivos como o rádio e a televisão.

Para Hall (2005), a troca de informações foi responsável por destacar diferenças, não apenas com o estranhamento, mas também com o deslumbramento, rejeição e apropriação, tendo em vista que as identidades não são fixas e frequentemente tiram recursos de outras realidades para adaptar conforme a necessidade de um grupo.

Os sujeitos estabeleceram uma relação particular com o rádio. Para esses, não era somente uma mídia, mas educação, informação e diálogo com o outro lado. Entretanto, ressalto que essa relação foi construída historicamente e culturalmente, por meio da programação que além do rádio também incluía certa aproximação pessoal com os ouvintes quando colocavam monitores nas comunidades, como forma de auxílio para as aulas e quando faziam festas e festivais no auditório do Instituto Santa Terezinha e nas praças. Assim, a história do município de Bragança se confunde com a trajetória social e econômica da cidade, assim como nos aspectos artísticos de divulgação e incentivo à cultura.

Saindo da programação de entretenimento e se voltando para a educacional, a escola radiofônica cumpria toda a grade curricular do MEC²³. Entretanto, buscou aliar os conhecimentos científicos das disciplinas aos saberes²⁴ locais, como também, usava o método de resolução de questões que não apresentavam uma única resposta, assim os alunos deveriam buscar soluções de forma prática (FÁVERO, 2006).

Nas aulas existiam os professores que ficavam no estúdio, um monitor para cada comunidade e um lugar para escutar as aulas que poderiam ser nas capelas das comunidades e vilas, embaixo de uma árvore, próximo de um poste ou em centros onde as pessoas daquele lugar se reuniam. Antes do trabalho nas suas comunidades, os monitores eram treinados, pois

²³ Será aprofundado na seção 4.

²⁴ Segundo Fernandes e Fernandes (2015, p. 133) “ ‘conhecimento’ implica em distanciamento maior entre sujeito e objeto, relação esta que também não considera, mais precisamente, o contexto de uso e habilidade específica de aplicação do saber/conhecimento. “Saber”, de outro modo, exige maior participação do sujeito na apreensão do objeto, daí envolver propriamente o corpo e seus sentidos: sabor, paladar, cheiro, gosto. Assim, conhecimento e saber são práticas diferentes na forma de construir a realidade. Dessa forma, o conceito do saber considero mais apropriado quando me refiro ao acúmulo na memória de informações características de um local ou grupo e transmitidas, principalmente, de forma oral.

teriam que ter habilidade de leitura e escrita, pois eles ajudavam os alunos na compreensão das matérias ministradas pelos professores no rádio, além de precisarem saber mexer no aparelho. Caso houvesse falhas, estes aparelhos eram levados pelos monitores até Bragança, onde havia uma equipe instruída em assuntos elétricos e mecânicos. Na figura 13 é possível observar a instrução dos monitores realizada na Rádio Educadora quanto às disciplinas

Figura 13 – Aula do SERB



Fonte: Arquivo de irmã Marilda

Segundo o padre Giovanni Incampo sobre as aulas da Rádio Educadora:

Cada pequena comunidade no interior tinha o seu rádio colocado na capela ou no centro social que era um lugar de convergência de toda a população. E aí, velhos; adultos, na maioria analfabeto; jovens, que começavam a aprender alguma coisa; criança; toda a população se reunia em um horário estabelecido e apreciava, apreciava rádio e de lá recebia instrução religiosa, noções elementares de escolaridade, noções de cozinha, noções de arte feminina, noções de comportamento civil, tudo era através do rádio e cada rádio tinha um monitor, uma monitora que era um elemento, um sujeito da própria comunidade, que em Bragança o sujeito foi orientado, foi ensinado, preparado para poder ser um elo de comunicação entre o rádio em Bragança e as comunidades.²⁵

²⁵ Continuação da narrativa de pe. Giovanni: Rádio falava e o monitor tentava te explicar melhor complementando o que o rádio emitia. Isso foi uma revolução, aquele tempo... que depois provocou o interesse de outra prelazia, que não era dos Barnabitas, que copiaram a mesma infraestrutura, a rádio foi de verdade um instrumento providencial de comunicação, mas de evangelização, que foram promotores que foi Dom Elizeu Corolli que foi o primeiro prelado lá em Bragança, coadjuvado sobretudo foi o Dom Miguel Giambelli, padre vigário geral que depois se tornou bispo de Bragança, padre Luciano Brambilla e os vários padres que atuaram ao redor do bispo, todos Barnabitas. Depois chegou um técnico de rádio e televisão da Itália que era laboriando nesse ramo, engenheiro eletrônico padre Paulo Catel, que depois se tornou Barnabita, e ele pediu

Quando o padre ressalta que as aulas eram em um lugar no qual “[...] toda a população se reunia [...]”, atribui sentido de conjunto, união e comunidade para aquela ação; ao narrar a escuta sendo feita por “[...] velhos; adultos, na maioria analfabeto; jovens, que começavam a aprender alguma coisa; criança [...]”, mostra que eram feitas por todas as pessoas que se dispusessem a escutar. Dessa forma, o caráter coletivo é a característica fundamental atribuída por Pe. Giovanni à Educadora. Ao relatar o trabalho dos monitores, como sendo a pessoa que conduzia as escutas das aulas, é possível relacionar ao agrupamento de pessoas quando aconteciam as reuniões para escutar as narrativas daqueles que costumavam ser porta-voz dos saberes locais, dos seres fantásticos e sobrenaturais.

Sobre este aspecto, JBahia contou:

[...] Em muitas comunidades era assim que funcionava, o rádio em cima do altar e as pessoas rezando, o rádio em cima da mesa e os alunos estudando na aula do SERB, era maravilhoso! [...] (abre bem os olhos e sorri). Aí sim tinha a aula do SERB, de cinco até sete horas da noite. Por quê? Porque era a hora do colono, que o agricultor tá saindo da roça, pra chegar em casa, pra tomar banho.

Neste trecho, o narrador chama a atenção para o quanto era fascinante e positivamente espantoso presenciar a forma como o rádio estava inserido nas atividades do dia a dia daqueles sujeitos e do ajuste no horário das aulas para atender pessoas que trabalhavam na roça. A Rádio Educadora, dessa forma, mostrava não somente levar para a programação os saberes locais, como buscava atingir de forma efetiva o público, principalmente nas aulas.

O narrador retrata o poder simbólico do rádio em agrupar pessoas para a escuta das informações, mostrando uma certa autoridade que exercia no lugar. Esse poder e autoridade vem da palavra. Assim, como quem conta um conto, uma estória ou história tem a atenção do público, de forma semelhante ocorria com o rádio. Na figura 14 é possível verificar a escuta do rádio próximo a uma árvore e às margens do rio Caeté, paisagem que completava o contemplar do narrador para surgirem as narrativas.

para vim de missionário para o Brasil, passando pelo Chile, 6 meses depois foi ordenado padre e ele que era o técnico, padre, mas técnico da rádio.

Figura 14 – Aula do SERB em uma comunidade



Fonte: Arquivo de irmã Marilda

Não diferente, há a figura 15, mostrando o lugar que foi escolhido para o registro de uma das turmas da escola radiofônica. As narrativas orais, assim como a escuta do rádio, eram feitas nas reuniões de familiares e amigos da mesma comunidade; em conversas em meio a distração do cotidiano; durante ou nos caminhos aos trabalhos, como durante a lavagem de roupas nos igarapés, na ida e volta das plantações, nos afazeres domésticos e na simples, mas ao mesmo tempo, complexa contemplação da natureza.

A paisagem traz ao fundo uma construção da época somada à natureza do lugar, os alunos com cadernos nas mãos e o monitor ao centro carregando o rádio. Com esse registro fica evidente que as informações vindas do rádio se tornaram importantes nas vidas das pessoas da região. No entanto, o valor da natureza no cotidiano como forma de compreender as situações e desvendar o estranho, ainda era fonte inesgotável de saber, tanto para os moradores quanto para a emissora, compreendido em função da escolha do lugar e da composição da foto.

Figura 15 – Turma do SERB



Fonte: Arquivo de irmã Marilda

Já na imagem 16 há a junção de pessoas, e não a prática de ouvir o rádio de forma solitária, fato que relaciono às reuniões para a escuta das narrativas contadas sobre os mitos e lendas da região. Era costume juntar um grupo de pessoas, onde o narrador se instala para o contar, seja embaixo de uma árvore para ter sombra ou nas próprias casas. Dessa mesma forma eram feitas as escutas do rádio.

Figura16 – Grupo escutando rádio



Fonte: Arquivo de irmã Marilda

A programação da Rádio Educadora também reservava espaço para conteúdos como radionovela e contação de estórias infantis e narrativas míticas da região, conforme relembra JBahia:

Tinha radionovela, a minha avó escutava a radionovela. Eu lembro até hoje o nome que era Eleonora, a mulher predestinada [...] Isso em 67, 68, 69 ou 70, por aí. Ela ia ao ar onze da manhã. E tinha uma coisa, a minha avó chorava, era tão perfeito, que minha avó chorava [...]. A sonorização da novela...abrir porta...perfeito. Você via a cena, enfim.

Nas radionovelas, as palavras são exploradas em todas as suas expressividades, seja nos timbres, tons ou ritmos. Os diálogos são curtos e simples, com a finalidade de alcançar o entendimento do público e usam de elementos sonoros para retratar a ambiência da trama (DINIZ, 2009). Neste sentido, apresenta semelhanças às formas de contar das narrativas orais, apesar da estrutura da trama ser diferente: na radionovela a trama é continuada e nas narrativas orais amazônicas elas se encerram em uma única exposição. Porém, as duas instigam a imaginação quando o público cria cenas que representam o que se está ouvindo.

Já as narrativas orais amazônicas aparecem, ainda, em outro espaço na programação da Rádio Educadora: nos programas infantis. Em conjunto com estórias de cultura de massa, há a contação de mitos e lendas da região.

[...] Então tinha isso... a questão das estorinhas infantis, A Branca de Neve e tal [...] e tinha as histórias que eles contavam aqui, a Mãed'água. Eu tinha maior medo de tomar banho meio dia no igarapé.

Neste sentido, as narrativas orais populares, por fazerem parte da identidade da Amazônia, são reconhecidas e não desapareceram com as mídias, como na experiência com o rádio. E mesmo que a educação, o desenvolvimento social e econômico, a mudança no cotidiano e os novos conhecimentos colaborem para a extinção delas há a presença das mesmas no dia a dia nas suas representações simbólicas e materiais. Elas passam pelo processo de remediação, como nos afirma Przybylski (2018):

[...] a remediação está entre os conceitos que, aliados às ferramentas hipermediáticas, às diversas formas de intervenção do (em/para com) sujeito, permitem-nos aceitar a existência de uma narrativa oral urbana capaz de se inscrever e legitimar com o ambiente virtual. Isso faz ainda mais sentido se pensamos que a remediação entende que o velho meio, ou seja, o meio de onde vem uma determinada narrativa/produção não pode ser inteiramente

acabado, e cabe aos novos media permanecer dependentes dos velhos caminhos reconhecíveis ou irreconhecíveis. (PRZYBYLSKI, 2018, p. 134)

Se a autora parte de uma produção digital, nada nos impede de enxergar a rádio como um processo de remediação dos saberes, fazer e histórias dos moradores de Bragança, como é observado na narrativa a seguir.

[...] mas, isso já faz parte da mentalidade desse povo, então eles tem muitas histórias assim nesse estilo que você falou e que eu conheço muitas de ... lenda, de Matinta ... eles falavam até demais isso ... eu acredito que isso faz parte da história da Amazônia, sabe? E eu não acredito que a educação mesmo, como um todo, colabore ou não, porque faz parte. Eu tô dando o meu parecer e isso é que passa de pai pra filho, é claro que as épocas vão mudando, com notícia, com televisão, com tudo, né? Aí quando chegou a televisão eu já não tava mais na rádio educadora, né? Embora quando eu vim pra cá ainda tinha televisão branco e preto lá minha casa, mas aqui demorou mais chegar. Porque eu sou mineira, né ... em Belo Horizonte já tinha ... agora eu acredito que isso faz parte da mentalidade do povo, compreende? (Irmã Marilda)

Assim, diante da grandiosidade da natureza a sua volta, os bragantinos e quem mais chegasse naquele lugar, eram convidados pelo imaginário a narrar seus sentimentos e percepções, com narrativas cheias de simbolismos, externando a identidade do local. O que a irmã Marilda nos narrou versou sobre identidade, esta dá conta do modo como os bragantinos se enxergam e constroem significados.

A identidade da região foi mantida e propagada pela Rádio Educadora nos festivais, nas participações nas programações com narrações e teatros radiofônicos dando ênfase e usando as técnicas narrativas dos moradores, e mesmo em pequena escala, nos materiais escolares.

Ou seja, percebo que a Rádio Educadora não trabalhava em função de disseminar tais crenças, no entanto também não as proibia, criticava ou negava, usando elementos que compõem a literatura oral popular em suas programações. Essa questão foi fundamental para permanência das narrativas no meio social.

De acordo com a fala da freira, as narrativas orais populares fazem parte da forma como os moradores percebem e explicam algumas situações do cotidiano por orientarem o presente baseado em conhecimentos passados. Ainda, acrescento que até mesmo atribui sentido de autoridade quando aprovam ou interditam comportamentos. Esses narradores podem ser, então, considerados, de acordo com Przybylski (2018) como urbano-digitais.

Para entender os narradores orais urbano-digitais, é preciso saber que uma das grandes características de sua produção reside no caráter ficcional interativo; são narrativas que surgem de uma interação entre moradores, de uma troca de experiências que também depende da interação para se legitimar. Elas têm, como princípio, portanto, o fato de não estarem acabadas, dependerem da interação que o leitor/usuário vai fazer. (PRZYBYLSKI, 2018, p. 151).

A interação de que fala a teórica, no caso de minha investigação, deve ser pensada a partir dos moradores/ouvintes. Com a difusão das vozes do rádio, os que viviam na região foram expostos a novos olhares e percepções, ajustando assim a tradição das narrativas orais a essa nova realidade, sendo esse comportamento elemento fundamental para a continuação da tradição.

Destarte, pode-se compreender a importância de explorar, aqui, um olhar decolonial para com os narradores, narrativas e a rádio como um todo.

2.4 Olhar decolonial sobre a Rádio Educadora

Após ter a contextualização historiográfica e narrativas sobre o espaço de formação e atuação da Rádio Educadora, é necessário explorar a percepção decolonial que se pode aplicar, no âmbito desta análise, em relação à emissora diante da realidade Bragantina. Deste modo, pode-se compreender a forte relação identitária dos bragantinos com a Educadora, uma vez que a teoria não dá conta de uma ideia contrária, mas ideia outra partindo das diferentes culturas.

Mas o que é, de fato, o pensamento decolonial? Para chegar-se a essa definição é preciso falar do giro decolonial. Ballestrin (2013) afirma que “giro decolonial” é uma palavra cunhada originalmente por Nelson Maldonado-Torres em 2005 e que significa:

[...] o movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade. A decolonialidade aparece, portanto, como o terceiro elemento da modernidade/colonialidade. Para Mignolo, “a conceitualização mesma da colonialidade como constitutiva da modernidade é já o pensamento de-colonial em marcha” (Mignolo, 2008, p. 249). Mas, para ele, a origem do pensamento decolonial é mais remota, emergindo como contrapartida desde a fundação da modernidade/colonialidade. (BALLESTRIN, 2013, p. 105).

A pesquisadora ainda destaca o pensamento de Walter Mignolo e sua importância no enaltecimento e diferenciação do pensamento decolonial, trazendo a seguinte citação:

Colonialidade e descolonialidade introduzem uma fratura entre a pós-modernidade e a pós-colonialidade como projetos no meio do caminho entre o pensamento pós-moderno francês de Michel Foucault, Jacques Lacan e Jacques Derrida e quem é reconhecido como a base do cânone pós-colonial: Edward Said, Gayatri Spivak e Hommi Bhabba. A descolonialidade – em contrapartida – arranca de outras fontes. Desde a marca descolonial implícita na Nueva Crónica y Buen Gobierno de Guamán Poma de Ayala; no tratado político de Ottobah Cugoano; no ativismo e crítica decolonial de Mahatma Ghandi; na fratura do Marxismo em seu encontro com o legado colonial nos Andes, no trabalho de José Carlos Mariátegui; na política radical, o giro epistemológico de Amílcar Cabral, Aimé Césaire, Frantz Fanon, Rigoberta Menchú, Gloria Anzaldúa, entre outros. (MIGNOLO, 2010, p. 14-15).

Sabe-se que a colonialidade é vivida na hierarquização das pessoas através de classe, raça e cultura, sendo estes aspectos que moldam tantas outras demandas sociais e econômicas. A separação sobre o que pode ser legitimado ou não no campo dos saberes passa pela inferiorização cultural, neste sentido, essa lógica colonial silenciou ou diminuiu a circulação de produções culturais indígenas, africanas e sertanejas. De acordo com Grosfoguel (2008), a expansão europeia significou o genocídio de muitos e o epistemicídio de diferentes produções de conhecimento, silenciando memórias, fato que reverbera hoje na educação composta por valores excludentes e que deixam às margens o que não estiver de acordo com a construção de conhecimento legitimada nos currículos escolares, assim sendo necessário o diálogo com outras fontes de saberes.

O silenciamento em sistemas considerados legítimos, como nas obras escritas do cânone literário, nos conteúdos disponibilizados em sala de aula e nos discursos jornalísticos, é repassado na representação de uma história e cultura única do país, dificultando assim, a investigação de especificidades que compõe o Brasil e que refletem a dominação colonial que ainda hoje deixam em posição marginal os saberes locais.

Sendo assim, o posicionamento do que é conhecimento legítimo ou não, refletidos nos padrões comportamentais nacionais, é baseado em um imaginário desenvolvido desde a colonização do país e que, apesar de já ter terminado, para Quijano (2005), continua-se a viver como dominação europeia, agora, em um momento chamado de colonialidade. Segundo Mignolo (2017),

A “colonialidade” é um conceito que foi introduzido pelo sociólogo peruano Anibal Quijano, no final dos anos 1980 [...] Desde então, a colonialidade foi concebida e explorada por mim como o lado mais escuro da modernidade. Quijano deu um novo sentido ao legado do termo colonialismo, particularmente como foi conceituado durante a Guerra Fria junto com o conceito de “descolonização” (e as lutas pela libertação na África e na Ásia). A colonialidade nomeia a lógica subjacente da fundação e do desdobramento da civilização ocidental desde o Renascimento até hoje, da qual

colonialismos históricos têm sido uma dimensão constituinte, embora minimizada. O conceito como empregado aqui, e pelo coletivo modernidade/colonialidade, não pretende ser um conceito totalitário, mas um conceito que especifica um projeto particular: o da ideia da modernidade e do seu lado constitutivo e mais escuro, a colonialidade, que surgiu com a história das invasões europeias de Abya Yala, Tawantinsuyu e Anahuac, com a formação das Américas e do Caribe e o tráfico maciço de africanos escravizados. A “colonialidade” já é um conceito “descolonial”, e projetos descoloniais podem ser traçados do século XVI ao século XVIII. E, por último, a “colonialidade” (por exemplo, el patrón colonial de poder, a matriz colonial de poder – MCP) é assumidamente a resposta específica à globalização e ao pensamento linear global, que surgiram dentro das histórias e sensibilidades da América do Sul e do Caribe. É um projeto que não pretende se tornar único. Assim, é uma opção particular entre as que aqui chamo de opções descoloniais. Para ser mais direto: o argumento a seguir tem como cerne a MCP e, portanto, o argumento é uma entre diversas opções coloniais em funcionamento. (MIGNOLO, 2017b, p. 2).

Assim, a colonialidade é uma pauta escondida no lado escuro da modernidade, está por trás do discurso de progresso e por essa razão é a justificativa de uma certa inferioridade de vidas humanas no aspecto econômico, educacional e racial. Dessa forma, é uma teoria alicerçada em pilares históricos e sociais a partir de uma situação aparentemente já resolvida. Neste sentido, há uma naturalização, praticada por séculos, em desqualificar os saberes e as memórias de vilas e comunidades na Amazônia.

Essas relações de assimetria de poder são desenvolvidas em espaços ocupados por diferentes grupos que possuem suas sociabilidades próprias nos aspectos comportamentais, políticos, econômicos e religiosos, percebidos, dentre tantas outras formas, nas narrativas dos grupos.

Como visto, a experiência de fundação da emissora é baseada em motivos religiosos e educacionais para alcançar a população da região que constituía a Diocese de Bragança e dentre as ações para a implantação e funcionamento, há práticas decoloniais, em que o campo de atuação foi na identidade da região.

Es a partir de este horizonte histórico de larga duración, que lo pedagógico y lo decolonial adquieren su razón y sentido político, social, cultural y existencial, como apuestas accionales fuertemente arraigadas a la vida misma y, por ende, a las memorias colectivas que los pueblos indígenas y afrodescendientes han venido manteniendo como parte de su existencia y ser. Asimismo para los pueblos que han vivido el yugo [...] colonial, la memoria colectiva lleva los recuerdos de las y los ancestros —andrógenos, hombres y mujeres, líderes, lideresas, sabios, sabias, guías— que con sus enseñanzas, palabras y acciones, dieron rumbo al menester pedagógico de existencia digna, complementaria y relacional de seres —vivos y muertos, humanos y otros— con y como parte de la Madre Tierra. La memoria colectiva, en este sentido, es la que articula la continuidad de una apuesta decolonial, la que se puede entender como este vivir de luz y libertad en medio de las tinieblas. [...] La memoria colectiva ha sido —y todavía es—

un espacio entre otros donde se entretaje en la práctica misma lo pedagógico y lo decolonial. “La memoria colectiva es la reafirmación de lo que la tradición nos enseña, de lo que el ancestro enseña,” dijo una vez el maestro y abuelo del movimiento afroecuatoriano Juan García Salazar. “Justamente es memoria colectiva porque está en todo el colectivo [...] es un saber colectivizado; es el afianzamiento, la verificación, la que nos permite continuar”. (Walsh & García, en prensa *apud* Walsh, 2012, p.25-26)²⁶.

Se a investigadora está tratando de povos ancestrais, isso não impede que atrelemos os elementos por ela trazidos – no tocante ao pedagógico e decolonial – à Rádio aqui explorada, que tem dentro de seus princípios a educação.

Retoma-se, então, a memória coletiva para concordar com Walsh (2012) no sentido de que se a memória é coletiva justamente por estar ligada a um saber coletivizado, que nos permite seguir e continuar, ela rompe com os pressupostos coloniais e nos leva ao caminho da decolonialidade, ao caminho que vê além e rompe barreiras e estereótipos

Nesta perspectiva, a Rádio Educadora, enquanto programas de entretenimento, jornalístico e religioso e o SERB, como escola radiofônica, em seus primeiros dez anos de história, valorizaram a memória e, portanto, vozes outras, tão caras à episteme decolonial. E mesmo não constituindo a totalidade de suas práticas, foram determinantes para a aceitação da emissora na região e a levaram fazer parte da identidade da cidade de Bragança.

A ideia de não trabalhar com modelos pré-estabelecidos no relacionamento com os ouvintes, percebendo-os na posição de sujeitos e protagonistas de suas histórias, buscaram o diálogo no conteúdo das aulas radiofônicas, assim como na programação de entretenimento, na medida em que não se pretendia a hierarquização dos saberes, mas o compartilhamento de conhecimento de forma horizontal, considerando que os costumes do lugar nos cantos, nas narrativas e nos saberes eram explorados pela emissora.

²⁶ É a partir desse horizonte histórico de longo prazo que o pedagógico e o decolonial adquirem sua razão e seu sentido político, social, cultural e existencial, como estacas de ação fortemente arraigadas na própria vida e, portanto, nas memórias coletivas que os povos indígenas e afro- descendentes têm mantido, isso como parte de sua existência e ser. Da mesma forma, para os povos que viveram o jugo colonial [...], a memória coletiva carrega as memórias dos ancestrais - andrógenos, homens e mulheres, líderes, líderes, homens sábios, homens sábios, guias - que com seus ensinamentos, palavras e ações, orientavam a necessidade pedagógica da existência digna, complementar e relacional dos seres - vivos e mortos, humanos e outros - com e como parte da Mãe Terra. A memória coletiva, nesse sentido, é o que articula a continuidade de um compromisso decolonial, que pode ser entendido como esse viver de luz e liberdade em meio às trevas. [...] A memória coletiva foi - e ainda é - um espaço entre outros onde o pedagógico e o decolonial se entrelaçam na própria prática. “A memória coletiva é a reafirmação do que a tradição nos ensina”, disse certa vez o professor e avô do movimento afro-equatoriano Juan García Salazar. “É justamente memória coletiva porque está em todo o coletivo [...] é um conhecimento coletivizado; é a consolidação, a verificação, a que nos permite continuar” (WALSH; GARCÍA, in press *apud* WALSH, 2012, p. 26-27, tradução minha).

As manifestações orais que faziam parte do cotidiano da cidade e que se situam dentro das oralidades decoloniais, encontraram lugar nas vozes da emissora nas informações trazidas de forma oralizada, usadas como informações nas programações e durante as aulas radiofônicas. Segundo Przybylski (2014) ser intelectual é

[...] encontrar formas de se engajar num espaço que, a princípio, não lhe foi permitido; é desconstruir ideias e quebrar regras e normas, mostrando que o fator determinante de um espaço de poder deve residir na capacidade que o sujeito tem de se enunciar sobre ele e face a ele ou no fato de preencher uma lacuna deixada, muitas vezes, pelo vazio de indivíduos para os quais determinadas lutas não são convenientes. (PRZYBYLSKI, 2014, p. 49).

Ao tomar o pensamento da autora, considera-se intelectual a posição atribuída pelo cânone de levar o conhecimento escrito – e legitimado – a outrem, neste sentido, a posição ocupada pela emissora enquanto mídia e escola radiofônica. Quebrar paradigmas, portanto, e tendo como base o viés decolonial, implica pensar em atividades que visavam dar visibilidade aos saberes populares diante dos conhecimentos científicos. Dessa forma, as aulas favoreciam as práticas de ensino desenvolvidas no espaço desses sujeitos, com olhares voltados para a comunidade local e com problemáticas que também envolvessem o cotidiano deles. Da mesma forma, acontecia com a valorização dos artistas da região bragantina, com as músicas, as linguagens e as informações produzidas nos espaços de comunidades e vilas.

Importante destacar que esse contexto só foi possível porque os sujeitos do local tinham a compreensão que os seus saberes os legitimavam enquanto produtores de conhecimento, os quais eram expressos pela oralidade. Assim, as narrativas orais e o imaginário eram as formas que se colocavam no mundo, portanto, elementos de suas identidades. Essa posição diante da primeira mídia radiofônica local refletiu no modo como a Rádio Educadora procurou se colocar na região. Para Przybylski e Dourado (2017):

A memória da história oral, transmitida entre as gerações é, portanto, uma forma de se corresponder com seu passado. Os traços da ancestralidade comum estão presentes nos modos de vida da comunidade, nas narrativas [...], por meio dos causos, das lendas e dos mitos que configuram a identidade coletiva e/ou cultura dos remanescentes [...]. (PRZYBYLSKI; DOURADO, 2017, p. 148).

Na contramão de uma consciência transportada de um grupo para o outro, de uma consciência pronta e acabada, e de pessoas passivas para somente receber informações e se adequar a elas, sobrepõe-se a visão de consciência no movimento histórico. Segundo Marx e Engels (2007, p. 35), “os homens desenvolvem a consciência no interior do desenvolvimento

histórico real”. Ou seja, os moradores do município de Bragança já carregavam o fardo de ver seus espaços ocupados por outros processos de modernização, como aconteceu no final do século XIX, a partir da política de colonização da região bragantina e de necessidades geradas pela economia da borracha, primeiramente a partir da inserção de europeus, e depois utilizando migrantes nordestinos; e consolida essa política com a construção da Estrada de Ferro de Bragança trazendo novas movimentações culturais para o local (LEANDRO; SILVA, 2012). Dessa forma, a experiência em se posicionar ou não de modo a resistir no não silenciamento de suas vozes que os deixassem negar suas crenças, mitos e imaginários é uma forma de luta pela sua identidade, território e direitos.

Para Thompson (1998, p. 238), tradição significa um “*traditum* – isto é, qualquer coisa que é transmitida ou trazida do passado”. Segundo o autor, existem diferentes aspectos da tradição. O hermenêutico, sendo a tradição como um esquema mental para compreender o mundo; normativo, quando as crenças são aspectos que orientam o presente e tornam as práticas fundamentadas na tradição; o legitimador, quando serve como apoio à autoridade; e de identidade, que são características e potencialidades, sentido de pertencimento de um grupo social, quando as tradições fornecem material simbólico para a formação da identidade.

A tradição sobreviverá somente se for reincorporada em novos contextos, e as informações vindas do rádio mostram esses caminhos. O público usa a imaginação para se imaginar no lugar do outro mostrado na mídia, fazendo com que essas novas experiências afetem nas relações, não só com as pessoas a sua volta, mas também na relação com a natureza.

Nos movimentos da modernidade, novas vozes, trabalhos e conhecimentos, não necessariamente enfraquecem a tradição, pois estas narrativas transmitidas oralmente continuam a exercer seu papel, sendo que algumas destas foram transformadas quando conteúdos simbólicos foram sendo assumidos pelos meios de comunicação. Por exemplo, com aulas sobre agricultura e higiene via rádio, a tradicional forma de fazer a farinha bragantina foi sendo transformada com a introdução de práticas que visavam maior higiene no processo de fabricação, assim como novas técnicas de preparação do solo para a plantação foram sendo incorporadas almejando o aumento da durabilidade para plantação na terra e a maior preservação do meio ambiente.

Dessa forma, a mediação da tradição agora não depende só das transmissões orais em narrativas. A oralidade abriu o caminho para a mediação sem limites espaciais, com a inserção do rádio. A Educadora se tornou um veículo de ligação entre as comunidades do município por possuir características locais, mesmo veiculando notícias, músicas e

radionovelas de cunho nacional. Tornou-se local, pois adotou radialistas da cidade e, muitas vezes, já conhecidos dos moradores, fez política de valorização das festas do município e tinha cunho social, não somente pela educação, mas pelos recados dados para as comunidades de terceiros. Assim, leva para o público realidades próximas, entretanto, rompe fronteiras também deixando mensagens de cunho global. Entendo, aos moldes de Przybylski (2018) a narrativa

[...] como história e relacionada à ordem pela qual vivemos nossas vidas. Narrar é uma forma de organizar e manter viva a experiência. O fato é que o hábito dos narradores é o de contar suas histórias às quais serão comparadas com alguma outra história, aceitas ou rejeitadas e colocadas em contexto. (PRZYBYLSKI, 2018, p. 91).

A Rádio atingiu de forma variada os sujeitos, por meio do fluxo de informações. As notícias chegavam mais rápido até as pessoas, que poderiam acompanhar os objetos de consumo do momento, assim como os inseriam no cotidiano e adaptavam formas de comportamentos na realidade local. As notícias chegavam e poderiam ser contadas e recontadas, como nas narrativas míticas. O som, a palavra, a voz e a musicalidade reproduzem o universo a que estão adaptados, num processo de remediação.

A remediação, ao contrário do que se pensa, não começou com os novos *media*: ela é um processo que surgiu ao longo dos últimos cem anos de representação visual do Ocidente. Uma pintura do séc. XVII, uma fotografia e um sistema computacional, quando colocados em contraponto pelos pesquisadores não diferiram em aspectos importantes, mas são tentativas de realização da imediácia²⁷, ignorando ou negando a presença dos *media* no ato de mediação. (PRZYBYLSKI, 2018, p.130).

Ao fazer uma relação ao que McLuhan (1979) tratou sobre tambor tribal, onde há um liame temporal com o passado e a experiência mais soterrada da memória, fazendo reacender os fantasmas mais primitivos dos seres humanos, há igual lembrança reacesa na memória sobre a oralidade, que mesmo sendo tecnicista e tecnológica por meio do rádio, tem a capacidade de religar as tribos da aldeia global, fazendo esses sujeitos relacionarem suas identificações com o repasse do saber por meio da oralidade. Logo, quando ouvimos, visualizamos e assim, imaginamos de acordo com nosso eu, nossa cultura e nosso lugar.

A cultura da escrita/letrada passa a conviver no mesmo tempo e espaço com um cotidiano no qual a oralidade/saberes da natureza são valorizados e onde nenhum sentido

²⁷ Segundo a autora, imediácia é o nome dado para um conjunto de crenças e práticas que se expressam de forma diferente em vários momentos entre os vários grupos. (PRZYBYLSKI, 2018, p. 132).

trabalha isolado. Assim, várias informações vindas de muitos e diferentes lugares vão ressignificando o cotidiano, como os discursos usados no rádio que iam se adequando e se adaptando às realidades e saberes daquele povo.

O locutor fala com todos como se estivesse falando com um e insere histórias, sotaques e ritos locais em seus discursos, assim, pouco a pouco, esse meio de comunicação ganha credibilidade com o público local, capaz de gerar cadeias associativas com a memória afetiva arcaica.

Para Sahlins (1997), o reconhecimento da sociedade transcultural custou esforços à imaginação antropológica. A região como berço de tradição e costumes, transcendeu para fora do lugar, impregnando também, os discursos da rádio.

Segundo a geografia humanística, lugar é associado à ideia de região ou localização geográfica. A corrente de pensamento considera o lugar como o espaço em que se vive, marcado pela experiência e percepção. Assim, os espaços são núcleos de valores que são formados a partir das experiências vividas nesse espaço. Dessa forma, para Tuan (1983), é a vivência que torna o lugar um elemento simbólico na memória e no imaginário dos sujeitos e ele só é constituído de significados a partir da intenção humana criada com as identidades, ou seja, por meio das atividades desenvolvidas nele.

Outra corrente de pensamento que explana sobre espaço/lugar é a geografia crítica, esta considera o espaço como uma construção social em permanente mudança, assim, as pessoas mudam e os lugares também, sendo o reflexo das transformações da sociedade. Associado a essa mudança, ocorrem as transformações nas narrativas, nas descrições dos lugares e nas interações dos personagens com o espaço. Dessa forma, baseado nas correntes de estudo e relacionando aos espaços usados nas narrações, é possível perceber que os lugares de Bragança são os cenários nas narrativas orais e lá estão os mais diversos sentimentos que envolvem as características físicas desses espaços.

Nesses lugares é possível perceber objetos cada vez mais tecnicistas e ações antes não praticadas, mas que se fixam naquela paisagem a partir da vontade dos sujeitos misturados com plantação, rio, igarapé e mangue. São espaços onde as vozes do rádio são ouvidas. Os moradores de Bragança aprenderam a manusear microfones, rádios, gravadores e caixas de som, além de livros e cadernos começarem a integrar o cotidiano, legitimando outra forma de saber que vem da escrita. Nas vilas e comunidades mais distantes a taxa de analfabetismo era alta, por isso, elementos que continham o saber escrito quase não existiam nesses lugares.

Para além do comportamento e do espaço, segundo Thompson (1998), as sociedades contemporâneas são dominadas pelo conceito cronológico, isso significa que a modernidade

pode ser compreendida como o domínio do tempo cronológico sobre o espaço. O movimento da lua, a direção e variação dos ventos e a chuva determinavam o tempo naquele lugar. Com a chegada da Rádio Educadora, os horários começaram a ser marcados também pela programação, por exemplo, as reuniões do grupo não mais aconteciam em decorrência de algo natural e apenas vontade própria, mas em favor de uma programação pré-estabelecida que marcava a hora das aulas.

No aspecto do entretenimento, há outro ponto relacionado às narrativas de mitos e lendas: a de divertir e passar o tempo. A integração do rádio na vida cotidiana era fácil e total, pois não se fazia necessário saber muito para manusear, já que era sintonizado somente em uma emissora. Dessa forma, enquanto eram feitos os afazeres domésticos e na roça, caso a pessoa já possuísse o objeto rádio, poderia acompanhar as programações infantis ou musicais.

A sociedade está em constante transformação, desenvolvimento, criação de laços e rupturas. Para Raymond Williams (2015), a sociedade se constrói e reconstrói com a formação do modo coletivo de pensar e este é o aprendizado das formas, dos propósitos e dos significados revestidos nos modos de trabalhar, observar e se comunicar.

As transformações podem ser compreendidas com as narrativas, uma vez que apresentam papel importante na construção de identidades sociais, pois nas práticas discursivas elas se constroem a si e os outros (MOITA LOPES, 2001). As narrações de histórias com a finalidade de repasse de saberes revelam, na prática de narrar, as identidades pessoais de quem conta. Para Meneses (2006, p. 82), “o conceito de identidade implica semelhança a si próprio, formulada como condição da vida psíquica e social”, sendo a memória o suporte fundamental para a formação de identidade, porque por meio da memória os sujeitos mantêm vivo o passado e dele tiram seu sentimento de pertencer a algum lugar.

A Rádio Educadora não é apenas uma mídia qualquer ou uma construção arquitetônica, mas tem papel religioso e científico. As narrativas mostraram o trânsito das culturas como uma via de mão dupla. O rádio proporciona uma maior circulação de informações de outras culturas, porém como foi observado, há também as vozes ativas do público, que nesse caso, não somente fazem a escuta, mas dão suas vozes quando participam das aulas e da interação feita nos programas, sendo calouros nos festivais, artistas nas apresentações de dança e música, mandando mensagens nas programações e na contação de narrativas sobre mitos e lendas, como veremos adiante, as quais possuem elementos míticos em conjunto com objetos e comportamentos vindos do rádio. É a tradição sendo transformada e reinventada sob alguns aspectos.

Os sujeitos percebem e vivem o cotidiano de forma diferente, de maneira particular, de modo a atribuir sentidos e significados às diferentes realidades por meio de suas vivências, valores e papéis sociais inerentes ao grupo. A forma como os sujeitos percebem seus contextos permitem o desenvolvimento de interpretação das situações cotidianas que vivemos (VYGOTSKY, 1991).

A comunicação entre a Rádio Educadora e os ouvintes possibilitou o diálogo de culturas e informações sobre outras, vindas pelos produtos comunicacionais trabalhados na emissora e, ao mesmo tempo em que provocou essa troca comunicacional, impôs díspares desafios sobre identidade em suas resistências e apropriações. O rádio, como objeto comunicacional, favoreceu o reconhecimento do outro e de si, principalmente nos diferentes saberes veiculados, ou seja, na percepção de como outros sujeitos observam o mundo. Enquanto emissora de rádio atrelada à educação, entretenimento e religião, o olhar para o movimento social, por onde suas vozes trilharam caminho, a colocam na posição de pensar as singularidades desses locais e repensar formatos e inserção nesses espaços.

A cultura difundida oralmente já tinha o principal papel na região, dentre tantos outros formatos de trocas comunicacionais, e o trabalho desenvolvido pela Educadora com a radiodifusão aumentou as possibilidades de reflexões críticas a respeito do “outro” e de “si”, já que o leque de informações foi ampliado, especialmente no diálogo entre acontecimentos do dia a dia.

De acordo com Goulart (2003, p. 100), “[...] a linguagem tem papel de fundador nesse processo, não só do ponto de vista da construção da singularidade dos sujeitos, mas também da construção de suas marcas de pertencimento a determinado grupo social”. E, tendo como referência as vozes do lugar, a Rádio Educadora desenvolveu trabalhos no município de Bragança com aspectos decoloniais ao valorizar epistemologias outras, costumes e pensamentos considerados subalternos repassados de forma oral.

As práticas efetivas da cultura e saberes locais na programação, e não em formato de espetáculo, funcionaram como reafirmação da identidade dos bragantinos. Nesse contexto, os conteúdos difundidos pela emissora não significaram a abolição dos formatos midiáticos vigentes, mas que as manifestações da cultura local são prioridades.

Deste modo, alguns pontos em relação à Rádio Educadora de Comunicação devem ser melhor explorados:

- 1) Enquanto SERB buscou a negociação nas práticas curriculares quando usou narrativas orais locais no ensino da Língua Portuguesa e Literatura;

Em relação a isso, algumas considerações são necessárias:

Para Vygotsky (2001), o sujeito não é formado por fenômenos internos e nem age passivamente, mas são construídos nas relações. Nessas relações, a linguagem tem papel dominante, desempenha funções específicas, dentre as quais, a mais importante é a de função central na mediação humana. Reconhecer as narrativas orais como linguagem literária e como fonte de memória e identidade permite aos indivíduos se apropriarem das experiências acumuladas pelo homem ao longo da história.

Trabalhar com as narrativas orais na perspectiva literária é também enxergá-la como arte. Para o autor, elas são uma criação relacionadas à linguagem usada e à cognição e não estão presentes somente nas grandes obras reconhecidas mundialmente, mas em todas aquelas criadas pela mente humana, desenvolvidas através da percepção da realidade e transformadas ao longo do tempo.

Dessa forma, os processos criativos estão relacionados às experiências que são acumuladas durante a vida e que, expressadas na arte, determinam as características específicas da vivência estética que o provoca. A criação e recriação das narrativas da oralidade é então uma constante reelaboração do antigo e do novo, sendo o resultado de seu tempo e espaço.

Falar em literatura amazônica na Amazônia é uma forma de pensar como sujeitos nas problemáticas que as envolvem e nas formas em que as histórias orais se fazem presentes no cotidiano, assim como a contribuição delas para a construção de identidade ao produzir novos espaços de reconhecimento da própria origem.

De acordo com Farias (2019), debruçar-se, exclusivamente, na história da literatura durante as aulas (aplicado no ensino convencional) e não estudar ou não dar lugar necessário para o estudo de temas, formas, contextos, tempo, espaço e enredo, por exemplo, acaba por esvaziar o valor intrínseco da leitura de romances, contos, poemas e demais textos. Para a autora, a educação literária é um exercício de identidade em que cada sujeito se reconhece “[...] na experiência narrada e no alargamento de fronteiras, quando convidada ao deslocamento e convocada a experimentar e a pensar o que lhe parece alheio e estranho” (FARIAS, 2019, p. 19).

Cosson e Paulino (2009) analisam que essa prática leva os alunos ao letramento literário, quando o leitor estabelece comunicações com o texto, contexto e outros escritos, ação relacionada às relações dialógicas de Bakhtin (1992, p. 343) ao afirmar que o autor de

uma criação (de um romance) produz “[...] um produto verbal que é um todo único (um enunciado). Porém, ele cria com enunciados heterogêneos, com enunciados do outro [...]”.

Segundo Dona Nazaré²⁸:

Na cartilha tinha umas partes dos livros dos poetas daqui...tem um colégio até com o nome dele...o Bordallo... Eu gostava muito. Eu tirei toda a escola...eu estudei mesmo. Sabe aqueles textos que vinham nas apostilas? Vinha coisa de escritores nacionais, sabe? Lá onde eles instruíam a gente para ser monitor eles sempre falavam pra usar os nossos artista, o que a gente contava sobre as mata, sobre essas história normal que a gente vê e conta, pra poder mostrar como se vivia lá e como era nossa realidade.

Dona Nazaré ainda conta que uma das formas de trabalho com as narrativas orais ocorriam por meio das práticas de leitura e escrita, espaço onde abordavam aspectos estruturais de textos e interpretações. Entende-se que o lugar reservado a essas narrativas ainda era restrito, no entanto, pelo fato de priorizar a didática de discutir os textos do cotidiano e os referenciados pelo MEC, valorizavam e legitimavam as linguagens, vozes e arte dos sujeitos locais.

Tinha aula de formação de frases... estrutura, assim... Depois era de interpretar textos. O texto que a gente tá acostumado são mais essas histórias... essas coisas que o pessoal conta por aí... e como eles ficavam com dúvida depois que a professora explicava no rádio eu pegava e contava uma dessas que tinha acontecido. Até hoje muita gente sai da escola porque não acha motivo de estar alí. Eu...eu...não contava de coisa que assustava porque era noite e eles iam pelo rio alí as vezes (risos). Mas, eu contava assim do Curupira e das pessoas que virava bicho, assim... Depois eu ia fazendo as perguntas... e eles iam respondendo... eu dizia: então já aprenderam.

O uso das narrativas orais, segundo dona Nazaré, ocorreu diante da dificuldade em tratar nas aulas radiofônicas somente os itens da estrutura curricular da época, onde a abordagem regional e a abertura para serem tratados temas de culturas locais eram quase inexistentes. Em 1960, a circulação da discussão de direitos e identidades era ainda menor que hoje e expressões locais de cultura não cabiam dentro do currículo escolar. Porém, na realidade bragantina, o olhar para as formas de percepções locais foi imprescindível para a difusão da educação pelo rádio exigida pela realidade amazônica.

²⁸ Dona Nazaré, tem 78 anos e mora na vila Tijoca. Foi monitora da escola radiofônica.

Avalia-se, pelas falas da antiga monitora, que o desinteresse dos alunos ocorria pela estrutura e didática curricular ainda marcada por valores hegemônicos, onde forças dominantes se sobrepõem não somente nos espaços físicos, mas nos aspectos históricos e culturais dos indivíduos (FREIRE, 2016). Diante dessa situação epistemológica, Mignolo (2008) afirma a necessidade da desvinculação dos saberes com teorias essencialmente europeias, o que chamou de desobediência epistêmica.

A opção descolonial é epistêmica, ou seja, ela se desvincula dos fundamentos genuínos dos conceitos ocidentais e da acumulação de conhecimento. Por desvinculamento epistêmico não quero dizer abandono ou ignorância do que já foi institucionalizado por todo o planeta (por exemplo, veja o que acontece agora nas universidades chinesas e na institucionalização do conhecimento). Pretendo substituir a geo- e a política de Estado de conhecimento de seu fundamento na história imperial do Ocidente dos últimos cinco séculos, pela geo-política e a política de Estado de pessoas, línguas, religiões, conceitos políticos e econômicos, subjetividades, etc., que foram racializadas (ou seja, sua óbvia humanidade foi negada). Dessa maneira, por “Ocidente” eu não quero me referir à geografia por si só, mas à geopolítica do conhecimento. Conseqüentemente, a opção descolonial significa, entre outras coisas, aprender a desaprender (como tem sido claramente articulado no projeto de aprendizagem Amawtay Wasi, voltarei a isso), já que nossos (um vasto número de pessoas ao redor do planeta) cérebros tinham sido programados pela razão imperial/ colonial. (MIGNOLO, 2008, p. 290).

E, seguindo a mesma linha de pensamento, Santos (2009) definiu o quadro de inferiorização do conhecimento em favor de uma conduta de raiz branca e europeia como pensamento abissal, onde há uma realidade aceita e outra excluída. Para o teórico,

[...] o pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que estas últimas fundamentam as primeiras. As distinções invisíveis são estabelecidas por meio de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o “deste lado da linha” e o “do outro lado da linha”. A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer modo de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção de inclusão considera como o “outro”. A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha. O universo “deste lado da linha” só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante: para além da linha há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialética (SANTOS, 2009, p. 25).

Nesse sentido, o uso de textos orais pelos monitores como facilitação das aulas foi relatado por dona Nazaré, mostrando que a familiaridade com essas narrativas melhorava o entendimento de conteúdos que envolviam estruturas frasais e interpretações textuais.

Percebe-se que as literaturas regionais tornam as leituras mais significativas ao possibilitarem relações entre a memória pessoal e os elementos do escrito. Assim, a narradora evidencia o trabalho conjunto entre as solicitações do MEC e a adequação que sofria na realidade local; a dificuldade maior em entender manuscritos que não faziam parte do cotidiano e a prática educacional voltada para a pluralidade.

2) Promoveu o ensino científico em debate com o conhecimento popular para fomentar e desenvolver a agricultura, a pesca e artesanato da região;

Explorar os dois textos, os orais e os escritos canônicos, segundo Lima (1979), proporciona aos indivíduos se reconhecerem no outro, trazerem a alteridade para si e se projetarem. O reconhecimento, para o autor, dependeria do conjunto de expectativas dos sujeitos diante de um texto, estando diretamente relacionado às formas de apropriações do escrito pelo leitor/ouvinte e sua participação na construção de sentidos, dessa forma, quanto maior a apropriação do leitor no manuscrito, melhor será sua experiência leitora.

A partir dos debates gerados quando são explorados dois textos diferentes, a alteridade e o reconhecimento sobre si ficam mais claros para os alunos, auxiliando no processo de leitura, compreensão e adequação do aprendizado no cotidiano.

Trazendo para o campo da oralidade, nas narrativas orais são reafirmadas regras sociais do grupo, valores e experiências que se emolduram em um cenário com problemáticas atuais e que, como faziam parte tanto da programação da Rádio, quanto das aulas radiofônicas, contribuíram para encontrar soluções de ordem prática em conjunto com os conhecimentos científicos, atuando na contramão de visões reducionistas.

Neste sentido, Iran Lobato narra uma das formas usadas pela escola radiofônica para incluir os dois tipos de conhecimentos:

Existia assim uma espécie assim de um núcleo, como se fosse assim uma escola já preparados pra isso, né? Os alunos permaneciam ali e o rádio pertencia a aquele núcleo lá ... ai então tinha os horários, agora eu não posso te assegurar horário de aula porque faz muito tempo, né, mas ai tinha diversos horários, tinha até uma matéria sobre a agricultura. Eu me lembro que tinha um padre que me fez ser um caboclo pra fazer as perguntas pra ele, pra ele responder ... fazia parte da matéria, né então... ele me dava as perguntas e eu tipo caboclo:

- Mas, mas doutor ... ele era o agrônomo, né ... é isso assim, assim, assado e ele respondia..

Não me lembro como foi o nome que ele me deu (risos) ele com aquela calma dele, né ... não me lembro mais o nome desse padre ... (risos) não me lembro ...ele era italiano ...ele dava essa matéria, né ... ele dava essa matéria, o padre, nesse tempo era padre ainda, né ... Miguel Giambele, ele que foi o testa de ferro da rádio, né, ele que era o homem chave²⁹.

Para Quijano (2005), o campo dos saberes sempre foi um lugar de tensão porque é associado ao poder, que classifica culturas e racialidades. Como forma de defesa de lugar e de voz, provocam ações coletivas que fazem do conhecimento, da memória, da cultura e identidades, de acordo com Arroyo (2012), espaço de afirmação social, formação e emancipação. Logo, se os sujeitos não se identificam nos ensinamentos difundidos pelo sistema educacional, formam estratégias próprias para difundir suas sabedorias. Neste sentido, observa-se na fala de Seu Iran, o diálogo como didática usada durante as aulas para mostrar, na prática, onde seriam usadas as teorias explicadas.

O convite aos moradores do lugar para participarem das transmissões era uma técnica para o reconhecimento cultural do público na linguagem e nos sotaques, para isso, faziam pequenas histórias para tentar se aproximar, ao máximo, da forma de difusão de saberes tradicionais na região. A partir da narrativa, percebe-se a conversa entre um morador da região, representado pelo caboclo, justificando sua contraposição com algo que o técnico falava na frase: “Mas, mas doutor” simbolizando, assim, o diálogo entre a escola radiofônica e os ouvintes.

Porém, também se analisa o lugar de fala e as representações dadas nas nomeações “Caboclo” e “Doutor”, onde o primeiro pode ser entendido como um sujeito atrelado ao lugar com saberes tradicionais e o segundo ocupando o espaço de respeito por ser chamado de “Doutor” e por ter conhecimentos científicos. Essas classificações foram baseadas no que se considera o saber legítimo e válido, cunhados pelo jogo da colonialidade do ser, de acordo com Przybylski:

Cabe a nós, pesquisadores do campo dos estudos literários, apostarmos em novos narradores, que possuam uma vasta produção narrativa e não estejam necessariamente na academia. É preciso abrir o olhar para produções narrativas não acadêmicas, mas que podem intervir no meio, tendo, assim, um olhar científico sobre as narrativas orais, que, apesar de influenciadas por toda forma de progresso, persistem como uma necessidade estética entre aqueles que escutam e transmitem. (PRZYBYLSKI, 2018, p. 187).

29 Iran Lobato de Andrade, 79 anos, escritor e morador de Bragança. Narrativa coletada no ano de 2018.

Através da narrativa também é possível observar, além do debate dos diferentes saberes, o reconhecimento da emissora como espaço para desenvolver a economia local, não como mero assistencialismo, porém de modo a redimensionar concepções, gerando reflexões, aprendizados e debates.

O trabalho educacional integrando os dois saberes resgata a memória, relembra histórias, recuperando assim, sentidos produzidos e provocando nos sujeitos a reflexão do seu “eu”, ou seja, do lugar que ocupa na sociedade. A identidade, então, é reafirmada nesse processo para evocar memórias que trazem à tona tantas sabedorias repassadas por gerações no município de Bragança.

Assim como a narrativa acima, a de Dona Sabá³⁰ também revela a articulação dos saberes regionais com as outras áreas de conhecimento e contribui com o olhar amplo e contextualizado a respeito das características culturais, naturais e econômicas da região amazônica, favorecendo assim, reflexões sobre os próprios significados culturais, interpretações e representações (MCLAREN, 2000). A abordagem em saberes regionais desvela problemáticas, levando para o contexto escolar situações produzidas no cotidiano.

A gente também falava sobre a preservação do meio ambiente pras comunidades, pro trabalho deles de roça e pra ... pras pessoa mesmo de um modo geral. Uma história dessa também dava pra pedir desenho. Aí a gente colocava tudo na grade que tinha lá no pátio...porque tinha aula de arte, sabia? Tiiiiiinha...as muié fazia crochê pra vender, tinha umas coisa de desenhar...eu pegava só numa história dessa de mulher que vira onça e já fazia tudo essas coisa de trabalho.

A narradora deixa claro o trabalho interdisciplinar com as narrativas orais na matéria de Arte e de como servia de inspiração para os artesanatos produzidos nas vilas e comunidades, como com o crochê. O artesanato era uma outra ação desenvolvida, através do SERB, em formato de oficina, assim como eram realizadas palestras sobre a saúde da mulher, como citado por seu Francisco³¹ na narrativa abaixo. Em ambos os casos, as instruções aconteciam tanto via rádio, quanto nas visitas de profissionais que iam juntamente com as freiras visitar as localidades.

³⁰ Dona Sebastiana tem 78 anos, era monitora da escola radiofônica e mora na comunidade do Tatu. Narrativa coletada em 2019.

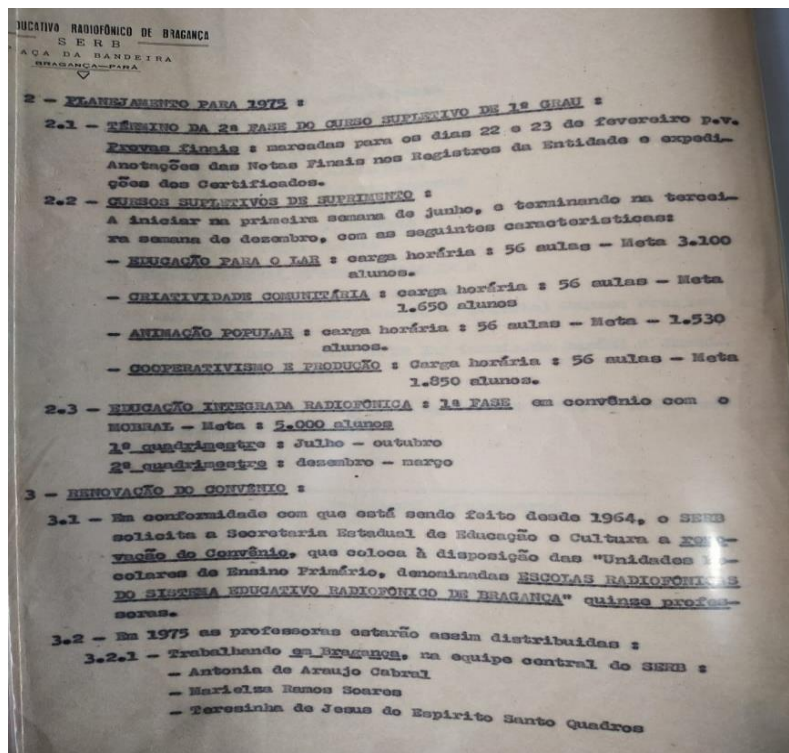
³¹ Seu Francisco tem 78 anos, foi aluno da escola radiofônica e mora na Vila dos Pescadores. Narrativa coletada em 2019.

Eu era menino, mas já trabalhava. Na verdade, era aula mas...eles não mandavo. As aula de artesanato também eu lembro que ajudaro a minha mãe a deixar a casa mais bonita e ela vendia lá em Bragança. Tinha também umas pessoas que vinham conversá com ela, coisa de mulher, mas não sei o quê.

No arquivo do SERB é possível encontrar um documento a respeito do planejamento das tarefas no ano de 1975. Porém, a estrutura dos cursos oferecidos se assemelhava aos oferecidos na década de 1960. Na figura 17, os cursos educação para o lar e animação popular podem estar relacionados à fala de seu Francisco sobre “Tinha também umas pessoas que vinham conversá com ela, coisa de mulher, mas não sei o quê.” Já o curso criatividade comunitária e cooperativismo e produção aparece na fala abaixo de seu Francisco, relacionando-se assim, as atividades para desenvolver a agricultura, a pesca e artesanato da região.

Durante as aulas tinha a história, né? No rádio eles contavam sobre a vida aqui quando tinha os índios. Então naquelas aulas a gente sabia de muitos costumes deles ... eu lembro que na de agricultura o padre contou de novo lá no meio da roça e falou pra gente que era importante a gente viver sem derrubar as árvores...assim como eles fizeram. Falou que a gente tava ali como forma de ajudar e não deixar ninguém chegar lá, comprar nossas casa e derrubá tudo. Isso eu escutei. Isso eu faço e já disse pros meus filho. Ele...esse padre...trouxe umas pessoa aqui, né? Gente formada. Eles conversavo com nós. Ensinaro a arar de uma forma um pouco diferente, mas que ia ajudar a produção. Nós fizemo. E continuamo porque realmente agridia menos a terra. Mas eles não mandavo assim não...eles ensinavo e a gente se reunia depois pra vê se ia fazer. Mas olha, não mudou tanta coisa não, assim de dizer que ensinou uma coisa que a gente não sabia. A gente fazia mas eles só mudavo umas partes pra não estragar a terra, porque assim, a gente queimava muito. As aula não eram aqui, era alí pra outra vila que é a Vila Manoel. E eu te digo bem, se não tivesse esse rádio com aula, notícia... a gente não ia ter tão cedo. Porque não tinha escola nas vilas como hoje, não tinha jeito de nós ir pra Bragança todo dia e nem dinheiro pra pegar e ir. Foi assim coisa que marcou mesmo. Coisa que fez parte da nossa vida e faz ainda né. Falar que eles proibiro alguma coisa não.

Figura 17 – Cursos oferecidos no SERB



Fonte: Fundação Educadora de Comunicação

O narrador ainda conta que:

Continuamo a ter nossas festas, até as vezes eles vinham e aparecia nas notícia! Coisa que eu nunca vi de outros lugares aqui de perto mesmo noticiava lá. dona Beta virô porca uma vez depois de uma aula e a gente falou pro técnico (risos).

As memórias dos saberes locais também são reafirmadas na narrativa de seu Francisco, mostrando que esses saberes não são isolados ou pertencentes a um círculo familiar, mas são lembranças que são referências na comunidade em que vive. O fato de escutar acontecimentos que são notícias para a vila onde vivia como informação no rádio se tornou fundamental para os moradores que, até hoje, o narrador guarda na memória. Da mesma forma como lembra de quando uma mulher virou porca após a aula, assim, diferentes formas de representar e entender o mundo estão presentes na fala do narrador.

Tradição, mitos, ritos e crenças formam um conjunto de saberes, ainda hoje, segundo Nilma Lino Gomes (1997), esquecido e não trabalhado em contextos regionais. A escola, para os autores, continua sendo baseada em práticas coloniais, especialmente na hierarquização de

ensinamentos, contribuindo para uma estrutura societal que exclui conhecimentos, epistemologias e culturas. Sendo assim, o trabalho educativo na Rádio Educadora atuava na contramão do modelo tradicional escolar, com aulas e atividades baseadas no diálogo com a pluralidade das experiências, valorizando os saberes regionais e promovendo a reflexão a respeito de conhecimentos hegemônicos, como pode ser observado na narrativa abaixo.

Eu lembro das aulas de agricultura mesmo...porque foi o que eu trabalhei, né? Eles contribuíram muito mesmo...vinha um padre que era bem amigo nosso...ele vinha antes perguntar como nós fazia...aí depois tinha as aulas e ele já vinha com um empregado lá de uma empresa...é...não lembro o nome...é...ele trazia umas coisa de medir...de arar...era bom. Melhorou muito sabe, porque antes a gente queimava. Ai já viu...podia era pegar fogo a mata tudo! Eles ensinaram outra coisa, ai melhorou...a terra dura mais pra plantar, a gente não faz besteira de queimar as mata tudo e assim...a gente mudou a queima porque viu do perigo, né? Ninguém aqui era doido de mudar o que fazia por causa que veio alguém aqui. Nessas aulas eu sei que o que mudou também foi nossa higiene, limpeza, né? Assim...pra pegar e fazer a farinha. A gente metia a mão, mas desde esse tempo nós sabe que precisa meter com saco quando for usar o tipiti. Isso ajuda na venda na feira, as pessoas já sabem faz é tempo que tá melhor. De resto, nós aprendeu muitas outras coisa, né? Mas continuamos a fazer o que fazia antes, só algumas coisas que veio de novo aí nós juntamos como que já era. É isso. Essas aulas eram assim: primeiro nos rádio...depois eles vinha aqui.

Assim, a tradição oral é renovada, valorizada e reafirmada, passando de mero caráter folclórico para lugar de fala e posicionamento identitário. Através das narrativas é possível verificar a demonstração de que a terra e as atividades de agricultura são importantes elementos identitários ligados às crenças, simbolismos e perspectivas futuras. Portanto, as tradições são repassadas por meio de outra tradição, a oral. Segundo Ki-Zerbo:

A tradição oral é a grande escala da vida, e dela recupera e relaciona todos os aspectos. Pode parecer caótica àqueles que não lhe descortinam o segredo e desconcertar a mentalidade cartesiana acostumada a separar tudo em categorias bem definidas. Dentro da tradição oral, o espiritual e o material não estão dissociados. [...] ela é ao mesmo tempo religião, conhecimento, ciência natural, iniciação à arte, história, divertimento e recreação [...] (KI-ZERBO, 2010, p. 169).

Os saberes repassados pela tradição oral, quando usadas nas aulas, preenchem lacunas ao fazer conexões com outros textos e ao fazer relações entre o passado e o presente (ISER, 1996), dessa forma, a partir de seus conhecimentos de mundo, os sujeitos são capazes

de observar pontos coletivos e não comuns da prática com a agricultura. A memória dos saberes possibilita, então, a resistência em admitir novos costumes de modo passivo.

3) Com o uso das narrativas orais da região deram ênfase em aspectos historiográficos, promovendo a reflexão nas diferentes vozes;

Os saberes locais, quando repassados em formas de narrativas orais, marcam a percepção dos moradores da cidade a respeito da história local e alguns pontos eram destacados para se dedicar a semelhanças e diferenças com outros lugares do Brasil, como destaca dona Sabá. Optando por essa didática, os monitores mantinham o diálogo com acontecimentos na história da região pelo ponto de vista dos sujeitos do lugar, por meio das narrativas que circulavam e que faziam parte do imaginário da região. Entretanto, essa relação estabelecida funcionava como complemento curricular ou como forma de organização de aprendizado, ou seja, não tinha a mesma importância que os conteúdos do currículo.

Para Fanon (1968), as identidades formadas no conflito entre colonizador e colonizado são marcadas pela dicotomia entre múltiplos sujeitos, que não existem completos, mas produzem-se na incompletude do outro. Dessa forma, a inclusão do repertório deles próprios na compreensão dos fatos considerados históricos pelas apostilas usadas nas aulas abriu espaço para a reflexão sobre o lugar de fala deles, assim como a importância da própria percepção diante da história e desenvolvimento da cidade onde moram.

As práticas decoloniais na educação se mantiveram na memória desses sujeitos, assim como de gerações posteriores porque fizeram sentido na realidade em que vivem, justificando transformações, apropriações e resistências de elementos e situações no cotidiano ao longo do tempo. Isso me leva à retomada do pensamento de Walsh quando ela afirma:

Las luchas sociales también son escenarios pedagógicos donde los participantes ejercen sus pedagogías de aprendizaje, desaprendizaje, reaprendizaje, reflexión y acción. Es sólo reconocer que las acciones dirigidas a cambiar el orden del poder colonial parten con frecuencia de la identificación y reconocimiento de un problema, anuncian la disconformidad con y la oposición a la condición de dominación y opresión, organizándose para intervenir; el propósito: derrumbar la situación actual y hacer posible otra cosa. Tal proceso accional, típicamente llevado de manera colectiva y no individual, suscitan reflexiones y enseñanzas sobre la situación/condición colonial misma y el proyecto inacabado de la des- o de-colonización, a la vez que engendran atención a las prácticas políticas, epistémicas, vivenciales y existenciales que luchan por transformar los patrones de poder y los principios sobre los cuales el conocimiento, la humanidad y la existencia misma han sido circunscritos, controlados y subyugados. Las pedagogías, en este sentido, son las prácticas, estrategias y metodologías que se entretejen

con y se construyen tanto en la resistencia y la oposición, como en la insurgencia, el cimarronaje, la afirmación, la re-existencia y la re-humanización³². (WALSH, 2012, p.29).

Assim, e considerando as práticas pedagógicas decoloniais como cenários em que, em nosso caso, os narradores exercem suas aprendizagens, desaprendizagens, reflexos e ações, esse pensamento contribui para o reconhecimento e conhecimento da cultura bragantina não somente nos limites de suas fronteiras, mas em outros espaços, que levaram as visões de mundo próprias desse povo, manifestadas de forma individual e coletiva.

Assim, deve-se destacar também que:

4) Como estratégia para atingir todas as comunidades e vilas da região, usou monitores locais para diminuir a distância entre alunos e escola radiofônica;

De acordo com dona Sabá, as cartilhas visavam o entendimento do código, ler e escrever; e os conteúdos programáticos exigidos conforme cada etapa de ensino. Os debates, reflexões e usos dos saberes locais e das narrativas orais que circulavam na região eram explorados nas atividades e nas explicações orais dos monitores que recebiam instruções das freiras. Essa postura assumida pela escola radiofônica em evocar memórias da comunidade, trazendo marcas da subjetividade dos indivíduos, permitiu o estabelecimento de reflexão em torno das especificidades existentes em situações (espaço, tempo e sujeito) diferentes, já que eles apresentavam, de forma geral, dificuldades para interpretar os textos escritos presentes nas cartilhas.

Dessa forma, a superação da desigualdade nas formas de legitimar conhecimentos exige o reconhecimento da existência e prática de saberes locais e ações educacionais que atuem na desmistificação de uma instrução hegemônica que faz parte de um projeto de

³² As lutas sociais também são cenários pedagógicos onde os participantes exercem suas pedagogias de aprendizagem, desaprendizagem, reaprendizagem, reflexão e ação. É apenas para reconhecer que as ações que visam mudar a ordem do poder colonial muitas vezes partem da identificação e reconhecimento de um problema, anunciam o desacordo e a oposição à condição de dominação e opressão, organizando-se para intervir; o objetivo: derrubar a situação atual e tornar possível outra coisa. Tal processo de ação, normalmente realizado coletivamente e não individualmente, suscita reflexões e ensinamentos sobre a própria situação / condição colonial e o projeto inacabado de descolonização ou decolonização, ao mesmo tempo que desperta atenção para práticas políticas, epistêmicas e políticas e existencial que luta para transformar os padrões de poder e os princípios sobre os quais o conhecimento, a humanidade e a própria existência foram circunscritas, controlados e subjugados. Pedagogias, nesse sentido, são as práticas, estratégias e metodologias que se entrelaçam e se constroem tanto na resistência e na oposição, quanto na insurgência, na fuga, afirmação, reexistência e reumanização.

manutenção de identidade nacional e que não considera a existência de distintas formas de identidade, fazendo do currículo escolar lugar de reprodução de uma única narrativa.

A decolonização do fazer pedagógico realizado pela SERB, na primeira década de fundação, contribuiu para a compreensão de mundo dos bragantinos para além da percepção hegemônica de cultura, valorizando elementos que constituíam o “eu” desses sujeitos e legitimando a identidade local.

5) Usavam, muitas vezes, os lugares que costumavam reunir para conversar (margem do rio Caeté e as casas de farinha) para escutarem as aulas.

Segundo Pollak (1992), os lugares são elementos criadores de memórias, sejam elas individuais ou coletivas. Lugares em que não, necessariamente, foram vivenciados pelos sujeitos, mas que se tornaram memória individual e coletiva porque foram espaços guardados pelo grupo como sendo importantes para a história social, cultural ou política, por exemplo.

A história de um grupo é formada por experiências que ocorreram ao longo do tempo, reais ou fictícias, mas que fortalecem a identidade coletiva. Para o autor, são lugares que projetam socialmente atitudes e pensamentos característicos da comunidade, construtores da cultura local. Neste sentido, o rio e as casas de farinha são lugares de memória por serem cenários presentes no cotidiano que marcam experiências pessoais e coletivas.

Experiências que também envolvem os mitos, segundo Campbell (2005), as narrativas que tratam sobre mitos e lendas abrem espaço para o mistério (místico), explicam situações do mundo (cosmológico), servem como suporte para ordem social (sociológico) e como aprendizado (pedagógico). Em Bragança, dentro dos saberes ligados ao sobrenatural e à natureza, também estão inseridas as experiências com a Rádio Educadora.

Assim, os espaços reforçam laços entre moradores, fazendo despertar valores, crenças, imaginário social e identidade, por isso é uma forma de organização da experiência humana.

3 A RÁDIO EDUCADORA AO SOM DOS MITOS

Como visto, as narrativas orais são um importante modo de conhecimento social, ao trazer personagens que mostram nas falas, nas ações e nas descrições físicas e psicológicas traços de uma cultura específica no tempo e no espaço. Ela é uma sucessão de fatos, seja real ou imaginária, que representam percepções sobre realidades. Para Sodré (1988), mostram quem são as pessoas em um contexto específico no tempo, neste sentido, revelam identidades, pois suas emoções são sentidas e repassadas em uma das formas que fazem para difundir e transformar o meio: o narrar.

[...] um discurso capaz de evocar, através da sucessão temporal e encadeada de fatos, um mundo dado como real ou imaginário, situado num tempo e espaços determinados. Na narrativa, distingue-se a narração (construção verbal ou visual que fala do mundo) da diegese (mundo narrado, ou seja, ações, personagens, tempos). Como uma imagem, a narrativa põe diante de nossos olhos, nos apresenta, um mundo. O romance, o conto, o drama, a novela, são narrativas. (SODRÉ, 1988, p. 75).

Quando os sujeitos narram a respeito da Rádio Educadora ocorre uma fusão de histórias, sejam elas míticas, históricas ou de testemunhos. Essas narrativas expõem a teia social em que as lembranças estão inseridas e que a oralidade permite compreender em volta dos acontecimentos e percepções apreendidas no cotidiano pela memória e representadas no imaginário.

Lembrar significa reordenar de forma ideológica e conceitual o passado, a partir de bens simbólicos, e nessa reconstituição da textura da vida baseada na subjetividade, as narrativas são produzidas trazendo elementos restituídores da vida privada, pública, afetiva e política (CARDOSO; FERNANDES, 2016).

As narrativas, portanto, exibem sentimentos e costumes atuais que foram construídos ao longo do tempo e dos espaços ocupados pelos sujeitos. Segundo Halbwachs (2006), quando as pessoas lembram de algum acontecimento mostram que fazem parte de um grupo de referência, marcando suas memórias e identidades. Ao narrar o que ouviu ou viveu, o contador se volta para o passado marcado na memória e que se torna presente quando conta, tornando útil o que se passou e as experiências do outro na comunidade. Neste sentido, escutar do público sobre suas vivências com a Rádio Educadora é ter a certeza que, em meio aos relatos, também vão ser contadas experiências com seres fantásticos e sobrenaturais. Outro aspecto a ser considerado na narrativa é que ela, para Todorov (2006, p. 21-22):

[...] se constitui na tensão de duas forças. Uma é a mudança, o inexorável curso dos acontecimentos, a interminável narrativa da 'vida' (a história), onde cada instante se apresenta pela primeira e última vez. É o caos que a segunda força tenta organizar; ela procura dar-lhe um sentido, introduzir uma ordem. Essa ordem se traduz pela repetição (ou pela semelhança) dos acontecimentos: o momento presente não é original, mas repete ou anuncia instantes passados e futuros. A narrativa nunca obedece a uma ou a outra a força, mas se constitui na tensão das duas.

Segundo o autor, os acontecimentos se ligam na relação passado, presente e futuro, sendo apresentadas todas as vezes com uma nova forma de contar, de acordo com o contexto de cada situação em que as histórias são transmitidas aos ouvintes. Neste sentido, narrativas são histórias, pois são relacionadas aos acontecimentos passados, com personagens que são confundidos com a vida real, mas também são discursos, pois quando o narrador conta, assim faz a partir do ponto de vista próprio.

Se narrativa é experiência, a memória é repassada como forma de tradição que sobrevive com a modernidade, uma vez que narrativa e memória são relacionadas de forma direta, pois as informações são repassadas ao longo do tempo, abrindo espaço para tantas reformulações e adaptações com a realidade atual. A memória coletiva, no sentido de produção de experiências com a troca de saberes, é o conhecimento passado pelas gerações. Esse saber, perpetuado na tradição, sofre adaptações de acordo com a temporalidade em que vive.

Ressalto que na memória estão presentes o visto e o vivido quando narrados os detalhes de onde as pessoas moravam, das vilas, das comunidades, das experiências, dos mitos e da natureza, por exemplo. O vivido também é mostrado através das *performances* das emoções e dos sons, assim, a memória traz para a narrativa os barulhos vindos da floresta, por exemplo, quando o narrador imita, na mesma cadência, os sons dos mitos, do mesmo modo como imita os sons do rádio e das vozes dos radialistas.

O ato de narrar, dessa forma, pressupõe duas atividades: o uso da memória e a formação de identidades. Esta última se mantém viva com as histórias contadas, com os exemplos passados e, ademais, a cada contar a tradição é revivida, atualizada e moldada. Revive-se, pois ao ouvinte são dados meios, através da memória e da narrativa, para voltar ao tempo e se sentir novamente naqueles lugares contados; é atualizada posto que o que é contado passa por uma seleção através de silenciamentos, esquecimentos e do que é lembrado; por fim, é moldada, em um campo de batalha social do que é para ficar e ser repassado. Todos esses caminhos percorridos pela identidade são trabalhados em conjunto

com a memória, sendo a mantenedora dos costumes e que fortalece os laços nas comunidades.

Para Bosi:

Pela memória, o passado não só vem à tona das águas presentes, misturando-se com as percepções imediatas, como também empurra, “desloca” estas últimas, ocupando o espaço todo da consciência. A memória aparece como força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora. (BOSI, 1994, p. 46-47).

Tudo o que é lembrado, silenciado e esquecido é refletido nas narrativas contadas que marcam a identidade de um povo, as quais representam a comunidade, pois compõem a história da estrutura social e pode-se, a partir delas, compreender as formas em que vivem. Platão, sobre memória e esquecimento, dizia ser um presente da mãe das Musas, Mnemosyne, assim, a lembrança estava ligada a um bloco mágico, onde eram armazenados os acontecimentos e experiências e onde era impresso o que lembramos, este último permanecendo em uma cera; enquanto que o esquecimento era o que se apagou ou que não foi gravado (PLATÃO, 1988).

O que lembramos reportamos em nossa fala, lugar que, para Clastres (1990), detém-se o poder. O poder de mudar, transformar e proporcionar uma ordem social, mantendo uma comunidade unida.

Falar é antes de tudo deter o poder de falar. Ou, ainda, o exercício do poder assegura o domínio da palavra: só os senhores podem falar. Quanto aos súditos, estão submetidos ao silêncio do respeito, da veneração ou do terror. [...] Toda tomada de poder é também uma aquisição de palavra. (CLASTRES, 1990, p. 106).

Assim, a linguagem é o elemento central na formação do sujeito, essencialmente histórico e social, entendendo o discurso e a consciência como resultados coletivos e não individuais, nesse sentido, “todo o verbal no comportamento do homem de maneira nenhuma pode ser creditado a um sujeito singular tomado isoladamente, pois não pertence a ele, mas sim ao grupo social” (BAKHTIN, 2004, p. 86). Um exemplo disso é o uso do pronome “nós”, muito comum nas narrativas, externando que a ideia foi construída socialmente.

Quando a oralidade é o principal meio de comunicação, as narrativas são as formas que a sociedade tem para repassar a outras gerações suas experiências, sentimentos e valores. A fala não é somente um modo de expressão, mas de ação, usada para transformar, adaptar e reorganizar os costumes sociais. Benjamin (1994) afirma que a fala possibilita a percepção do mundo que nos é próprio, ela amplia a nossa percepção do real, revelando uma insuspeita

faceta que é incorporada em nós. Quando exteriorizada em forma de conselho, se torna exemplo prático de experiência e sabedoria.

Sobre essa construção coletiva, Michel de Certeau (2008, p. 50) ainda afirma que os discursos não possuem autor e que no diálogo todos os interlocutores são transformados de alguma forma, assim “[...] as retóricas da conversa ordinária são práticas transformadoras ‘de situações da palavra’, de situações verbais onde o entrelaçamento das posições locutoras instaura um tecido oral sem proprietários individuais [...]”.

Neste sentido, muitas dessas conversas feitas pelo homem que vive na Amazônia e que convive com o barulho da floresta, carregam experiências de vida junto à natureza e traços da convivência com o meio mecânico e, por isso, muitas dessas histórias (mitos, lendas e testemunhos, por exemplo) foram adaptadas aos contextos em que vivem.

O narrador no cotidiano é o herói anônimo, como ressaltou Certeau (2008), pois mantém suas tradições e memórias dentro de uma sociedade com meios modernos. As narrações aqui contadas têm o papel de mostrar o quão viva ainda é essa prática na Amazônia paraense onde os narradores assumem sua responsabilidade social em serem homens memórias e repassar tradições.

Nas narrações orais há a interdependência entre quem conta e o público, fazendo das narrativas atividades dinâmicas, pois se transformam para se adaptar ao ouvinte. As expressões faciais, as vozes e os gestos fazem parte da *performance*, que também é lugar de simbolização, sendo espaço de integração do corpo e da voz. Os gestos, as expressões corporais e o tom de voz exercem influência na interpretação da narrativa e de como o ouvinte percebe a forma em que o narrador vê e explica o dia a dia, os fatos inusitados e tantas outras situações.

As narrativas orais, portanto, quando são repassadas entre famílias e membros de uma mesma comunidade ou vila, através de lembranças guardadas na memória, preservam informações selecionadas como necessárias para a continuação do grupo. A oralidade, a memória e a narrativa são elementos essenciais na compreensão das relações sociais.

No ato mnemônico ocorre a atualização de fatos partilhados, vividos e a luta contra o esquecimento, que é o objetivo afetivo da memória coletiva. Manter a memória é permitir que o sujeito se encontre em meio às variações sócio-históricas. Neste sentido, a memória dos narradores depende de seu relacionamento social, pois as lembranças e esquecimentos estão ligados ao que foi guardado ao longo do tempo.

Nas narrativas dessa pesquisa, o contador faz o ouvinte, de certa forma, reviver os acontecimentos relatados, pois conta como se tivesse vivido aquele momento. Ele não

somente narra o que escutou, como amplia interpretações por meio da linguagem e da *performance*. O narrador, ao tomar para si as palavras que escutou de alguém, a transforma em uma nova história, já que cada vez em que uma narrativa é contada, é como se fosse a única vez, sendo inédita, nunca se repete.

As narrativas coletadas tratam do cotidiano, de histórias ouvidas e contadas pelos moradores da cidade de Bragança. Essas narrações refazem as experiências de vida e mostram saberes marcados pela tradição e modernidade. Benjamin (1993) mostra a utilidade das narrativas no cotidiano ao caracterizar as narrações como fontes de saberes e experiências, assim, capazes de se organizar por meio das imagens que são construídas através das vozes dos poetas.

Lyotard (1993) aborda quatro pontos que marcam as narrativas no cotidiano: a primeira seria a capacidade de estabelecerem lugares de fala, o que torna possível a manifestação dos sujeitos, avaliações e realizações de suas performances. A segunda aborda a pluralidade dos jogos de linguagem e os materiais simbólicos no interior da narrativa. A terceira trata a tríplice competência do saber-dizer, saber-ouvir e saber-fazer, isto é, as regras que garantem a inserção das narrativas no meio social. E a quarta é sobre a articulação das narrativas no tempo, assim o tempo da narração, da narrativa e do contexto os quais são mostrados aos ouvintes pelas vozes de quem escutou ou viveu essas histórias.

Todos os movimentos narrativos que o autor citou são feitos por meio da memória, que pode ser considerada na relação entre várias áreas, porém, destaco aqui a ligação entre os sujeitos e as culturas. Nesse âmbito, o papel da memória não é somente guardar informações, mas reconstruir experiências auxiliando a sociedade a pensar em si própria.

Como as narrativas são sobre algo do passado, o narrador está fora e em tempo diferente, facilitando a melhor percepção das situações e revelando, por vezes, o que somente se podia enxergar de longe. É interessante perceber que os sujeitos do presente (a profissão que possuem e as experiências que tiveram, por exemplo) permitem a visualização deles mesmos no passado, como o “outro”, ou seja, em função da memória, mostram o passado recriado e com novos olhares de quem somente está no presente conseguiria ver. Esse “eu” na posição exterior é chamado por Bakhtin (2003) de excedente de visão³³.

Na relação da construção identitária dos moradores de Bragança com a Rádio Educadora, os personagens, as músicas e as notícias eram o principal “outro”, ocorrendo confrontos e negociações que constituem o processo de formação de consciência dos sujeitos.

³³ Na posição exterior é possível ver com maior completude por meio de valores, lugar e tempo diferentes.

Para Bakhtin (2004), a identidade é essa tomada de consciência. Através desse contato com o outro, os sujeitos se posicionam em lugares que podem ser os mesmos deles ou não, daí a identidade, segundo o autor, ser marcada pela diferença. Nas relações que ocorrem em cada enunciado entre os falantes, há tanto a demarcação de uma identidade quanto há meios dessa mesma identidade ser reinventada. Nesse sentido, as narrativas funcionam como lembrança e consciência identitária.

Como uma sociedade essencialmente oral, esses sujeitos efetivaram nas narrativas míticas um importante elemento de resistência dando, ao saber popular, lugar de destaque nas relações sociais. Como não poderia deixar de ser, a conexão homem-natureza é elemento basilar na formação das sociedades amazônicas, uma vez que, segundo Benjamin (1993), o narrador recorre ao acervo de experiências suas e das contadas por outras pessoas.

Sobre essa relação, Diegues (1999) diz que a apropriação tradicional de um lugar é o saber profundo da natureza e de seus ciclos refletidos na elaboração de estratégias de uso e manejo dos recursos naturais. Esses, transferidos de geração em geração pela oralidade, estabelecem interdependência e simbiose com a natureza; dentro dessas relações, também são encontrados aspectos não-materiais que unificam três funções do conhecimento, representando, organizando e legitimando as relações sociais.

As narrativas compartilhadas não tratam somente da relação entre natureza e os sujeitos, mas de um convívio com o simbólico, com o subjetivo e com relações sensíveis, e por isso, não compreendidas somente por meio de observações, mas da escuta intensa desse contar que justificam comportamentos, costumes e identidades.

Memória, identidade e oralidade estão presentes nas inúmeras narrativas contadas e constituem a diversidade cultural de nossa sociedade, assim, nos elementos narrativos que as formam são observadas as experiências de vida e os diversos discursos do lugar que guardam uma gama de significados. Através dessas narrativas percebemos o cotidiano dos moradores de Bragança, o narrado e o vivido, pois nelas estão os elementos que representam a vida daqueles sujeitos. As narrativas orais, então, fazem parte do modo de se expressar dos moradores do local e são fundamentais para a cultura e tradição do lugar. Nas palavras de Barthes (2011, p. 19):

Inúmeras são as narrativas do mundo. Primeiramente, há uma variedade prodigiosa de gêneros, eles próprios distribuídos entre substâncias diferentes, como se toda matéria fosse apropriada para que o homem lhe confiasse suas histórias: ela pode ser suportada pela língua articulada, oral ou escrita; pela imagem fixa e imóvel, pelo gesto e pela mistura ordenada de todas essas substâncias; ela está presente no mito, na lenda, na fábula, no conto, na

novela, a epopeia, na história, na tragédia, etc. Ademais, sob essas formas quase infinitas, ela está presente em todos os tempos, todos os lugares, em todas as sociedades, podem-se dizer que ela começa mesmo com a história da humanidade.

Na cidade de Bragança de 1960, diante de uma cultura fortemente oralizada, os sujeitos se viam na posição de ouvintes de novas narrativas com o contar, invadindo os campos, as florestas e os imaginários, penetrando-os com estilos de vida que ainda não cabiam nas relações sociais com o meio ambiente local. Nas narrativas coletadas, destaco os aspectos do tempo, espaço e personagens.

3.1 O contar pelas ruas e vilas de Bragança

Os contadores da Amazônia são aqueles que repassam ou repassaram suas experiências e histórias de vida que aconteceram nesse lugar, entretanto, há contadores que misturam história e poesia, usam o tempo de acordo com o da natureza e o imaginário amazônico nas aventuras vividas com seres sobrenaturais. Em geral, esses narradores são aqueles com quem as pessoas das comunidades buscam conselhos e quem tem a última palavra nas decisões. O poder vem de suas palavras e sabedorias contadas nas tantas narrativas na beira do rio, nas idas para a roça ou nas reuniões noturnas.

A autoridade que a voz os confere também é repassada na *performance*. Para Zumthor (1994), esta é exercida pelos gestos e por meio de outros recursos que se fazem presentes pela apropriação da vocalidade. Segundo Fernandes (2007), essa autoridade cuja linguagem chama de hipercodificada, é formada por mecanismos da poesia oral nas expressões faciais, nos silêncios, ruídos e entonações.

Fernandes (2002, p. 28) considera a *performance* “um momento de fascínio, articulada pela mistura de códigos e diversidade linguística, envolvendo não somente pela fábula, mas também pela maneira como é transmitida”. Por meio de todos os elementos da voz e do corpo, o narrador conta sua história de vida, seus conselhos e aventuras em forma poética.

Segundo Silveira e Bassalo (2012), o olhar para os movimentos corporais na dimensão existencial e sensível dos sujeitos, dentro do contexto amazônico, ajuda entender as complexas interações bioculturais, pois o homem produz suas qualidades do corpo na interação com outros, assim, a percepção e o uso dos movimentos corporais são socialmente construídos.

E, por essa construção social, os narradores reproduzem o que ouviram, contam as histórias e fazem as *performances* de acordo com as transformações sociais e suas memórias,

conduzindo as narrativas como elo entre o passado e o presente e entre o que foi dito e vivido. E nessa construção, as repetições, as pausas, os sons e outras infinitudes de *performances* são feitas e conseguem a atenção do ouvinte para ensinar saberes tão peculiares.

Com gestos característicos de cada narrador ou amplamente encontrado no lugar, os contadores fazem suas *performances*, ressignificando assim, suas identidades. Para Fernandes (2007, p. 310), “cada *performance* desperta uma situação inovadora, à medida em que o narrador atualiza suas histórias, seja por encadear uma mesma narrativa numa forma poética diferente, seja pelo contexto em que é atualizada”. Ainda, segundo Simões (2010, p. 10):

[...] o narrador, ao contar o mito, insere-se ele mesmo numa linhagem tradicional e institucionalizada de ‘o contador de histórias’ que, por sua vez, legitima a *performance*. Ao mesmo tempo, esse mesmo narrador introduz as marcas de sua individualidade, que é única e irrepetível. Na realidade, cada nova *performance* é uma espécie de recontar/recriar, que traz os sinais de engenho artístico de cada narrador.

Ouvir, de fato, uma narrativa significa compreendê-la com o auxílio da visão, imaginação e principalmente das emoções. Entender que, muito mais que palavras, são formas de vida, organização do pensamento e sentimento social. Por isso, por meio delas, é possível conhecer trajetórias socialmente construídas e criadora das identidades bragantinas.

Para desenvolver essa pesquisa, busquei moradores de Bragança que vivenciaram o início da Rádio Educadora na cidade, que souberam ou acompanharam as formas de implantação e acompanhavam as programações. Esses moradores viviam próximos à natureza, em vilas e comunidades e, muitos deles, retiravam o sustento diretamente dela, trabalhando na pesca, na agricultura, no extrativismo e no mangue. Da mesma forma, há narradores moradores da cidade de Bragança, os quais, apesar de não trabalharem diretamente com a floresta, viviam em uma realidade cuja economia dependia desse meio e onde a paisagem, assim como os costumes locais, estavam voltados para os personagens que viviam nesses espaços onde as belezas naturais são marcadas no cotidiano.

A natureza então, dita seus pensamentos e seus imaginários. E estes, são repassados nas narrativas locais, principalmente quando indagados sobre situações que formam a identidade local, como a fundação da Rádio Educadora. Em suas narrativas, misturam seres da floresta com a escuta da rádio, relacionam os sons dos mitos com os vindos da emissora e contam fatos da cidade ligados ao rádio na mesma medida em que contam narrativas míticas.

Dessa forma, o conteúdo e as *performances* das narrativas constituem, para os bragantinos, a expressão de uma realidade que remete aos seus costumes, sentimentos e determinam suas escolhas. Para Eliade (2010, p. 124), por meio da repetição periódica do que

foi dito “[...] in illo tempore, impõe-se a certeza de que algo existe de maneira absoluta. Esse ‘algo’ é ‘sagrado’, ou seja, transumano e transmundo, mas acessível à experiência humana”.

Outra característica do contar são as transformações naturais que as narrativas sofrem, assim, são criadas respostas às perguntas surgidas nesses grupos durante o passar do tempo, ou seja, a cada novo contexto social ocorrem mudanças nas histórias contadas. Como forma de expressão da memória coletiva, as narrativas são mediadoras e consequência estética, uma obra aberta, sendo reajustadas no espaço e no tempo, as quais foram repassadas pela memória, e até hoje, atestam o valor que tiveram para as gerações passadas, assim como para a sociedade atual, alimentando o que Benjamin (1994) chamou de dimensão utilitária.

A esse reajuste Zumthor (2000) tratou como movência, redefinindo os espaços, as vozes e o cotidiano dos sujeitos. Para cada transmissão oral há sempre a percepção única do contador, todavia foram percepções, sentimentos e compreensões criadas no coletivo. Para Zumthor (1993), a memória tem uma dupla função: ela é coletiva e individual. É coletiva quando funciona como um conjunto de saberes de um grupo e individual quando é atualizada e transformada na *performance*. Assim:

A performance e o conhecimento daquilo que se transmite estão ligados. A performance, de qualquer jeito, modifica o conhecimento. Ela não é apenas um meio de comunicação: comunicando ela o marca. (FERREIRA, 2007, p. 146).

Se as narrações são transformadas cada vez que são contadas, é importante destacar que esse fato acontece porque os contextos são diferentes e os ouvintes também podem ser. Por meio da palavra o narrador constrói imagens que se juntam com as do ouvinte quando a narração acontece.

Em uma narrativa também é possível encontrar a presença de outros contadores nas rodas de histórias. Para Fernandes (2002), os contadores vivem o mesmo mundo e se reconhecem nos recursos utilizados para narrar. Assim, são várias as vozes em uma única narrativa, incluindo a de personagens, em geral, feita por meio dos discursos diretos.

Ferreira (2007) ressalta que nos encontros coloniais entre oralidades africanas, europeias e indígenas emergiram algumas reflexões e formulações fundamentais para as poéticas da oralidade, da voz e dos públicos. Em Bragança, além das relações culturais entre portugueses, espanhóis, índios e negros, houve, com a chegada da Rádio Educadora, contribuições e trocas entre costumes de todo o país, em especial da Região Sudeste, por meio das programações. Em vista disso, nenhuma narrativa e narração são iguais, mesmo sendo

feita pela mesma pessoa, porque, talvez, o público, o espaço, o aprendizado e o tempo sejam diferentes.

Os sujeitos imaginam nas janelas das suas casas, durante o caminho da roça, naquela noite sob a luz do luar, na beira dos rios e diante da floresta. De acordo com a afirmativa de Bachelard (1990, p. 144), “em seu devaneio solitário, o sonhador de devaneios cósmicos é o verdadeiro sujeito do verbo contemplar, a primeira testemunha do poder de contemplação”. Como todos os espaços são únicos e como todas as percepções também são, mesmo considerando a questão de grupo e de memória coletiva, o espaço se torna mítico e múltiplo. Na realidade amazônica o mundo físico é confundido com o do imaginário.

O devaneio, referido por Bachelard, acontece porque os sujeitos daquele lugar estão abertos ao sensível, ao mesmo tempo em que compreendem, com a razão, todos os fatos a volta deles. Porém, o maravilhoso e fantástico se confundem com suas emoções, pois fazem parte de como sentem e de como percebem. Dessa forma, explicam as situações em conjunto com a realidade que se vê e como se sente.

Abaixo há a transcrição de narrativas coletadas com temáticas que envolvem o imaginário e a Rádio Educadora, segundo Lèfebvre (1991), há a narração, dita por vezes enunciação, quando é um discurso verbal que nos instrui sobre o mundo e a narrativa que é o próprio mundo, sendo constituída dos lugares, tempo e personagens.

Assim, faz-se necessário explanar de que modo os sujeitos narrados veem as memórias de fundação.

3.1.1 Memórias da fundação

A narrativa a seguir, foi contada por seu Carlos Soares.

Escutei muito a Rádio Educadora de Bragança, lembro que nos interiores era comum moradores se assentarem ao pé das árvores e postes onde havia sempre uma caixa de som. Nos locais de reunião dos moradores havia também aparelho de rádio para transmitir as missas radiofônicas, assim como notícias em geral, principalmente as notícias católicas comunicando de transferência de padres de um município para o outro. Dom Elizeu Corolli foi o criador e maior incentivador do uso do rádio como forma de propagação religiosa. As muitas historinhas locais relacionadas à mitos foram aos poucos somadas às histórias da vida de santos, como o de Santa Terezinha, que atraiu muitos jovens para o convento. Lembro do padre Catel, um religioso que era responsável pelo perfeito funcionamento do rádio. Ele consertava todos os aparelhos, pelo o que eu sei o mesmo foi funcionário da RAI, empresa de rádio e televisão da Itália.

E acrescenta:

Ele era de família de nobres italianos que ao determinado momento largou a vida de leigo e entrou para a Congregação dos Clérigos Regulares de São Paulo, conhecidos no mundo como padres Barnabitas. As histórias regionais sempre eram propagadas nas rodas de conversas e sempre tinham um cunho de verdade, porque foram repassadas de pai para filhos, sempre alguém presenciou: - Eu vi com meus próprios olhos que a terra há de comer ... (falou mudando um pouco a voz, como se estivesse repetindo a fala de alguém). - A Matinta Perera assoviou em frente a minha casa e na manhã seguinte já tinha uma velhinha pedindo tabaco ... (entonação diferente como se estivesse imitando alguém). Nos contavam sobre o seu Ataíde ... até era dito: - Não vá ao mangue sozinho, pois o seu Ataíde só tá de botuca ... (imita outra voz). A Rádio Educadora de Bragança também fomentava o interesse de alunos nas participações de peças e teatros radiofônico, lembro que fui convidado para participar da história de Santa Terezinha desempenhando o papel de advogado.

Seu Carlos inicia a narrativa mostrando os espaços pelos quais as vozes da Rádio Educadora circulavam, estes eram os espaços comuns das vilas e comunidades como a área externa das casas e o lugar de reunião dos moradores que podem ser, de acordo com a pesquisa, centros comunitários, igrejas ou a casa de algum morador. O narrador ainda destaca notícias católicas vindas do rádio.

Em um segundo momento, cita o nome de dois religiosos, sendo o idealizador do rádio na região, Dom Elizeu Corolli e o padre Catel, pessoa que ajudou de forma técnica e financeira a Rádio Educadora. Ao dizer o nome deles, deixa registrada a importância dos mesmos para as pessoas de Bragança, no sentido de terem trabalhado para o que é considerado genuíno do lugar, a emissora.

Na terceira parte sobre conteúdo da narrativa, seu Carlos conta sobre as narrativas míticas da região, relacionando assim as duas formas do contar de Bragança: as míticas e as narrativas de rádio. Ele mostra como tais narrativas são verdadeiras na visão dos bragantinos e como vivenciam essas experiências. Eliade (1963) diz que o mito, por se referir às realidades, são sempre histórias verídicas. Devido aos sujeitos os tomarem como verdades, atingem o campo do simbólico construído socialmente para explicar algum fenômeno ou comportamento da natureza, que sem a ciência, ou mesmo nem a ciência, conseguiria explicar, assim as respostas e as compreensões das relações entre esse sujeito caboclo e uma mídia estão também nos mitos. De acordo com Colombres:

O mito, igual como a arte, recorta uma determinada zona da vida e a dota de uma grande significação, projetando-a à esfera do durável. Quer dizer, certos fatos que se consideram relevantes são separados da banalidade, convertidos em imagens e fixados num espaço de intensidade e luz, como um modelo para destacar ou para resolver uma contradição. (COLOMBRES, 1997, p. 214, tradução nossa)³⁴

Por meio da narrativa foi, portanto, possível observar como a criação, reprodução e circulação de formas simbólicas são características que moldam a vida social, ora, para Baczo (1984), o imaginário social são dispositivos simbólicos que dão a um grupo um esquema afetivo de interpretação e de experiência individual, assim, é a partir da criação e reprodução do imaginário que o grupo vai encontrar sua identidade, ao fazer uma representação de si por meio das divisões dos papéis sociais, crenças e ordem.

Nas falas, “[...] Eu vi com meus próprios olhos que a terra há de comer ... (falou mudando um pouco a voz, como se estivesse repetindo a fala de alguém). - A Matinta Perera assoviou em frente a minha casa e na manhã seguinte já tinha uma velhinha pedindo tabaco ... (entonação diferente como se estivesse imitando alguém). Nos contavam sobre o seu Ataíde ... até era dito: - Não vá ao mangue sozinho, pois o seu Ataíde só tá de botuca ... (imita outra voz)”, nas quais o narrador muda o tom da voz para simular ser de outra pessoa/personagem foram mostradas a intimidade na vivência do saber narrar, que é construído no cotidiano. Outro aspecto foi destacado por seu Carlos, o de tradição oral, no trecho “[...] de pai para filho [...]”, marcando-a como canal para repasse de saberes.

Quando seu Carlos finaliza a narrativa, aborda o aspecto das participações dos ouvintes no rádio, nesse caso, sendo personagens de dramatizações nos estúdios da Rádio Educadora. Connerton (1993) nos afirma que em todas as formas de conhecimento os sujeitos tendem a fundamentar suas experiências presentes nas do passado para garantir que são inteligíveis, ou seja, as experiências guardadas na memória. Assim, as participações na Rádio Educadora podem ser interpretadas como um aspecto de valorização dos sujeitos locais, já que eram contadores natos. Ainda é possível considerar Canclini (1990), quando tratou que

³⁴ “El mito, al igual que el arte, recorta una determinada zona de la vida y la dota de una alta significación, proyectándola a la esfera de lo durable. Es decir, ciertos hechos que se consideran relevantes son sustraídos de la banalidad, convertidos em imágenes y fijados em el espacio de la intensidad y la lau, como um modelo para emular o para resolver una contradicción” (COLOMBRES, 1997, p. 214, tradução nossa).

tanto a mídia dita original quanto a de outros formatos se relacionam com trocas, ocorrendo assim a reorganização do moderno e tradicional.

No que diz respeito ao tempo, foi possível perceber que a narrativa de seu Carlos tem cronologia linear, porém os espaços são modificados, ou seja, ocorrem em três lugares diferentes, foram eles, as vilas, depois a Rádio Educadora, partindo para os espaços narrados nos mitos locais, retornando, posteriormente, para o rádio. O narrador contou sobre os lugares nos quais era possível encontrar o aparelho ligado, a respeito das funções de dois religiosos na emissora e aspectos dos encontros para contar e ouvir narrativas. Segundo seu Carlos, essas reuniões eram feitas nas rodas de conversas, mas também se escutava e contava narrativas nos programas de rádio, inclusive com participações dos moradores locais. Desse modo, trouxe a compreensão das diferentes formas de como as pessoas eram incluídas nas programações, seja durante as festas, cantando nos festivais, sendo alunos e monitores, assim como participavam fazendo o que era comum para eles: contar. Contar uma história, como relatou o narrador.

Quando seu Carlos nos conta: “Escutei muito a Rádio Educadora de Bragança, lembro que nos interiores era comum moradores se assentarem ao pé das árvores e postes onde havia sempre uma caixa de som.”, mostra o espaço que o rádio ocupou na paisagem e sobre como costumavam ouvi-lo, conhecimento também repassado quando relata que “Nos locais de reunião dos moradores havia também aparelho de rádio para transmitir as missas radiofônicas, assim como notícias em geral [...]”. São observados, também, ensinamentos dados em relação ao imaginário local, quando ele diz que “[...] Nos contavam sobre o seu Ataíde ... até era dito: - Não vá ao mangue sozinho, pois o seu Ataíde só tá de botuca [...]”.

Desse modo, a cultura e a tradição do lugar vão sendo moldadas e transformadas, como é compreendido no trecho: “[...] a mitos foram aos poucos somadas as histórias da vida de santos [...]”.

3.1.2 Mulher Curuacanga

Na próxima narrativa, dona Socorro conta:

Eu era zinha quando aconteceu isso. Foi aqui lá para as bandas de quem vai pra Viseu. A gente morava lá. Tinha uma mulher que virava Curuacanga. Ela virava bicho, mas só dia de sexta-feira. Todo mundo já sabia (faz movimentos circulares

com as mãos) e corria pra lá, até quem tava na vila do lado escutando aula (aponta com a boca). Eles viro um fogo (demonstra medo no olhar), aí o fogo saiu de dentro da casa. Ela saiu andando e tinha aquele fogo que virava ela, emborcava, isso era a peleja. E ela saia andando e quem via ela dava, dava naquela pessoa, queima. Se não for ligeiro ela pega (aumenta o ritmo da fala) Tem que ser rápido. Engraçado é que ela era bicho só dia de sexta, nos outro dia era falante que só os rádio (sorri). Lá não pegava, porque não tinha, mas na vila do lado já tinha ganhado e ela ia pra lá. Mas na sexta-feira corre, porque o fogo queimava na hora que ela dava-lhe no caboco.³⁵

Percebe-se que Socorro conta sobre um acontecimento na vila ao lado de onde residia e que traz situações do cotidiano com o rádio, como a escuta das aulas, através do trecho “[...] até quem tava na vila do lado escutando aula.”; as reuniões de pessoas para essa escuta, na fala “Todo mundo já sabia e corria pra lá [...]” e o deslocamento até comunidades mais próximas, onde já haviam recebido o rádio da Educadora quando diz “[...] na vila do lado já tinha ganhado e ela ia pra lá”. O tempo da narrativa ocorre na infância da narradora, exposto na fala dela “Eu era zinha quando aconteceu isso”, já que ser zinho caracteriza a pessoa pequena ou criança.

A narrativa mostra o espaço referente à Bragança, porém próximo a Viseu, assim como um lugar que territorialmente estava perto de outras vilas ou comunidades, o que favorecia a relação entre os moradores (personagens da narrativa), o compartilhamento do mesmo rádio para a escuta das aulas e, possivelmente, o mesmo monitor.

Essa narrativa também expõe uma gama de elementos míticos, como a mulher que virava algum ser sobrenatural, a data de sexta-feira, os movimentos que a Curuacanga fazia, caracterizado como a peleja que é um tipo de sofrimento causado. A sexta-feira foi a causa da pessoa ter se transformado em Mulher Curuacanga e tem ligação com o religioso, com o sagrado e com superstições. Segundo Pereira (2005), o encantamento da sexta-feira tem relação com aspectos mágicos e pode ter dois aspectos: o positivo é que lembra a esperança de um Deus solidário aos sofrimentos humanos e o negativo é que tem a lembrança do azar e de agouro. Destaco ainda o sentido de transformação, pois a sexta-feira lembra o dia em que Jesus Cristo morreu pelos pecados do mundo, dia marcado pela mudança simbolizada pela transformação da mulher de forma sobrenatural e o sofrimento pela peleja.

³⁵ Dona Socorro tem 75 anos e mora em Nova Mocajuba. Narrativa gravada em 2017.

A narradora ressalta ainda aspectos da tradição que podemos reconhecer em Thompson (1998): o hermenêutico, ao usar os mitos como esquema mental para compreender os acontecimentos; o normativo, quando a crença em transformações sobrenaturais foi um elemento usado para explicar uma situação durante as aulas e o legitimador, quando mostrou a pertença desse grupo social ao imaginário popular amazônico.

Os tempos verbais usados pela narradora foram a 1ª e a 3ª pessoa. Ela usou “Eu era zinha” no início, caracterizando um narrador participante, entretanto quando falou “Eles viro um fogo [...]” percebi que se tratava de um narrador ausente no momento do acontecimento, mas que compartilhava do mesmo tempo em que a história se passou. O fato de ter dito que era criança, foi como nos afirmar: sim! O fato aconteceu! É verdade! Eu era criança. É possível compreender também, segundo Castells (1999), que o espaço e o tempo mudam, como resultado da presença da tecnologia de informação no cotidiano e das formas e processos sociais ocorridos pelo processo atual de transformação histórica.

Destaco ainda que a situação narrada é uma das possíveis transformações sofridas da narrativa sobre o mito intitulado “A Curuacanga”, contado na região bragantina e registrado no livro Bragança Conta... (2016, p. 59)³⁶.

E essa vez que eu foi mais ela na pancada foi assim, nós fomo caíca, aí eu perdi a caíqueira do meu primo, aí nós fumo, era umas sete hora, que nós fumo pra lá, que quando nós tava lá caícando aí ... Tava eu, era Zé, e ... Maristela, era nós tava lá aí Maristela tava numa ponta, e eu tava na outra, e o Zé [agarrado assim do meio] aí o Zé puxou a caíqueira veio umas caíca, nós tava tirando quando, o Zé olhou assim, disse assim:
 - [Criança] o que é aquilo? Aí a Maristela, disse:
 - Há, Zé Maia, isso é uma curuacanga, vumbora embora. Aí ninguém tirou mais a caíca da caíqueira, botamo com tudinho dentro, do panelo, e lapiemo, que quando vinha mais perto do mato, eu corri, Zé me puxava, e em vez de eu corrê eu saia rebolando, até chega em casa, nessa noite, Cilene não sei nem como é que eu fiquei eu sei que eu fiquei com medo dessa vez, que eu vi esse fogo, mas ela era uma curuacanga, eu não sei da onde ela surdiu, eu sei que surgiu daí do Apeú Salvador, pra lá pro Lombo Branco. Duas vezes que eu vi isso mais ela. Outra vez nós vimo na [simapa] moramo na [simapa] aí eu vi. Eu tava, nós tava na pancada, aí quando surdiu de novo, eu não sei o que nós fumo fazê? Parece que foi eu, umas mulherada lá, que nós fumo busca água lá na ponta, foi mesmo, lá na ponta que a gente pegava água de bebê lá na ponta, foi eu, comadre Mariquita, e ... Silvana, Marta e de home foi só o Zé Maia, aí nós fumo quando surdiu, nessa hora que ela vinha, ela vinha baixinha, vinha mesmo no rumo de nós, aí nós se escondemo, tudinho aberando o mato, e dexamo passa e nós pegamo a vasilha e metemo

³⁶ Bragança Conta ... (SIMÕES, 2016, p. 59) A obra faz parte da coleção “Pará Conta”, segundo pesquisas resultantes do projeto O Imaginário nas Formas Narrativas Oraís Populares da Amazônia (IFNOPAP).

na cabeça e fumo embora (pesquisadora: Silene Ferreira Brito e informante: Maria de Fátima dos Santos).

As duas formas de contar a respeito do mito Curuacanga relaciona-se às variações de narrativas abordadas por Ferreira (1999) atribuindo à lembrança e ao esquecimento e, assim, aos critérios de seleção, como instrumentos que dão conta dos diferentes enredos. Para a autora, são fluxos, ou seja, processos que as narrativas passam devido permanecer somente o que é interessante para o convívio e normas sociais locais. O esquecimento, então, é o pivô daquilo que vai se desenvolver, terreno fértil para as transformações. Segundo Le Goff (2003), o esquecimento é uma característica consciente ou inconsciente da memória coletiva, que é também individual, movida por interesses, desejos, inibições ou censuras.

Assim, para haver derivação de narrativa, há a possibilidade de ter acontecido lembranças, esquecimentos ou uma seleção natural de uma forma de contar. Na narrativa presente no livro Bragança Conta..., a Curuacanga também é do sexo feminino, tendo em vista os artigos usados (a/uma) e do pronome (ela) antes do substantivo (Curuacanga). Também podem ser observados o elemento fogo e a ação que o mito faz de, aparentemente, rolar, como ressaltado na parte textual: “[...] nessa hora ela vinha, ela vinha baixinha, vinha no rumo de nós, aí nós se escondemo, tudinho aberando o mato [...]”. O espaço também coincide com o relatado na primeira narrativa sobre a Mulher Curuacanga, pois ocorre no ambiente de mata.

É necessário considerar a importância do rádio para aquela realidade social, visto que os mitos são o que os sujeitos locais usam para explicar e representar como entendem e percebem o cotidiano, logo, quando os moradores da região têm em seus repertórios narrativas que envolvem o rádio, mas precisamente a Rádio Educadora, fica claro a intensidade da presença da emissora no dia a dia deles.

3.1.3 Som de rádio, som de mito

Na narração abaixo, o seu Jaime conta sobre sua relação com a Rádio Educadora. Essa narrativa ocorre em 1ª pessoa, caracterizando o narrador como personagem, deixando assim, a narrativa com marcas da vida pessoal do narrador.

[...] Era aqui (aponta para o local) [...] Igreja de Santo Antônio. Na Vila Manoel dos Santos o padroeiro é Santo Antônio. [...] Era ... eu vinha ... escutava ... de manhã ... a gente morava do outro lado da estrada, né ... minha família, meu

pai, minha mãe e a gente vinha pra igreja pra escutar missa. Eu estudei também escutando a Educadora. (acena positivamente com a cabeça e sorrir)

[...] Chamava a aula radiofônica ... até hoje tem, né ... a aula do SERB. Eu estudava em uma escola que tinha ali no canto (aponta para o lugar), na professora que chamava lá ... Felicidade era o nome dela. E eu estudava lá, eu estudava na escola aqui, mas eu estudava lá também na aula radiofônica. [...] Era na casa dela mesmo, né ... ela era professora ... mas só tinha rádio lá nesse tempo. Ai a gente ia pra lá, estudava a tarde, aí quando era domingo tinha a missa, a celebração, né ... a missa radiofônica como a gente falava, na igreja ... e a gente ia pra igreja, estudava catecismo na ... na ... pelo rádio. Tudo isso eu estudei!

Seu Jaime traça um percurso histórico em sua narrativa, não apenas sobre a história de vida dele, mas lembrando aspectos que marcam a história da vila onde mora. O narrador fixa com precisão o local onde ficava a igreja na temporalidade narrada, assim como o santo padroeiro, este muito frequente em várias vilas do município. Posteriormente, também marca em sua fala a extensão do lugar quando conta “[...] a gente morava do outro lado da estrada, né [...]”.

O narrador enfatiza também sobre sua relação com o rádio a partir da escuta das aulas e de missas dentro da igreja da vila que mora, Manoel dos Santos, onde ocorrem os fatos da narração. No desenrolar dos acontecimentos vividos entre ele e o rádio, lembra de suas aulas radiofônicas e da monitora, chamando-a de professora.

Seu Jaime destaca que estudava tanto na escola regular quanto nas aulas via rádio, na passagem “E eu estudava lá, eu estudava na escola aqui, mas eu estudava lá também na aula radiofônica [...]” evidenciando a existência de uma escola na vila e como as pessoas valorizavam as aulas radiofônicas, a ponto de mandarem seus filhos frequentarem duas escolas ao mesmo tempo. Dessa forma, foi possível perceber, segundo Halbwachs (2006), a memória como individual e coletiva, porque as experiências mesmo vividas sozinhas são carregadas de percepções coletivas, dessa forma, são complementares.

Seu Jaime ainda continua:

[...] Esse é o meu radinho que me mantém conectado com a Rádio Educadora! Antes era de outros tipo, meu pai guardava que nem funcionava mais, mas era de pilha...ai complicou. Bem alí do lado da minha casa (aponta para o lugar e faz movimento que lembra de um rio com o braço) era o caminho que passava pro rio, né. O pessoal alí todo passavam aqui ... ai de noite a Mãe D'água assobiava bem no canto da minha casa aqui ... passava ... até hoje. Eu ficava lá atrás

escutando o rádio desde que meu pai comprou, antes a gente escutava com todo mundo. Essa noite eu escutei ela assobiar ... ela assobiou pro lado dali e depois assobiou para o lado daqui ... ai a minha mulher disse que eu namorava com ela, com a Mãe D'água (risos). Porque nesse tempo eu tinha um forno de fazer carvão ai era ali atrás de casa, ai tinha uma toceira de bambu, né (gesticula fazendo um circulo) e toda noite que eu ia olhar o forno pra tacar fogo eu ia olhar, né ... as vezes onze horas da noite ... era só eu chegar perto do forno que ela assobiava perto de mim assim...³⁷

O tempo vivido com o rádio aparece nas duas partes da narrativa: primeiramente, o fato de as pessoas não terem rádio em suas casas e a escuta ser coletiva em igrejas e nos locais que aconteciam as aulas; depois, a aquisição do rádio em casa; e, posteriormente, o rádio em conjunto com outro aparelho que é o celular. Todas essas fases marcam, também, historicamente a relação da Rádio Educadora com os moradores do município de Bragança. Considero que, até mesmo quando as pessoas já puderam adquirir o aparelho, o rádio não era usado (escutado) durante todo o dia, pois como não existia energia elétrica ainda em muitas localidades da região, este era usado com pilha, como observado no trecho “[...] meu pai guardava que nem funcionava mais, mas era de pilha...ai complicou”. Este fato levava o rádio a ser desligado com o decorrer do tempo, pois o custo da pilha e a distância para comprá-las eram fatores que contribuía para a não utilização do aparelho em todas as casas, assim como durante o dia inteiro (COSTA, 2015).

Quando narra “[...] Esse é o meu radinho que me mantém conectado com a Rádio Educadora!” marca a posição que essa emissora manteve em seu cotidiano e, ao lembrar um costume do pai que guardou um aparelho de rádio como lembrança, no trecho “[...] Antes era de outros tipo, meu pai guardava que nem funcionava mais [...]” aponta para o sentimento do pai em relação às relações vividas com essa mídia.

Na parte final da narração de seu Jaime percebi o quanto o homem é um ser poético por excelência e sua percepção da realidade é transformada em poesia na mais simples conversa do cotidiano, pois ele deixou claro a relação do som do rádio com os barulhos que também conviveu desde criança, o som dos mitos. “[...] ai de noite a Mãe D'água assobiava bem no canto da minha casa aqui ... passava ... até hoje. Eu ficava lá atrás escutando o rádio desde que meu pai comprou, antes a gente escutava com

³⁷ Jaime Siqueira tem 61 anos e mora na vila Manoel dos Santos. A narrativa foi gravada em 2018.

todo mundo. Essa noite eu escutei ela assobiar ...[...]”, assim, ao mesmo tempo em que contava sobre o som vindo do rádio, ele falava sobre o som da Mãe D’água. Essa percepção sobre os sons mostra sua identidade. Assim, seu Jaime estabelece uma ligação entre os dois sons, pois, da mesma forma como ele escuta as vozes do rádio enquanto trabalha, também escuta a Mãe D’água.

A Mãe D’água é considerada um conto maravilhoso, pois os moradores daquele lugar acreditam na existência desse ser sobrenatural, e segundo Todorov (2010), o maravilhoso é definido como as narrativas mais próximas do fantástico puro, pois permanecem sem explicação e sugerem a existência do sobrenatural. As pessoas convivem com os mitos, sabem a linguagem certa para falar com eles ou como agir em cada situação de interação, desvendam o mundo pelo estranhamento e assim o cotidiano vai sendo articulado pela linguagem.

Dessa forma, na narrativa estão presentes as caracterizações de onde morava e do espaço da comunidade na temporalidade em que a Rádio Educadora adentrou no lugar, assim como também mostra onde a Mãe D’água vive. É nítido como o espaço é lugar de convivência entre os homens e os mitos, existindo sempre um lugar reservado para os seres da floresta, externando a simbiose homem/natureza. Assim como no espaço a relação com o tempo também é dividida, há o tempo para o trabalho, para as relações familiares, para o encontro com os seres da mata e, em meio a essas atividades, há o rádio que toca, misturando vozes e informações, promovendo assim encontros, partilhas e transformações sociais.

3.1.4 Bicho no rádio

Tinha uma moça lá no Montenegro, que nós morava lá, né? Aí aquele rádio tava tocando muito aí botaram ... Não tem aquele microfone, né? Ele falava lá ... Aí ela foi e disse:

- Mas aonde que fala este homem dentro desse rádio, hein? A moça lá da colônia. Ela era assim do interior ... bem...

Da onde é que fala esse homem? Isso é um homem ou um bicho que fala dentro, hein? (risos)

Aí o pai disse:

Não minha filha, isso é rádio. É um rádio que ele toca, ele fala.

- Mas pai, dentro desse rádio pra falar tudo isso? Falando Alô, alô, alô, alô seu Valdemar. Alô, alô seu Luís, como é que tá você? Mas como é que vai falar, papai?

Ele disse:

- Não minha filha é porque tem um microfone que eles falam no microfone e sai na rádio³⁸.

Na narrativa de dona Oneide é possível perceber que ao entrar em contato com as narrativas do rádio, outras variantes de interpretações serão formadas, diferentes das feitas pelos ouvintes de Belém ou de qualquer outro lugar. São formados outros significados para as músicas, para as radionovelas, para as informações advindas pelas ondas do rádio. Sendo assim, as palavras que formam essas narrativas não são processos arbitrários, pois os imaginários da região estão nelas para explicar o que escutaram e o que compreenderam. De um lado temos as lendas e os mitos e de outro o rádio que representa as informações religiosas e científicas. Temos então dois textos, as construções sociais que alimentam a subjetividade e os novos discursos.

Malinowski (1976) aborda que as narrativas são lugares de reprodução de culturas e essas podem ser mitos, lendas, contos de fada, história oral, enfim, podem ser sagradas e profanas, temporais e atemporais, verídicas ou não. Para o autor, controlam o comportamento social pelo seu caráter sagrado, logo, o mito se reafirma nos ritos. Ele se reafirma em cada situação vivida, como no texto acima, em que a moça achou que era “bicho” o que estava no rádio emitindo sons.

Ora, o “bicho” nada mais é que o sentimento de estranhamento causado pelo desconhecido, assim como com os sons da floresta que não sabem de onde vêm e nem do que é. O imaginário articula e mostra as explicações necessárias para o som: é Matinta, é mulher que virou porco, é bicho e tantas outras explicações. O “bicho” emite som e ela, provavelmente, não tenha visto todos animais que vivem nas matas próximas, somente escuta os barulhos por eles produzidos, por isso é estranho, então por que dentro do rádio não pode ter esse ser?

A nomeação bicho é assim denominada por ser um animal que a moça não sabe exatamente a raça. Esse é um termo usado no imaginário popular para assustar, por ser desconhecido e causa pavor. Ainda pode ser percebido a ação de virar/transformar, onde o “bicho” transformou-se e estava dentro do aparelho do rádio, dessa forma a narrativa se caracteriza pelo aspecto fantástico, de acordo com Todorov (2010).

³⁸ Dona Oneide tem 69 anos e mora em Bacuriteua. A narrativa foi gravada em 2019.

Ressalto ainda a simbiose entre homem e natureza na narrativa, uma vez que, mesmo dentro de uma aparente casa e com uma nova tecnologia, a floresta aparece exuberante no elemento “bicho” e mostra toda a sua importância na vida do caboclo.

Os mitos não têm a mesma característica que uma ficção, mas de um relato, assim, de algo vivido. As pessoas vivem o mito, eles são a explicação para algo acontecer. Essas narrativas permitem a compreensão do que é característica fundamental de um grupo. A questão de imaginário social é muito forte e característica marcante na Amazônia brasileira, segundo Loureiro (2015), é tão peculiar no que diz respeito à literatura quanto as questões sociais no Nordeste e as sagas históricas sobre fronteiras no sul.

Já a reprodução das vozes do rádio em: “[...] - *Mas pai, dentro desse rádio pra falar tudo isso? Falando Alô, alô, alô, alô seu Valdemar. Alô, alô seu Luís, como é que tá você? Mas como é [...]*”, é outro fator marcante, pois mostra como o sujeito amazônico incorpora aquele novo saber e o faz refletir nas suas próprias vozes, na sua sonoridade e na sua cadência. Expõe as vozes do “outro”, que conforme Bakhtin (2004), é elemento para a construção da identidade, mostrando a relação de proximidade como quando o radialista chama pelo nome de um ouvinte, característica de uma das programações executadas nessa rádio, que se constituía em passar recados de moradores de uma vila para outra.

A convivência com a floresta faz os sujeitos identificarem os barulhos, assim como os sons que vem do rádio. A repetição da palavra “alô” na narrativa também dá ao ouvinte a ideia da intensidade do som em que o personagem executa a ação.

Dessa forma, os significados que as pessoas atribuem para a Rádio Educadora: de fazer parte do cotidiano, de pertencimento à região bragantina, da educação, de revolução no que diz respeito às tecnologias no tempo de sua fundação e aos formatos dos discursos, de sofisticação estética e artística e padrões sociais, estão expressos na narrativa.

A emissora levou a educação para os locais mais distantes e a ideia de informação foi difundida, logo, as pessoas que não tinham ainda convívio com a nova tecnologia eram consideradas pessoas atrasadas, de outro modo, onde havia o rádio e os ensinamentos dele, eram considerados espaços em desenvolvimento técnico e educacional. Sendo, dessa forma, possível entender essa reflexão na fala: “*A moça lá da colônia. Ela era assim do interior ... bem...*” ou seja, por ela ser do interior, no sentido de residir em uma vila distante, encontra-se a justificativa por ela não ter entendido o que era aquela nova tecnologia. O pai, que

possivelmente frequentava outras vilas ou a cidade de Bragança ensinou a filha sobre como funciona o rádio.

Ressalto ainda o aspecto do narrador ao sorrir no momento em que contou sobre a moça achar que era bicho o que havia no interior do rádio. A *performance* de dona Oneide, neste caso, também foi importante na interpretação do sentido da narrativa.

As identidades, então, têm direções comuns quando analisadas as narrativas, pois envolvem desenvolvimento social e educacional do município, conexões com informações de outras realidades e a associação com mitos da região, mostrando, assim, a reorganização do moderno e tradicional (CANCLINI, 2015).

As narrativas, então, vão se moldando, se transformando e se reorganizando de acordo com as realidades vividas no local, já que nada mais são que a representação de forma simbólica do cotidiano. Para Socorro Simões (2007, p. 6):

Homens, mulheres, rapazes, moças metamorfoseadas de botos, machos ou fêmeas, cobras ou matintas vivem e convivem na Amazônia paraense, entre as florestas, as aldeias, os rios e as cidades, e, não conseguiram, ainda, destruir, senão enriquecê-la com contribuições que acabam por ser absorvidas ou somadas aos elementos primordiais.

Assim é vivida a Amazônia, na Amazônia. Assim o cotidiano é visto, é sentido, é percebido e é ouvido. Para Benjamin (1993), a figura do narrador está entre os mestres e sábios, mas, quem são os sábios nessa imensidão de floresta? Talvez todos aqueles que percebem muito mais do que veem. Claro que, em geral, os narradores estão entre aqueles mais velhos e que detém o poder da palavra, mas também são os trabalhadores que contam enquanto lavam as roupas e panelas nos igarapés, estão no grupo de agricultores que vai para a roça e como prosa, contam e recontam e também podem ser as crianças, que não só reproduzem o que escutaram, mas contam o que percebem da natureza e da realidade a sua volta.

Para todas essas vozes, há pessoas que se deixam levar pelas emoções causadas nas narrativas. Benjamin (1993) ressalta que quando o ouvinte esquece de si mesmo, grava profundamente o que escutou e a companhia do narrador se torna mais que algo físico, mas transcende, guardando na memória também as impressões que teve do narrador e a percepção dele sobre as coisas. Posteriormente, ao recontar essa narrativa, leva um pouco dele (de quem escutou a narrativa) e um pouco de si (do narrador, de quem está contando no momento) até outra pessoa. Em cada contar há as impressões por quem essa história passou.

As produções narrativas necessitam ser compreendidas no aspecto de como os sujeitos estão inseridos na sociedade e como esse meio interage com eles. Dessa forma, compreender as narrativas sobre a Rádio Educadora, onde aparecem alguns mitos da região, é entender que as narrativas orais mostram as memórias do que marcou na vida da comunidade.

Retomando a narrativa de seu Jaime quando, ao contar suas memórias sobre a Rádio Educadora, associou os sons vindos do rádio e de um mito da região, mostrando que a percepção da realidade é transformada em poesia dentro deles, no eu de cada um e depois externada através da linguagem nas narrativas. Assim, próximo ao rio Caeté, na vila de Bacuriteua, escutei outras histórias, agora vindas de um pescador, seu Antônio, irmão de dona Oneide. Durante seu Antonio narrar, a irmã interagiu e completava as narrativas.

3.1.5 As vozes dos mitos

Antônio: Eu já escutei o assobio dela.

Oneide: eu também.

Antonio: É assim ... Fiiit Matinta Perera.

[...], era eu e o meu irmão que nós ia sair de madrugada aí era quatro horas da madrugada que a gente ia sair lá pro Montenegro, quando o papai morava lá, nós ia de canoa por aqui e a gente tava tomando café nessa hora pra sair aí ... nesse tempo não era que nem agora... Bacuriteua tá uma cidade pra bem dizer, né? Nesse tempo era mangueira por aqui... era em quantidade, era só mato [...]

Oneide: Bacurizeiro, tudo tinha

Antonio: Tinha duas mangueiras ... ai quando vimos a bicha vazou pra lá ... fiiiiit Matinta Perera [...] O meu irmão disse: Bora lá e eu... vou nada...voltei, esperei o tempo passar e foi a hora que começou a programação na Educadora. Escutei e quando já tava acabando pilha, porque quando falhava tava era acabando e já tinha que comprar outra! Aí eu saí era pra umas nove de tanto medo.³⁹

Seu Antônio contava tecendo uma rede de pesca e no vai e vem da costura, ele relembra com sorrisos, expressões de medo e ares de aventura a sua vida com a Rádio Educadora e, quando desligava o rádio, com o Curupira, Matinta e com fantasmas.

Ambos também iniciaram o contar sobre a Rádio Educadora por meio de uma narrativa amazônica, da Matinta Perera, reafirmando que as relações com o outro são mediadas pelo imaginário e pela poética, onde um complementa o outro. Ambos se fazem narrativa e fazem também as relações sociais, posto que tanto as narrativas míticas quanto as

³⁹ Seu Antônio, mora em Bacuriteua e tem 72 anos. A narrativa foi gravada em 2019.

que remetem ao cotidiano com a Rádio foram contadas em uma conversa com goles de café e aproveitando o vento que circulava entre as árvores.

Ao ser indagada novamente sobre outra experiência com a Rádio Educadora, dona Oneide fala entusiasmada: "Tenho uma pra contar que eu fiquei sabendo!"

A minha mãe contava que aqui no rio Caeté ... tem uma pedra grande, né? Aqui de frente de Bacuriteua, que já até morreu um rapaz aí nessa pedra ... foi tirar o ferro numa canoa aí ... lá é muito ... é muito cheio de buraco dentro, né? Aí ele mergulhou e ficou preso numa pedra lá e não teve como sair e morreu. E eles ouviam ... o pessoal ouviam que morava lá na frente ... que na frente tinha umas pessoas antigas ... o seu Clemente, morador antigo aqui de Bacuriteua ele ouvia o galo cantar nessa pedra e ele achava que era de lá que vinha o galo cantava... boi berrava ... cavalo rinchava...ele escutava tudo isso de lá dessa pedra, né? E... era só que eles contavam essa história ...[...] Eles escutavam porque se reuniam lá na beira do poste pra escutar rádio...aí berrava os bicho nas água e eles escutavo tudo!

Na narrativa há a explicação poética vinda da natureza para os barulhos estranhos, para os medos e para o que não se pode explicar pelas vias da razão. Logo, as situações que não são compreendidas de forma objetiva, o sensível e o imaginário são aceitos como verdade. Os sujeitos se afirmam socialmente quando aprofundam o conhecimento sobre si mesmos e esse saber vem do meio ambiente, das florestas e dos mitos.

A narrativa de dona Oneide, baseada na definição de Todorov (2010), é um conto maravilhoso, pois os animais citados não são vistos na pedra, mas somente escutados, e são ouvidos porque as pessoas estavam próximas ao rio para acompanhar as programações da Rádio. Para Loureiro (2015), as narrativas mostram que a poética no cotidiano acontece segundo as peculiaridades culturais e espaço-temporais que se processam nos sujeitos e aparecem em suas atividades sociais, sendo o resultado do sensível com a realidade no meio de suas funções sociais. Por esse motivo, os moradores de Bragança, ao serem indagados sobre algo que se constitui como um dos elementos da identidade local, associados aos mitos e lendas da região a Rádio Educadora fazem essa relação.

As transformações que as sociedades amazônicas viveram ao longo dos anos, adquirindo traços urbanos, poderiam provocar reordenamento das funções do imaginário ao colocar as informações e conhecimentos vindos de fora, como das mídias, em posição de maior importância no cotidiano do que os saberes locais. Entretanto, por meio das narrativas coletadas em Bragança, pude compreender que a poética do imaginário vive, ainda hoje, na cultura desta Amazônia do nordeste paraense, por meio das contações de histórias, das

relações próximas com seres míticos, pelas associações que fazem entre uma tecnologia (a exemplo do rádio) e o barulho vindo desses seres e pelas crenças que se reafirmam nos ritos.

A partir da inserção da Rádio Educadora, o objeto rádio tem sido frequente nas casas e cada vez mais usado como elemento móvel, indo até as roças e até a beira dos rios, como conta dona Oneide. Desse modo, muitas paisagens de Bragança foram se transformando com o novo elemento no cotidiano, o rádio fazia parte dos ornamentos da igreja, por exemplo, muitas vezes estava sobre um banco tomando o lugar do padre, nas salas das casas, nas mãos dos agricultores a caminho da roça e no meio de uma roda de pessoas com cadernos e lápis nas mãos.

Diante das narrativas coletadas, o rádio e as narrativas orais populares, no aspecto de socialização, estão ligados com os sujeitos locais como forma de comunicação e memória e exercem assim, de forma complexa e coincidente, duas formas de viver o cotidiano: as vozes do rádio funcionam como reprodução de ciência, espaço e personagens exteriores à comunidade e o uso do tempo demarcado linearmente por meio da programação. Por outro lado, as narrativas orais são relacionadas à reflexão, subjetividade, tempo da natureza, conhecimento e intuição (MEMÓRIA ..., 2002).

A relação é complexa e coincidente porque, mesmo sendo compostas de elementos diferentes, fazem parte do imaginário e da identidade dos sujeitos, pois caracterizam o cotidiano nas formas como vivem o tempo, nas vivências sociais e culturais e nas representações. A memória, ao formar as identidades de um lugar, além de representar a percepção dos moradores locais em forma de ritos, como as narrativas, os festivais e as crenças, também mostram o que são reproduzidos socialmente.

Quando é perguntado sobre o que é Bragança e o que a cidade possui são frequentes relatos sobre mitos, lendas e a respeito da Rádio Educadora. Assim, a memória leva a reprodução na forma de linguagem, os sujeitos se reconhecem como parte da história e a assimilam como fontes identitárias.

A memória, então, está relacionada com cultura, tradição, aprendizagem e poder. Por meio da associação dos fatos passados reproduzidos no presente, como forma de pertencimento, forma-se a cultura que se torna tradição também pela memória, que pode ser formada por meio da escuta do rádio e das narrativas orais, como os aspectos existentes em Bragança de educação, religiosidade e entretenimento.

3.2 Memória e identidade na mitopoética bragantina

O percurso de miscigenação da cidade de Bragança trouxe elementos que definem a forma de contar do bragantino, como os saberes da floresta, vindos dos índios; a religiosidade forte e colorida de marujos e marujas para São Benedito, iniciada pelos escravos; o catolicismo e as práticas de agricultura, dos portugueses e espanhóis, além de certas características do sotaque, vindos do nordestino.

Realidades diferentes que formaram a cultura bragantina são evidenciadas nos elementos que constituem as narrativas, como o lobisomem que dá lugar ao homem que vira porco, pássaro e onça; a Matinta que passa a ter ares de feitiçeras locais, de saci (ORICO, 1929) e espíritos de mortos indígenas (MÉTRAUX, 1979), além de seres viventes na água, como a Cobra Norato, Cobra Grande e Mãe D'água, que se fazem presentes, constantemente, na fala dos moradores locais, em decorrência da cidade ser banhada pelo Caeté

As vilas não eram próximas umas das outras e essa sensação de distância aumentava porque as condições de deslocamento não eram fáceis, então, o medo do barulho da mata entre uma moradia e outra ou entre vilas inspirava narrativas contadas em frente às casas em meio a conversas para distrair ou ainda fazendo os trabalhos, que restaram da manhã, por exemplo, que era o motivo para pessoas da vila oferecerem ajuda e um pouquinho de história.

O tempo passa mais rápido quando se conta e ouve, mas ele também para, porque, ao escutar, o tempo sentido e imaginado é o da narrativa, seguido de tensões e alegrias. Dentro das narrativas, essas emoções são compartilhadas, as visões de mundo são divididas e as representações são transformadas em imaginários. No ato de contar, o narrador busca todo o seu repertório interior, porém não prevê como sua história vai ser recebida, interpretada e incorporada naquele lugar, pois as escutas são feitas segundo repertórios próprios do ouvinte, de acordo com suas vivências.

É possível observar, nas narrativas acima, que os imaginários sociais na região, marcados na memória e reconstruídos no cotidiano, trazem elementos do rádio, a exemplo das falas de seu Jaime, dona Oneide e de seu Antônio quando associaram as histórias e os sons vindos do rádio ao som do barulho da mata e do contar. Os narradores misturam as situações vividas com a emissora e suas experiências míticas devido à relação que fazem com o som, com o narrar, com o estranhamento e pertença.

Ocorrem fusões de histórias na lembrança dos sujeitos no momento que se faz a pergunta sobre a Rádio Educadora ou sobre os aspectos do lugar. Essas narrativas expõem a teia social em que as lembranças estão inseridas e que a oralidade permite compreender em

volta dos acontecimentos e percepções apreendidas no cotidiano pela memória e representadas no imaginário.

Lembrar significa reordenar de forma ideológica e conceitual o passado, a partir de bens simbólicos na reconstituição da textura da vida baseada na subjetividade, assim as narrativas trazem elementos restituidores da vida privada, pública, afetiva e política. (CARDOSO; FERNANDES, 2016).

A oralidade se mostra na interação entre elementos vindos da relação homem/natureza e os que chegaram através do rádio, incluindo objetos, sonorização, conceitos e, como não poderia deixar, o letramento e o contato maior com textos escritos em muitas localidades do município. Os conceitos de oralidade para esses sujeitos se modificaram, se antes estava intimamente ligado às práticas de contar histórias e histórias, já não era mais assim, uma vez que com o contato diário com o rádio ampliou esse entendimento a partir da experiência da escuta de narrativas sob outras perspectivas.

As narrativas exibem sentimentos e costumes atuais que foram construídos ao longo do tempo e dos espaços ocupados pelos sujeitos. Segundo Halbwachs (2006), quando as pessoas lembram de algum acontecimento mostram que fazem parte de um grupo de referência, sendo assim possível a partir da memória e da identidade.

As identidades mostram quem são as pessoas que moram em Bragança no sentido mais subjetivo, pois suas emoções são sentidas em uma das formas que fazem para difundir e transformar o meio: o narrar. As percepções identitárias são construídas a partir do olhar para o outro, dessa forma, com as informações nacionais, a partir dos personagens das radionovelas, das notícias ou dos discursos e por meio das músicas. As culturas se entrecruzam admitindo caminhos entre o tradicional e o moderno.

Segundo o autor, o contato com várias histórias, imagens, cenários históricos, símbolos e rituais da modernidade levam à reorganização de significados, em ambos os lados, quando em contato com outras culturas (HALL, 2005).

Os elementos da 'tradição' não só podem ser reorganizados para se articular a diferentes práticas e posições e adquirir um novo significado e relevância. Com frequência, também, a luta cultural surge mais intensamente naquele ponto onde tradições distintas e antagônicas se encontram e se cruzam. (HALL, 2003, p. 260).

Assim, é necessário considerar que em cada lugar, a reorganização, apropriação e resistências às informações recebidas são particulares, interpretando as mensagens de acordo com seu repertório específico.

Destaco ainda que não é só o rádio que faz parte do Bragantino, mas a história da Rádio Educadora também se confunde com a do município, haja vista que a trajetória da emissora está relacionada ao desenvolvimento do lugar, principalmente das vilas por meio das características formadoras e educadoras na região. As dinâmicas sociais, a mútua influência dessa mídia no cotidiano dos sujeitos e dos sujeitos na formação da mesma, permitiram entrelaçamentos sociais e a criação de uma identidade com essa mídia.

As narrativas são o resultado da necessidade dos moradores locais de expressarem suas histórias de vida, seus saberes e suas compreensões sobre o mundo que fazem parte da identidade. Assim, nos dão a possibilidade de adentrar no universo social, cultural e político do lugar. Ao contarem suas histórias, os sujeitos foram externando também reflexões acerca do convívio com novas vozes dentro dos seus lugares identitários.

4 EDUCAÇÃO E NARRATIVAS ORAIS NO RÁDIO

Para compreender o espaço ocupado pelas narrativas orais nas aulas radiofônicas, procurei responder as seguintes perguntas: qual papel que as narrativas orais podem ter em relação à educação? E, diante de um currículo centrado em aspectos gerais de conhecimento, considerando insatisfatórias as abordagens regionais, como são e como foram usadas as narrativas orais nas aulas radiofônicas e na programação da Rádio Educadora?

Para essa seção, busquei relacionar educação e narrativas orais por meio dos estudos decoloniais e os conceitos de Vygotsky e Bakhtin que, a partir de uma perspectiva dialética, abordam temas que envolvem educação, psicologia e literatura, a fim de trazer contribuições para a prática pedagógica com narrativas orais no contexto das aulas radiofônicas. Os autores usam o marxismo dialético para enfatizar questões sócio-históricas, observando os sujeitos influenciados pelo meio, porém, voltando-se sobre ele para transformá-lo.

Neste sentido, se faz necessário considerar qual modelo de currículo escolar o MEC cumpria e em qual perspectiva ele foi criado.

4.1 Perspectiva histórica: o contexto da educação nas décadas de 50 e 60

As décadas de 50, 60 e a primeira metade de 70 do século XX foram caracterizadas pelo pensamento desenvolvimentista que consistia na construção da nação através da lógica econômica e social, a qual colocava a educação a serviço do desenvolvimento a partir de medidas curriculares que serviriam para a geração de empregos qualificados⁴⁰ (CHARLOT, 2013).

Algumas medidas como o prolongamento da escolaridade obrigatória e a massificação da escola, como democratização, mas também como reprodução social, abriram espaço para o incentivo público para a implantação de rádios educadoras no país. Principalmente, nas regiões do sertão nordestino, Centro-Oeste e na Amazônia. Essas medidas influenciaram em uma questão central da relação entre o saber e a escola que, de acordo com Charlot (2013), foi a ideia da escola como escada para o crescimento econômico e não para a produção de sentido como atividade intelectual.

O Estado compreendeu, segundo Mendonça e Xavier (2006), que havia uma necessidade de emancipação e reestruturação do curso primário e de ampliação do currículo

⁴⁰ O Estado desenvolvimentista ocorreu nos países industrializados e democráticos, mas também nos emergentes ditatoriais.

oferecendo praticidade e maior adequação à cultura brasileira, para atender à aceleração industrial e o processo de urbanização que exige o desenvolvimento.

Durante essas décadas, a América Latina foi marcada pela gradual transformação econômica, social e política. O Brasil configurou-se em torno da modernização do país, conceituando um constante debate para articulação da industrialização, desenvolvimento científico e renovação educacional. Constituída por ações de discussões intelectuais, o país se encaminhou para uma doutrina da Escola Nova e, particularmente, ao pragmatismo deweyano⁴¹ entre os educadores brasileiros.

O MEC impulsionou, nas palavras de Mendonça e Xavier (2006), inúmeras ações para a camada populacional ter acesso ao ensino formal, aliado ao empenho das instâncias do Governo Estadual e Municipal com o propósito de melhorar a qualidade do ensino⁴². Anísio Teixeira, em uma entrevista concedida em um jornal da época⁴³, afirmou que

[...] as funções do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos deverão ganhar amplitude maior, buscando tornar-se tanto quanto possível, o centro de inspiração do magistério nacional, para a formação daquela consciência educacional comum que mais do que qualquer outra força deverá dirigir e orientar a escola brasileira. Os estudos do INEP deverão ajudar a eclosão desse movimento da consciência nacional, indispensável à reconstrução escolar. (MARIANI, 1982, p. 174).

Entre 1950 e 1960 o Inep revelou este ideário, não só por intermédio de numerosas publicações, incluindo didáticas, dos cursos e conferências que o órgão oferecia, mas também de escolas relacionadas que produziam experiências pedagógicas alicerçadas na filosofia educacional de Dewey. Vale destacar que o pragmatismo *deweyano*, no Brasil, considerado materialista e até socialista e revolucionário, seria uma das justificativas da intensiva afronta da hierarquia católica sobre Anísio Teixeira (MENDONÇA; XAVIER, 2006).

Desse modo, foi possível compreender uma aproximação entre o pragmatismo, que notificava a ação do INEP, e a ideologia desenvolvimentista, especialmente aquela produzida no interior do ISEB, órgão também conectado ao MEC, que foi um dos núcleos mais significativos de disseminação da filosofia nacional-desenvolvimentista. Neste sentido, a

⁴¹ A filosofia Dewey é aquela que leva o indivíduo a crescer em sociedade, porém, este só cresce em todas suas potencialidades se todos os membros da sociedade crescerem, não podendo o seu comportamento prejudicar o dos demais. Critério baseado na visão naturalística de moral, do estudo científico e da generalização de processos para conduzir a educação de forma objetiva ou científica. Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/dewey.html>. Acesso em: 20 de jun. de 2021.

⁴² Mendonça e Xavier (2006) salientam que no ano de 1955, quase a metade dos investimentos (40%) do MEC deveriam ser destinados a Educação de Adultos, de ensino supletivo, mas, impulsionando participação voluntária; e 20% no aperfeiçoamento do magistério.

⁴³ Informações que circulavam nos jornais do Distrito Federal no ano de 1955.

escola progressiva era concebida como a única qualificada a constituir um agente de renovação cultural e, como resultado, contribuir para a criação de uma consciência popular favorável ao progresso nacional.

Ainda na primeira década de 1950, Anísio Teixeira organizou, segundo as pesquisadoras Mendonça e Xavier (2006), o Centro de Documentação Pedagógica, que deveria reunir os trabalhos elaborados nas regiões, garantindo a documentação e a propagação dos resultados alcançados e criou, de igual modo, a Biblioteca Brasileira de Educação. Nessa época, também, começou a gestar o Centro de Altos Estudos Educacionais, que estava na origem do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), ação que acabou se desenvolvendo com o apoio da UNESCO.

Na segunda metade da década de 50, quando Anísio Teixeira criou o CBPE, ele também produziu uma rede conectada, que são os Centros Regionais de Pesquisa Educacional, situados em algumas capitais estrategicamente partilhados pelo país, a saber: Porto Alegre, Belo Horizonte, Salvador, Recife e São Paulo, além do Centro nacional, que funcionava no Rio de Janeiro. Todos esses Centros, por sua vez, procuravam uma conexão, por um lado, com a universidade pública e, por outro, com as Secretarias de Educação.

Cumpram também destacar que a regionalização foi, na visão de Mendonça e Xavier (2006), uma das outras estratégias que determinavam a execução do órgão. O próprio decreto de formação do CBPE instituiu também os Centros Regionais a ele vinculados, produzindo uma rede que possibilitava que o CBPE e, desse modo, o INEP, tivesse uma intervenção no campo do país como um todo.

Queiroz e Housome (2018) ressaltam que de 1954 a 1956, o país passou por três governos até a instituição do governo de Juscelino Kubitschek (JK), em 1956, também marcado por uma ideologia política desenvolvimentista. Nessa época, destacou-se a inserção da indústria pesada no Brasil, estimulando ainda mais o progresso industrial, embora conservando o padrão político do populismo, no governo de JK “abrem-se as portas da economia nacional ao capital estrangeiro” (ROMANELLI, 1985, p. 83).

Já na década de 1960, todo o trabalho do CBPE, especialmente do INEP, sofreu, na concepção das autoras, uma ruptura, sob o efeito da situação política que findou com o golpe militar de 1964. Do ponto de vista da pesquisa, o Centro começou a sentir um certo esgotamento, desde 1960, no período de implantação do projeto da Universidade de Brasília. Contudo, o choque mais forte foi, certamente, o do golpe de 1964 quando Anísio Teixeira foi exonerado de todas as funções que desempenhava, o CBPE permaneceu ainda por alguns anos, bastante deteriorado, e os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais foram,

paulatinamente, sendo fechados. Toda a estrutura engendrada nos anos de 1950 no INEP foi acabando pouco a pouco, de acordo com os atos institucionais publicados.

A estrutura de currículo usada em 1961 abrangia disciplinas, práticas educativas, formação moral e cívica, atividades complementares e orientação educativa e vocacional, além de leis especiais inerentes a cada modalidade de curso. (BRASIL, 1962a, Art. 7º, p. 4557). A LDB/1961 demonstrou que competia ao Conselho Federal de Educação (CFE) estabelecer as “disciplinas e práticas educativas” obrigatórias e facultativas para constituir o currículo:

[...] indicar, para todos os sistemas de ensino médio, até cinco disciplinas obrigatórias, cabendo aos conselhos estaduais de educação completar o seu número e relacionar as de caráter optativo que podem ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino. (BRASIL, 1961, Art. 35, § 1º).

Tal recomendação carregava a lista de disciplinas exigidas para todos os sistemas do ensino médio secundário, assim como a listagem de disciplinas suplementares e facultativas para o sistema federal de ensino, como podemos verificar a seguir:

- Disciplinas obrigatórias para o Ginásial e Colegial: Português (sete séries); História (seis séries); Geografia (cinco séries); Matemática (seis séries); Ciências (sob a forma de iniciação à Ciência, 2 séries, sob a forma de Ciências Físicas e Biológicas, 4 séries).
- Disciplinas complementares do sistema federal para o Ginásial e Colegial (Apenas uma das opções apresentadas): Desenho e Organização Social e Política Brasileira; Desenho e uma língua estrangeira moderna; uma língua clássica e uma língua estrangeira moderna; ou duas línguas estrangeiras modernas, em ambos os ciclos; uma língua estrangeira moderna e filosofia (no 2º ciclo).
- Disciplinas de escolha pelos estabelecimentos de ensino (apenas 2 optativas das opções apresentadas, sendo 1 por série):
- Ginásial - Línguas estrangeiras modernas; Música; Artes industriais; Técnicas comerciais; Técnicas agrícolas.
- Colegial - Línguas estrangeiras modernas; Grego; Desenho; Mineralogia e geologia; Estudos sociais; Psicologia; Lógica; Literatura; Introdução às artes; Direito usual; Elementos de economia; Noções de contabilidade; Noções de biblioteconomia; Puericultura; Higiene e dietética

• Práticas Educativas para o Ginásio e Colegial (Educação Física + 1 optativa pela escola): Educação cívica; Educação artística; Educação doméstica; Artes femininas; Artes industriais; outras indicadas pelas escolas. Nota-se que, as disciplinas Português, Matemática e História são previstas para todas as seis séries abrangidas pelas determinações gerais da Indicação, configurando o núcleo comum. Tem-se ainda o diferencial na nomenclatura da disciplina Ciências, que passou a ser Ciências Físicas e Biológicas a partir da 4ª série, podendo assumir essa forma integrada também no Colegial, dependendo da opção de organização curricular adotada. (QUEIROZ; HOUSOME, 2018).

E foi nesse cenário que a Educadora trabalhou nos anos que ainda estava sendo desenhada em um projeto que pudesse alcançar toda a antiga Prelazia do Guamá e que foi, efetivamente, implantada na região. Todas as disciplinas obrigatórias mencionadas acima foram ensinadas aos alunos da escola radiofônica na realidade já explanada na seção 2 deste estudo. Porém, além de todas as questões políticas para o funcionamento, a questão maior a ser resolvida foi encontrar a forma correta para adentrar no cotidiano daquelas pessoas, cujas realidades eram explicadas e compreendidas através dos:

Som das matas, barulho do rio, do mar e dos igarapé que passa por trás das nossa casa. Um mundo encantado, moça...um mundo que os olhos do pecado não vê. Tem um mundo bem longe dessas coisa de dinheiro. Tem quem não acredite, né? Mas tem quem vê isso tudo. Nós moramo aqui ... como não vê? A gente fala com eles igual eu falo com você. Eu sou é acostumado a dar café pra dona Matinta, meu avó disse moça...ela já foi uma vizinha dele, já conheceu também lá pras banda de Bragança...tem o Curupira que eu nunca vi (gesticula com a mão apontando para a casa ao lado), mas que eu sei que já fez zueira e zuuuuummmmm e zummmmm (faz movimento de círculo com as mãos) nas casa! Meu tio era catador de caranguejo e ele falava memo. Existia memo o tar do Ataíde. Eu que num vó entrar lá pra ele me pegar, tu tá doida... É assim, tu respeita o que eles querem e eles respeita a gente. Ele não vai entrar aqui e pegá minha mulher. Mas se eu for lá catar antes do tempo ele me pega. É respeito isso que posso dizer.⁴⁴

A narrativa de seu Jairo possui um ponto central: o respeito. O respeito entre o homem e os seres encantados baseada na convivência de quem divide os mesmos espaços e o cotidiano, afirmado na passagem “Nós moramo aqui ... como não vê? A gente fala com

⁴⁴ Seu Jairo, tem 78 anos e mora na vila Tijoca. A narrativa foi coletada em 2019.

eles igual eu falo com você." E expressa, ainda, o respeito de quem pode não ter visto, mas que acredita na palavra de outras pessoas, exemplificado no trecho "meu avó disse moça...ela já foi uma vizinha dele, já conheceu também lá pras banda de Bragança...tem o Curupira que eu nunca vi (gesticula com a mão apontando para a casa ao lado), mas que eu sei que já fez zueira e zuuuuummmmm e zummmmm (faz movimento de círculo com as mãos) nas casa! Meu tio era catador de carangueijo e ele falava memo. Existia memo o tar do Ataíde. Eu que num vó entrar lá pra ele me pegar, tu tá doida...". Esse sentimento em respeitar o outro ou realidades diferentes das usuais também aparece no fim da narrativa, quando seu Jairo enfatiza o elo existente entre os mitos e seres encantados.

A narrativa, portanto, se relaciona ao pensamento de Schucman (2012) ao trazer a ideia do choque de convivência social como comportamento enraizado e cultivado pela construção social e histórica, produzida pela ideia de superioridade do ser e do saber, a qual criou como ciência legitimada a produção cultural da sociedade branca e europeia, subjugando as subjetividades constituintes de identidades outras e rejeitando epistemologias que envolvem história, língua, crenças e saberes de povos como os que vivem na Amazônia paraense.

Para Aníbal Quijano (1992), as formas de reprimir os modos de ser, de produção de conhecimento, de perspectivas, imagens e sistemas de figuras, os padrões e instrumentos de expressão formalizada e objetivada, intelectual ou visual produzidas por aqueles que não faziam parte dos padrões europeus, refletem os comportamentos, ainda colonizadores, a partir da mistificação de seus padrões, reduzindo os ritos, os mitos, as crenças, a linguagem e os costumes de modo geral.

Para o autor, essas relações desiguais que não acabaram com o colonialismo, mas, até hoje, refletem em comportamentos sociais, econômicos e culturais em nossa sociedade, não são diferentes na educação. Segundo Mignolo (2017a), a inferioridade com que eram tratadas essas culturas estavam ocultadas por trás da retórica da modernidade, silenciando assim, as memórias.

A educação escolar, por meio do currículo nacional, acabou inviabilizando que histórias de vida locais fossem consideradas, negando a cultura e a vivência dos sujeitos em detrimento de padrões culturais. A Constituição Federal Brasileira garante a educação pluricultural, entretanto, há uma identidade nacional valorizada e que é referência nos

currículos escolares, a qual não explora conhecimentos regionais e saberes dos povos da floresta, por exemplo.

Assim, a desnaturalização de comportamentos educacionais que priorizem fenômenos históricos e sociais são de suma importância para Vygotsky⁴⁵ e Bakhtin⁴⁶. Ambos nasceram na Rússia e viveram em épocas próximas, desenvolvendo seus estudos e teorias nos anos revolucionários, o que certamente os levaram a compreender o homem em seu contexto social e histórico. Mostraram sensível interesse pela literatura e, na linguagem, buscaram a resposta para questões epistemológicas das ciências humanas e sociais.

Os autores, baseados no materialismo dialético, desenvolveram estudos a respeito da sociedade sob o prisma da história dos sujeitos e de como ocupam seus espaços através da linguagem. Deste modo, foram críticos do marxismo positivista e reducionista. Para eles, os indivíduos atribuem sentido às coisas através da linguagem, lugar de diálogo e interação e também elemento organizador da mente, essencial na construção da consciência e do ser humano. Para Freitas (1996, p. 159) “consciência e pensamento são tecidos com palavras e ideias que se formam na interação, tendo o outro um papel significativo”.

Bakhtin deu ênfase à língua como produção, sendo polifônica, polissêmica e dialógica, não enxergando os textos de modo fechado, mas como uma narrativa que dialoga com o meio. Neste mesmo quadro, Vygotsky compreendeu a linguagem como mediação da expansão e aprofundamento da experiência individual como decorrente da experiência social (FREITAS, 1996). Logo, os autores permitem a compreensão das narrativas nos seus aspectos sociais, históricos e ideológicos, assim como na sua perspectiva dialógica.

Dentro dessa perspectiva, Paulo Freire aborda a identidade, os diferentes saberes e a crítica à negação da história na vida dos sujeitos, enfatizando a liberdade na educação e o reconhecimento de realidades distintas no ensino. Em suas obras, dialogou com movimentos de resistência, com as periferias da América Latina e da África e com mulheres, negros,

45 Vygotsky nasceu em 1896. Trabalhou em suas atividades profissionais no mesmo período das transformações sociais ocorridas no país e na revolução de 1917. Envolvido por essa atmosfera de mudanças e lutas sociais, procurou desenvolver uma teoria psicológica dinâmica e integrou artes, literatura, semiótica e educação para essa tarefa, incorporando assim, contribuições de outras áreas para uma visão mais ampla das questões psicológicas. (FREITAS, 1996).

46 Mikhail Mikhailovich Bakhtin foi um pensador russo que nasceu, de acordo com Leite (2011), em 1895 em uma cidade provincial chamada Orel e faleceu em 1975, na capital da Rússia, Moscou. Bakhtin divergiu, segundo Macedo (2009), da ideia de língua enquanto sistema estável, desvinculado de valores ideológicos e apresentou uma visão de língua que incluía a instância da interação e da dialética, manifestada como atividade social. Desse modo, Bakhtin expõe uma possível alteração de paradigma que, mais à frente da sua época, é admitida como proposta para tornar o ensino de língua uma ação viva, contextualizada e plurivalente.

imigrantes e camponeses do primeiro mundo; e mesmo nunca tendo usado o conceito e expressão, suas concepções político-pedagógicas estão alinhadas ao pensamento decolonial.

O lugar de produção de fala do autor é o de oprimido pelo sistema social, que o levou a denunciar e combater a posição de colônia, que ainda vivemos em todos os aspectos, especialmente, na educação, dentro de escolhas que não consideram a própria história, a realidade e as diferenças dentro do Brasil, levando-o a defender a libertação da opressão.

4.2 A negligência no uso de narrativas orais no contexto escolar

O mito grego Prometeu conta a história de deuses que deram a Epimeteu e Prometeu o poder de produzir animais, incluindo os homens. Epimeteu, assim, distribuiu várias qualidades aos animais, enquanto alguns tinham velocidade, outros nadavam e assim por diante. Ao chegar a vez dos humanos, já não restava mais nada. Então, Prometeu roubou o fogo divino e ofereceu aos indivíduos. Estes nasciam sem qualidade dada pelos deuses, mas poderiam conquistar o que precisariam para viver graças ao fogo, que seria o aprendizado, a técnica e o trabalho.

Sobre também a formação de aprendizagem, para Kant (1996), os homens estão em constante evolução e a educação é o processo por onde a humanidade se apropria tanto das informações geradas pelos antepassados, como de uma nova produção de conhecimento. Seguindo esta ótica, Charlot (2013) relaciona conhecimento ao processo de humanização, socialização e ingresso em uma determinada cultura.

Às crianças/jovens/adultos que frequentam as aulas de educação básica são ensinados saberes acumulados pelos homens, ao longo do tempo, considerados pertinentes, selecionados de acordo com o momento histórico em que vivem e com os interesses epistemológicos burgueses.

Entretanto, o que são os conhecimentos relevantes a serem ensinados? Os conhecimentos considerados necessários são aqueles em envolvem cultura, ciência e história, não somente dos grupos hegemônicos, mas de todos aqueles marginalizados. As experiências não devem ser somente conhecidas superficialmente, mas exploradas, sobretudo as regionais, no sentido de debater, aprofundar e utilizar conhecimentos desenvolvidos na região em que se encontra o aluno para assim se tornar elemento identitário e de resistência.

Freire (2003) via a necessidade do pensamento orgânico da sociedade, ou seja, a partir do contexto histórico e cultural conhecer os problemas do Brasil, de forma crítica e consciente, para que se construam pensamentos que efetivamente mudem os problemas do

país. Sendo assim, recusava a visão única eurocêntrica. Destaca-se que esse pensamento está inicialmente relacionado à ideologia nacional-desenvolvimentista ligada aos interesses das classes populares. Para Charlot (2013, p. 189):

Essas escolhas são culturais, sociais, ideológicas, políticas, religiosas e sempre se pode opor-lhes outras escolhas legítimas. Entretanto, esse “arbítrio cultural”, como dizem Bourdieu e Passeron, não é um arbítrio social: as escolhas operadas por uma sociedade no que diz respeito ao que se deve ensinar à juventude expressam e traduzem a representação de si mesma e de seu futuro por essa sociedade e, em última instância, as relações sociais que a definem e a estruturam.

Dentro dessa questão, faço referência à massificação, coisificação e alienação, debatidas por Freire em suas obras e abordadas no livro *Educação Como Prática de Liberdade*, onde ele cita pela primeira vez Frantz Fanon. O aspecto tratado pelo escritor recorre à importação de modelos exteriores que foram e ainda são implantados nos países periféricos como forma de alienar, de não desenvolver uma consciência de acordo com realidades e culturas locais e que silencia os sujeitos em frente ao autoritarismo político (FANON *apud* FREIRE, 2003).

O autor inicia a obra (2008) destacando a importância de cortar as correntes que fazem as sociedades permanecerem como objetos de outras e apresentou essa questão como uma necessidade dos países subdesenvolvidos de possuir uma educação voltada para a libertação, em consonância com as ideias de Fanon a respeito da conscientização das massas sobre os seus lugares na história.

Santos (2009) defende que é necessário construir outros padrões de narrativas na educação em nosso país a partir de uma experiência epistemológica que seja mais convincente com os nossos lados da história, deixando claro também que não existe um único viés, mas várias outras formas, de acordo com cada realidade de percepção. O pensamento do estudioso se relaciona à decolonização da ciência e da produção de conhecimento que possibilita a produção e circulação de narrativas contra-hegemônicas que interpretam de modo descolonizado a história e os saberes de um lugar. Ou seja, educar considerando outras fontes, as dos povos da floresta, por exemplo.

Nos séculos XIX e XX foi tentado implementar uma Escola Nova, ativa e moderna a partir das críticas sobre a pedagogia tradicional. Inglaterra, França, Itália e Alemanha tiveram modelos que culminaram em uma Carta da Educação Nova, redigida por Adolphe Ferrière, a qual embasou a Liga Internacional para a educação vigente, em 1921. A pedagogia inovadora é fundamentada no respeito ao ritmo de desenvolvimento da criança em sua liberdade,

criatividade e interesses, através da educação integral focada no corpo, sensibilidade e sociabilidade e não somente no intelecto.

Se, na pedagogia tradicional, era privilegiado o ensino da estrutura normativa de um texto, na educação nova esse modelo ideal mudou. Por volta das décadas de 60 e 70 começou-se a usar a espontaneidade e o sentido nas atividades de sala de aula, considerando as normas e práticas plurais. Entretanto, tal situação confronta-se com as opções do mercado e com as escolhas de legitimação da minoria privilegiada.

Dessa forma, a pedagogia nova não conseguiu se impor nas salas de ensinamento e nas programações das escolas, senão em algumas poucas. Em nosso país, as práticas educacionais tradicionais hoje sustentam quase a totalidade do ensino e o regionalismo não aparece nas disciplinas, senão a partir da lei instituída em 2003 dando obrigatoriedade do ensino para as relações étnico-raciais.

Portanto, na década de fundação da Rádio Educadora não eram (como ainda não são) consideradas nos planejamentos oficiais as diferenças geográficas e culturais no sentido regional e de forma efetiva. Disciplinas que envolvem a história de cada estado, como por exemplo a história do Pará, até os dias de hoje ainda ensinam a partir de uma estrutura e perspectiva canônica. O próprio sistema escolar em seus espaços e os tipos de avaliações também caminham para os métodos tradicionais que não levam em consideração as especificidades do contexto escolástico de cada lugar.

É necessário considerar que os discursos das academias, na formação do professor, também fomentam esse tipo de escolha. Nas universidades, as disciplinas que buscam regionalizar debates, mostrar distintas realidades e diversificar nos modos avaliativos, muitas vezes, não são aceitas nos Projetos Pedagógicos de Cursos, são vistas com menosprezo e as pesquisas nessas áreas sofrem com reconhecimento e verbas para seu desenvolvimento. Há uma contradição, de um lado, os discursos de movimentos sociais, debates regionais e de alguns professores sobre a importância de fazer o aluno aprender e se desenvolver conhecendo aspectos práticos e que usará em seu cotidiano, porque faz parte da realidade em que vive; de outro há a pressão social pela igualdade e respeito às normas pouco usadas no dia a dia e indiferente à realidade da maioria.

Neste sentido, observo que os sujeitos que moram na Amazônia, principalmente longe dos grandes centros urbanos, vivem às margens do que é considerado legítimo em uma sociedade que ainda vive sob influência da colonialidade⁴⁷.

Os moradores de Bragança, incluindo as vilas e comunidades que fazem parte do município, possuem manifestações culturais que, muitas vezes, são vistas apenas como folclore e não são compreendidas em suas subjetividades e importância social, econômica e histórica. As narrativas orais, enquanto poéticas da oralidade e espaço de disseminação de saberes, estão à margem da epistemologia canônica por fatores como: 1) questões étnicas, já que são compostas por saberes vindos dos índios e negros africanos que aqui vieram escravizados; 2) territoriais: vivem no interior da Amazônia 3) culturais: mitos e lendas, assim como as crenças em seres fantásticos e sobrenaturais ainda são considerados mera fantasia de criança e 4) epistêmicas: seus saberes não são considerados como conhecimentos válidos.

Segundo Przybylski (2021, no prelo) [...] a Academia é, por si só, colonial, quando do alto de seu poder, determina quem pode ou não fazer parte de determinados espaços literários e sociais, espaços esses privilegiados”. Para a autora, a percepção decolonial frente às situações sociais e culturais expande culturas, territórios e raças, por entendê-las como produtoras de conhecimento.

4.3 A importância das narrativas orais nas escolas

Em cada lugar existe um conjunto ou conjuntos de práticas e saberes peculiares, pertencentes a conhecimentos ancestrais e adquiridos ao longo do tempo. Essas sabedorias são sustentadas pela sua complexidade, esta, segundo Morin (2002), assemelha-se a um tecido de diferentes fios. Assim, as práticas são compreendidas através de experiências coletivas e de distintos fatores sociais.

É fato que as comunidades na Amazônia apresentam forte ligação com o meio ambiente, que envolvem não somente suas relações com o espaço, tempo e costumes, mas, estão também ligadas ao fantástico e à transformação dos sujeitos em animais e vegetais, narradas em tantos mitos e lendas locais. Dessa conexão com a floresta, advêm muitos conhecimentos tradicionais que legitimam as visões de mundo.

⁴⁷ La colonialidad es un fenómeno histórico mucho más complejo[que el colonialismo] que se extiende hasta nuestro presente y se refiere a un patrón de poder que opera a través de la naturalización de jerarquías territoriales, raciales, culturales y epistémicas, posibilitando la reproducción de relaciones de dominación; este patrón de poder no sólo garantiza la explotación por el capital de unos seres humanos por otros a escala mundial, sino también la subalternización y obliteración de los conocimientos, experiencias y formas de vida (RESTREPO, 2010, p. 15).

Os conhecimentos tradicionais formam as bases educacionais de comunidades e vilas que se encontram territorialmente afastadas dos centros urbanos, e que na maioria das vezes, seguem ignorados pelo conhecimento formal, contido na base curricular do MEC. Para Gadotti e Torres (1994), esses saberes atribuem caráter histórico ao conhecimento do dia a dia, onde as ações dos sujeitos têm raízes em repertórios difundidos desde antes da colonização do país, como no caso de muitas culturas indígenas.

Neste sentido, a legitimação dos saberes tradicionais nas comunidades promove a permanência destes entre gerações, não de forma mecânica, mas trazendo respostas e reflexões sobre a realidade em que vivem. Muitas das reflexões e explicações ocorrem por meio das narrativas orais dos mitos e lendas.

Estes, por apresentarem caráter testemunhal e autobiográfico, servem como lições de vida para uma comunidade inteira, uma vez que a experiência do outro, assim como o respeito aos saberes dos mais velhos, tem grande importância nessas comunidades.

Dentre as atribuições dadas à literatura, como a de entretenimento e o papel político e social que desempenha na sociedade, Umberto Eco (2007) ressalta sua importância na manutenção do uso da língua como patrimônio coletivo, na criação de identidade, no respeito às obras, bem como a função de provocar a imaginação. Nesta perspectiva, a literatura pode ser trabalhada de forma a efetivamente ter contribuição social na formação do aluno de comunidades tradicionais, constituindo uma interessante ferramenta para desenvolver habilidades autorais, a valorização da cultura local e o respeito linguístico e artístico.

Os saberes dos grupos tradicionais e populares, tais como a religiosidade, expressões culturais como o canto e dança, assim como experiências particulares com o espaço e natureza da região, por exemplo, marcam a identidade de um grupo, quando revividas no ato de contar narrativas. Para Halbwachs (2006), a memória coletiva constitui-se fato social, na medida em que fundamenta e reforça os sentimentos de pertencimento a um grupo.

A imaginação é um elemento presente no cotidiano dos caboclos da região amazônica, por isso, evidente na literatura local, visto que o imaginário social está diretamente relacionado às narrativas míticas contadas tanto nas regiões urbanizadas, quanto naquelas pequenas vilas no interior das matas, dos mangues e dos rios. O próprio narrar a respeito de uma experiência recorrente é cercado de situações fantásticas e convívio com seres metamorfoseados. Assim, a memória define o que é comum ao grupo e o que o diferencia de outros, fundamentando e reforçando sentimentos identitários. Para Pollak (1992), a memória, como lembrança, se realiza e se consolida com o pertencimento.

Então, quando a educação escolar considera os conhecimentos vindos da realidade dos

alunos para desenvolver habilidades presentes nos currículos e quando trabalham as obras regionais, tanto escritas quanto as orais, coloca o estudante na função de protagonismo, por permitir reflexões de sua própria realidade. Para Kuponodepá e Gonçalves (2021), dar espaço para os conhecimentos tradicionais significa respeitar e valorizar a cultura local, dando lugar aos saberes pautados na cultura, na natureza, nas relações sociais, na existência e resistência.

Entretanto, a escola tem a tendência em ensinar os conteúdos canônicos⁴⁸, ou seja, os escritos e abordados em provas de vestibulares e a negligenciar os saberes de senso comum, vindos de comunidades, de índios, negros ou de uma minoria marginalizada. Para Freire, as práticas escolares deveriam estar relacionadas ao resultado das conexões entre “[...] mundo-consciência – prática – teoria – leitura – do – mundo – leitura – da – palavra – contexto - texto” (FREIRE, 2000, p. 106).

O texto compreendido a partir de uma estrutura única e com o mínimo de interpretações pessoais foi também um método contestado por Jauss (1999) ao considerar que seria necessário a participação ativa do destinatário do manuscrito, destacando assim, o papel do leitor na produção de significação textual, substituindo o sentido enciclopédico pelo desenvolvimento da competência leitora ao explorar os elementos que formam o escrito.

Bosi (2012) também chamou atenção para o problema na sincronização das formas e dos significados dos textos literários mostrados como se fossem contemporâneos de nossa estética ou de nossas próprias ideologias. Assim, poderiam ser interpretados da forma como historicamente não estava presente no texto e fazendo a leitura apenas com que havia de concreto.

Priorizando o conhecimento sistematizado, objetivo e científico, as escolas não oferecem lugar ao debate e ao conhecimento de saberes tradicionais, culturais e políticos. Em 2012, na regulamentação das Diretrizes e Bases Curriculares Nacionais, ficou instituído que a educação nas comunidades tradicionais deveria construir abordagens de acordo com cada realidade, através dos conteúdos relacionados à cultura e especificidades da etnocultura, ampliando as formas de atingir a sabedoria e corroborando para práticas e reflexões dos ensinamentos locais (CAMPOS; GALLINARI, 2017). Entretanto, o ensino visando a valorização e o debate de aspectos regionais somente em comunidades tradicionais ainda é

48 Para Vygotsky (1987), a escola nasceu em Atenas como o lugar onde o escravo pedagogo, aquele que conduz as crianças, as levavam para serem alfabetizadas. Assim, ela ficou sendo relacionada à alfabetização e aos enunciados escritos. Posteriormente, no ensino cristão, os sujeitos aprendiam a ler a Bíblia e a escrever seus nomes. Dessa forma, o colégio ficou conhecido, historicamente, como o lugar da palavra escrita. Para o autor, a função própria dela é repassar o conhecimento daquilo que não pode ser aprendido no cotidiano e que precisa de um processo específico de ensinamento.

pouco, considerando as pequenas cidades do interior, por exemplo, onde as concepções da realidade são legitimadas pelas narrativas míticas em decorrência da presença da floresta na economia, na saúde, na alimentação e nas mais diversas questões sociais.

Ora, se a floresta se faz presente no cotidiano, os imaginários relacionados aos animais e plantas também se estabelecem, e é neste sentido que está a importância em considerar todo esse imaginário social na educação escolar. Embora o nosso país figure entre os países de maior diversidade linguística e também nas diferentes linguagens, esse patrimônio cultural ainda é pouco conhecido ou até mesmo ignorado por grande parte dos sujeitos. Para Vázquez:

Nuestra forma de decodificar el mundo es producto de un proceso de aprendizaje que comienza desde la infancia y que no termina hasta que acaba nuestra vida. La mayor parte de los conocimientos y habilidades para hacerlos aprendidos de forma oral y mediante procesos de imitación mediados por herramientas comunicativas no verbales como el gesto. Nos contaron y nos cantaron y de esa manera nos presentaron el mundo. En esta transmisión de conocimiento la memoria juega también un papel fundamental. Así pues, todo lo que producimos, lo que hacemos, está dado por una forma particular de ser, de estar, de habitar, de sentir, de pensar, que ha sido aprendida a lo largo del tiempo de forma oral y gestual y que continuamente se está reelaborando. (VÁZQUEZ, 2019, p. 16).⁴⁹

O papel da educação escolar nas comunidades tradicionais, portanto, não é a de repassar uma única forma de conhecimento, presente nas diretrizes curriculares, mas ser lugar de troca entre os diversos saberes sociais, enfatizando o local, como meio de promover novas reflexões, debates entre as vozes e o respeito às formas de cultura. Ressalta-se que a troca de sabedorias acontece não somente entre os alunos, mas entre professores e estudantes que formam a comunidade local e que, neste sentido, também serão agentes educacionais na medida em que o docente também aprende. São vias de mão dupla, são caminhos de respeito e equidade.

As escolas como promotoras de desenvolvimento social, cultural, econômico e pessoal não deveriam mostrar a ciência de modo segregado aos saberes tradicionais, mas ensiná-las nas diferentes realidades e nas aplicabilidades cotidianas para assim, formar sujeitos atuantes

⁴⁹ Nossa maneira de decodificar o mundo é o produto de um processo de aprendizagem que começa desde a infância e não termina até que nossa vida termine. A maioria dos conhecimentos e habilidades para fazê-lo foram aprendidos oralmente e por meio de processos de imitação mediados por ferramentas de comunicação não-verbal, como gestos. Eles nos contaram e cantaram para nós e assim nos apresentaram ao mundo. A memória também desempenha um papel fundamental nessa transmissão de conhecimento. Assim, tudo o que produzimos, o que fazemos, é dado por um modo particular de ser, viver, habitar, sentir, pensar, que foi aprendido ao longo do tempo oral e gestualmente e que continuamente está sendo retrabalhado. (VÁZQUEZ, 2019, p. 16).

na transformação social.

Ferreira (1997) diz ser preciso a construção de conhecimento baseada no que os sujeitos sentem, percebem, aprendem e se relacionam, fazendo deles agentes sociais, politicamente engajados e comprometidos com suas histórias. Assim, mostra o homem como um ser histórico e que sujeito e sociedade devem fazer parte do objeto real de estudo.

Segundo Vygotsky (2001), a educação não pode apenas considerar o indivíduo isolado ou questões isoladas, mas conteúdos econômicos, políticos e sociais, somados às questões culturais, pois fazem parte da dinâmica interna das relações pessoais. O autor rejeita então uma educação que considera o ser humano fora de seu contexto histórico, servindo aos interesses ideológicos e de modos de produção dominante.

Lima (1990) observa a percepção dos cidadãos nos processos de aprendizagem no que se relaciona à interação dos mesmos e deles com o mundo. Mundo esse feito a partir das especificidades humanas historicamente construídas, o que permite ser transformada através do conhecimento. Se a psicologia busca entender as motivações que levaram uma pessoa a agir e sentir de uma determinada forma é preciso então conhecer, segundo Wallou (1975), os diferentes exercícios de sua atividade cotidiana e integrar todas essas especificidades na educação escolar. Para Freitas (1996), a submissão a um modelo educacional não integra a pluralidade das percepções humanas, logo, não dá conta de atender as necessidades humanizadas, sendo imprescindível a articulação entre o geral e o específico de cada grupo.

Bakhtin (2003) dá ênfase ao aspecto ativo do sujeito e em suas relações com o “outro” através do diálogo com outras vozes que estão em um mesmo espaço, sendo esse movimento a relação que constitui o homem. Neste mesmo sentido, Freire (1987) apresenta o diálogo com outros povos e culturas e a superação de fronteiras de colonialidade como uma forma ou método efetivo de educação, na perspectiva de educar para transformar, para melhorar, para preservar ou valorizar a região e a realidade que o aluno vive, entendendo que é só a partir do conhecimento da realidade é que se pode agir para efetivamente melhorar o seu lugar. Acrescenta-se ainda que Freire (1987) observava a importância da conversação entre os saberes populares e científicos.

Segundo Maria da Glória Bordini, a construção escolar do leitor passa pelo filtro da cultura em que este se encaixa, se a escola não realiza “[...] o vínculo entre a cultura grupal ou de classe e o texto a ser lido, o aluno não se reconhece na obra, porque a realidade representada não lhe diz respeito”. (BORDINI, 1998, p. 16).

As narrativas míticas, por conseguinte, são discursos, linguagens e forma que grupos manifestam suas “[...] contradições, exprimem seus paradoxos, dúvidas e inquietações. Pode

ser visto como uma possibilidade de se refletir sobre a existência, os cosmos, [...] ou as relações sociais” (ROCHA, 1985, p. 2). Trata-se do “eu” e do lugar onde fazem suas reflexões, simbologias e representações do mundo.

Assim, os textos literários se tornam realmente fonte de informação e conhecimento quando o aluno consegue se identificar com o conteúdo, com a linguagem usada, com o espaço, com os costumes em que o escrito está culturalmente inserido e com a forma com que o manuscrito é repassado.

4.3.1 Narrativas orais

Segundo Oliveira (2003), a oralidade sempre desempenhou papel essencial no repasse dos saberes tradicionais, pois é na palavra oral que as relações sociais se materializam, sendo um elemento de constituição de identidade. Nas narrativas orais se mantêm tradições, costumes, crenças e valores. Nessa linha, o grupo produz sua história e cria método de indicação “[...] étnica e política. O passado encontra-se na memória oral e ajuda a verificar como ele se constitui e tece relações com o presente” (ACEVEDO MARIN; CASTRO, 2004, p. 49).

As comunidades tradicionais compreendem assim, a importância ancestral da palavra que é vida, pulsa no comportamento dos sujeitos e é útil para a propagação da tradição entre gerações tendo, até mesmo, caráter sagrado. Assim, as narrativas orais são carregadas de história, ancestralidade e simbolismo, lugar onde a memória coletiva é difundida com a criação de uma rede de transmissão de conhecimento que valoriza os saberes tradicionais.

Nas comunidades tradicionais, a crença nos conhecimentos repassados pela oralidade tem peso, muitas vezes, maior que os apreendidos nas escolas. Na região em que vive uma tradição oral, seus costumes são passados predominantemente pelas narrativas orais e a relação entre a natureza e o homem se faz, além de fisicamente, dentro de imaginários. Os sujeitos imaginam em uma experiência individual, em um processo que os une à memória coletiva, por meio de sentidos comunitários, os quais reforçam a cultura do lugar, socializado pelas narrativas míticas e de testemunho.

Dessa forma, ao abordar memórias e culturas particulares de um grupo, é possível compreender sentidos nas narrativas a partir de reflexões sobre subalternizações e resistências na modernidade. As vozes que contam sobre mitos e lendas são formas de resistência a não abandonar suas identidades para vivenciar apenas o que a modernidade trouxe, nesse caso, com o rádio, televisão, internet, materiais didáticos, dentre outros. Apesar das tantas

informações vindas dessas mídias, por exemplo, as transformações na sociedade se adaptaram ao viver entre a cidade e a floresta.

O que lembramos reportamos em nossa fala, lugar em que, para Clastres (1990), detém-se o poder. O poder de mudar, transformar e manter uma ordem social, favorecendo os laços de uma comunidade. A linguagem é o elemento central na formação do sujeito, essencialmente histórico e social, entendendo o discurso e a consciência como resultados coletivos e não individuais. Assim, “todo o verbal no comportamento do homem de maneira nenhuma pode ser creditado a um sujeito singular tomado isoladamente, pois não pertence a ele, mas sim ao grupo social” (BAKHTIN, 2004, p. 86).

Neste sentido, a escola tem função importante na conscientização e reflexão dos sujeitos. Os conhecimentos científicos somados aos aprendizados, chamados de informais, permitem que realidades sejam mantidas, transformadas e mudadas, assim, os conceitos espontâneos e científicos se relacionam e fazem parte de um único processo que é o desenvolvimento da criação de ideias (FREITAS, 1996). Dessa forma, o aprendizado no colégio se inicia já com um universo de saberes que os indivíduos possuem através de suas experiências, sejam elas comportamentais, na linguagem, dentre outros.

Ao considerar tais princípios, Vygotsky (2001) compreende que a aprendizagem da criança começa muito antes de frequentar uma escola, se inicia nas suas convivências diárias, na cultura absorvida e nas ideologias difundidas em sua comunidade. Há então um constante embate de ideias e de informações vindas de diferentes espaços, reforçando identidades. A concepção dialógica de Bakhtin (2003) trata exatamente dessa questão, da pluralidade dentro das falas e da constituição das mesmas ao logo do tempo, ou seja, a interação verbal enquanto aspecto basilar da noção da linguagem e da identidade, pois o “eu” reconhece o “outro” nas relações dialógicas.

Por isso, Vygotsky (2001) afirma que o sentido é sempre uma constituição prática, espontânea, complexa, que “[...] possui várias zonas de estabilidades variadas. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso [...]” (p. 465), assim os significados sociais das palavras podem mudar ao longo do tempo, igualmente como tantos outros elementos contidos em uma narrativa. Por exemplo, o que antes funcionava como assombro ou medo, hoje pode ser socialmente aceito como um traço mítico e fantasioso.

No campo da linguagem, Bakhtin (2003) propõe a interação verbal como forma de compreensão do ato de fala e enunciação dos sujeitos, visto que os textos não podem ser explicados somente pelas condições do sujeito falante, mas também por meio da realidade

histórica e social (FREITAS, 1996). As produções das narrativas são, dessa forma, construídas em contextos sempre sociais, com diferentes interlocutores, nas mais diversas condições de produção e todos esses fatores contribuem para as escolhas das palavras, dos elementos e das ações dos personagens, por exemplo.

A palavra, neste sentido, é o lugar onde se confrontam valores sociais e os próprios conflitos da língua, mostram aspectos relacionados à posição que diferentes grupos ocupam na sociedade. Por isso, Bakhtin (2003) considerou a palavra, signo linguístico, como intermediária entre a infraestrutura (relações de produção e estrutura social e política) e a superestrutura (sistema ideológico organizado). Muito além do que trabalhar com as características e análises superficiais dos textos literários, se faz necessário dar aos alunos o entendimento do uso social de tais escritos, estes, carregados de subjetividades, favorecem a compreensão da organização em que vivem e formam cidadãos fora do muro das escolas. As narrativas orais, assim, se tornam ferramenta da qual os estudantes podem conhecer diferentes formas de viver e perspectivas a partir de contextos e culturas. Para Bakhtin (2003) e Vygotsky (2001), perceber o outro na linguagem é perceber a si mesmo, fazendo que esse sujeito “eu” compreenda o seu papel social.

Neste sentido, a comunicação e a educação foi (e é) usada para difundir culturas outras para diferentes grupos e delas também podem emergir práticas decoloniais, a exemplo da Rádio Educadora que praticou algumas de suas ações voltadas ao aprendizado e comunicação de epistemologias locais. Para Gadotti (1995), o papel que a escola possui no fortalecimento de organizações contra-hegemônicas torna-se fundamental para a redução das estruturas de dominação, neste sentido, o currículo é um lugar de disputa de poderes e quando um único tipo de conhecimento é comunicado, acaba criando estereótipos sobre outra realidade.

Se por um lado, a análise da Rádio a partir uma perspectiva decolonial é importante, por outro, vê-se que muitos outros aspectos poderiam ser abordados e não foram por questões temáticas e epistêmicas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na busca em compreender como as narrativas orais foram utilizadas e apropriadas pela Rádio Educadora, na primeira década de sua implantação, na cidade de Bragança, caminhei pelos conceitos de memória, imaginário e narrativas orais, perpassados pelas teorias decoloniais, mostrando não somente a atuação no processo de repasse de saberes tradicionais locais, mas nos científicos durante as aulas radiofônicas e, como não poderia deixar de ser, na programação da Educadora, inserindo-a assim, na memória do bragantino como elemento de representação da cultura oral da região.

Para se efetivar enquanto emissora e cumprir com os objetivos sociais, educacionais e religiosos, em um espaço onde não havia a cultura midiática pelo rádio e nem a cultura escolar nos grupos que residiam nas vilas e comunidades, ou seja, que se encontravam afastados da estrutura urbana de Bragança, a Rádio Educadora e o SERB, ao utilizarem práticas decoloniais, se inseriram no cotidiano daqueles sujeitos, criaram laços de pertencimento e imaginários particulares.

Logo, a perspectiva interdisciplinar e comunicacional com que a emissora tratou as narrativas orais que circulavam na região, e neste sentido, os imaginários amazônicos, foram fundamentais para compreender a produção e difusão do conhecimento, a partir da ação do sujeito mediada pela linguagem, assim, na interação narrativa. Do mesmo modo, as narrativas orais desses sujeitos também possibilitaram o entendimento de como a emissora contribuiu com as diferentes necessidades do município, como a formação profissional, cultural, acadêmica e cidadã.

Pelo viés educativo, as narrativas orais não podem ser tratadas à parte do sistema e das formas de consciência, consideradas legítimas, que prevalecem nas relações educacionais. Nem podem ser limitadas ao processo de leitura concreta e processual da realidade, a partir das narrativas que circulam na região, considerando que o objetivo não é somente o ensino estrutural das disciplinas, mas a efetiva compreensão para a transformação do mundo (MARX; ENGELS, 2007).

Assim, as memórias individuais e coletivas são recursos centrais na manutenção da tradição dos povos, marcando, com as narrativas orais, a presença de saberes repassados por gerações na perpetuação dos seus saberes ancestrais. Os seres míticos presentes nas narrativas simbolizam a conexão entre os humanos e a floresta, mantendo o sentimento de pertencimento ao lugar, em um processo contínuo de firmar a sua identidade no tempo e no espaço.

O rádio, como dispositivo de comunicação, atuou nos processos de visibilidade para a cultura e identidade bragantina e, logo, para a permanência dela, considerando, claro, as transformações naturais da cultura, em meio a tantas outras que transitavam no meio social, trazidas não somente pelas vozes do rádio, mas também pelos fluxos migratórios constantes na região. As narrativas orais são uma das formas que representam a riqueza cultural amazônica, que é singular e ao mesmo tempo pluricultural, formada pelas inúmeras populações que por aqui circularam.

As narrativas orais, então, representam as identidades desses povos, demonstradas também nos seus cantos, danças, instrumentos musicais, pinturas, enfim, ela é uma característica marcante, presente no cotidiano, mostrando resistências e apropriações culturais.

A Rádio Educadora, ao atender o objetivo de desenvolvimento econômico e social da Prelazia do Guamá, e considerando que duas medidas foram necessárias para o alcançar a meta, que foram o aumento do nível de escolaridade e, até mesmo, o letramento da população e a ampliação da circulação de informações na região, compreendeu que havia uma relação tradicional estabelecida para simbolizar e repassar saberes e não inferiorizou ou diminuiu essa cultura, mas a considerou dentro do conjunto legítimo de aprendizagem e percepção.

Essas práticas de trabalho da emissora não resolveram o problema de ações coloniais de outras instituições no cotidiano desses sujeitos e até mesmo da própria Rádio Educadora em outros aspectos, já que a mesma não se intitulava como um lugar de práticas decoloniais, mas algumas atividades e percepções, como as descritas ao longo desse trabalho, foram fundamentais para: tornar legítimo os saberes locais, diante da sociedade como um todo, ou seja, a tradição oral atuando no repasse de saberes; chamou atenção para a necessidade das culturas regionais serem exploradas não como show, mas como forma de valorização de subjetividades; e trouxe melhorias econômicas e sociais, a partir do debate entre os saberes canônicos e populares.

Neste sentido, a visão decolonial contribuiu para que a Rádio Educadora pudesse ser vista e entendida como parte do cotidiano dos moradores de Bragança, não apenas como uma emissora, mas como uma instituição que faz parte do conjunto de elementos que caracterizam a identidade do lugar, observada nas narrativas que circulam na cidade e nas vilas e comunidades do município. Essas narrativas mostram o rádio no cotidiano desses sujeitos, quando nos contam sobre suas experiências com seres míticos. Logo, a representatividade do rádio para os moradores do local é exposta no modo como a emissora faz parte das narrativas orais, mostrando estar inserida na memória coletiva do lugar.

O convívio com a programação do rádio trazia consigo experiências que alimentavam o imaginário local em um contexto em que ser ouvinte de um meio de comunicação oral não se caracterizava na escuta solitária e dentro das casas, mas ocorreu de forma particular e genuína às comunidades amazônicas. A relação dos moradores do lugar com a Rádio Educadora se organizava em torno do espaço de sociabilidade, aprendizado e entretenimento.

Neste sentido, as versões particulares sobre as narrativas orais e a Rádio Educadora, a que tive a oportunidade de conhecer, me mostraram muito além dos materiais escritos já publicados e que eu já conhecia, pois elas possibilitaram percorrer pelo mundo do imaginário e do simbólico, pelas vivências individuais, que também têm muito a dizer sobre a coletividade, a respeito das práticas, saberes e percepção do bragantino sobre a emissora. O contato com as narrativas permitiu a compreensão dos motivos que, ainda hoje, a fazem pertencer à identidade de Bragança.

Cabe a nós, pesquisadores, o olhar sensível para as narrativas orais, sejam elas míticas, lendárias ou de testemunho, não se tratando, de modo algum, em diminuir a importância do cânone nas trocas de informações e aprendizados, mas perceber a importância social do espaço das narrativas orais nas pesquisas literárias e educacionais.

REFERÊNCIAS

- ACEVEDO MARIN, Rosa; CASTRO, Edna. **No caminho das pedras do abacatal: experiência social de grupos negros no Pará**. 2. ed. Belém: NAEA/UFGA, 2004.
- ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2008.
- ANUÁRIO DA DIOCESE DE BRAGANÇA – PARÁ. **60 anos de caminhada**. Edição comemorativa do 1º decênio e do jubileu de prata das CEB'S, 1990.
- ARROYO, M.G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.
- BACHELARD, Gaston. **A poética e os devaneios do repouso: ensaios sobre as imagens da intimidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- BACZO, B. **Les imaginaires, memories e esopirs collectives**. Paris: Payot, 1984.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992; 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. **Freudismo**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n.11, p. 89-117, maio - agosto de 2013.
- BARTHES, Roland [et al.]. **Análise estrutural da narrativa**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BASTOS, Renilda do Rosário Moreira Rodrigues. **Itinerário poético: do era uma vez ao agora**. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Pará, Belém, 1999.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre a literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994. p.197-221.
- BENCHIMOL, Samuel. **Amazônia: formação social e cultural**. Manaus: Ed. Valer, 1999.
- BORDINI, Maria da Glória. A literatura infantil nos anos 1980. In: SERRA, Elizabeth D'Angelo (org). **30 anos de literatura para criança e jovens: algumas leituras**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembrança dos velhos**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1992
- BOSI, Alfredo. **História Concisa da Literatura Brasileira**. São Paulo: Cultrix, 2012.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre a televisão [seguido de A influência do jornalismo e os jogos olímpicos]**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1997.

BRASIL. **Lei 4.024/61**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. **Indicação s/nº/62 de 21-02-1962**. Normas para o ensino médio nos termos da Lei 4024/61, MEC/CFE/CEMP. 1962. Diário Oficial da União de 24 de abril de 1962.

CAMPOS, Cássia Margarida; GALLINARI, Tainara Sussai. A educação escolar quilombola e as escolas quilombolas no Brasil. **Revista Nera**, Presidente Prudente, ano 20, n. 35, p. 199-217, Jan-Abr, 2017.

CAMPBELL, Joseph. **Mitologia na vida moderna**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2005.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: Edusp, 2015.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.

CANCLINI, Nestor Garcia. La modernidad después de la posmodernidad. In: BELLUZO, Ana Maria de Moraes (org). **Modernidade: Vanguardas artísticas na América Latina**. São Paulo: UNESP, 1990.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 26, n.01, p. 15-40, abr. 2010.

CARDOSO, Roseli da Silva; FERNANDES, José Guilherme dos Santos. Os saberes da gente do mar: o imaginário e as experiências de vida dos pescadores da vila do Tremé, Bragança (Pa). In: SIMÕES, Maria do Socorro Galvão; NASCIMENTO, Luciana Marino do (orgs). **Laços e traços da Amazônia**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2016.

CARVALHO, Gisele Maria de Oliveira. **A festa do "Santo Preto": Tradição e percepção da marujada bragantina**. 2010. 166f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável) Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília - UNB – Brasília.

CASCUDO, Luís de C. **Dicionário do Folclore Brasileiro**. Rio de Janeiro: Edições de Ouro, 1972.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTRO, Edna Maria Ramos de (Org.). **Escravos e senhores de Bragança** (Documentos históricos do século XIX, Região Bragantina, Pará). Belém: NAEA, 2006.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Artes de Fazer. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHARLOT, BERNARD. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

CLASTRES, Pierre. **A sociedade contra o Estado**. Tradução Theo Santiago. 5. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.

COLARES, Teresinha. **O missionário feliz**. Paragominas – PA: Ed. São Marcos, 1997.

COLOMBRES, Adolfo. **Celebración del lenguaje**: hacia una teoría intercultural de la literatura. Buenos Aires: Ediciones del Sol, 1997.

CONNERTON, Paul. **Como as sociedades recordam**. 1. ed. Oeiras: Celta Editora, 1993.

COSSON, Rildo; PAULINO, Graça. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Orgs.). **Escola e leitura**: velha crise; novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

COSTA, Rafaella Contente Pereira da. **O consumo na vila Cearazinho**: resistências e apropriações midiáticas. 2015. Dissertação (Mestrado em Linguagens e Saberes na Amazônia) – Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia, Universidade Federal do Pará.

DIEGUES, Antônio Carlos S. A sócio-etnologia das comunidades de pescadores marítimos no Brasil. **Etnográfica**, vol. III, n. 2, p. 361-375, 1999.

DINIZ, Alencar José. **A recriação dos gêneros eletrônicos analógico-digitais**: radionovela, telenovela e webnovela. Tese (Doutorado em Comunicação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Faculdade de Comunicação Social, Porto Alegre, 2009. Orientadora: Mágda Rodrigues da Cunha.

ECO, Umberto. **Obra aberta**: forma e indeterminações nas poéticas contemporâneas. São Paulo: Perspectiva, 2007.

EISNER, W. **Narrativas gráficas**: Princípios e práticas da lenda dos quadrinhos. São Paulo: Devir, 2008.

ELIADE, Mircea. **Aspectos do mito**. Lisboa: Edições 70, 1963.

ELIADE, Mircea. **Mito e realidade**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

ECKERT, Cornélia; ROCHA, Ana Luíza Carvalho. Etnografia: saberes e práticas. IN: GUAZZELLI, César Augusto; PINTO, Celi Regina J. **Ciências humanas**: pesquisa e método. Porto Alegre, Editora da UFRGS, 2008.

ECKERT, Cornélia; ROCHA, Ana Luíza Carvalho. **O tempo e a cidade**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2005.

FANON, F. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FÁVERO, O. **Uma pedagogia de participação popular**: análise da prática educativa do MEB – Movimento de Educação de Base (1961-1966). Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

FARIAS, Fabíola Ribeiro. A educação literária na educação de adolescentes e jovens. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 9, n. 5, p. 11-21, 2019. Edição Especial.

FERNANDES, Frederico. **Entre histórias e tererés**: o ouvir da literatura pantaneira. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

FERNANDES, Frederico Augusto Garcia. **A voz e o sentido**: poesia oral em sincronia. São Paulo: Unesp, 2007.

FERNANDES, José Guilherme. Do oral ao escrito. 2005. **Outros Tempos**: Pesquisa Em Foco. Disponível em: https://www.outrostempos.uema.br/index.php/outros_tempos_uema/article/view/388/323. Acesso em: 10 jan. 2021.

FERNANDES, Daniel dos Santos; FERNANDES, José Guilherme dos Santos. A experiência próxima: saber e conhecimento em povos tradicionais. **Espaço Ameríndio**. Porto Alegre, v. 9, n.1, p.127-150, jan./jun. 2015.

FERREIRA, Jerusa Pires. **A oralidade em tempo e espaço**: colóquio Paul Zumthor. São Paulo: EDUC, 1999.

FERREIRA, Jerusa Pires. **Armadilhas da memória e outros ensaios**. São Paulo: Ateliê, 2007.

FERREIRA, Jerusa Pires. A medida de Paul Zumthor. IN: ZUMTHOR, Paul. **Tradição e esquecimento**. São Paulo: HUCITEC, 1997.

FREIRE, PAULO. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. (Organização e participação de Ana Maria Araújo Freire). 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Vygotsky e Bakhtin psicologia e educação**: um intertexto. Juiz de Fora-MG/São Paulo-SP: EDUFJF; Editora Ática, 1996.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. São Paulo: Editora Cortez, 1995.

GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto. **Educação popular: utopia latino-americana**. São Paulo: Cortez: Edusp, 1994.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1978.

GENETTE, Gérard. **Discurso da narrativa**. Lisboa: Veja, 1985.

GOMES, Nilma Lino. A contribuição dos negros para o pensamento educacional brasileiro. In: GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção (coord). **O pensamento negro em educação no Brasil**. São Carlos: EDUFSCar – Editora Universitária, 1997.

GOULART, C. Uma abordagem bakhtiniana da noção de letramento: contribuições para a pesquisa e para a prática pedagógica. In: FREITAS, M. T; SOUZA, S. J; KRAMER, S. **Ciências humanas e pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 95-112.

GROSGOUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista crítica de Ciências Sociais** [online], 2008. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/697>. Acesso em: 10 jan. 2021.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2004; 2006.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10 ed. Tradução: Thomas Tadeu da Silva e Guaccira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Trad. Adelaine Laguarda Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HORTA, José Silvério Baia. **Histórico do rádio educativo no Brasil (1922-1970)**. Rio de Janeiro: PUC, 1972. (Cadernos da PUC, n. 10)

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades e Estados**. 2017. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades>.

JAUSS, Hans Robert. A estética da recepção. In: LIMA, Luiz Costa (org). **A literatura e o leitor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

ISER, Wolfgang. **O Ato da Leitura: uma teoria do efeito estético**. Tradução de Johannes Kreschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Piracicaba: Unicamp, 1996.

KI-ZERBO, Joseph. **História geral da África: metodologia e pré-história da África**. Brasília: UNESCO, 2010.

KUPONODEPÁ, Eneida; GONÇALVES, Jussara de Araújo. **Revista de Comunicação Científica – RCC**, v. 7, n. 1, p. 40-49, Jan./Maio. 2021.

LANMO. Laboratório Nacional De Materiales Orales. **Repositório Nacional de Materiales Orales.** c2021. Términos y referencias. Disponível em: <https://lanmo.unam.mx/repositorionacional/sobreepositorio.php>. Acesso em: 10 jan. 2021.

LEANDRO, Leonardo Milanez de Lima; SILVA, Fábio Carlos. A estrada de ferro de Bragança e a colonização da zona bragantina no estado do Pará. **Novos Cadernos Naea**, v.15, n.2, 2012.

LÈFEBVRE, H. **A vida cotidiana no mundo moderno.** São Paulo: Ática, 1991.

LE GOFF, Jaques. **História e memória.** Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

LEITE, Francisco Benedito. Mikhail Mikhailovich Bakhtin: Breve biografia e alguns conceitos. **Revista Magistro**, v. 1, p. 43-63, 2011.

LEITE, Serafim. **Breve História da Companhia de Jesus no Brasil (1549-1760).** Braga: Apostolado da Imprensa, 1993.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Mythologiques, IV. L'homme nu.** Paris: Plon, 1971.

LIMA, Luiz Costa. Prefácio à segunda edição. In: LIMA, Luiz Costa. **A Literatura e o leitor: textos de estéticas da recepção.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 09 – 36.

LIMA, E. C. A. S. O conhecimento psicológico e suas relações com a educação. **Revista Em Aberto**, Brasília, out-dez. 1990.

LIVRO DE TOMBO DA REB. **Prelazia do Guamá**, 1971-1979. Bragança: Tribunal de Contas da Cúria da Diocese de Bragança, s.d. v. IV.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Cultura amazônica: uma poética do imaginário.** Belém: Cultural Brasil, 2015.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Cultura amazônica: uma poética do imaginário.** Belém: CEJUP, 1995; 2000.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. Meditação e devaneio: entre o rio e a floresta. **Somanlu**, ano 3, n. 1/2, jan./dez. 2003.

LOURENÇO, Eduardo. **O labirinto da saudade.** Lisboa, Gradiva, 2000.

LYOTARD, Jean- François. **O pós-moderno.** Rio de Janeiro: José Olímpio Editora, 1993.

MACEDO, Wilza Karla Leão. Por Saussure e Bakhtin: concepções sobre língua/linguagem In: I CONGRESSO NACIONAL DE LINGUAGENS E REPRESENTAÇÕES, 14-17 out. 2009, ILHÉUS. **Linguagens e Representações: Linguagens e Leituras.** Ilhéus: Universidade Estadual de Santa Cruz, 2009.

MACIEL, Rogerio Andrade. **Cultura material escolar e as representações de educação no sistema radiofônico para os caboclos “ingênuos” na Prelazia do Guamá (1957-1980).**

2019. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém.

MAFFESOLI, Michel. O imaginário é uma realidade. **Revista FAMECOS**. Porto Alegre, n. 15, ago. 2001.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do pacífico ocidental**: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos e dos arquipélagos da Nova Guiné Malásia. São Paulo: Abril Cultural, 1976.

MARIANI, Maria Clara. Educação e Ciências Sociais: o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. In: SCHWARTZMAN, Simon (org.). **Universidades e instituições científicas no Rio de Janeiro**. Brasília: CNPq, 1982.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MAUÉS, Raymundo Heraldo. Origens históricas da cidade Bragança. **Revista de história**. São Paulo, n. 72, 1967.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo revolucionário**: pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MCLUHAN, Marshall e POWERS, Bruce. **Os meios de comunicações como extensões do homem (Understanding Media)**. 5 ed. São Paulo: Cultrix, 1979.

MEMÓRIA, cotidiano e educação. [S.L.:s.n], 2002.

MENESES, Ulpiano Bezerra. Identidade cultural e arqueologia. IN: BOSI, Alfredo. **Cultura brasileira**: temas e situações. São Paulo, Ática, 2006.

MENDONÇA, Ana Waleska; XAVIER, Libânia Nacif. O INEP no contexto das políticas do MEC (1950-1960). **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, n.1, 2006.

MENDONÇA, Ana Waleska; XAVIER, Libânia Nacif; BREGLIA, Vera Lucia Alves; CHAVES, Miriam Waidenfelf; OLIVERIA, Maria Teresa Cavalcanti; LIMA, Cecília Neves; SANTOS, Pablo Bispo. Pragmatismo e desenvolvimentismo no pensamento educacional brasileiro dos anos de 1950/1960. **Revista Brasileira de Educação (Impresso)**, Rio de Janeiro, v. 11, n.31, p. 96-113, 2006.

MERCÊS, José M. Ramos. **Barnabitas no Brasil**: 100 anos. Belém: Sobrac, 2003.

MÉTRAUX, Alfred. **A religião dos tupinambás e suas relações com as demais tribos tupi-guaranis**. 2 ed. São Paulo: Editora Nacional ; EDUSP, 1979.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, n. 34, p. 287-324, 2008.

MIGNOLO, Walter. **Desobediencia epistémica**: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Argentina: Ediciones del signo, 2010.

MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. **Revista Epistemologias do Sul**. Foz do Iguaçu. p.12-32, 2017a.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, 2017b. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2021.

MOITA LOPES, Luis Paulo. Práticas narrativas como espaço de construção de identidades sociais: uma abordagem socioconstrucionista. IN: RIBEIRO, Branca Teles; LIMA, Cristina Costa; DANTAS, Maria Tereza Lopes (orgs). **Narrativa, identidade e clínica**. Rio de Janeiro, Edições IPUB, 2001.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2002.

MUNIZ, João de Palma. **Estado do Grão-Pará: Imigração e Colonização**. História e Estatística 1616-1916. Belém: Imprensa Oficial do Estado do Pará, 1916.

OLIVEIRA, Eduardo. **Cosmovisão Africana no Brasil**: elementos para uma filosofia afrodescendente. Fortaleza: LCR, 2003. Disponível em: www.periodicos.unb.br. Acesso em: 30 set. 2018.

OLIVEIRA, Silvana Aparecida Guietti de; COSTA, Maria Luisa Furlan. Roquette-Pinto: o caráter educativo do rádio. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 11., 07 a 09 de Maio 2012. **Anais ...** Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2012.

ORICO, Oswaldo. **Os mythos ameríndios**: sobrevivências na tradição e na literatura brasileira. Rio de Janeiro: Limitada, 1929.

PAULA, Leandro Raphael Nascimento de; MALCHER, Maria Ataíde. Belém imaginária: marcas do imaginário amazônico em uma HQ. In: MALCHER, Maria Ataíde; MARQUES, Jane Aparecida; PAULA, Leandro Raphael (orgs). **História, comunicação e biodiversidade na Amazônia**. São Paulo: Acquerello, 2012.

PEREIRA, José Carlos. **O encantamento da sexta-feira santa**: manifestações do catolicismo no folclore brasileiro. São Paulo: Annanlume, 2005.

PLATÃO. Diálogos. **Teeteto**. 2 ed. Belém: Universidade Federal do Pará, 1988.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Revistas de Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, n. 3, p. 1-9, 1989.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992.

PORTELLI, Alessandro. **Ensaio de história oral**. São Paulo: Letras e Voz, 2010.

- PRZYBYLSKI, Mauren Pavão. **Das materialidades da Literatura**: a reinvenção da vida e os acervos de narrativas orais urbano digitais. 2014. Tese (Doutorado em Literaturas Potuguesa e Luso Africanas) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade do Rio Grande do Sul, 2014. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/102227/000922580.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 02 jul. 2021.
- PRZYBYLSKI, Mauren Pavão. **Cybernarrativa pós-contemporânea**: pensando o narrador oral urbano-digital. Curitiba: Appris, 2018.
- PRZYBYLSKI, Mauren Pavão. **Oralidades e decolonialidades**: novas epistemes no contexto brasileiro. 2021.
- PRZYBYLSKI, Mauren Pavão; DOURADO, Carlene Vieira. A dona do mato e outras histórias quilombosertanejas. **Boitatá**, Londrina, n. 24, ago-dez, 2017.
- QUEIROZ, Maria Neuza Almeida; HOUSOME, Yassuko. As disciplinas científicas do ensino básico na legislação educacional brasileira nos anos de 1960 e 1970. **Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências (online)**, v. 20, p. 1-25, 2018.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **La colonialidad del saber**: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 227-277.
- QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Org.). **Epistemologias do sul**. Coimbra: Almedina, 2010. p. 73-116.
- QUIJANO, Anibal. Colonialidad y Modernidad-Racionalidad. In: BONILLA, Heraclio (Org.). **Los conquistados**: 1942 y la población indígena de las Américas. Quito: FLACSO, 1992. p. 437-449.
- RESTREPO, Eduardo; ROJAS, Axel. **Inflexión decolonial**: fuentes, conceptos y cuestionamientos. Colômbia: Editorial Universidad del Cauca, 2010.
- RIBEIRO, Willame de Oliveira. Das frágeis conexões às múltiplas interações: Estruturação e Periodização Da Rede Urbana Do Nordeste Paraense. ENCONTRO NACIONAL DA ANPEGE, 11., 2015. **Anais**: a diversidade da Geografia brasileira: escalas e dimensões da análise e da ação. Presidente Prudente, SP: ANPEGE. 2015.
- RIBEIRO, Luana Melo. **Missionação e negócios jesuíticos**: acumulação de bens na capitania do Grão-Pará (1653-1759) 2017. Dissertação (Mestrado em História Social da Amazônia) - Programa de Pós-graduação em História (PPGH), Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.
- ROCHA, Everardo. **O que é mito**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.
- ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil**: 1930/1973. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

ROSÁRIO, Ubiratan. **Saga do Caeté: Folclore, História, Etnografia e Jornalismo na Cultura Amazônica da Marujada, Zona Bragantina, Pará.** Belém: CEJUP, 2000.

SAHLINS, Marshall. O “pessimismo sentimental” e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um “objeto” em via de extinção? (parte I). **Mana**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 41-73, 1997.

SANTOS, M. **Por uma Geografia Nova.** São Paulo: Hucitec; Edusp, 1978.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (coord.). **Epistemologias do sul.** Coimbra: Edições Almedina AS, 2009.

SARLO, Beatriz. **Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva.** 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”:** Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. 2012. 160 fl. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2012.

SEPAC – Serviço à Pastoral da Comunicação (Orgs). **Rádio: a arte de falar e ouvir.** São Paulo: Paulinas, 2003.

SETUR. **Inventário da oferta turística do município de Bragança.** Disponível em: http://www.setur.pa.gov.br/sites/default/files/pdf/iot_braganca_-_versao_final_07.11.pdf. Acesso em: 04 jul. 2017.

SILVEIRA, Flávio Leonel Abreu da; BASSALO, Terezinha de Fátima Ribeiro. **Corpos em equilíbrio: imagens e cotidiano ribeirinho no Porto do Açai e na ilha do Maracujá, Belém (PA).** **Revista História, Ciências, Saúde-Manguinhos.** n.3, p. 1049-1074, 2012.

SIMÕES, Maria do Perpétuo Socorro Galvão. **Metamorfose: a relevância do tema em narrativas orais da Amazônia paraense.** **Organon**, Porto Alegre, v. 21, n. 42, 2007.

SIMÕES, Mario do Socorro. Índices de literatura e identidade cultural lusitanas em narrativas amazônicas. **Revista Ininga.** v.1, 2014.

SIMÕES, Mario do Socorro. **Lendas e mitos da Amazônia.** **Revista Litteris Literatura**, n. 5, 2010.

SIMÕES, Mario do Socorro. **Memória e imaginário “despertos” em Terra sonâmbula, de Mia Couto.** CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRAPLIP, 22., 13-18 set. 2009. **Anais ...**, Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2009. <http://www.abraplip.org.br/downloads/anais-e-resumos/Anais-XXII-Congresso-2009.pdf>

SIMÕES, Maria do Socorro (org). **Bragança conta ...** Belém: Ed. Cejup: Universidade Federal do Pará, 2016.

SILVA, Dário Benedito Rodrigues Nonato da. **Os Donos de São Benedito: Convenções e rebeldias na luta entre o catolicismo tradicional e devocional na cultura de Bragança, século**

XX. 2006. 202f. Dissertação (Mestrado em História Social) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, UFPA, Belém.

SILVA, Dário Benedito Rodrigues Nonato da; OLETO, Leila do Socorro. Intrépido e incansável: a atuação educacional de Eliseu Corolli em Bragança, na primeira metade do século XX. **Intermeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande- MS, v. 18, n. 35, p. 105-130, 2012.

SODRÉ, MUNIZ. **Best-seller**: a literatura de mercado. São Paulo: Ática, 1988. (Série Princípios).

THOMPSON, John B. **A mídia e a modernidade**: uma teoria social da mídia. Petropolis, RJ: Vozes, 1998.

TODOROV, Tzvetan. **As estruturas narrativas**. Tradução Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Perspectiva, 2006.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à literatura fantástica**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

TUAN, Yu-fu. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. São Paulo: Difel, 1983.

TURNER, Victor W. **O processo ritual**: estrutura e anti-estrutura. Petrópolis, RJ: Vozes, 1974.

VÁZQUEZ, Berenice Araceli Granados. **Grau Zero — Revista de Crítica Cultural**, v. 7, n. 2, p. 15-35, 2019.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WALLON, H. **Objetivos e métodos da psicologia**. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

WALSH, Catherine. **Pedagogías Decoloniales**. Práticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir. Equador: Editora Abya-Yala, 2012. Tomo 1. (Serie Pensamiento Decolonial.)

WANDERLEY, L. E. W. **Educar para transformar**: educação popular, Igreja Católica e política do Movimento de Educação de Base. Petrópolis, RJ: Vozes, 1984.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e Materialismo**. São Paulo: Editora Unesp, 2011

WILLIAMS, Raymond. **Recursos da esperança**. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

ZUMTHOR, Paul. **A letra e a voz**: a literatura medieval. São Paulo: Companhia das Letras, 1993; 1994; 2000.

ANEXOS

ANEXO A – Transmissor tropical

Fonte: Arquivo de irmã Marilda

ANEXO B - Transmissores

Fonte: Arquivo de Irmã Marilda

ANEXO C– Local de armazenamento de transmissores e antenas



Fonte: Arquivo de Irmã Marilda

ANEXO D – Antenas na década de 1960

Fonte: Arquivo de irmã Marilda

ANEXO E – Mesa do radialista

Fonte: Arquivo de irmã Marilda

ANEXO F – Rádio Philips

Fonte: Rádio Educadora

ANEXO G – Modelo de rádio doado pelo projeto MINERVA-MEC

Fonte: Rádio Educadora