

ORGANIZADORA
ELISA MARIA PINHEIRO DE SOUZA



SABERES EDUCACIONAIS EM SEUS MÚLTIPLOS CONTEXTOS

VOLUME II



SABERES EDUCACIONAIS EM SEUS MÚLTIPLOS CONTEXTO

VOLUME II





AVALIAÇÃO, PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram avaliados por pares e indicados para publicação.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Bibliotecária responsável: : Maria Alice Benevides CRB-1/5889

E26 Saberes educacionais em seus múltiplos contextos -
volume II [recurso eletrônico] / [org.] Elisa Maria Pinheiro
de Souza. – 1.ed. – Curitiba-PR, Editora Bagai, 2023.

Recurso digital.

Formato: e-book

Acesso em www.editorabagai.com.br

ISBN: 978-65-5368-235-1

1. Ensino. 2. Pesquisa. 3. Teoria e Prática.

I. Souza Elisa Maria Pinheiro de.

10-2023/29

CDD 370.7

CDU 37.01

Índice para catálogo sistemático:

1. Educação: Pesquisa; Teoria e Prática. 370

 <https://doi.org/10.37008/978-65-5368-235-1.31.05.23>

Proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem autorização prévia da **Editora BAGAI** por qualquer processo, meio ou forma, especialmente por sistemas gráficos (impressão), fonográficos, microfílmicos, fotográficos, videográficos, reprográficos, entre outros. A violação dos direitos autorais é passível de punição como crime (art. 184 e parágrafos do Código Penal) com pena de multa e prisão, busca e apreensão e indenizações diversas (arts. 101 a 110 da Lei 9.610 de 19.02.1998, Lei dos Direitos Autorais).

Este livro foi composto pela Editora Bagai.



www.editorabagai.com.br



[/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)



[/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)



contato@editorabagai.com.br

Elisa Maria Pinheiro de Souza
Organizadora

**SABERES EDUCACIONAIS EM SEUS
MÚLTIPLOS CONTEXTO**
VOLUME II



1.^a Edição - Copyright© 2023 dos autores
Direitos de Edição Reservados à Editora Bagai.

O conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade do(s) seu(s) respectivo(s) autor(es). As normas ortográficas, questões gramaticais, sistema de citações e referencial bibliográfico são prerrogativas de cada autor(es).

<i>Editor-Chefe</i>	Cleber Bianchessi
<i>Revisão</i>	Os autores
<i>Diagramação</i>	Lucas Augusto Markovicz
<i>Capa</i>	Ramayana Ísis Torres Pena
<i>Adequação da Capa</i>	Lucas Augusto Markovicz
<i>Conselho Editorial</i>	Dr. Adilson Tadeu Basquerote – UNIDAVI Dr. Anderson Luiz Tedesco – UNOCHAPECÓ Dra. Andréa Cristina Marques de Araújo – CESUPA Dra. Andréia de Bem Machado – UFSC Dra. Andressa Grazielle Brandt – IFC – UFSC Dr. Antonio Xavier Tomo – UPM – MOÇAMBIQUE Dra. Camila Cunico – UFPB Dr. Carlos Alberto Ferreira – UTAD – PORTUGAL Dr. Carlos Luis Pereira – UFES Dr. Claudino Borges – UNIPIAGET – CABO VERDE Dr. Cledione Jacinto de Freitas – UFMS Dra. Clélia Peretti – PUCPR Dra. Daniela Mendes V da Silva – SEEDUCRJ Dr. Deivid Alex dos Santos – UEL Dra. Denise Rocha – UFU Dra. Elnora Maria Gondim Machado Lima – UFPI Dra. Elisângela Rosemeri Martins – UESC Dr. Ernane Rosa Martins – IFG Dra. Flavia Gaze Bonfim – UFF Dr. Francisco Javier Cortazar Rodríguez – Universidad Guadalajara – MÉXICO Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes – UENP Dr. Helder Rodrigues Maiunga – ISCED-HUILA – ANGOLA Dr. Helio Rosa Camilo – UFAC Dra. Helisamara Mota Guedes – UFVJM Dr. Humberto Costa – UFPR Dra. Isabel Maria Esteves da Silva Ferreira – IPPortalegre – PORTUGAL Dr. João Hilton Sayeg de Siqueira – PUC-SP Dr. João Paulo Roberti Junior – UFRR Dr. Joao Roberto de Souza Silva – MACKENZIE Dr. Jorge Carvalho Brandão – UFC Dr. Jorge Henrique Gualandi – IFES Dr. Juan Eligio López García – UCF-CUBA Dr. Juan Martín Ceballos Almeraya – CUIM-MÉXICO Dr. Juliano Milton Kruger – IFAM Dra. Karina de Araújo Dias – SME/PMF Dra. Larissa Warnavin – UNINTER Dr. Lucas Lenin Resende de Assis – UFLA Dr. Luciano Luz Gonzaga – SEEDUCRJ Dra. Luisa Maria Serrano de Carvalho – Instituto Politécnico de Portalegre/CIEP-UE – POR Dr. Luiz M B Rocha Menezes – IFTM Dr. Magno Alexon Bezerra Seabra – UFPB Dr. Marciel Lohmann – UEL Dr. Márcio de Oliveira – UFAM Dr. Marcos A. da Silveira – UFPR Dra. Maria Caridad Bestard González – UCF-CUBA Dra. Maria Lucia Costa de Moura – UNIP Dra. Marta Alexandra Gonçalves Nogueira – IPLEIRIA – PORTUGAL Dra. Nadja Regina Sousa Magalhães – FOPPE-UFSC/UFPeI Dra. Patricia de Oliveira – IF BALANO Dr. Porfírio Pinto – CIDH – PORTUGAL Dr. Rogério Makino – UNEMAT Dr. Reiner Hildebrandt-Stramann – Technische Universität Braunschweig – ALEMANHA Dr. Reginaldo Peixoto – UEMS Dr. Ricardo Cauica Ferreira – UNITEL – ANGOLA Dr. Ronaldo Ferreira Maganhoto – UNICENTRO Dra. Rozane Zaionz – SME/SEED Dra. Sueli da Silva Aquino – FIPAR Dr. Tiago Tendai Chingore – UNILICUNGO – MOÇAMBIQUE Dr. Thiago Perez Bernardes de Moraes – UNIANDRÁDE/UK-ARGENTINA Dr. Tomás Raúl Gómez Hernández – UCLV e CUM – CUBA Dra. Vanessa Freitag de Araújo – UEM Dr. Willian Douglas Guilherme – UFT Dr. Yoissell López Bestard- SEDUCRS

APRESENTAÇÃO

Sinto-me honrada em fazer a APRESENTAÇÃO desse e-book, organizado pela profa. Dr. Elisa Maria Pinheiro de Sousa, que, na função de docente e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Língua e Literatura/PPGELL/CCSE/UEPA, tem se dedicado, sem medir esforços, para que a produção acadêmico-científica de professores/pesquisadores desta e de outras regiões sejam socializadas. À professora Elisa Pinheiro de Sousa meus parabéns pela excelente e exemplar iniciativa.

Nessa perspectiva, este e-book reúne artigos de estudos de várias áreas que compõem o ensino/formação de língua de línguas e literatura realizados por pesquisadores de várias IES do país, a quem, inicialmente, desejo congratular-me pela generosa contribuição.

Cristiane de Mesquita Alves nos apresenta no artigo *PERFIL DE LITERATURA INFANTIL NO INSTAGRAM: ESPAÇO DE DIVULGAÇÃO E FORMAÇÃO LEITORA* uma reflexão sobre o Instagram, uma rede social que conta com mais de 300 milhões de usuáRIOSmensais no mundo todo, de acordo com a Revista Statto (2020). Lançado em 2010, para ser uma rede de compartilhamentos de fotos e pequenos vídeos de curta duração, por Kevin Systrom e Mike Krieger, foi comprado pelo Facebook em 2012, o que contribuiu, também, para ampliar sua rápida popularização entre os usuáRIOS.

Pedro Melo e Elis de Almeida Cardoso, no artigo *OBSCENIDADE E SENTIDO: O INDLANISMO CÔMICO DE “ELIXIR DO PAJÉ”*, DE BERNARDO GUIMARÃES, analisam o poema fescenino *Elixir do pajé*, de Bernardo Guimarães (1825-1884), poeta romântico brasileiro. Mais conhecido pelos seus romances *O seminarista* (1872) e *A escrava Isaura* (1875), Bernardo Guimarães também produziu relevante obra poética, ainda que desconhecida do público. Dentro dos limites propostos pelo presente estudo, examinarão as relações intertextuais

paródicas e a expressividade das unidades lexicais de uso obsceno que constituem o poema *Elixir do pajé* e sua intencionalidade cômica.

Cristiane Dominiqui Vieira Burlamaqui no artigo *A BNCC COMO ARENA DE DISPUTAS* propõe aqui recuperar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) –como resultado de abordagens teóricas e ideologias em tensão no contexto sócio-histórico caracterizado por acirradas disputas: ideológicas, visões autoritárias de currículo e, sobretudo, concepções hegemônicas de mundo ajustadas às pautas neoliberais e ao avanço da extrema direita no mundo e de poder travadas, sobretudo, no âmbito do executivo e do legislativo brasileiro.

Denise Ramos Cardoso nos proporciona uma reflexão sempre oportuna e atual sobre *LETRAMENTO E PRÁTICAS SOCIAIS NO CONTEXTO EDUCACIONAL: DO ABSTRATO AO CONCRETO*. Nele, a autora destaca a importância do letramento na infância, em especial na alfabetização, para o processo de crescimento e desenvolvimento do indivíduo como cidadão, ser social. Isso porque uma pessoa alfabetizada é aquela que se apropria do sistema alfabético, já uma pessoa letrada apresenta um senso crítico-reflexivo sobre as informações codificadas após o processamento das informações.

Wanubya Moraes Campelo do Nascimento Moreira, Liliane Afonso de Oliveira e Thaís Fernandes de Amorim em *UMA LEITURA DISCURSIVA DO EROS PLATÔNICO PRESENTE NO AMOR DO CONTO “A vela ao Diabo” DA OBRA TUTAMÉLA (1967) DE JOÃO GUIMARÃES ROSA* objetivam neste estudo aproximar o autor João Guimarães Rosa do autor grego Platão, atualizando o conceito da temática amorosa apresentada pela obra grega em relação à obra literária rosiana. Esse estudo anacrônico dos discursos faz um diálogo de temas universais, como o amor, visto em obras de períodos históricos distintos. Dessa forma, observa-se como o autor brasileiro, Guimarães Rosa, atualiza essas possibilidades de leitura do Eros, advindas da obra platônica.

Marcos Valério Lima Reis em *TERRA DE ICAMILABA DE ABGUAR BASTOS E A FUNDAÇÃO DO ROMANCE AMAZÔ-*

NICO neste artigo objetiva estabelecer um olhar atento para a literatura produzida na Amazônia, por meio da obra do escritor Abguar Bastos. Intenção que nos implica cautela, haja vista, que sua proposta de uma literatura marcada pelas cenas amazônicas o tornaria um escritor, exacerbadamente, ufanista e até, de certo modo, bairrista. Sua dissonância com a proposta Modernista do sudeste brasileiro e nacionalista, bem como com o pensamento disseminado por literatos sulistas, propiciou embate e um clima de tensão com escritores e intelectuais, entre eles, o Modernista Mário de Andrade.

Raimundo de Araújo Tocantins em *PRÁTICAS DE RESISTÊNCIA KAYOWÁ: KUNHĀKOTY, LÍNGUA, ESCOLA E MULHERES INDÍGENAS CONTRA OS DISPOSITIVOS DE CONTROLE*, neste artigo, a partir de uma hierarquização de saberes, os conhecimentos dos colonizadores se constituíram como uma forma de colonialidade do poder que se mantém sedimentada em territórios que outrora foram colonizados por Europeus. Esta perspectiva eurocêntrica em relação à produção do conhecimento, atravessou os séculos e historicamente desautorizou os saberes de povos originários e das populações que vieram do continente africano.

Eduardo Momenteiro de Araújo, Kátia Maria dos Santos Melo e Anderson Madson Oliveira Maia em *O ENSINO DE LIBRAS E A FORMAÇÃO DOCENTE: ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA EM UMA ESCOLA RURAL NA AMAZÔNIA PARAENSE* apresentam uma perspectiva da educação inclusiva que tem sido palco de muitas discussões, a fim de que aconteçam os avanços desejados frente às dificuldades encontradas. É possível entender que o desafio da educação inclusiva no Brasil está além da legislação em vigor e das políticas públicas existentes, visto que envolve todo um complexo conjunto de condições que fazem com que a educação especial e inclusiva não aconteça como de direito.

Antônia Zelina Negrão de Oliveira em *A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES INDÍGENAS* nos traz um panorama da formação de professores indí-

genas, ação esta que tem representado um importante passo na trajetória de luta por justiça social, encampada há séculos pelos povos indígenas da América Latina. A busca por justiça social compreende a necessidade de buscar, também, a *justiça cognitiva global* (SANTOS, 2007), uma forma de pensar diferente daquela sacralizada pelo pensamento eurocêntrico.

Maria José de Souza Cravo em *SABERES E PRÁTICAS PRE-DOMINANTES ENTRE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BELÉM* nos apresenta uma pesquisa que se situa no contexto da produção de saberes e práticas de professores com o intuito de colocar em evidência os saberes elaborados por estes no cotidiano de seu trabalho, cuja elaboração responde às necessidades e aos objetivos do ensino, inclusive para a superação de dificuldades. A compreensão dessa realidade é a motivação maior deste estudo, ou seja, compreender como os professores respondem em suas práticas ao desafio de criar estratégias que deem conta de sua função.

Paulo Nunes em *MINHAS ORATURAS SÃO DESASSOSSEGOS, ESCRITAS FORA DE LUGAR* nos brinda com os Detentores do saber tradicional, pois é no momento da iniciação que [os velhos] transmitem oralmente e de maneira ritual sua experiência prática às novas gerações. Daí a razão – como bem expressou o sábio africano Hampate Ba, do Mali – de se costumar dizer na África que ‘cada vez que um velho morre, uma biblioteca se queima’ (Nsang O’Khan Kabwasa).

Que conhecimentos nos fornecem esses artigos! Senti-me levada para um tempo dentro de mim que acho que nem sabia que existia. Obrigada por nos proporcionarem isso.

Boa leitura!

Verão ou inverno amazônico, nunca se sabe!

Com carinho,

Profa Dr. Maria do Perpetuo Socorro Cardoso da Silva.

SUMÁRIO

PERFIL DE LITERATURA INFANTIL NO INSTAGRAM: ESPAÇO DE DIVULGAÇÃO E FORMAÇÃO LEITORA 11

Cristiane de Mesquita Alves

OBSCENIDADE E SENTIDO: O INDIANISMO CÔMICO DE “ELIXIR DO PAJÉ”, DE BERNARDO GUIMARÃES..... 23

Pedro Melo | Elis de Almeida Cardoso

A BNCC COMO ARENA DE DISPUTAS 47

Cristiane Dominiqui Vieira Burlamaqui

LETRAMENTO E PRÁTICAS SOCIAIS NO CONTEXTO EDUCACIONAL: DO ABSTRATO AO CONCRETO.....71

Denise Ramos Cardoso

UMA LEITURA DISCURSIVA DO EROS PLATÔNICO PRESENTE NO AMOR DO CONTO “A VELA AO DIABO” DA OBRA *TUTAMÉIA* (1967) DE JOÃO GUIMARÃES ROSA.....81

Wanubya Moraes Campelo do Nascimento Moreira | Liliane Afonso de Oliveira |
Thaís Fernandes de Amorim

TERRA DE ICAMIABA DE ABGUAR BASTOS E A FUNDAÇÃO DO ROMANCE AMAZÔNICO..... 101

Marcos Valério Lima Reis

PRÁTICAS DE RESISTÊNCIA KAYOWÁ: KUNHĀKOTY, LÍNGUA, ESCOLA E MULHERES INDÍGENAS CONTRA OS DISPOSITIVOS DE CONTROLE..... 131

Raimundo de Araújo Tocantins

O ENSINO DE LIBRAS E A FORMAÇÃO DOCENTE: ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA EM UMA ESCOLA RURAL NA AMAZÔNIA PARAENSE	157
---	------------

Eduardo Momenheiro de Araújo | Kátia Maria dos Santos Melo |
Anderson Madson Oliveira Maia

A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES INDÍGENAS	173
---	------------

Antonia Zelina Negrão de Oliveira

SABERES E PRÁTICAS PREDOMINANTES ENTRE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BELÉM	187
--	------------

Maria José de Souza Cravo

MINHAS ORATURAS SÃO DESASSOSSEGOS, ESCRITAS FORA DE LUGAR	213
--	------------

Paulo Nunes

SOBRE A ORGANIZADORA.....	220
----------------------------------	------------

ÍNDICE REMISSIVO	221
-------------------------------	------------

PERFIL DE LITERATURA INFANTIL NO INSTAGRAM: ESPAÇO DE DIVULGAÇÃO E FORMAÇÃO LEITORA

Cristiane de Mesquita Alves¹

INTRODUÇÃO

O Instagram é uma rede social que conta com mais de 300 milhões de usuários mensais no mundo todo de acordo com a Revista Statista (2020). Lançado em 2010 para ser uma rede de compartilhamentos de fotos e pequenos vídeos de curta duração por Kevin Systrom e Mike Krieger, foi comprado pelo Facebook em 2012, o que contribuiu também, para ampliar sua rápida popularização entre os usuários.

Nessa rede digital, há perfis pessoais, profissionais, empresariais e artísticos. Tornou-se um espaço fácil e popular para divulgação de qualquer produto que se poste e que se use o # (hashtag). Neste cenário, um dos produtos que mais se destaca é o livro, em diversos perfis e, em várias categorias, sobretudo, os livros de Literatura. Até o momento da escrita deste capítulo, por exemplo, o hashtag #literatura contava com 10,1 milhões de publicações, e, mais especificamente o #literaturainfantojuvenil- 111 mil de publicações², o que chama a atenção de quanto há pessoas envolvidas direto ou indiretamente escrevendo e postando sobre este assunto neste aplicativo, nas diferentes plataformas em que ele atua como iOS, Android e Windows.

Diante disso, é que se pensou a elaboração deste trabalho, em especial, buscar perfis que se prontificam em apresentar, divulgar, com-

¹ Profa. Adjunta II do Instituto de Letras e Comunicação da Universidade Federal do Pará (ILC/UFPA). Pós-doutoranda em Língua e Literaturas Espanhola e hispano-americana pela Universidade de São Paulo (USP). Doutora em Comunicação, Linguagens e Cultura pela Universidade da Amazônia (UNAMA/ Bolsista PROSUP/CAPES). Líder do Grupo de Pesquisa *Mulheres Amazônidas e Latino- americanas na Literatura e nas Artes* (MALALAS- UFPA/CNPq).

² Esses dados foram atualizados em 12 de março de 2023.

partilhar suas leituras de Literatura infantojuvenil para trocar leituras, assim como também, formar leitores, se partir da teoria de que se deve abordar a Literatura infantojuvenil, propondo reconhecer lógicas de produções, circulação e mediação “que dão conta de “comportamentos” sociológicos que são próprios desta literatura e que se ligam com campos potentes com a cultura da infância [...] e das práticas sociais.” (BOMBINI, 2018, p. 241, grifo do autor, tradução nossa), e essas práticas sociais e culturais, na atualidade, estão diretamente associadas à presença da tecnologia na vida de todos, inclusive dos menores, que em grande número, já possuem um celular, um tablet e etc., em suas mãos conectados à internet, conseqüentemente, são ou serão propícios a ser usuários das redes sociais.

Além disso, pela mídia digital, as ações humanas puderam, cada vez mais, “permitir a interação também com outros humanos (em trocas eletrônicas de mensagens, síncronas e assíncronas; na postagem de nossas ideias e textos, com ou sem comentários de outros [...]).” (ROJO, 2019, p. 24). Neste ínterim, muitos perfis foram constituídos com esta intencionalidade e o uso das ferramentas digitais serviu como um aporte de divulgação da cultura humana- tecnológica cada vez híbrida e permeada pela multiplicidade de recursos para a emissão e recepção de informações.

Houve uma mudança de concepção e de atuação nas características de acesso à mídia digital e da *web*, apontada por Rojo (2019), que estão cada vez mais próximas dos usuários para promover a colaboração e a interação mais frequentes, “o computador, o celular e a TV cada vez mais se distanciam de uma máquina de reprodução e se aproximam de máquinas de produção colaborativa.” (ROJO, 2019, p. 24). Dentre estes usuários estão pais, crianças, jovens, educadores, pesquisadores, leitores de todos os níveis se conectando e buscando informações e conhecimentos pela *web*. Não à toa, há multiplicidades de hashtag e perfis destinados à Literatura infantojuvenil, principalmente a infantil, que é objeto direcionador desta pesquisa.

Além disso, pela mídia digital, as ações humanas puderam, cada vez mais, “permitir a interação também com outros humanos (em trocas eletrônicas de mensagens, síncronas e assíncronas; na postagem de nossas ideias e textos, com ou sem comentários de outros [...]).” (ROJO, 2019, p. 24). Neste ínterim, muitos perfis foram constituídos com esta intencionalidade e o uso das ferramentas digitais serviu como um aporte de divulgação da cultura humana- tecnológica cada vez híbrida e permeada pela multiplicidade de recursos para a emissão e recepção de informações.

Houve uma mudança de concepção e de atuação nas características de acesso à mídia digital e da *web*, apontada por Rojo (2019), que estão cada vez mais próximas dos usuários para promover a colaboração e a interação mais frequentes, “o computador, o celular e a TV cada vez mais se distanciem de uma máquina de reprodução e se aproximam de máquinas de produção colaborativa.” (ROJO, 2019, p. 24). Dentre estes usuários estão pais, crianças, jovens, educadores, pesquisadores, leitores de todos os níveis se conectando e buscando informações e conhecimentos pela *web*. Não à toa, há multiplicidades de hashtag e perfis destinados à Literatura infantojuvenil, principalmente a infantil, que é objeto direcionador desta pesquisa.

Dessa forma, um destes perfis foi selecionado para discutir o objetivo proposto por este capítulo: como a Literatura infantil é apresentada e divulgada para os seguidores de @euacigarra. Assim, na próxima seção desta investigação, abordar-se-á o perfil desta conta, com suas particularidades, além de algumas considerações conclusivas para a discussão levantada na análise de cunho interpretativa, seguida das referências usadas no corpo do estudo, como os referenciais teóricos.

O #LITERATURA INFANTIL NO PERFIL DO INSTAGRAM DE @EUACIGARRA

O #literaturainfantil nos perfis do Instagram é mais uma das formas de acesso a esta Literatura que se tem no meio midiático por esta rede social digital. A Literatura infantil continua ainda, com a fina-

lidade de aproximar o texto literário dos pequenos leitores, que leve em consideração “a relação entre a criança, o adolescente e a literatura que constitui sentidos produzidos, como nos campos da promoção social e da saúde, entre outros.” (BOMBINI, 2018, p. 241, tradução nossa). Traz em sua constituição o sentido pretendido pelo uso do texto literário, baseado “com efeito, inicialmente, [como] o resultado de um projeto.” (JOUVE, 2012, p. 56), que tem interesse de apresentar a obra de arte literária por meio de uma sensibilidade particular de seu criador ou, no caso, da criadora de conteúdo do perfil que se analisa - como a Literatura pode ser tornar um meio eficaz para formar leitores, educar crianças pelos exemplos e aprendizados das personagens que se leem nos textos infantis indicado pela gerenciadora da conta, por suas dicas, leituras e análises de obras. Abaixo, há indicações de livros feitas por Carias (2022).



(CARIAS, 2022)

Além das postagens, há a descrição:

O listão número 10 é TÃO interessante que tive que fazer em duas partes — essa é de livros informativos e interativos, tudo sobre arte.

1. - ALFABARTE - a capa demodé (anos 90 total) guarda um dos abecedários mais divertidos que existem, vai por mim! aqui a brincadeira é encontrar a letra dentro de obras de arte da pintura européia. e assim, eu juro que não é tão fácil quanto parece, o desafio é real e é bem legal. no final os autores dão

a resposta e contam um pouco mais sobre a obra e novos detalhes pro leitor se atentar

2. - COLEÇÃO POR DENTRO DA ARTE - essa coleção é criada pela Associação dos Museus Nacionais da França, então também tem foco nos artistas europeus — os artistas de sempre, basicamente. mas são livrinhos bem divertidos que trazem diversas atividades diferentes em torno de obras de artistas como van gogh, lautrec, arcimboldo e outros, tudo tudo gringo.
3. - COLEÇÃO MUNDO DE ARTISTA - belíssima coleção criada por kátia canton, anteriormente publicada pela cosac-naify, agora em circulação pela sesi-sp. são quatro volumes: sobre natureza-morta, autorretrato, animais e beijos pintados por artistas do mundo todo, caí sim, com china, brasil e outros lugares além-europa, ufa!
4. - ARTE BRASILEIRA PARA CRIANÇAS - informativo e delicioso convite pra brincar, esse livro traz 100 artistas brasileiros e brasileiras, suas artes e instruções para o leitor também criar. muita coisa diferente, deliciosa, muita coisa além do óbvio! pra conhecer e inventar!
5. - O ANEL MÁGICO DE TARSILA - a tarsila do amaral que assina esse livro é sobrinha da tarsila do amaral que a gente conhece — e aqui faz um passeio lúdico pela infância, vida e obra da artista, compartilhando informações curiosas e divertidas por trás de suas pinturas. é meu preferido sobre a tarsila, e olha que não faltam livros sobre ela por aí
6. - O QUADRO - fiquei muito na dúvida se colocava esse livro aqui ou na primeira lista, a de livros de literatura sobre arte. é literatura, sim, mas a interativi-

dade (e surpresa!) fica para o final, num convite para o leitor criar o tal quadro que tanto desperta diferentes reações nos personagens. (CARIAS, 2022, s/p).³

Há no perfil do Instagram em estudo, a visão do livro infantil na função de aprender a ler na valorização do exercício da linguagem, das recomendações pedagógicas implícitas, em que “a finalidade do livro [...] é educativa. Ele visa salvar os homens, contando-lhes essas histórias, que são exemplos morais para o fortalecimento da alma.” (MEIRELES, 2016, p. 35). O livro infantil é de moral prática, intencionando levar o infante a acreditar na aprendizagem pelo exemplo. Mas também, existe uma alusão clara, no livro infantil, à prática das possibilidades para a criança exercer constantemente a imaginação, estendendo a questão moral à estética-imaginativa de seus seguidores, já que no perfil do Instagram, destacam-se as imagens coloridas e chamativas das capas dos livros lidos, relidos e recomendados de modo predominantemente, no que tange ao restante das postagens, que oscilam entre as fotografias particulares e pessoais da dona do perfil e outros aspectos, como anúncios, fragmentos dos livros que são apresentados aos seguidores.

No perfil do Instagram escolhido como recorte para leitura e análise, tem abertamente o discurso bartheano do prazer de/em ler, e partilha da ideia de que “texto de prazer [é] aquele [que] contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática *confortável* da leitura.” (BARTHES, 2018, p. 20, grifo do autor). Isso pode ser constatado devido à formação cultural e intelectual da mulher, criadora de conteúdo digital da página. Ela é envolvida com a educação e a formação de crianças.

O perfil de @euacigarra⁴ é da youtuber e jornalista Daisy Carias, de acordo a descrição do perfil, de Curitiba, no Paraná, ela também tem um canal no YouTube *A cigarra e a Formiga*. O perfil do Instagram está como público. Observa-se que as experiências profissionais e pessoais acabam

³ Publicação dia 21 de setembro de 2022, no perfil @euacigarra.

⁴ Em 2020, quando essa pesquisa foi escrita, o perfil se chamava @acigarraeformiga. Hoje, denomina-se @euacigarra. Alguns dados foram atualizados em 2023, como número de postagens e seguidores

por constituir os pontos de vistas sobre a Literatura infantil apresentados por Carias, como hábitos de leitora marcados pelas expectativas e hipóteses, de vivências e compartilhamentos de ideias e opiniões de seus seguidores, que são muitos, como se constata no primeiro quadro.

Quadro 1

Perfis	Postagens	Seguidores	
@acigarraeformiga	2.318	29, 2mil	2020
@euacigarra	2.653	35,8 mil	2023

Dados coletados até o dia 31 de maio de 2020. Dados atualizados até o dia 12 de março de 2023.

As postagens no perfil são em sua maioria de capas de livros, com uma síntese da história logo abaixo. No @euacigarra, tem-se junto às dicas de leituras e vídeos, fotos pessoais da youtuber e demonstração da prática de leituras com suas próprias crianças (seus filhos). Há desafios de leituras para os seguidores como o #04umlivrodeurso (Quadro 2). E ela escreve:

Quarto mês do desafio completo, ufa! Já perceberam como os ursos habitam as histórias infantis? Pois então! Eu aproveito a brincadeira pra compartilhar com vocês um dos meus livros ilustrados preferidos DA VIDA — e que sim, traz um urso muito diferente e especial. (CARIAS, 2020)

De modo geral, pela análise do perfil, o que se constata é que a apresentação dos textos infantis permite observar que a configuração da criança enquanto “sujeito sócio-histórico ocorre por meio da reprodução/produção de narrativas em que esteja presente a construção de um universo social que mimetizem o seu lugar histórico.” (CARVALHO, 2006, p. 129), ou seja, se pensar *o agora*, o lugar das ferramentas, dos aplicativos e das plataformas tecnológicas hoje. Se esta é a realidade sócio-histórica de um percentual significativo de um público infantil consumidor e leitor, leitoras, propagadoras e consumidoras de Literatura infantil, como Daisy Carias (com suas especificidades pessoais e profes-

sionais: mãe, youtuber, educadora, influenciadora digital, jornalista), ela emprega uma destas formas tecnológicas para divulgar o produto de que é consumidora e apreciadora: o livro infantil. Isso pelo Instagram, por ser um aplicativo de fácil uso e de proliferação rápida entre seus usuários. Abaixo, uma visão geral do perfil.

Quadro 2: O perfil⁵

Perfil @acigarraeformiga/@euacigarra



(CARIAS, 2020)

O perfil @euacigarra é composto por capas de livros infantis, imagem de Carias, fotos de crianças lendo¹, em uma demonstração de prática leitora – comum em todo o perfil, bem como imagens de ilustrações dos livros, na perspectiva de incentivar à curiosidade dos seguidores a comprar o livro para continuarem lendo.

No perfil, a recepção literária do texto infantil possibilita construir um olhar infantil sobre o mundo, a partir do olhar da criadora de conteúdo digital, pelo viés do educar, do formar tão rotulado em relação ao ensino da Literatura infantil, mas que ela vê como uma prática positiva

⁵ Os emoticons nos rostos das imagens no perfil @acigarraeformiga/@euacigarra foram colocados por nós, pois o Objectivo é apenas mostrar os livros e sua representação leitora das crianças e da Youtuber do perfil.

– também adequada do ponto de vista desta pesquisa em particular, uma vez que Carias posiciona seu lugar de fala, baseado em suas vivências com o leitor direto do livro destinado à Literatura infantil, a criança, seja pelo fato de ser mãe, seja pelo fato de ter seguidoras como mães, professoras, educadoras, que são e que se preocupam com o que oferecer como leitura a este público, formado pelo pequeno leitor.

Carias simboliza e sintetiza pelas leituras que posta, a opinião da mãe/leitora/educadora/criadora de conteúdo que lê o texto “como todo [aquele] outro componente da realidade, [que] só nos é acessível por meio da percepção que temos dele, ou seja, por meio da leitura que fizemos dele.” (JOUVE, 2012, p. 63). Por estas experiências leitoras, Carias compartilha com fluência as leituras infantis com todos aqueles que se fascinam pelo universo da infância, mesmos aqueles que não vivem ou não viveram estas experiências que ela, mas que pela internet, ela encanta e seduz no momento das contações de histórias ou comentários sobre a obra, trazendo para seu perfil mais seguidores, mais leitores, mais influenciadores de Literatura infantil, e, também, a juvenil.

Com a finalidade de formar o leitor enquanto sujeito, Carias apresenta as obras de Literatura infantil no entendimento de que “o processo de leitura da literatura contribui para a formação do sujeito não só enquanto leitor, mas, sobretudo, como indivíduo historicamente situado.” (CARVALHO, 2006, p. 127), que vai promover a interação texto-leitor ou seguidor por meio de diálogos, lidos no perfil do Instagram dela na parte dos ‘comentários’, quando Carias posta as capas dos livros, faz suas postagens sobre as mesmas e em seguida, é recepcionada pelos comentários de seus seguidores. Para exemplificações, escolheu-se uma postagem destes comentários.

Em @acigarraeaformiga ou @euacigarra sobre a postagem do livro *Chapeuzinho vermelho* e sua versão na Língua Espanhola *Caperucita Roja*. Há uma síntese da obra por Carias no perfil, na versão dos Irmãos Grimm, e a escolha do livro é um dos desafios de leitura promovidos pelo perfil. São vinte comentários (até a escrita deste capítulo), e pela leitura dos mesmos, verifica-se que a interação de um público que não só ‘curte’, como

também participa das dicas do perfil, indicando inclusive outros autores de outras versões para a mesma obra, como o perfil de “*umfiosemfim*”.

A receptividade das postagens é constante e se tem uma familiaridade, ou até se poderia dizer, um público fiel que acompanha ou está à espera de novas dicas de leitura. O público que acessa é variado. Tão variado que o perfil ainda acrescenta *Literatura infantil e mais*. Também se compartilha experiências de leitura como a mãe que ler para sua filha de 3 anos, no comentário de “*livromaravilha*”.



(CARIAS, 2020).

Ademais, a participação de seguidores é uma frequência por meio de comentários sobre a obra, sobre a leitura e divulgação. O perfil é bastante popular e se torna um importante meio, na atualidade, de divulgação da Literatura infantil, ele cumpre o papel fundamental de desenvolver este tipo de Literatura que busca vincular às investigações com políticas culturais em torno da leitura e do livro às práticas educacionais e humanas (BOMBINI, 2014), fazendo o uso da tecnologia como uma ferramenta eficaz a favor da Literatura.

ALGUMAS BREVES CONCLUSÕES

Pelas breves considerações levantadas neste estudo, chega-se a pontuar algumas conclusões sobre a divulgação da Literatura infantil no Instagram, a partir do perfil *@acigarraeaformiga* e/ou *@euacigarra*. Escreve-se divulgação em vez de ensino ou proposta de ensino desta Literatura, porque não há, pelo menos, não explicitamente esta particularidade expressa no perfil estudado.

O que há é uma notória preocupação com o acesso à leitura infantil por parte de seus leitores, e, para isso, o perfil não economiza postes que valorizem o livro, seu formato, sua capa, os ilustradores, os autores, alguns spoilers sobre as narrativas, desafios literários, indicações para outras leituras com categorias semelhantes tanto para pais e filhos, quanto para o público em geral.

E, a escolha pelo Instagram, apesar das postagens neste aplicativo, também estarem compartilhadas, como uma espécie de segundo plano no facebook e no youtube (*@acigarraeaformiga*) de uma forma mais expansiva por Daisy Carias, deve-se por uma das características do aplicativo, em estar conectado e ter acesso mais rápido, por exemplo, na tela do celular, que se torna um objeto mais cotidiano e rápido nas mãos dos usuários do que o tablet ou o computador, por exemplo.

A forma de interação entre os usuários e os seguidores do perfil nas postagens, gerando uma proximidade, uma relação de afetos e trocas, é um ponto interessante de se ressaltar, ora pelas palavras, ora pelo uso dos emoticons para expressar emoções entre os envolvidos, assim como críticas construtivas para o melhoramento do trabalho ou da escrita diária ou do diário literário da criadora de conteúdo digital.

Amor pela leitura, pelos livros de Literatura infantil, zelo pela escrita de quando vai se falar, comentar, escrever sobre cada um deles, partindo-se pela capa, até a leitura da última folha de cada uma das histórias que compõem a representação da vida e dos valores das crianças sendo traduzidos pelas personagens da ficção, são as marcas do *#literaturainfantil* observadas nas visitas e no acompanhamento como seguidora destas páginas, que se têm como propósito a valorização do livro e da Literatura infantil.

Portanto, chegando-se às últimas palavras da escrita deste capítulo, o que se tem para deixar em notas, como algumas, para se concluir é que Carias aprecia o poder mágico proveniente do universo da fantasia das palavras, para ensinar seus filhos, e, como divulgadora e formadora de leitores, também o faz para educar outras crianças e todos os leitores que até hoje, crescidos, encantam-se pelas escritas dos textos infantis. Ademais, o Instagram como um meio escolhido por ela para conduzir esta divulgação do texto literário, faz com que os usuários desta rede social a veja também como um espaço de aprendizados, principalmente, quando estes usuários são crianças e adolescentes e um público que se destina aos estudos do universo infantil.

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Trad. J. Guinsburg. 6ª ed. 1ª reimpr. São Paulo: Perspectiva, 2018.

BOMBINI, Gustavo. De la Literatura infantil al libro para niños: especificidades, lenguajes, materialidades. In: CARDOSO, Rosane Maria (Org). **A Literatura infantil e juvenil em Língua Espanhola: História, teoria e ensino**. Campinas- SP: Pontes Editores, 2018.

CARIAS, Daisy, 2020. In: **@acigarraeformiga**. Disponível em: <https://www.instagram.com/acigarraeformiga/>. Acesso em: 31 maio 2020.

CARIAS, Daisy, 2022. In: **@euacigarra**. Disponível em: <https://www.instagram.com/euacigarra/>. Acesso em: 12 mar. 2023.

CARVALHO. Diógenes Buenos Aires de. A leitura da literatura na escola: o lugar da criança como sujeito- sócio- histórico. In: AGUIAR, Vera Teixeira de; MARTHA, Alice Áurea Penteadó (Org). **Territórios da leitura: da literatura aos leitores**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2006.

JOUE, Vincenti. **Por que estudar Literatura?** Trad. Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil**. 4ª ed. São Paulo: Global, 2016.

Revista Statto 24/01/2020. Disponível em: <https://revistastatto.com.br/negocios/tecnologias/instagram/>. Acesso em: 31 maio 2020.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs). **Multiletramentos na escola**. 1ª ed. 3ª reimpr. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

OBSCENIDADE E SENTIDO: O INDIANISMO CÔMICO DE “ELIXIR DO PAJÉ”, DE BERNARDO GUIMARÃES

Pedro Melo⁶
Elis de Almeida Cardoso⁷

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este artigo analisa o poema fescenino *Elixir do pajé*⁸, de Bernardo Guimarães (1825-1884), poeta romântico brasileiro.

Mais conhecido pelos seus romances *O seminarista* (1872) e *A escrava Isaura* (1875), Bernardo Guimarães também produziu relevante obra poética, ainda que desconhecida do público.

Bernardo Guimarães, enquanto poeta, revelou uma faceta cômica, tematizando principalmente o bestialógico e a obscenidade, em poemas como *Elixir do pajé* e *A origem do mênstruo*, por exemplo. Haja vista o tabu envolvido nessa temática, não é de se estranhar que tenham ficado à margem da produção literária do autor, logrando atenção da crítica somente após sua morte.

Dentro dos limites propostos pelo presente estudo, examinaremos as relações intertextuais paródicas e a expressividade das unidades lexicais de uso obsceno que constituem o poema *Elixir do pajé* e sua intencionalidade cômica.

⁶ Mestre e Doutor em Letras pela FFLCH-USP. Professor efetivo da rede estadual de Mato Grosso do Sul, professor substituto da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Aquidauana (CPAQ/UFMS). pedromelo@alumni.usp.br

⁷ Mestre, Doutora e Livre-Docente em Letras pela FFLCH-USP. Professora Associada da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP). elisadacar@usp.br

⁸ A publicação original foi em 1875. O *Elixir do Paxé* e outros poemas. Projeto Livro Livre - Literatura. Iba Mendes Editor Digital nº 950 – 1ª ed. São Paulo, 2018.

A REPRESENTAÇÃO DO NATIVO NA LITERATURA BRASILEIRA: UMA BREVE RETROSPECTIVA

O indianismo é uma releitura em terras brasileiras do nacionalismo, tema caro ao Romantismo europeu, embora tenha raízes mais antigas.

O indianismo como representação de uma épica essencialmente nacional teve seus primeiros lampejos ainda na estética árcade, na esteira do mito do “bom selvagem”, presente em Rousseau e Montaigne, fruto dos testemunhos que os viajantes europeus traziam do “novo mundo”. Por mais que fossem conflitantes tais testemunhos⁹, serviram para cristalizar a ideia de que o nativo era um homem bom e dócil.

Seguindo esse ideário, o arcadismo brasileiro produziu dois poemas épicos de inequívoca fatura camonian: *O Uruguai*, de Basílio da Gama, e *Caramuru*, de Santa Rita Durão.

As respectivas heroínas, Lindoia e Moema morrem por amor, apelando para o suicídio como forma de autossacrifício: Lindoia, para não se casar com um homem a quem não amava, deixa-se picar por uma cobra, e Moema, não aceitando a partida de Diogo Álvares com sua amada Paraguaçu para a Europa, atira-se no mar atrás da embarcação, morrendo afogada.

São duas personagens femininas, que não morrem em combate como guerreiras, mas por amor.

Será no contexto do Romantismo que a exaltação do índio ganhará os “devidos” contornos heroicos, como legítimos “cavaleiros” de uma civilização autóctone. O índio é, sobretudo, um personagem coletivo, a parte que representa um todo: Peri salva Cecília na enchente do Rio Paquequer no romance de Alencar e “aquele que deve morrer” no épico de Gonçalves Dias.

A respeito do indianismo, assim pontua a crítica italiana Luciana Stegagno-Picchio:

⁹ Ora tais testemunhos destacavam a “selvageria” dos rituais de canibalismo, ora glorificavam a “pureza” do indígena.

O brasileiro culto, que não teve Idade Média, que não pode construir para si um Ossian ou um Ivanhoé domésticos, cria o chavão do índio corajoso e leal, orgulhoso e patriótico: primeiramente em baladas de gosto europeu (Joaquim Norberto, 1843) e em prantos indianistas (A.L. de Oliveira Araújo com o seu *Gemido do índio*) para em seguida chegar àqueles *Primeiros cantos* de Gonçalves Dias que daí para a frente serão o modelo de toda a futura poesia brasileira (1846). (STEGAGNO-PICCHIO, 2004, p. 165)

Sem dúvida, Gonçalves Dias é o maior nome da corrente indianista, a ponto de Alfredo Bosi pontuar que ele foi “o primeiro poeta autêntico a emergir em nosso Romantismo” (BOSI, 2010, p. 104).

Dentre a sua produção indianista, aqui focalizamos brevemente o poema “Os Timbiras”, publicado de forma parcial com quatro cantos sete anos antes da morte do poeta, que o deixou inacabado. Trata-se de um poema épico, em que o herói coletivo, à moda camoniana, é exaltado em versos decassílabos, organizados sob a divisão em cantos.

A introdução do poema é elucidativa quanto ao projeto literário do autor, da qual reproduzimos aqui os oito primeiros versos:

Os ritos semibárbaros dos Piagas,
Cultores de Tupã, e a terra virgem
Donde como d’um trono, enfim se abriram
Da cruz de Cristo os piedosos braços;
As festas, e batalhas mal sangradas
Do povo Americano, agora extinto,
Hei de cantar na lira. – Evoco a sombra
Do selvagem guerreiro! (...)
(DIAS, 1857a, p. 12)

Conquanto se afaste do modelo camoniano do ponto de vista formal, a representação heroica de uma coletividade é a mesma, assim como a necessidade de “cantar na lira” o heroísmo não do povo portu-

guês, mas do “americano”, transplantando o gênero épico para o solo brasileiro com seus devidos matizes.

No mesmo ano de *Os timbiras*, também era publicado o volume *Cantos*, contendo, entre outros poemas, os icônicos *O canto do Guerreiro*, *O canto do Piaga*, *Y-Juca-Pirama*, *Marabá* e *Canção do Tamoio*.

Entretanto, como qualquer discurso, o literário não é um todo homogêneo, em que pese sua constituição de discurso constituinte, ou seja, fundante e consolidador da cultura de um povo.

Heterogeneamente constituído, o discurso literário abriga em seu sistema um espaço simbólico para o múltiplo e o controverso. De modo que, ao lado da estética “oficial” socialmente valorizada por uma tradição que formou um cânone ao longo dos séculos, um exemplário do que é considerado “clássico” e de bom gosto, há também um contradiscurso ou, pelo menos, discurso paralelo.

No contexto do Romantismo, a estética da subjetividade e do escapismo, da supervalorização do nacionalismo e do sentimento nativismo, aqui corporificados pelo indianismo ufanista de Gonçalves Dias, não é surpreendente que se configure um “canto paralelo”¹⁰ que subverta comicamente esse ideal celebrado à exaustão.

Da mesma forma que *Os Lusíadas* viriam a se tornar objeto de inúmeras paródias, os poemas indianistas de Gonçalves Dias também serviriam de mote para uma releitura cômica.

UM INDIANISMO SUBVERSIVO

Essa releitura cômica do indianismo gonçalvino toma forma em *Elixir do pajé*, de Bernardo Guimarães, publicado de forma clandestina juntamente com *A origem do mênstruo*, em 1875. É um poema relativamente longo, composto de 248 versos de métrica variável, distribuídos por 27 estrofes de diversos tamanhos.

¹⁰ Evocamos o sentido etimológico da unidade lexical “paródia”, do grego, “canto paralelo”.

O poema é constituído de uma narrativa autodiegética, estruturada em torno da oposição fundamental /passado/ vs. /presente/. O passado é eufórico: o personagem foi um homem viril, que viveu muitas aventuras sexuais. O presente, em contraste, é disfórico, em que se lamenta um estado de impotência sexual.

Os versos 01 a 41 constituem uma espécie de introdução do poema, nos quais o personagem se apresenta. Dos versos 42 a 87, estabelece-se um contraponto entre o passado de luxúria e o presente de frustração. Entre os versos 88 e 96, o poema transita entre o tom de lamento e o tom de triunfo, que se instaurará a partir do verso 97, em que se celebra os efeitos poderosos do elixir, capaz de revigorar o homem sexualmente.

Por mais que o índio retratado no poema não seja um personagem ridículo ou risível¹¹, o poema rebaixa o tom épico que caracteriza os poemas indianistas de Gonçalves Dias, promovendo de fato uma narrativa alternativa que subverte a grandiloquência romântica, acerca do que comentaremos em sequência.

A SUBVERSÃO PELA PARÓDIA

A paródia é um procedimento intertextual, que se materializa numa composição em prosa ou verso que imita de forma burlesca outro texto, incorporando-o estruturalmente. Como pontua Linda Hutcheon:

Está implícita uma distanciação crítica entre o texto em fundo a ser parodiado e a nova obra que incorpora, distância geralmente assinalada pela *ironia*. Mas esta ironia tanto pode ser apenas *bem-humorada*, como pode ser *depreciativa*; tanto pode ser criticamente construtiva, como pode ser *destrutiva*. (HUTCHEON, 1985, p. 48, grifos nossos)

¹¹ No poema de Bernardo Guimarães, não é o índio propriamente que é rebaixado, mas sim o próprio gênero textual do qual é o protagonista. Esse rebaixamento, a nosso ver, não visa ao escárnio, ao “questionamento” ou crítica de uma forma consagrada de composição literária. Trata-se de um propósito comunicativo mais modesto: o riso em si mesmo, a exploração de um tema cômico ou bufólico, como se o poeta fosse um bobo da corte medieval que deseja apenas se divertir. O poema é narrado em 1ª. pessoa, de modo que essa estruturação não configura a troça do outro, de um atributo intrinsecamente pessoal, mas de uma *situação* sobre a qual o personagem não tem controle.

Não cabe nos limites deste trabalho uma longa teorização acerca da paródia, perdendo-nos em elucubrações se *Elixir do pajé* é uma forma de homenagem às avessas ou uma releitura destrutiva. Cabe-nos, entretanto, refletir acerca das implicações cômicas da paródia, nessa forma “bem-humorada”, como assinalou Linda Hutcheon, de manifestação literária, marcada por uma “distanciação crítica” que vai de encontro aos sentidos construídos pelo objeto parodiado.

Os estudos sobre o humor são relativamente unânimes em identificar três vertentes complementares, a saber, a superioridade, a incongruência e o alívio. Todas essas teorias, na verdade, são sistematizações gerais do que o pensamento ocidental já articulou sobre o risível e o cômico, de pensadores da Antiguidade como Platão e Aristóteles a pensadores do século XIX e XX, como Bergson e Freud.

O humor decorrente da superioridade (em grego, *báthos*) envolve a depreciação de um objeto considerado ridículo ou inferior por aquele que ri. O alvo é menosprezado. Esse tipo de humor é muito produtivo, mas está fora do escopo de nossa análise.

O humor decorrente da incongruência é produzido pela incompatibilidade entre dois elementos, de forma que se quebra a convencionalidade de sentido. O humor enquanto incongruência foi sintetizado do seguinte modo pelo filósofo John Morreall:

Vivemos em um mundo ordenado, onde esperamos certos padrões entre as coisas, suas propriedades, eventos etc. Rimos quando experimentamos algo que não se encaixa nesses padrões” (MORREALL, 1983, p. 15-16)¹².

A quebra da expectativa causada pelo desencontro entre o que é esperado e o resultado efetivo é o mote de diversos textos humorísticos: o aluno que erra a resposta de um exercício (quando a função da escola é ensinar), o marido que trai (quando deveria ser fiel), o marido que aceita a traição ou o amante da esposa (quando não deveria) etc.

¹² “We live in an orderly, where we have come to expect certain patterns among things, their properties, events etc. We laugh when we experience something that does not fit into these patterns.”

O efeito de sentido humorístico é produzido porque a situação retratada no texto entra em contradição com o que o leitor-ouvinte esperaria em uma *situação normal*, o que nos parece estar em consonância com concepção do escritor italiano Luigi Pirandello, ao defender a tese de que o humor é decorrente de um “sentimento do contrário” (PIRANDELLO, 1996, p. 132).

Por fim, o humor também pode ser decorrente do alívio de uma tensão. A essa abordagem Morreall denomina *teoria do alívio* ou *tensão-relaxamento*, relacionando-a à psique humana. Constitui-se, em suas palavras, “uma descarga de energia nervosa” (MORREALL, 1983, p. 20)¹³. Segundo seu entendimento, a teoria do alívio envolve a função biológica, visto que o riso atua como um alívio da energia mental, uma válvula de escape do sistema nervoso.

O aspecto psicológico do riso foi amplamente desenvolvido por Freud, em *Os chistes e sua relação com o inconsciente*, em que defende a ideia do riso como economia psíquica e produtor de sentimento de prazer.

Ele afirma que “devemos atentar para o fato de que a economia na despesa relativa à inibição ou à supressão parece ser o segredo do efeito de prazer dos chistes tendenciosos” (FREUD, 1977, p. 141). Mais adiante acrescenta que “o riso é, de fato, o produto de um processo automático tornado possível apenas pelo descarte de nossa atenção consciente” (FREUD, 1977, p. 178).

A vida em sociedade requer a repressão a determinados impulsos, principalmente os que envolvem agressividade e sexualidade, de forma que não podem ser expressos com naturalidade. A supressão de tais impulsos produz desprazer nas pessoas: é necessário, em nome do que se convencionou chamar de bons modos, discrição no tocante à satisfação de necessidades fisiológicas ou a inibição de comportamentos considerados grosseiros ou ofensivos.

¹³ “a venting of nervous energy.”

O humor atua na direção de constituir uma válvula de escape para os impulsos reprimidos, o que explica manifestações como o humor obsceno ou escatológico.

Em contextos específicos, com o objetivo de provocar efeitos cômicos, extravasa-se uma gama de sensações reprimidas. A liberação desses impulsos, se bem que momentânea, gera prazer, aqui o prazer do riso.

O historiador francês Georges Minois afirma que o riso tem “méritos, virtudes terapêuticas, força corrosiva diante dos integristas e dos fanatismos” (MINOIS, 2003, p. 15). Nessas “virtudes terapêuticas” reside a maior força do alívio.

Entendemos, contudo, que a teoria do alívio não se esgota em seu aspecto psicológico. A liberação promovida pelo humor não ocorre apenas com relação a impulsos controvertidos como preconceitos ou comportamentos não civilizados.

Há também uma gama de proibições, de convenções sociais, uma hierarquização de pessoas e valores em sociedade que também provocam tensões e pressionam o homem para sua liberação, de forma que o alívio não ocorre apenas com relação a impulsos que devem ser reprimidos, mas também a *pontos de tensão da sociedade*, a tabus sociais que envolvem a essência da natureza humana, que Bakhtin denomina “baixo material e corporal” (BAKHTIN, 1987, p. 323ss.).

Entre esses pontos de tensão, certamente a sexualidade é o mais saliente. Não é por acaso que parte significativa de enunciados humorísticos orais e escritos – do mais sutis aos mais explícitos – seja de temática sexual.

A maior parte das anedotas populares apresenta temática acentuadamente sexual, reforçando os tabus que envolvem o sexo, ao mesmo tempo que promovem um relaxamento das tensões geradas pelos limites impostos pelas convenções sociais.

Podemos assinalar que na paródia de Bernardo Guimarães encontramos os dois vieses: Por um lado, o humor decorrente da incongruência, da incompatibilidade entre duas instâncias: o aspecto solene do tema, ou

seja, a idealização do índio, e o seu rebaixamento cômico, em que o tema é despido de seu caráter sublime, revestindo-se de uma carnalidade não convencional esteticamente. Por outro, o humor obsceno, decorrente de um alívio, da livre manifestação cômica de um tabu social.

Vejamos primeiramente as quatro primeiras estrofes da quarta parte de Y-Juca-Pirama:

Meu canto de morte,	Já vi cruas brigas,
Guerreiros, ouvi:	De tribos imigas,
Sou filho das selvas,	E as duras fadigas
Nas selvas cresci;	Da guerra provei;
Guerreiros, descendo	Nas ondas mendaces
Da tribo Tupi.	Senti pelas faces
Da tribo pujante,	Os silvos fugaces
Que agora anda errante	Dos ventos que amei.
Por fado inconstante,	Andei longes terras,
Guerreiros, nasci:	Lidei cruas guerras,
Sou bravo, sou forte,	Vaguei pelas serras
Sou filho do Norte;	Dos vis Aimorés;
Meu canto de morte,	Vi lutas de bravos,
Guerreiros, ouvi.	Vi fortes — escravos!
	De estranhos ignavos
	Calcados aos pés.

(DIAS, 1857b, p. 447-448)

Conforme pontua Jolibert, o poema é um texto em forma de rede, que “exige uma leitura plural, tabular, em vez de uma leitura linear, simplesmente informativa” (JOLIBERT, 1995, p. 202).

Ao examinarmos os versos de Gonçalves Dias, essa tecitura em rede é bastante perceptível, porque articula, no plano da expressão, concomitantemente o estrato sonoro e o estrato lexical.

No plano sonoro, o poema evoca as batidas de um tambor. Vale-se, para tanto, ritmo cantante da redondilha menor, cujos ictos (as tônicas recaem na 2ª. e na 5ª. sílaba), produzem um efeito de harmonia imitativa,

que talvez fuja ao leitor que não proceder a uma leitura *em voz alta*. Não podemos pontificar que todo poema deve ser lido em voz alta, mas poemas de forma fixa não terão seu sentido global apreendido se esse eixo constitutivo for ignorado.

No plano lexical, o poema apresenta uma rede de unidades interligadas contextualmente tanto ao universo da guerra (canto, guerreiros, morte, pujante, fado, brigas, guerras, bravo), quanto ao universo indígena brasileiro propriamente dito (selvas, Tupi, tribo, silvo, Aimorés).

No plano discursivo, o poema canta a coragem do índio diante da morte e dos inimigos, em consonância com o diapasão da estética romântica, o seu contexto de produção. Não nos esqueçamos que o poeta dialoga com um público leitor/ouvinte do século XIX, cujos gostos e horizonte de recepção são pautados pelo ditames da Romantismo europeu.

No tocante à estrutura composicional, o épico de Gonçalves se distinguirá dos modelos do gênero por adotar a redondilha menor (em Y-Juca-Pirama) e o decassílabo branco (em *Os timbiras*), mas essa estruturação não constitui apenas uma atualização pessoal do modelo camoniano. Vale pensar que o eu-lírico enuncia um “canto de morte”, que deve ser ouvido pelos companheiros, convocados coletivamente pelo imperativo afirmativo de 2ª. pessoa do plural “ouvi”. Moema e Lindoia morrem solitariamente, por amor, enquanto os índios de Gonçalves Dias são guerreiros que morrem por uma causa coletiva.

Essa representação épica, todavia, é desconstruída pelo espírito bufólico do poema de Bernardo Guimarães.

Vejamos o seguinte trecho, dos versos 121 a 156:

E ao som das inúbias,
ao som do boré,
na taba ou na brenha,
deitado ou de pé,
no macho ou na fêmea
de noite ou de dia,
fodendo se via

o velho pajé!
Se acaso ecoando
na mata sombria,
medonho se ouvia
o som do boré
dizendo: “Guerreiros,
ó vinde ligeiros,
que à guerra vos chama
feroz aimoré”,
— assim respondia
o velho pajé,
brandindo o caralho,
batendo co’o pé:
— Mas neste trabalho,
dizei, minha gente,
quem é mais valente,
mais forte quem é?
Quem vibra o marzapó
com mais valentia?
Quem conas enfia
com tanta destreza?
Quem fura cabaços
com mais gentileza?”
E ao som das inúbias,
ao som do boré,
na taba ou na brenha,
deitado ou de pé,
no macho ou na fêmea,
fodia o pajé.
(GUIMARÃES, 1992, p. 31-32)

O trecho assinalado é claramente uma alusão a passagens de Y-Juca-Pirama, publicado quase 20 anos antes.

A métrica da redondilha menor é mantida, de modo que a linguagem de um poema automaticamente evoca a linguagem do outro.

No entanto, ao contrário do tom grandiloquente de Y-Juca-Pirama, o tambor de Bernardo Guimarães não celebra a guerra, a luta e

a coragem, mas o coito, a carnalidade, em que o pajé não empunha um instrumento de guerra, mas seu próprio pênis ereto.

Além da métrica, o *Elixir do pajé* também evoca *Y-Juca-Pirama* por meio da escolha de unidades lexicais de língua tupi, o que faz parte da estrutura composicional tanto da prosa quanto da poesia indianista: *inúbia* (trombeta de guerra), *boré* (flauta de taquara), *taba* e *pajé*.

Mas não será, evidentemente, a escolha lexical que remete ao universo indígena a subversão paródica do poema de Guimarães, mas o largo emprego de unidades lexicais obscenas, que comentaremos a seguir.

A SUBVERSÃO PELAS PALAVRAS

Assim, ao nos depararmos com os versos fesceninos de Bernardo Guimarães, temos de levar em conta o tabu social envolvendo a sexualidade como tema transversal da incongruência e do alívio.

Em seu estudo clássico sobre linguagem erótica, Dino Preti cunhou a feliz expressão “linguagem proibida”, subtítulo da tese pioneira de 1984. Dentro do escopo da poesia humorística, abrimos um parêntese para a poesia fescenina, “poesia proibida”, proscrita dos livros e dos saraus, mas que sempre encontrou guarida na pena galhofeira dos irreverentes.

A sexualidade e o baixo corporal servem de matéria-prima para a poesia fescenina, seja para expressar preconceitos e estereótipos, a partir do pressuposto de que são risíveis, seja para o alívio de tensões.

Necessário que façamos uma ressalva: embora *Elixir do pajé* seja um poema fescenino, não se trata de uma obra pornográfica, na esteira da proposta do linguista francês Dominique Maingueneau. Para o autor, o que caracteriza o discurso pornográfico é a obra cuja “intenção global é pornográfica” (MAINGUENEAU, 2010, p. 17), distinguindo-a da obra que “contém sequências pornográficas”, visto que textos de humor como os que analisaremos não fazem parte de um agrupamento de textos com finalidade pornográfica, isto é, *sua intencionalidade é o riso, não a excitação sexual*.

O humor fescenino é *carnavalizante*, no sentido bakhtiniano do termo, porque subverte o *status quo* e promove a irreverência e o enfrentamento das convenções sociais, ao satirizar as instituições e celebrar a alegria e o despojamento da vida cotidiana. Dá-se vazão à espontaneidade do bufólico e do obsceno, atropelando tabus sociais, que são ferozes a ponto de transpor para o léxico aquilo que representam.

O tabu das ações (aspecto extralinguístico) se transporta para o vocabulário que as designa (aspecto linguístico), de forma que até mesmo as unidades lexicais de uso científico ficam marcadas e sofrem interdição social. As pressões sociais envolvidas nesse tabu foram bem percebidas por Guilbert:

Elas decorrem de determinadas regras de ‘bom viver’, aquelas da ‘boa sociedade’, que interditam (proíbem) o uso de *termos crus*, em referência às realidades fisiológicas e sexuais. Cria-se a barreira do eufemismo ou das reticências a fim de evitar o emprego desses *termos tabus*. Às pressões do ‘savoir-vivre’ juntam-se os *imperativos estéticos* nos quais se fundamenta *a suspeita contra as palavras científicas de uma morfologia e de uma fonologia julgadas repugnantes*¹⁴. (GUILBERT, 1975, p. 51, grifos nossos)

Paradoxalmente, como reação a essa violenta interdição social, o mesmo vocabulário proibido é “reabilitado” nos textos fesceninos, integrando explicitamente o contexto de inúmeras anedotas e mesmo de textos literários, como no poema que analisamos.

Esse tabu se materializa no riso provocado por anedotas que envolvam constrangimentos causados pela eructação (“emissão de gases do estômago pela boca”, “arroto”) flatulência (“emissão de gases pelo ânus”), pelo vômito, pela urina ou pela fezes, principalmente em momentos considerados *socialmente inadequados*.

¹⁴ “Elles découlent de certaines règles de savoir-vivre, celles de la “bonne société”, qui interdisent l’usage de termes crus, en référence aux réalités physiologiques et sexuelles. On cré le barrage de l’euphémisme ou des point de suspension pour éviter l’emploi de ces termes tabous. Aux contraintes de savoir-vivre s’ajoutent les impératifs sus lesquels se fonde la défiance envers les mots scientifiques d’une morphologie et d’une phonologie jugées rebutants”.

O humor resulta da inadequação do momento, de forma que não há humor quando um indivíduo arrota, solta um flato, vomita, urina ou defeca na intimidade do seu lavabo, por exemplo, mas quando faz qualquer uma dessas ações *em público*.

No domínio da sexualidade, a questão reveste-se de um alto grau de complexidade, como se estivéssemos em um campo minado.

A sexualidade é tão natural quanto qualquer outra função do corpo humano e os órgãos sexuais têm funções ligadas à reprodução e ao prazer humano.

Contudo, o que é absolutamente natural não pode ser enunciado abertamente, de modo que sua materialização oral ou escrita não acontece de forma espontânea. Nenhum falante diz o nome de um órgão sexual com a mesma naturalidade como diz de qualquer outro do corpo humano. Esse tabu é o principal ingrediente do humor.

Retomamos aqui o conceito estilístico de *desvio*: embora seja uma noção duramente questionada nos estudos linguísticos atuais, em textos humorísticos a noção de estilo como *desvio da norma* não nos parece descabida nem impressionista, mas pode ser operacionalizável de forma consistente.

José Lemos Monteiro defende a hipótese de que “o *contexto* desempenha o papel de norma e o estilo nasce de um desvio a partir dele. Isto é, somente o contexto determinará quando algo deve ou não ser considerado expressivo” (MONTEIRO, 1991, p. 15, grifos nossos).

A proposta do autor parece-nos razoável para compreendermos determinadas escolhas operadas em textos de humor que normalmente não ocorrem em contextos “sérios”. De volta ao conceito bakhtiniano de carnavalização da literatura: o estilo como desvio implica olharmos para o fenômeno do humor como o signo da transgressão.

Mesmo que o humor seja cotidiano e onipresente no discurso literário desde sempre, de um ponto de vista estético, o humor (com todos os derivativos com os quais se liga direta ou indiretamente, como

o “baixo”, o grotesco e o fesceninos) é considerado artisticamente “inferior” (haja vista que essa concepção vem de Platão e Aristóteles), o que está fortemente arraigado na mentalidade ocidental.

O homem ri das comédias, dos programas humorísticos de televisão, das anedotas contadas em rodas de amigos, mas a roda da vida gira sob o signo da seriedade: o estudo, o trabalho, as relações sociais. A “grande” literatura é a literatura “séria”. A “grande” poesia ou, pelo menos, “digna” desse nome, não é a poesia satírica do *Boca do Inferno* ou a poesia fescenina de Glauco Mattoso: a grande poesia é a lírica de Camões, de Pessoa, de Bandeira ou Drummond. Contudo, dentro do polissistema literário não há, sob o prisma da pesquisa, nada indigno de estudo.

Na esfera do humor, as escolhas lexicais são operadas para provocar emoções, assim como na lírica. O que difere é qual emoção está em jogo (o riso), de modo que o poder evocador das palavras é tão determinante quanto em outros contextos de produção: determinadas palavras são preferidas em detrimento de outras, pois nenhum emprego é meramente casual. As escolhas analisadas mais à frente são estilisticamente expressivas enquanto “desvios” em relação a um conjunto de empregos e temáticas cultural e artisticamente consagradas, de modo a intensificar e produzir efeitos de sentido humorístico.

No processos de interação com outros falantes, fazemos uso do repertório léxico para construir sentidos de acordo com nossa intencionalidade e com o contexto em que estamos inseridos.

Como acentuou Roman Jakobson em *Linguística e Poética*, a linguagem possui uma “variedade de funções” (JAKOBSON, 2007, p. 122) e a função de transmitir informações objetivas (referencial) é apenas uma entre seis possíveis. Segundo o autor:

o REMETENTE envia uma MENSAGEM ao DESTINATÁRIO. Para ser eficaz, a mensagem requer um CONTEXTO a que se refere (...), apreensível pelo destinatário, e que seja verbal ou suscetível de verbalização; um CÓDIGO total ou parcialmente comum ao remetente

e ao destinatário (ou, em outras palavras, ao codificador e ao decodificador da mensagem); e, finalmente, um CONTATO, um canal físico e uma conexão psicológica (...). Cada um desses seis fatores determina uma diferente função da linguagem. Embora distingamos seis aspectos básicos da linguagem, dificilmente lograríamos, contudo, encontrar mensagens verbais que preenchessem uma única função (...) A estrutura verbal de uma mensagem depende basicamente da função predominante (JAKOBSON, 2007, p. 123, grifos do autor).

Embora a Linguística atual utilize uma terminologia diversa, preferindo termos como *enunciador ou locutor*, *enunciatário ou locutário*, *enunciação e enunciado*, por exemplo, a concepção jakobsoniana – em que pese seu tom esquemático – ainda permanece válida. É mais do óbvio que um texto acadêmico não tem a mesma “função” de um poema ou um texto publicitário não tem a mesma “função” de um verbete de obra lexicográfica.

Entre as seis funções propostas pelo mestre russo, destacamos a *função conativa*, centrada no enunciatário (o “destinatário”), e a *função poética*, centrada no próprio enunciado (a “mensagem”).

Apesar das limitações de natureza estruturalista, que restringiram sua observação aos traços gramaticais mais óbvios¹⁵, a função conativa ou apelativa supera a própria descrição jakobsoniana, pois vai além do mero emprego de verbos no imperativo ou da figura sintático-estilística da apóstrofe. Se, pois, o inequívoco objetivo do enunciador (e do enunciado) é chamar a atenção do enunciatário, provocando-o e influenciando-o, os recursos de ordem gramatical são insuficientes para dar conta da retoricidade inerente a essa função. Outros recursos linguísticos (nem sempre tão salientes quanto os apontados por Jakobson) entram em cena, de modo que, mais do que uma reação, a real característica da função apelativa é o que a Retórica e a Estilística chamam de “adesão”,

¹⁵ “A orientação para o DESTINATÁRIO, a função CONATIVA, encontra sua expressão gramatical mais pura no vocativo e no imperativo, que sintática, morfológica e amiúde até fonologicamente, se afastam das outras categorias nominais e verbais” (JAKOBSON, 2007, p. 123).

termo que encontraremos em autores tão díspares quanto Marcel Cressot e Chaïm Perelman, por exemplo.

Há de se levar em conta que a função conativa de Jakobson é a própria essência do humor, visto que provocar o riso do enunciatário é a razão de existir de um texto que se pretenda humorístico.

Para que o enunciatário seja “provocado” pelo enunciador, é necessário que a própria mensagem chame a atenção para si mesma, como se fosse um traje provocante, capaz de atrair os olhares buliçosos do seu alvo... entra aqui em cena outra função da linguagem magistralmente assinalada por Jakobson, a *função poética*:

O pendor para a MENSAGEM como tal, o enfoque da mensagem por ela própria, eis a função *poética* da linguagem. (...) A função poética não é a única função da arte verbal, mas tão-somente a função dominante, determinante, ao passo que, em todas as outras atividades verbais ela funciona como um constituinte acessório, subsidiário. (...) Daí que, ao tratar da função poética, a Linguística não possa limitar-se ao campo da poesia (JAKOBSON, 2007, p. 128).

De acordo com o autor, portanto, na função poética a mensagem chama a atenção por e para si mesma, de forma que, segundo seu arrazoadado, está presente até onde não se mostra de forma tão vigorosa, ou seja, mesmo que apareça de forma “acessória” ou “subsidiária” (como nas outras funções não contempladas por este trabalho: emotiva, fática, metalinguística e referencial).

No domínio do humor, o enunciado é organizado para chamar a atenção sobre si, de forma que podemos pensar que o humor, além de conativo, é intrinsecamente poético, ao menos no sentido jakobsoniano do termo.

Ainda que Cressot não estivesse se referindo a Jakobson, suas reflexões parecem ecoar a função poética, ao afirmar:

a adesão não é provocada apenas pela *solidez*, pelo *vigor* ou pelo *dinamismo* do enunciado. O *calor* da comunicação, o

prazer dado ao destinatário, é também um fator de adesão, a ponto de a estilística, a par do fato expressivo, dever ocupar-se, em larga medida, do fato estético (CRESSOT, 1980, p. 14, grifos nossos)

Chamam-nos a atenção as palavras *solidez, vigor, dinamismo, calor e prazer*. A linguagem expressa não apenas nossas ideias, como também os nossos “sentimentos” (BALLY, 1921, p. 5-6), servindo de veículo da emoção e da sensibilidade. Desde a Antiguidade também se valeu do humor como recurso estético, visto que o riso também é uma manifestação de prazer.

O prazer das palavras é desfrutado pelos poetas, crianças que não quiseram crescer: o que mais fazem é brincar com as palavras, em verdadeira piruetas linguísticas, como se o sistema linguístico fosse um *Lego* abstrato, composto de peças desmontáveis e encaixáveis em infinitas possibilidades.

Nada mais natural, se lembramos de de Johan Huizinga, para quem “a *poiesis* é uma função lúdica. Ela se exerce no interior da região lúdica do espírito” (HUIZINGA, 2000, p. 88). Essa “função lúdica” foi perfeitamente sintetizada por Todorov, que pontua:

a existência da expressão “jogos de palavras” nas nossas línguas é significativa. O “jogo” de palavras opõe-se à *utilização* das palavras, tal como é praticada em todas as circunstâncias da vida cotidiana. Esta oposição não diz respeito ao jogo e à seriedade, mas também à palavra que apenas serve para exprimir, designar, incitar, que se consome na finalidade ou na sua origem (TODOROV, 1980, p. 315).

Como Todorov nos ensina, há uma distinção entre o uso das palavras em situações cotidianas e em situações cujo contexto envolve um uso distinto da linguagem.

Na linguagem dita cotidiana, o interesse é “exprimir, designar”, não brincar ou provocar sugestões. Por outro lado, e é o que está em questão neste trabalho, há usos especiais da linguagem, contextos especí-

ficos que exigem não a mera nomeação ou designação, mas a provocação de emoções, tais como o humor.

As palavras, no contexto de humor, são mal-comportadas, permitindo-se de forma mais saliente o estranhamento e o deslizamento de sentidos. O autor acrescenta adiante:

[os jogos] onde predomina a polissemia das palavras, a ausência de paralelismo rigoroso entre significante e significado, têm a ver com uma das características mais essenciais da linguagem e ensinam-nos muito – quer se tenha ou não consciência disso – acerca do funcionamento simbólico da linguagem (TODOROV, 1980, p. 331).

Como a brincadeira e o humor são irmãos siameses, inevitavelmente a linguagem é empregada ludicamente a fim de produzir efeitos de sentido humorístico, combinando aspectos morfológicos, sintáticos, semânticos e discursivos.

Nos “jogos lexicais” as unidades são empregadas com motivação de brincadeira linguística, explorando vieses de significação, de modo a se explorar diversas possibilidades de sentido. Tais jogos se coadunam às palavras de Rodrigues Lapa, para quem “o homem com tudo brinca nas suas horas de desenfado; *até com as palavras, que dão forma ao seu pensamento*” (LAPA, 1975, p. 59, grifos nossos).

O humor tem uma inequívoca capacidade de esgarçar limites e isso pode ser notado nos jogos de palavras, cujo objetivo é brincar, explorar sua ludicidade e produzir determinados efeitos de sentido.

Ainda de acordo com Lapa, explora-se o valor expressivo dos homônimos, dos arcaísmos, dos significados etimológicos, de grupos fraseológicos e em equivalências fonéticas, que podem, “em certas circunstâncias, dar vivo realce ao pensamento” (LAPA, 1975, p. 64).

Vejamos como essas ponderações podem nos remeter ao poema de Bernardo Guimarães. Consideremos o fragmento abaixo:

Que tens, caralho, que pesar te oprime
que assim te vejo murcho e cabisbaixo
sumido entre essa basta pentelheira,
mole, caindo pela perna abaixo?
Nessa postura merencória e triste
para trás tanto vergas o focinho,
que eu cuido vais beijar, lá no traseiro,
teu sórdido vizinho!
Que é feito desses tempos gloriosos
em que erguias as guelras inflamadas,
na barriga me dando de contínuo
tremendas cabeçadas?
(GUIMARÃES, 1992, p. 30)

Na primeira estrofe do fragmento acima, percebemos a ironia da forma (o verso decassílabo heroico dá forma a um enunciado pornográfico), cujo enunciador não dialoga com índios em combate, mas com seu próprio órgão sexual combalido, denominado

O substantivo *caralho* é modificado pelos adjetivos explicativos *murcho* (flácido), *cabisbaixo* (triste) e *mole*. Sintaticamente, esse substantivo exerce função de vocativo e é retomado por coesão referencial pelo pronome oblíquo *te*, em função de objeto direto. Diferentemente de um épico em que o enunciador se dirige a divindades ou a companheiros de batalha, em nosso épico cômico, o órgão sexual é o “interlocutor” a quem se dirige.

Os pelos pubianos são chamados de “pentelheira”, unidade lexical igualmente obscena, que reforça a irreverência do enunciado, produzindo efeito de sentido de abandono e desleixo.

Observemos que o primeiro verso da segunda estrofe apresenta propositalmente uma linguagem ironicamente rebuscada (*postura merencória e triste*), retomando de forma satírica os clichês românticos, para na sequência debochar deles, ao utilizar o substantivo *focinho*, que no contexto tem significação obscena, assim como o sintagma nominal *sórdido vizinho*.

O mesmo procedimento estilístico ocorrerá na estrofe seguinte com o sintagma *guelras inflamadas*, que igualmente apresenta significação obscena.

Tanto *focinho* quanto *guelras* são metáforas para o órgão sexual masculino, uso frequente na linguagem popular. A esse respeito, Dino Preti comenta:

o processo metafórico da linguagem erótica reflete bem uma tendência popular: o uso de um *mecanismo figurado essencialmente primário*, de fundo emotivo, no qual, quase sempre, *se evoca um objeto concreto* por uma imagem também concreta, valorizando uma de suas propriedades, talvez a mais expressiva. (PRETI, 2010, p. 151, grifos nossos)

Em todo o poema, percebemos esse jogo estilístico de sentido obsceno, do ato sexual celebrado de forma cômica, pela reiteração de unidades lexicais propriamente obscenas e de outras que são obscenas no contexto.

De fato, língua é contexto. Embora estejamos tratando de enunciados obscenos, o contexto em que tais unidades lexicais são empregadas nos mostram duas situações: primeiro, o que consideramos “grosseiro” ou “baixo” depende mais do contexto de produção do que das palavras isoladamente, mesmo as que tem sentido claramente obsceno; segundo, mesmo unidades lexicais que não têm significado obsceno e podem ser empregadas “inocentemente”, digamos assim, podem se revestir de sentido obsceno ou humorístico dependendo do contexto e da situacionalidade.

Na tabela a seguir, apresentamos um levantamento das unidades lexicais obscenas presentes no poema, que o leitor terá a oportunidade de verificar no anexo deste artigo, em que apresentamos o poema na íntegra.

TABELA: UNIDADES LEXICAIS E NÚMERO DE OCORRÊNCIAS

Unidade lexical	Ocorrências
cabaço (<i>hímen</i>)	5
cabeçalho (<i>glânde</i>)	1
caralho (<i>pênis</i>)	14
caralhada (<i>penetração</i>)	1

cona (<i>vulva</i>)	4
cono	2
cu (<i>ânus</i>)	1
enfiar (<i>penetrar o pênis</i>) (flexão “enfia”)	2
foder (<i>praticar o ato sexual</i>)	1
fodia	4
foda	4
fodendo	6
greta (<i>vagina</i>)	1
marzapó (lusitanismo, <i>pênis</i>)	5
pentelheira (<i>pelos pubianos</i>)	1
pentelho	1
porra (<i>sêmen</i>)	1
punheta (<i>masturbação</i>)	2
puta (<i>prostituta</i>)	2
tesão (<i>desejo sexual</i>)	5
TOTAL	63

Fonte: autores

Com exceção de *marzapó* e *cona*, trata-se de um leque de unidades lexicais ainda em emprego no Português atual, com os mesmo significados e carregadas do mesmo tabu social.

Vale a pena comentarmos que *marzapó* aparece na poesia satírica de Bocage, cuja poesia fescenina é de vulto. No Brasil, ressalte-se que parte dessas escolhas lexicais de *Elixir do pajé* também aparecem na poesia satírica de Gregório de Matos, o que nos permite perceber que a expressão do cômico por meio de um léxico fescenino é sistemática em nossa literatura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com Propp, “a paródia é um dos instrumentos mais poderosos de sátira social” (PROPP, 1992, p. 87) e, de fato, é contundente: no exemplo do poema de Bernardo Guimarães, a sátira a uma convenção estética de seu tempo e o efeito cômico da exploração temática do sexo.

Tudo isto é feito a partir de uma matéria-prima aparentemente simples, mas de alta complexidade: a palavra. O léxico da língua é um grande baú de onde o poeta escolhe as palavras e estabelece associações (o eixo paradigmático da língua) a fim de, demiurgicamente, criar seu mundo alegre.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. Trad. Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec; Brasília: Ed. da UnB, 1987.
- BALLY, Charles. *Traité de stylistique française*. 2ª. ed. Heidelberg: Carl Winter's Universitätsbuchhandlung, 1921. Vol. I.
- BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. 47ª. Ed. São Paulo: Cultrix, 2010.
- CRESSOT, Marcel. CRESSOT, Marcel. *O Estilo e suas técnicas*. Trad. Madalena Cruz Ferreira. Lisboa: Edições 70, 1980.
- DIAS, Antônio Gonçalves. *Os Timbiras: poema americano*. Leipzig: F. A. Brozkhau, 1857a.
- DIAS, Antônio Gonçalves. *Cantos: coleção de poesias*. Leipzig: F. A. Brozkhau, 1857b.
- FREUD, Sigmund. *Os chistes e sua relação com o inconsciente*. Trad. Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1977.
- GUIMARÃES, Bernardo. *Poesia erótica e satírica*. Rio de Janeiro: Imago, 1992.
- GUILBERT, Louis. *La créativité lexicale*. Paris: Larousse, 1975.
- HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. Trad. João Paulo Monteiro: Perspectiva, 2007.
- HUTCHEON, Linda. *Uma teoria da paródia: ensinamentos das formas de arte do século XX*. Trad. Teresa Louro Pérez. Lisboa: Edições 70, 1985.
- JAKOBSON, Roman. *Linguística e Comunicação*. Trad. Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. 24ª. ed. São Paulo: Cultrix, 2007.
- JOLIBERT, Josette. *Formando crianças produtoras de textos*. Trad. W. M. F. Settineri e B. Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1994. V. II.
- LAPA, Manuel Rodrigues. *Estilística da Língua Portuguesa*. 8ª. ed. Coimbra: Coimbra Editora, 1975.
- MAINGUENEAU, Dominique. *O discurso pornográfico*. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- MONTEIRO, José Lemos. *A Estilística*. São Paulo: Ática, 1991.
- MORREALL, John. *Taking laughter seriously*. Albany, N.Y.: State University of New York Press, 1983.
- PIRANDELLO, Luigi. *O humorismo*. Trad. Dion Davi Macedo. São Paulo: Experimento, 1996.

PRETI, Dino. *A linguagem proibida: um estudo sobre a linguagem erótica*. São Paulo: LPB, 2010 [1984].

PROPP, Vladimir. *Comacidade e riso*. Trad. Aurora Fornoni Bernardini. São Paulo: Ática, 1992.

STEGAGNO-PICCHIO, Luciana. *História da Literatura Brasileira*. Trad. Pérola de Carvalho e Alice Kyoko. 2ª. ed. rev. e atualizada. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2004.

TODOROV, Tzvetan. **Os gêneros do discurso**. Trad. Elisa Angotti Kossovitch. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

A BNCC COMO ARENA DE DISPUTAS

Cristiane Dominiqui Vieira Burlamaqui¹⁶

INTRODUÇÃO

Propomos aqui recuperar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – etapas Ensino Infantil e Ensino Fundamental (2017) e Ensino Médio (2018) – como resultado de abordagens teóricas e ideologias em tensão no contexto sócio-histórico caracterizado por acirradas disputas de poder travadas, sobretudo, no âmbito do executivo e do legislativo brasileiro.

A Base foi redigida em pouco menos de quatro anos e atravessou a gestão de seis ministros da educação (um interino), em dois governos. Com força de lei, a BNCC é o atual documento que define o currículo e orienta as políticas educacionais para o Ensino básico em nível nacional, o que a torna arena para disputas: ideológicas, visões autoritárias de currículo e, sobretudo, concepções hegemônicas de mundo ajustadas às pautas neoliberais e ao avanço da extrema direita no mundo.

As reflexões aqui presentes procuram recolocar no centro dos debates sobre Política Linguística enquanto Política de Línguas no Brasil, aqueles que têm problematizado a questão do ensino de Língua Materna em um país continental e multicultural como o Brasil, a partir da compreensão da Língua como “um corpo simbólico-político que faz parte das relações entre sujeitos na sua vida social e histórica” (ORLANDI, 2007, p. 8).

¹⁶ Professora do Departamento de Língua e Literatura da UEPA. Doutora em Filologia e Língua Portuguesa (USP), mestre em Linguística e graduada em Letras (UFPA). Membro do Grupo de Estudos em Linguagens e Práticas Educacionais da Amazônia (CNPq/UEPA) e do Grupo de Pesquisa Linguagens, Discurso e Ensino (CNPq/USP). Atua nas áreas de Linguística e Linguística aplicada e seus temas de interesse são: ensino e aprendizagem de língua materna; formação de professores; TDIC no ensino de Português; teoria dialógica; letramentos; cultura popular.

E-mail: cristiane.burlamaqui@uepa.br. CV. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5641740700637071>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2203-7037>

Interessa-nos evidenciar “Quais discursos sobre a BNCC são admitidos como verdadeiros determinando o conjunto de práticas dispersas em espaços institucionais?”, reconstituindo, assim, as tensões sociopolíticas e epistemológicas que definem o cronotopo (espaço-tempo) da BNCC como resultado de forças sociais em tensão. Para tal, selecionamos três materialidades discursivas que acreditamos traduzir posicionamentos de linguistas e linguistas aplicados sobre a Base.

O signo tensão que traduz o sintagma “arenas de disputas” presente no título, repercute sobre as fronteiras de pensamento entre as ideias presentes no documento e a de seus interlocutores, no caso os linguistas, professores, estudantes de Letras e outros interessados no debate. Para evidenciar essas fronteiras/tensões, articularemos os conceitos de relações dialógicas, de valoração e de esferas ideológicas, que no contexto da produção de Bakhtin e do Círculo (BAKHTIN, 2011, 2013, 2015, 2016; VOLÓCHINOV, 2017, 2019) estão interrelacionados entre si e a outros conceitos caros aos analistas do discurso e que poderão surgir ao longo de nosso debate.

A fim de proporcionar uma melhor compreensão do percurso investigativo, organizamos este artigo em cinco partes, respectivamente, intituladas de: BNCC: uma fratura na democratização da educação brasileira; Tensão e dialogismo no contexto da teoria bakhtiniana; BNCC como arena; O que dizem linguistas sobre a BNCC? e as Considerações finais.

Essa investigação é uma entre outras possibilidades de resposta às questões levantadas por professores de língua portuguesa das redes públicas e aos estudantes dos cursos de Letras, os quais tem relatado dificuldades em compreender as abordagens teóricas e a perspectivas educacionais constitutivas do componente Língua Portuguesa na Base.

BNCC: “FRATURA” NA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Em 2018, último ano do governo Michel Temer (MDB) – que chegou à presidência após um “golpe político-jurídico-midiático” que retirou

do poder a presidenta Dilma Rousseff (PT) reconduzida ao cargo em 2014 pelo voto popular –, o Ministro da Educação homologa a última versão da Base Nacional Comum Curricular incluindo ao documento publicado em 2017, destinado às etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, a etapa do Ensino Médio, intitulada de “novo ensino médio”.

Documento redigido em pouco menos de quatro anos e que a partir de então define o currículo comum obrigatório nos Estados e no Distrito Federal e, também, passa a orientar as políticas educacionais para as etapas da Educação Básica em todo o território nacional.

Com força de lei, a redação da BNCC foi marcada por polêmicas em seu processo de elaboração e sua versão final é a síntese das disputas políticas entre grupos hegemônicos que já algum tempo alternam-se nas instâncias governamentais, no legislativo e no executivo federal, grupos que definem seus projetos de poder a partir de orientações econômicas e políticas neoliberais, as quais se caracterizam pelo aprofundamento das desigualdades sociais e a manutenção de privilégios de empresários, donos de conglomerados midiáticos, representantes do agronegócio, pastores de Igrejas pentecostais e o poder paralelo das milícias institucionalizado com representantes na Câmara Federal, no Senado e, entre 2019 e 2022, na presidência da República.

O processo de elaboração da BNCC é marcado, de um lado, por ações de deslegitimação da atuação de pesquisadores das Ciências Humanas, especialista em Educação e de professores universitários e do ensino básico organizados em Fóruns, Conselhos, Centrais sindicais representantes dos profissionais da educação e Associações de pesquisadores, sobretudo, das áreas de Ciências Humanas e Educação. São reações às claras tentativas de silenciar a comunidade científica brasileira e a sociedade civil em temas polêmicos tal como a questão do currículo comum e a ênfase dada às competências técnicas e às habilidades voltadas às demandas do mercado.

Ainda no processo de implementação da Base, professores de língua portuguesa do ensino básico e estudantes de Letras relatam que as

formações realizadas pelas secretarias estaduais e municipais de educação, bem como o material disponibilizado pelo MEC, não têm auxiliado na compreensão de como implementar as orientações do currículo comum e do currículo diferenciado nas escolas de ensino básico.

Diante das dúvidas na implementação e denúncias no processo de elaboração da Base, a polêmica levantada por linguistas e linguistas aplicados, com posicionamentos sobre as abordagens teóricas e a perspectiva educacional presente na área de Línguas e no componente Língua Portuguesa, surgem como possibilidade de compreender tantas lacunas presentes no documento.

Observa-se a maneira com que a ruptura democrática que terminou com o afastamento da então presidenta Dilma Rousseff, em 2015, teve um alto custo para o processo de democratização da educação brasileira, no que consiste à participação popular na construção do currículo e das políticas públicas que desde os anos de 1980 vinha tendo forte adesão e envolvimento da sociedade na elaboração dos documentos orientadores da educação em âmbito nacional. Um freio nos avanços alcançados na construção da cidadania participativa prevista na Constituição Federal (1988).

TENSÃO E DIALOGISMO NO CONTEXTO DA TEORIA BAKHTINIANA

O signo tensão repercute sobre as fronteiras de pensamento existentes entre as ideias presentes na Base e a de seus interlocutores. Uma relação que envolvendo três participantes: os linguistas, seus leitores/ouvintes e a quem se destina a crítica, no nosso caso à BNCC.

Para evidenciar essas fronteiras/tensões, selecionamos os conceitos bakhtinianos de relações dialógicas, de valoração e de esferas ideológicas, que no contexto da produção de Bakhtin e do Círculo estão interrelacionados entre si e a outros conceitos caros aos analistas do discurso.

Sobre as relações dialógicas ou dialogismo, que aliás é um conceito-chave na construção da filosofia da linguagem sócio-histórica e axiológica proposta por Bakhtin. No ensaio “Reformulação do livro sobre Dostoiévski” (1968), o filósofo russo afirma que

A única forma adequada de *Expressão verbal* da autêntica vida do homem é o *diálogo inconcluso* [ininterrupto]. A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar etc. Nesse diálogo [que vale lembrar não se tratar especificamente do diálogo face a face] o homem participa por inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal” (BAKHTIN, 2011[1968], p. 348, grifos do autor).

Dito isto, o pensador defende que na palavra enunciada estão materializadas cosmovisões (visões de mundo), vivências em fronteiras culturais (na arte, na política, no direito, na vida cotidiana), nada é dito ao acaso e no vazio, a palavra materializa posicionamentos axiológicos em eventos sociais reais e, por isso, o diálogo crítico com o objetivismo abstrato e com o subjetivismo individualista. Bakhtin (2011[1968]) segue argumentando que no simpósio universal estão as vozes sociais em tensão, as quais se materializam semântico-axiologicamente constituindo o tecido dialógico da vida humana.

A noção de valor ou valoração presente em Volóchinov (2019), outro integrante do círculo de pensadores russos, está intimamente relacionada ao conceito de ideologia cuja “*orientação ideológica em relação ao objeto sempre está ligada com a orientação em relação à sociedade*” (VOLÓCHINOV, 2019, p. 216, grifo do autor).

Em nota de rodapé do ensaio “Que é a linguagem/língua?” (1930), Volóchinov esclarece: “Entendemos por ideologia todo o conjunto de reflexos e refrações no cérebro humano da atividade social e natural, expressa e fixada pelo homem na palavra, no desenho artístico e técnico ou

em alguma outra forma *sígnica*” (VOLÓCHINOV, 2019 [1930], p. 243). Este é o único momento que há uma tentativa em esclarecer a maneira como o coletivo de pensadores compreendiam a relação constitutiva da ideologia com a linguagem e com as esferas da atividade humana.

Em publicação anterior de sua autoria, “Marxismo e Filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem” (1929), Volóchinov apresenta a avaliação social como constitutiva de todo signo enunciado, e estabelece uma relação de indissociabilidade entre o campo/esfera ideológica e o campo dos signos concluindo: “Tudo que é ideológico possui significação *sígnica*.” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 93)

No âmbito das esferas ideológicas, o signo é o material mais sensível para compreensão das mudanças sociais ainda em processo, ainda não assimiladas e estabilizadas nas esferas institucionais. Por isso a necessidade de investigar a natureza das tensões sócio-históricas incorporadas pelo signo ideológico.

A tensão entre vozes sociais é condição *sine qua non* na constituição de uma filosofia da linguagem que propõe a dinamicidade do diálogo inconcluso, do heterodiscursos, da entonação valorativa e das esferas ideológicas como indispensáveis à compreensão da palavra como enunciado concreto resultado do processo de interação social entre sujeitos sócio historicamente situados. É com base nessas premissas que interpretamos as três materialidades discursivas apresentadas na próxima seção.

BNCC COMO ARENA

Dada a complexidade desta investigação tendo em vista a grande variedade e quantidade de trabalhos e documentos que tematizam a área de Linguagens e o componente Língua Portuguesa na BNCC¹⁷, as três materialidades escolhidas enunciam posicionamentos polêmicos acerca

¹⁷ Conferir Amorin e Gerhardt, 2019; Azevedo, 2017; Costa-Hübes e Kraemer, 2019; Faraco, 2020; Feitoza e Moreto, 2019; Geraldi, 2015; Leal e Rodrigues, 2021; Souza, 2020; Souza e Rutikewiski, 2020 entre outros.

do contexto de elaboração, da apropriação de abordagens teóricas e das orientações educacionais propostas para o currículo comum de Língua Portuguesa pela Base nos três níveis do ensino básico.

A nosso ver, ao evidenciar posicionamentos fronteiriços problematizadores da forma e da “miscelânea teórica” constitutiva do currículo do componente Língua Portuguesa e do contexto sociopolítico de elaboração e publicação da BNCC, constrói-se uma visão crítica pautada na inteligibilidade da Base em seu inacabamento, como parte do diálogo inconcluso com as diversas vozes que se voltam ao documento como uma realidade em construção. Nesse sentido, a autoria e o contexto sócio-histórico de produção, circulação e recepção passam a ser peças-chaves para o alcance de nossos objetivos.

O artigo intitulado “O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular” (2015) é de autoria do linguista João Wanderley Geraldi, professor aposentado da Universidade de Campinas. Geraldi é pesquisador com importante produção bibliográfica no campo de Ensino de Língua Portuguesa¹⁸. O artigo foi recebido em setembro de 2015, aprovado em dezembro e publicado no volume 9, número 17 da “Revista Retratos da Escola”, revista da Escola de Formação (Esforce) da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE)¹⁹. O ano de 2015 foi marcado por intensos debates entre especialistas, professores e membros da sociedade civil, tendo sido disponibilizada a primeira versão da BNCC em setembro de 2015 e a segunda versão em maio de 2016.

No texto, Geraldi já dá indícios do retrocesso ocorrido desde a primeira década do século XXI, em relação aos anos 1980 e 1990 no Brasil. A lógica neoliberal toma força, e o processo de silenciamento e

¹⁸ Nos anos 1980 e 1990, as obras “O texto na sala de aula: leitura & produção” (1984), “Portos de Passagem” (1991) e “Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação” (1996) tiveram grande repercussão entre educadores e marcaram os debates sobre o ensino de língua portuguesa. Nos anos 1980, Geraldi consolidou as críticas sobre a forma de ensinar língua portuguesa ao orientar as reflexões apontando alternativas e definindo as três unidades básicas: produção de texto, leitura e análise linguística. Na década seguinte, em 1990, as unidades são ressignificadas agora abordando textos reais/concretos e voltando-se ao trabalho para a historicidade da linguagem, para a subjetividade e para as interações verbais.

¹⁹ Informação retirada do site da revista.

deslegitimação das vozes dos pesquisadores e dos professores universitários resulta da emergência dos consultores e especialistas responsáveis em pensar o conjunto de ações condicionadas à lógica da produtividade e da eficiência na educação. O modelo de verticalização chega às escolas por meio dos documentos oficiais que definem as metas, os objetivos, os modos de gestão, os índices desejados etc. Apesar dos retrocessos em relação às políticas públicas e sua forma de implementação, Geraldi pontua avanços relativos às abordagens teóricas e epistemologias presentes tanto nos PCN quanto na primeira versão da BNCC (2015).

O outro texto aqui analisado, o Prefácio²⁰ da coletânea de artigos “A BNCC e o Ensino de Línguas e Literaturas” (2019)²¹, é de autoria de Rogério Tílio, professor no programa de Linguística Aplicada Interdisciplinar atuando, também, no setor de Língua Inglesa da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Pesquisador na área da Linguística Aplicada, Tílio é autor de livros didáticos de inglês como língua estrangeira, e tem relevante produção no campo do letramento e da linguística aplicada crítica. A publicação desta coletânea de textos assinados por pesquisadores que problematizam diferentes aspectos da BNCC (currículo, ensino de literatura, reforma do ensino médio, concepções de aprendizado, exclusão da língua espanhola, a diferença, EJA etc.), ocorre algum tempo após a homologação da BNCC Ensino Médio (2018), documento que, como indica Tílio, é um reflexo do projeto de poder que esvazia o currículo da educação impactando na formação humanística de crianças e jovens oriundos das classes populares e, por sua vez, aprofundando as desigualdades no país.

Em 2019, os primeiros seis meses do governo de Jair Bolsonaro é marcado por uma política draconiana de contingenciamento de verbas nas universidades federais e perseguição aos possíveis opositores do governo.

²⁰ O Prefácio é um discurso intercalado – discurso sobre o discurso no contexto da referida publicação –, no plano dialógico é uma espécie de “emoldura” do discurso alheio. Essa forma de gênero orienta a recepção e a circulação da obra criando um fundo aperceptivo para seus interlocutores (VOLÓCHINOV, 2017, p. 255; BAKHTIN, 2015, p. 133).

²¹ O livro foi organizado pelos professores e pesquisadores da UFRJ e do IFRJ, respectivamente, Ana Flávia Lopes Magela Gerhardt e Marcel Álvaro de Amorim.

As ruas voltam a ser palco de protestos que tem como principal pauta de luta, os retrocessos no campo educacional. Dois ministros da educação em seis meses, e a orientação político-ideológica é de criminalização de professores e de sucateamento da ciência e da pesquisa brasileira.

A terceira materialidade analisada é a conferência intitulada “Bakhtin tem algo a dizer ao ensino de português?”, a qual ocorreu em novembro de 2020 e foi transmitida pelo canal no Youtube do Grupo de Estudos do Discurso da UNESP. Proferida pelo Linguista, filósofo e professor aposentado da Universidade Federal do Paraná, Carlos Alberto Faraco, a conferência fez parte da programação do Webinar do ProfLetras da UNESP. O evento teve como interlocutores os estudantes do ProfLetras, professores de línguas e pesquisadores da área da Linguística. Faraco é um dos grandes divulgadores da produção de Bakhtin e do Círculo no Brasil, e já vem algum tempo denunciando a apropriação indevida da teoria e dos conceitos produzidos pelo coletivo de pensadores russos. Nessa conferência, ele problematiza aspectos relativos à forma dada à base, a grande quantidade de conceitos e orientações teóricas, as listas “intermináveis” de gêneros textuais em circulação nos ambientes virtuais e, sobretudo, as inadequações teóricas depositadas à teoria dialógica da linguagem presentes no componente de Língua Portuguesa.

A pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2 marcou o ano de 2020, foram meses tomados pela ausência de informações, insegurança, dor pelas vidas perdidas, ansiedade pelo isolamento compulsório e pela desinformação propagada pelo presidente Jair Bolsonaro e seus asseclas. Em novembro daquele ano, a queda na curva de mortes e de contaminações trouxe um certo alívio aos brasileiros. As páginas em redes sociais e a criação de canais do Youtube pelos grupos de pesquisa, por programas de pós-graduação e por associações passam a agregar possibilidades de em tempos de necessário isolamento, retomar o diálogo no âmbito acadêmico.

De maneira geral, transversalizado em cada tempo-espço, o cronotopo do neoliberalismo vem pautando as políticas de Estado e

tomou força no século XXI. No campo educacional, vem cada vez mais presentificando-se no ideário da produtividade, na criminalização das ciências humanas e na apropriação indevida do pensamento científico.

Responsivamente, em diferentes frentes de resistência, pesquisadores mantêm o diálogo com os acontecimentos em seu entorno e com os discursos circunscritos nos diferentes espaços institucionais. Eles seguem problematizando as orientações ideológicas que definem as ações governamentais. O diálogo dos pesquisadores com os diferentes sistemas de pensamento, permite-lhes reconstituir as bases ideológicas que amalgamam os debates em torno dos documentos reguladores e das políticas públicas para a educação. Eis a arena de tensões constitutiva da BNCC.

O QUE DIZEM LINGÜÍSTICAS SOBRE A BNCC?

A versão final da BNCC Educação Infantil e Ensino fundamental foi homologada pelo Ministro da Educação em 20 de dezembro de 2017. Em 14 de dezembro de 2018, foi homologada a BNCC etapa do Ensino Médio, em meio às denúncias sobre o processo relâmpago e autoritário com que foi elaborada e publicada. Somam-se a esses eventos, a polarização em torno do *impeachment* de Dilma e a cassação dos direitos políticos de Lula. Incontáveis *Fake News* circulam nas redes sociais e, por fim, um evento da “fakeada” no candidato à presidente define as eleições presidenciais de 2018, levando ao poder central o candidato da extrema direita, Jair Messias Bolsonaro (PSL), e a formação de uma Câmara e Senado composto em sua grande maioria por representantes da extrema direita, de grupos paramilitares, do agronegócio e da bancada evangélica.

Como resultado de uma etapa da redemocratização do país, a BNCC pode ser assimilada como arena de tensões.

GERALDI: VERTICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA E A PRODUÇÃO DA BNCC

O artigo de Geraldi escrito em 2015, já dava indícios do quão ameaçador é a lógica neoliberal ao processo de democratização da educação, processo que é um dos pilares na construção de uma sociedade plural pautada no reconhecimento das diferenças e no desejo por justiça social. Geraldi (2015) escreve:

O mundo se torna neoliberal, e no neoliberalismo tudo é medido segundo os lucros que produz. E para saber qual a produtividade da escola, o projeto político neoliberal na educação é a implantação de sistemas de avaliação de larga escala. Os resultados poderiam apontar aos empregadores onde se formavam os melhores (não por acaso essas avaliações começaram com os concluintes de cursos superiores). As avaliações nos níveis fundamental e médio apontariam não só as melhores escolas, mas os “desperdícios” do dinheiro público com uma educação de baixa qualidade. Posteriormente, mudado o governo, também serviram de indicativo de onde se deveria aplicar mais recursos para melhorar a qualidade da escola. Foi por necessidade de parâmetros para elaborar as provas que surgiram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). (GERALDI, 2015, p. 383).

A verticalização da educação, apesar de ocorrer de modo impositivo, deixa evidente a inexperience democrática em lidar com o processo histórico de mudança social sem considerar o tempo necessário para o amadurecimento de pautas que surgem no seio da sociedade e no “chão da escola”, as quais deveriam orientar as políticas públicas no país. No entanto, o que ocorreu e ocorre até os nossos dias, é que o principal diapasão tem sido o mercado e suas demandas.

Na outra ponta, atentos às questões sociais e em diálogo com o pensamento de seu tempo e de outros tempos, cientistas da linguagem e professores universitários contribuíam nos comitês, mesmo cons-

cientes de estarem referendando o projeto político-econômico neoliberal refletivo no modelo de implantação vertical, eles alimentavam a esperança de que sua participação poderia garantir alguns avanços na formulação de políticas públicas para a educação. Entre os avanços, Geraldi (2015) cita a concepção de linguagem presente tanto nos PCN quanto na versão de 2015 da BNCC.

Na área de linguagens, a BNCC mantém coerência com os PCN, de que é uma extensão. Desde a publicação desses parâmetros, assumimos oficialmente uma concepção de linguagem: uma forma de ação e interação no mundo. Essa concepção é tributária dos estudos procedentes do que se convencionou chamar de Linguística da Enunciação (atravessada por algumas posições teóricas procedentes da Análise do Discurso). Sobretudo, o pensador que subjaz a essas concepções enunciativas é Mikhail Bakhtin, de quem também serão extraídos para os documentos oficiais suas concepções sobre gênero discursivo. (GERALDI, 2015, p. 384).

Em diálogo com a concepção de linguagem como forma de ação e interação no mundo, a concepção de sujeito como constituído pelas práticas de linguagem poderia vislumbrar mudanças no objeto e na forma de experienciar a linguagem na esfera escolar, o linguista explica:

(...) em lugar de aprender a descrição de uma variedade qualquer da língua (...) apostando que desse conhecimento, da gramaticalização, resultaria mais do que um conhecimento sobre a língua [e seus usos] (...), aponta-se (...) para as práticas linguísticas como o caminho mais efetivo para aprender a mobilizar recursos expressivos na produção de compreensões de textos, na elaboração de textos e na própria reflexão sobre esses afazeres (...). (GERALDI, 2015, p. 385).

Tais princípios teóricos e epistemológicos norteariam a forma de realização das atividades de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa em consonância com as práticas de linguagem circunscritas em

cinco eixos, “apropriação do sistema de escrita alfabético/ortográfico e de tecnologias da escrita, oralidade, leitura, escrita e análise linguística semiótica” (BRASIL, 2015, p. 38). Na versão final da BNCC (2018), os eixos de integração são apresentados da seguinte forma:

Considerando esse conjunto de princípios e pressupostos, os eixos de integração considerados na BNCC de Língua Portuguesa são aqueles consagrados nos documentos curriculares da Área, correspondentes às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses). (BRASIL, 2018, p. 71).

O foco mantém-se nas práticas de linguagem para realização das atividades escolares, mas na versão final da Base, os eixos passam a ser quatro integrando a apropriação do sistema de escrita aos eixos de produção e de análise linguístico-semiótica. Até então o problema apontado estaria na concepção mercantilista neoliberal de educação e na ideologia produtivista de formação escolar. No entanto, o que veremos mais adiante são as cisões teórico-epistemológicas presentes na Base, o que compromete o projeto de formação escolar.

A versão de 2015 já apresentava uma lista robusta de gêneros textuais que foi ampliada na versão final da Base. Geraldi (2015) considera que a versão de 2015 aponta possibilidades de trabalhos com os gêneros textuais sem perder de foco as práticas de linguagem em consonância com os campos de atuação. No entanto, o linguista problematiza a autonomia relativa dada ao professor que incide sobre a uniformização do ensino em um país caracterizado pela diversidade cultural, econômica, linguística e social. Essa diversidade impede que o trabalho com textos multissemióticos tornem-se parte do cotidiano das escolas, dada a falta de recursos tecnológicos nas escolas públicas e de recursos humanos com formação para o trabalho com essas novas linguagens e tecnologias.

Esse falseamento da realidade é parte constitutiva do projeto neoliberal que se orienta pelas avaliações que objetivam a produtividade e a eficiência do sistema escolar sem considerar a diversidade de um país com dimensões continentais e com profundas desigualdades regionais.

As reflexões de Geraldi (2015) retomam o amplo debate que vem sendo desenvolvido nas universidades, nas escolas de ensino básico, nos comitês e conselhos de educação desde o processo de redemocratização do país, nos anos de 1980.

TÍLIO, EMOLDURA CONTRASENSOS ENTRE CONCEPÇÕES E REGISTRO MATERIAL NA BNCC

Tal qual Geraldi (2015), Tílio (2019) retoma o ambiente de produção e circulação dos documentos que antecederam a Base, pontua o papel de linguísticas na elaboração de documentos reguladores da educação brasileira e segue tecendo ressalvas sobre os PCN do Ensino Médio que focam mais nas áreas do conhecimento do que nas disciplinas possibilitando uma orientação mais interdisciplinar. Por sua vez, o currículo escolar ainda é organizado em disciplina, o que tornaria os PCN do Ensino Médio menos didático que o do Ensino Fundamental.

Sobre a BNCC, temática central dos artigos que compõem a coletânea prefaciada, Tílio tece considerações sobre a sua força de lei, o contexto sócio-histórico e a rapidez com que foi produzida e promulgada, sobretudo a BNCC do Ensino Médio.

Um quadro resume o panorama histórico da BNCC, desde a Lei n 13.005, de 25/06/2014, que regulamentou o Plano Nacional de Educação (PNE), até 14 de dezembro de 2018, quando Rossieli Soares, então ministro da Educação de Temer, homologa a BNCC do Ensino Médio já no apagar das luzes de sua gestão frente ao ministério.

Quanto às problematizações, Tílio levanta dúvidas sobre a metodologia usada na análise das contribuições dadas por educadores professores e especialistas de Educação durante a elaboração da BNCC,

se de fato foram consideradas e incorporadas ao documento, dado o cronograma apertado. O segundo questionamento é, se a BNCC estabelece um currículo mínimo, como conceber que um país com dimensões continentais possa ter um currículo único, impositivo, verticalizado e autoritário que estabelece de forma prescritiva e obrigatória, conteúdos comuns do Ensino Infantil ao Ensino Médio, para todas as disciplinas em todo o território nacional? E ele conclui:

Pois é isso que a BNCC faz, tentando passar a ideia de que basta haver um currículo nacional único para que a aprendizagem seja supostamente homogeneizada em todo país, independente das especificidades e dificuldades de cada região, de cada contexto e de cada instituição. (TÍLIO, 2019, p. 12).

Cria-se uma cortina de fumaça sobre os problemas da educação, na mídia circula o discurso de que com a BNCC seria indiferente o aluno estudar em escola pública ou privada. A BNCC parece servir ao propósito de eximir o poder público dos problemas com a Educação e com as políticas educacionais: todos tem chances iguais e aqueles que não forem bem-sucedidos é (falta de) mérito.

Há contradições entre o discurso academicamente coerente do documento com 154 ocorrências do item lexical “Crítica” e suas variações, com o que de fato está proposto na discriminação dos conteúdos de cada disciplina. A título de exemplo, Tílio (2019) cita que sob as designações “unidades temáticas” e “objetos de conhecimento” estão prescritos conteúdos obrigatórios, dentre os quais muitos são puramente estruturais.

Por fim, Tílio (2019) problematiza-se a lista das 10 competências gerais da educação básica presentes na BNCC. A título de exemplo: na competência geral 1, os signos “valorizar”, “utilizar”, “entender” e “explicar” a realidade oblitera a agência do aprendiz. Essa realidade deve ser simplesmente aceita e valorizada? Não se pode modificá-la/transformá-la? na competência 4, as diferentes linguagens devem ser “utilizadas” exclusivamente para buscar o entendimento mútuo? As

práticas discursivas que os sujeitos sociais se engajam são sempre pacíficas e pacificadoras, tendo como objetivo o entendimento, mesmo que resiliente? Um ponto insistente retomado no item 9, ao falar em “exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação”.

O prefácio como um gênero que emoldura a obra orientando sua recepção e sua circulação entre o público acadêmico/técnico, é expressão valorativa encarnada em um material que se constitui no encadeamento entre o contexto sócio-histórico e os sistemas de pensamento. Ambos articulados nos discursos materializam-se nos signos orientações, objetivos, metas, as competências etc.; o que de longe já dá indícios do esvaziamento dos princípios humanísticos na formação escolar.

FARACO, APROPRIAÇÃO INDEVIDA DE CONCEITOS E CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM PELA BNCC

Em abril 2020, assistimos pela TV a primeira escalada da pandemia no Brasil, o colapso do sistema de saúde e a ausência de um protocolo para o tratamento da COVID 19, resultou em centenas de mortes diárias com pico de óbitos no mês de maio. Na outra ponta, o então presidente Jair Bolsonaro seguiu minimizando a letalidade do vírus, buscava sistematicamente desarticular medidas de prevenção e contenção do contágio da pandemia. As *Fakes News* pululavam nas redes sociais e o executivo ajudava a propagá-las. Em meio a tudo isso, foram retirados mais recursos das universidades públicas inviabilizando a pesquisa em muitos centros de referência.

Ainda no primeiro semestre, passado o primeiro pico de mortes por COVID 19, grupos de pesquisa, associações (ABRALIN e ALAB) e diversos coletivos deram início a uma série de programações e eventos online, os quais ocorriam de forma síncrona e/ou assíncrona na internet usando os aplicativos de webconferência, as redes sociais (Facebook e Instagram) e o Youtube. Escolas e Universidades públicas e particulares foram retomando progressivamente suas atividades emergindo o que ficou conhecido como ensino remoto emergencial (ERE).

A conferência intitulada “Bakhtin tem algo a dizer ao ensino de português?”, proferida durante o Webinário do ProFLetras da UNESP foi introduzida pela Profa. Luciane de Paula, coordenadora do ProFLetras da Unesp de Assis, e apresentada pelo Prof. Alessandro Joceli Beccari, professor da Unesp de Assis.

Ao assumir o turno, Carlos Alberto Faraco agradece aos organizadores e volta-se aos participantes do webnário enfatizando que seu lugar de fala, naquele momento, era o do professor de português em atividade há 51 anos falando com os professores de português discentes do ProFLetras da Unesp de Assis. Ele enuncia o professor de português em sua humanidade difusa, inacabada e constitutivamente social, e mobiliza os signos “frustrações”, “atacado de perplexidades”, “experiências”, “conjunto de crenças”, “fracassos” entre outros, a fim de compartilhar sentimentos e experiências com o seu auditório.

O professor autointitula-se ‘um leitor apaixonado do filósofo russo Mikhail Bakhtin, e justifica a pergunta que intitula a conferência “Bakhtin tem algo a dizer ao ensino de português?” anunciando que o foco de sua problematização será a possível relação do pensamento de Bakhtin com o ensino de português. Faraco avisa que a intenção é polemizar, já que essa relação tem sido apresentada como evidente no discurso pedagógico corrente desde a publicação dos PCN (1997-1998)²², perspectiva compartilhada por Gerald.

(...) a concepção de linguagem dos PCN e incorporada na BNCC tem pouco ou nada a ver com Bakhtin; (...) o ensino de Língua Portuguesa organizado por meio dos gêneros do discurso como foi apresentado nos PCN e agora está presente na BNCC igualmente pouco ou nada tem a ver com Bakhtin. (FARACO, 2020, s/n).

A maneira como o pensamento de Bakhtin foi sendo apropriado pela esfera ideológica que ele intitula de discurso pedagógico corrente,

²² “(...) Já se dizia no discurso pedagógico corrente na década de 1990, que o pensamento de Bakhtin sustentava a concepção de linguagem dos PCN e alimentava a proposta nuclear dos PCN de organizar o ensino de português por meio dos gêneros do discurso”. (FARACO, 2020).

causa-lhe perplexidade, o que denota a necessidade de reflexões sobre a filosofia da linguagem de Bakhtin para, então, defender algumas linhas de ações didático-pedagógicas possíveis para o ensino de português.

O percurso traçado por Faraco inicia com os PCNs, tal qual Geraldi e Tílio, os quais segundo Faraco (2020) tiveram pouca ou nenhuma ressonância entre os professores, possivelmente pelo ao fato de os PCNs serem em sua redação inicial muito genéricos e apenas indicativos de possibilidades curriculares.

Faraco argumenta que os redatores da BNCC distanciaram de um documento genérico e apenas indicativo e entraram por um espantoso detalhamento da estrutura curricular,

(...) a sensação que se tem ao ler a BNCC é que os redatores tiveram a preocupação de não deixar um minuto sequer dos 12 anos da escola a descoberto, tudo parece estar previsto, são listas e listas de competências e habilidades, um esquema praticamente pronto para formatação curricular do sistema escolar, embora se diga que caberá ainda aos estados e municípios a tarefa de organizar tudo isso nos seus respectivos sistemas(...). (FARACO, 2020, s/n).

A BNCC é um documento com uma estrutura bastante complexa, com uma rede intrincada de elementos que incluem: dez competências gerais para o ensino básico e cinco áreas de conhecimento; cada área com competências específicas; cada área inclui vários componentes curriculares que é o novo nome das velhas disciplinas; cada componente tem suas competências específicas e são desdobrados em incontáveis habilidades e que, por sua vez, são relacionadas a objetos de conhecimento e agrupados em unidades temáticas, além de estar distribuídos pelas séries das escolas; para contextualização do conhecimento escolar se propõem para o componente curricular Língua Portuguesa que as práticas de linguagem se distribuam por cinco campos de atuação (artístico-literário, práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático e de atuação na vida pública).

Trata-se de um aparato terminológico e conceitual complexo que precisaria de uma formação lato sensu para dominá-la. Os professores da educação básica estão todos perplexos diante da floresta terminológica e conceitual. Certamente essa perplexidade poderá tornar a BNCC “letra morta”. Tudo sugere que será mais um documento que não irá ressoar no sistema escolar, e por não fazer muito sentido não irá conquistar aos professores para uma renovação crítica das suas práticas de ensino. (FARACO, 2020, s/n)

É evidente que os redatores da Base se dedicaram a incluir as muitas linguagens a parte da linguagem verbal, e ao mesmo tempo um grande esforço de se introduzir na escola o mundo digital. Aproximar a escola e o mundo digital é certamente um esforço de aproximar a escola dos desafios postos pela expansão avassaladora das NTDIC e das múltiplas linguagens que aí circulam. Assim como Tílio, Faraco também questiona: será que a rede escolar teria infraestrutura para trabalhar adequadamente esse novo universo de práticas e saberes? Outra questão levantada é a impressão da linguagem verbal e do próprio componente língua portuguesa terem ficado um tanto quanto diluídos no conjunto da BNCC.

Querendo ou não, a linguagem verbal tem uma propriedade que as demais linguagens não tem, isto é, é a única linguagem que pode de fato funcionar numa dimensão metalinguística. A linguagem verbal é a única realidade semiótica que não se esgota em sua capacidade de significar, é a única que funciona como instrumento de análise dela própria e de todas as demais linguagens. Só a linguagem verbal funciona como metalinguagem de si e de tantas outras, portanto não deve ficar diluída entre as demais linguagens. (FARACO, 2020, s/n).

Na BNCC está enunciado que se assume a perspectiva enunciativo-discursiva tal qual nos PCN, sem explicar do que se trata essa perspectiva. Assim a BNCC é apresentada como uma linha de continuidade com os documentos curriculares anteriores.

O conceito de linguagem presente na BNCC leva a enfatizar sua centralidade no texto como unidade de trabalho, e enfatiza as práticas da oralidade, da leitura e da escrita e da produção de textos. Quanto a concepção teórica, não está explicitado que ela se baseia no pensamento de Bakhtin e nem está formulada a partir do pensamento de Bakhtin, visto que a concepção apresentada no documento foi considerada por Bakhtin como uma concepção estreita de diálogo e de relações dialógicas. Ele não tem culpa pela BNCC. (FARACO, 2020, s/n).

A organização do ensino de Língua Portuguesa tendo por núcleo os gêneros do discurso, apesar de não estar explícito na BNCC, é corrente que é o pensamento de Bakhtin que supostamente sustenta essa grande diretriz pedagógica. A Base faz claramente uma paráfrase do primeiro parágrafo da obra intitulada gêneros do discurso. A pergunta é: a transposição que se faz do conceito de gênero do discurso de Bakhtin para a BNCC está afinada de fato com o todo da teoria dele sobre os gêneros do discurso? Faraco responde:

A resposta é não! Nada tem a ver com o todo da teoria dele, assim como os PCNs também não está. A apropriação dos gêneros do discurso como caminho que supostamente renovaria o ensino de português afastando-o do ensino centrado na gramática, mas o que no fundo o que se fez foi apenas substituir as taxinomias gramaticais pelas taxinomias de gêneros do discurso(...) em um único parágrafo da BNCC, eu contei 21 gêneros digitais e 16 gêneros de escrita, desisti de contar, mas a lista ultrapassa uma centena (...) um despropósito. Nas ausências dos PCNs criaram-se os PCN+, agora é preciso criar a BNCC menos. (FARACO, 2020, s/n).

Bakhtin (2016) indica que os gêneros do discurso são formas relativamente estáveis, o advérbio “relativamente” é importante para que não se passe a produzir uma taxionomia do gênero como alternativa para as práticas comunicativas que emergem no mundo contemporâneo

e que logo caem em desuso e novas formas emergem. Segundo Bakhtin (2016), as formas dos gêneros são maleáveis, plásticas, livres em sua maioria e, portanto, abertas para a reestruturação criativa. Trata-se de uma perspectiva de gêneros discursivos dinâmicos, processuais e nunca estáticos e centrados em formas e tipologias.

Na perspectiva de Bakhtin nós conhecemos, dominamos e usamos um vasto repertório de gêneros vindos das vivências nas próprias práticas sociointeracionais e podemos, portanto, ignorar totalmente a sua existência teórica. Uma orientação pedagógica importante poderia ser: menos formas, menos listas, mais língua, ou seja, mais exposição à língua viva. Isto significa dizer trata-se de ler e analisar uma grande diversidade de textos representativos de gêneros realmente relevantes para a formação geral. Na própria vivência do que se lê e se analisa, os alunos percebem a dinâmica sociointeracional e amplie o seu repertório de gênero. (FARACO, 2020, s/n)

Faraco segue apresentando possibilidades de trabalhar a língua com base no pensamento filosófico e gramatical-estilístico proposto por Bakhtin (2013) no ensaio “Questões de estilística no ensino de língua”. Refere-se às *Fake News* como exemplo de trabalho com os gêneros do discurso na escola. Ao final da apresentação é possível observar duas importantes divulgadoras do pensamento de Bakhtin, Beth Brait e Marília Amorin, que participam da webconferência como expectadoras. Segue-se o debate com perguntas postadas pelos participantes no chat e lidas por Luciane de Paula, e as respostas são dadas em blocos por Faraco.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há de considerar que os Linguistas e os Linguistas Aplicados, sobretudo aqueles ligados às Universidades do Centro-Sul, têm contribuído na elaboração dos documentos oficiais que definem currículo, orientam as práticas escolares em Estados e municípios e servem de diretrizes para políticas públicas. Porém, esta participação ativa vem

sendo mitigada pela lógica neoliberal que tem atribuído este papel aos consultores e especialistas responsáveis em implantar o modelo de verticalização da educação.

Valendo-se de suas expertises, os três pesquisadores promovem reflexões e produzem sua versão sobre a realidade social provocando seus interlocutores a indagar-se sobre qual o objetivo da BNCC e seus impactos no cotidiano da escola, de professores e dos jovens que irão assumir postos no mercado de trabalho em um país que avança em um projeto de aprofundamento das desigualdades sociais.

As provocações ocorrem na forma de polêmicas veladas que no ato resposta dos linguistas e linguistas aplicados desvelam a tensão gerada pela ascensão de um modelo neoliberal formalizada em uma proposta impositiva, centralizadora e verticalizada de currículo, numa tentativa clara de tirar o foco da crescente desigualdade existente no país e retirar do governo a responsabilidade pelo sistema educacional.

Assim, os debates em torno da BNCC vão evidenciando as tensões sociais e as cisões teórico-epistemológicas presentes na apropriação indevida do pensamento de Bakhtin. Amalgamada em discursos tendenciosos, a BNCC vai implantando a lógica do estado mínimo, no desempenho esperado que é resultado dos desafios igualmente vivenciados por todos, do enfrentamento das dificuldades e do aproveitamento das oportunidades.

Contudo, ao selecionar quais discursos sobre a BNCC podem ser admitidos como verdadeiros determinando o conjunto de práticas dispersas em espaços institucionais, os posicionamentos valorativos e avaliativos de linguistas e linguistas aplicados frente a BNCC são possibilidades de dar acabamento tendo em vista a visão privilegiada que esses pesquisadores têm sobre esse objeto de reflexão, o que nos parece um bom suporte àqueles que buscam meios para compreender a BNCC. Por outro lado, apesar de apontar um caminho, será insipiente se visto como acabado, tendo em vista a abrangência e repercussão desse debate nos diferentes setores da sociedade, em diferentes contextos e momentos históricos. Deste modo, sugerimos

o aprofundamento do debate como registro de diferentes pontos de vistas como posicionamento frente ao fenômeno social.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, I.C.M. de; DAMACENO, T.M.S.S. **Desafios do BNCC em torno do ensino de Língua Portuguesa na educação básica.** *Revista de Estudos de Cultura*, Nº 7, jan. Abr./2017.
- BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. Trad., pref., notas e glossário Paulo Bezerra; notas da edição russa Serguei Botcharov. – 1ª ed. – São Paulo: Ed. 34, 2016.
- _____. Bakhtin. *Teoria do romance I: A estilística*. Org., trad., posf. e notas Paulo Bezerra; org. da edição russa Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. – 1ª ed. – São Paulo: Ed. 34, 2015.
- _____. *Questões de estilística no ensino de língua*. Trad., posf. e notas Sheila Grilo e Ekaterina Volkova Américo; apres. Beth Brait; org. e notas da edição russa Serguei Botcharov e Liudmila Gogotichvíli. – 1ª ed. – São Paulo: Ed. 34, 2013.
- _____. **Reformulação do livro sobre Dostoiévski** (1968). In: *Estética da criação verbal*. Pref. À edição francesa Tzvetan Todorov; introd. e trad. Paulo Bezerra. – 6ª ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011. p. 337-357.
- COSTA-HÜBES, T.C.; KRAEMER, M.A.D. (Orgs.). *Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular: compreensões subjacentes*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2019.
- FARACO, C.A. Bakhtin tem algo a dizer ao ensino de português? *Webinário ProflLetras UNESP*. Nov. de 2020. Canal do GED no Youtube. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=9_JfmI_085Y&list=Wl&index=6. Acesso em: 20 jun. 2021.
- ORLANDI, E. **Apresentação – Há palavras que mudam de sentido, outras... demoram mais.** In: _____ (Org.). *Política Linguística no Brasil*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007. p. 7-10.
- FEITOZA; C.J.A; MORETTO, M. **A proposta da BNCC para o trabalho com a língua portuguesa: o eixo análise e reflexão linguística.** *Entomia*, Recife, 23(1): 69-87, jul. 2019.
- GERALDI, J. W. **O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular.** *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015.
- LEAL, T.F; RODRIGUES, S.G.C. (Orgs.). **A BNCC em foco: discussões sobre ensino de língua portuguesa.** -1ª ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.
- SOUZA, S. **A Língua Portuguesa nos documentos de ensino brasileiro: um olhar sobre a Base Nacional Comum Curricular.** *Revista Humanidades e Inovação*, v.7, n.7.7 – 2020.
- SOUZA, S; RUTIQUEWISKI, A. **Ensino de Língua Portuguesa e Base Nacional Comum Curricular: propostas e desafios (BNCC – Ensino Fundamental II).** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2020.

TÍLIO, R. Prefácio – **A Base Nacional Comum Curricular e o contexto brasileiro**. In: AMORIN, M.A.; GERHARDT, A.F.L.M.(Orgs.). *A BNCC e o ensino de línguas e literaturas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019. p. 07-15.

VOLÓCHINOV, V. (1895-1936). *A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas*. Org., Trad., ensaio introdutório e notas Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.

_____. **Sobre as fronteiras entre a poética e a linguística [1930]**. In: _____. *A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas*. Org., Trad., ensaio introdutório e notas Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019. p. 183-233

_____. **O que é a linguagem/língua? (1930)** In: _____. *A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas*. Org., Trad., ensaio introdutório e notas Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019. p. 234-265.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. –Trad., notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo – São Paulo: Editora 34, 2017.

LETRAMENTO E PRÁTICAS SOCIAIS NO CONTEXTO EDUCACIONAL: DO ABSTRATO AO CONCRETO

Denise Ramos Cardoso²³

INTRODUÇÃO

A linguagem é um mecanismo que proporciona sociabilidade, percepção de mundo, memória e organização de pensamento. Portanto, torna-se fundamental a alfabetização e o letramento na infância para o processo de crescimento e desenvolvimento do indivíduo como um cidadão, ser social. O ambiente e a metodologia de ensino devem atender às constantes mudanças na sociedade para a efetiva compreensão e domínio sobre a fala ou a escrita¹. Segundo estudo de Hermann e Zuin², uma pessoa alfabetizada é aquela que se apropria do sistema alfabético, já uma pessoa letrada apresenta um senso crítico-reflexivo sobre as informações codificadas após o processamento das informações.

Buscando atender as intensas modificações por fatores sociais, econômicos e políticos, o Brasil vem apresentando diversas propostas de legislar e direcionar o processo de ensino como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum Curricular. Entretanto, os documentos direcionadores dos profissionais da educação podem proporcionar divergências quanto ao conceito teóricos e finalidades em seus respectivos processos de trabalho, pois alguns documentos ou não fazem menção aos métodos ou apresentam conceitos distintos dependendo de teorias pedagógicas.

A formação dos profissionais da educação também pode influenciar no letramento no contexto escolar, sendo recorrente a graduação de

²³ Mestra em Linguística e Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal de São Carlos.

profissionais que não apresentam domínio sobre a teoria da linguagem, especialmente a escrita. Os professores acabam não se apropriando do conhecimento e não o aplica de acordo com o contexto social, com isso, a linguagem perde o poder reflexivo que é vislumbrado no letramento acadêmico, consequentemente, a reprodução dos futuros alunos é afetada.

O déficit no ensino básico tem influenciado diretamente a situação dos acadêmicos nas instituições do ensino superior que podem ser considerados alfabetizados, porém, não sabem ser analíticos quanto ao conteúdo obtido. O processo de letramento acadêmico na realidade das instituições de ensino tem apresentado diversas alternativas para capacitar o discente a ser um agente do conhecimento. No entanto, a teoria sobre a prática do letramento e a realidade atual do cenário da educação apresenta divergência e obstáculos que interferem na formação de educandos.

O contexto encontrado em muitas universidades é a entrada de estudantes com séria dificuldade na leitura e escrita acadêmica, causada por um letramento não alcançado. Os discentes não apresentam discursos questionadores, e muitos possuem dificuldades em dominar o conteúdo dos textos científicos. Dessa maneira, ou o estudante desenvolve de forma autônoma o letramento ou aos professores na graduação direcionam nessa nova perspectiva da linguagem que é exigida.

Diante da importância do letramento para a construção de indivíduos críticos, melhor formação social e profissional, questiona-se “Quais as alternativas encontradas no contexto social e de ensino para o efetivo letramento de estudantes do ensino superior?”. O objetivo do estudo é compreender o atual cenário do letramento nas instituições de ensino superior brasileiras. Assim como, a aplicabilidade do letramento, e quais fatores tem se apresentado como empecilho aos estudantes e o que se tem feito para sair do abstrato à função social que a linguagem apresenta.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo teórico e exploratório de revisão de literatura sobre o processo de letramento acadêmico com foco nas intervenções

de ensino para maior domínio sobre a linguagem dos discentes nas instituições públicas ou privadas do ensino superior.

A revisão de literatura é um método sistemático de pesquisa que busca novas perspectivas sobre um assunto na literatura disponível. As etapas para a realização são: i) determinar as fontes dos artigos e realizar busca direcionada; ii) leitura dos estudos seguindo de exclusão e inclusão de acordo com os critérios pré-estabelecidos; iii) organizar o foco teórico das pesquisas; e iv) Análise e relação entre os estudos; apresentar novas perspectivas sobre o tema.

A pesquisa foi realizada nas bases de dados da LILACS (Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde), SciELO (Scientific Electronic Library Online) e Google Acadêmico. Os termos utilizados nas pesquisas foram: letramento, letramento acadêmico e alfabetização. Foi utilizado unicamente o operador booleano AND para integrar os termos da busca. Como critério de inclusão foi estabelecido a temporalidade dos últimos 10 anos (2012-2022), língua portuguesa e tema principal dos estudos abordando o letramento desenvolvido nas instituições de ensino superior. O critério de exclusão ocorreu quando o trabalho era duplicado, não disponível na íntegra, em outras línguas e o conteúdo principal não atendia a pergunta norteadora da revisão. As produções selecionadas foram catalogadas quanto ao ano de publicação, nome dos autores, tipo de estudo e objetivo principal.

RESULTADOS

Quadro 1 – Síntese dos artigos selecionados para integrar a revisão de literatura.

ANO	Nome dos autores	Tipo de estudo	Pontos relevantes nas pesquisas
2017	Santos, D O B	P e s q u i s a qualitativa	Avaliar as opiniões de ingressantes do ensino superior sobre a escrita e as consequências delas para o letramento acadêmico.

2017	Monney, D D; Koerner, R M	Pesquisa qualitativa e quantitativa	Analisar as práticas de leitura e escrita no ambiente acadêmico e as percepções dos discentes. quanto a futura prática como professores.
2018	Egito, N B; Silveira, M I M	P e s q u i s a qualitativa	Compreende-se a classificação dos alunos em tradicionais e não tradicionais, o foco do artigo está na segunda classificação. A pesquisa busca avaliar o nível de leitura dos alunos e intermediar melhorando a capacidade dos mesmos.
2021	Costa, M A S; Vieira, M S P.	P e s q u i s a qualitativa	Potencial de jogos para a alfabetização de anos do ensino fundamental.
2017	Stephani, A D; Alves, T C	P e s q u i s a qualitativa	Investigar a relação dos universitários com os gêneros textuais acadêmicos.
2021	Silva, M C; Botelho, L S; Oliveira, M C C	P e s q u i s a qualitativa	Perspectiva dos estudantes sobre o ensino nas universidades sobre textos acadêmicos e o letramento.
2015	Baumgartner, C T; Cabreira, M C	P e s q u i s a qualitativa	Compreensão de professoras responsáveis pela alfabetização sobre a prática de letramento e alfabetização , importância da escola.
2016	Lustosa, S S; Guarinello, A C; Berberian, A P; Massi, G A A; Silva, D V.	Pesquisa qualitativa e quantitativa	A pesquisa caracterizou o público do curso superior quanto a dados econômicos, histórico escolar, sexo e outros dados pertinentes, e relacionou com a qualidade de leitura ou escrita dos mesmos.
2019	Fonseca, J Z B	P e s q u i s a qualitativa	Avaliação da escrita acadêmica do gênero resumo junto a capacidade de leitura e compreensão dos textos científicos.

Fonte: Autoria própria.

As buscas nas bases de dados ocorreram de forma semelhante, destaca-se o Google Acadêmico com maior de resultados de textos

disponíveis, no entanto, apenas 5 artigos foram selecionados. Na plataforma da LiLacs o resultado da pesquisa gerou um total de 5 artigos, onde apenas 3 foram selecionadas para avaliação de leitura do texto completo e não atenderam a pergunta norteadora da pesquisa. Devido ao reduzido número encontrado na Scielo, apenas 3 artigos, foi necessário uma nova busca utilizando apenas “letramento AND letramento acadêmico” gerando no total 39 artigos com a inclusão de 4. A seleção ocorreu, primeiramente, após leitura do título e resumo, posteriormente houve a leitura na íntegra. Ao final restaram 9 artigos com temporalidade de publicação de 2015 a 2021, a maior recorrência foi o ano de 2017 com três produções.

A pesquisa da literatura apresentou como foco o tema letramento em unidades de ensino superior, contudo, alguns achados sobre o desenvolvimento da alfabetização e letramento no ensino fundamental e médio torna-se significativo para compreender a trajetória do aluno no processo de alfabetização e letramento que refletem no estado atual. Os artigos podem ser classificados com os temas: caracterização do público acadêmico e a influência no letramento; contexto de ensino do letramento e dificuldades encontradas na graduação; influência e alternativas encontradas por professores para o letramento eficaz do aluno.

A capacidade de leitura e escrita do indivíduo mostra-se diretamente relacionado com as características socioeconômica e cultural; em pesquisa de Lustosa e colaboradores, onde constatou-se um grande percentual de alunos com letramento nível básico que apresentava no máximo uma renda de 3 salários mínimos. Entretanto, nesta pesquisa o déficit não foi sanado durante a graduação, pois não houve resultados significativos entre o nível de letramento dos acadêmicos do início e os que estavam finalizando a graduação.

As ocupações do estudante fora das obrigações acadêmicas também influenciam no letramento acadêmico ao final da graduação. Segundo Egito e Silveira, as barreiras enfrentadas pelos alunos como estudar em apenas um turno, apresentar vínculo trabalhista ou atividades do lar podem fazer com que o aluno tenha que escolher o exercício proposto dentro das atividades curri-

culares e apresentar futuras dificuldades de ensino, observando que o maior influenciar de domínio de interpretação e leitura dos participantes da pesquisa estava mais influenciada aos processos de ensino anteriores vivenciados.

O desenvolvimento do letramento é constante, porém de acordo com nível de escolaridade há exigências e abordagens diferentes como corrobora a pesquisa de Santos. Em sua pesquisa, os alunos entrevistados deixam claro a pontualidade do estímulo da escrita crítica-reflexiva nas escolas para ocasiões específicas, focando principalmente no processo seletivo de entrada nas universidades, ocasionando dificuldades com outros gêneros textuais no ensino superior.

Em pesquisa com recém concluintes do ensino médio foi possível apreender quais as principais adversidades na produção textual de um resumo. Apesar da especificidade do gênero textual, os estudantes destacaram dúvidas que podem surgir em qualquer tipo de escrita exigida nas universidades como a falta de conhecimento sobre a estrutura do texto, insegurança na argumentação, incompreensão sobre a importância de praticar a escrita e falta de domínio sobre a gramática.

A realidade dos acadêmicos é agravada com a falta de avaliação objetiva dos trabalhos escritos solicitados por professores. Segundo Stephani e Alves, na qual avaliou uma turma do curso de pedagogia, mostrou que nenhum dos entrevistados relatou de forma positiva ter devolutiva do professor solicitante da produção, podendo ser um fator prejudicial no processo de melhora na escrita por não saber a falha.

Estudo realizado com alunos recém graduando de pedagogia, foi identificado que aproximadamente 70% dos alunos relatam algum nível de dificuldade na leitura e 50% dos concluintes relatam a mesma situação. Diante disso, a qualidade da leitura dos alunos no processo de graduação não apresentou uma melhora significativa. Sugerindo que a leitura e o processo de interpretação dos textos apresentam maior recorrência no ensino superior.

Diante disso, os discentes podem apresentar processo de desorganização de ideias para a construção do texto, escolha de palavras inviáveis

e estrutura de texto rígida independente das diferenças de gênero textual, podendo comprometer o objetivo central da produção desenvolvida.

Em entrevista realizada com professores, é possível avaliar a realidade de ensino com profissionais que não compreendem o que é o letramento, lacunas na formação profissional e o acentuado foco na alfabetização tradicional.

O ensino, principalmente nos anos iniciais, demonstra estar estagnado em metodologias alternativas que promovem o domínio da língua pelo aluno. A realidade é reforçada em estudo com alunos do Ensino Fundamental, na qual utilizaram-se de jogos ilustrativos para avaliação do ensino da habilidade linguística e comprovou que 100% da turma apresentou dificuldade na escrita quando os alunos aplicaram o conhecimento fora da rotina em sala de aula.

DISCUSSÃO

Diante dos resultados apresentados, é possível visualizar que as pesquisas sobre o letramento em sua maioria tentam expor as diferentes conceituações abstratas, causando divergência sobre qual aderir durante a aplicabilidade do ensino nas salas de aula. Além disso, a negligência dos docentes sobre a realidade social do público alvo torna o processo mecânico e favorecendo apenas a alfabetização, contribuindo para o aumento do número de brasileiros iletrados.

Nesse cenário, as discussões teóricas do letramento no ensino superior são confrontadas com a pluralidade da sociedade brasileira, a qual é constituída por uma diversidade de povos e comunidades tradicionais. Verifica-se por relatos de indígenas e quilombolas que o estímulo à leitura e à escrita durante a graduação favorece o uso da língua portuguesa e desconsidera a língua materna ou a cultura dos mesmos. Tornando o processo de letramento seletivo e excludente.

Ressalta-se que ser letrado exige constante processo de leitura e escrita durante a vivência social, dependendo da área de conhecimento, o letramento pode ter diferentes classificações em níveis funcionais. Desse

modo, desenvolver um indivíduo seguro na interpretação e domínio da língua exige didática complexa e um posicionamento integral sob os fatos socioculturais dos docentes.

Ademais, compreender a trajetória do discente do nível fundamental ao nível superior é extremamente importante para desenvolver o plano de ensino de acordo com a condição de letramento identificada. Destaca-se que a entrada dos alunos no ensino superior não garante que o indivíduo seja letrado com oralidade ou escrita crítica-reflexiva ou sem erros gramaticais.

Quanto à condição de formação dos profissionais da educação, conserva-se o sistema de ensino de licenciatura com a predominância de atividades curriculares teóricas descontextualizadas da vivência do trabalho como docente nas salas de aula, prejudicando o letramento dos futuros professores e de seus futuros alunos. Em estudo de Monney e Koerner, demonstra-se que a integração dos assuntos teóricos e a vivência na área da educação podem estimular a capacidade questionadora do graduando de letras, porém esse estímulo ocorre apenas ao final da graduação.

Outra diversidade encontrada na graduação é a cobrança de técnicas de escrita sem contato prévio com fichamentos, artigos, resumos e resenhas junto à falta de uma avaliação clara do professor solicitante do texto produzido. Logo, sem estímulo ou compreensão sobre o que se pede, os alunos se restringem apenas às atividades avaliativas de leitura ou escrita.

Uma das alternativas encontradas para suprir a carência da prática da escrita dos alunos nas instituições foi a participação em atividades extracurriculares devido aos projetos apresentarem maior estímulo da escrita e ampliação dos conhecimentos na área em formação. Entretanto, não é uma realidade da maioria dos alunos, observado na pesquisa de Stephani e Alves, onde menos de 10% dos estudantes participam de Projeto de Iniciação Científica.

Por isso, o aluno que apresenta maior autonomia na busca de conhecimento e aperfeiçoamento em gêneros textuais ao final da graduação apresenta melhores resultados. Assim como, indivíduos que apresentam

o hábito da leitura ao longo da vida são reconhecidos por apresentarem maior habilidade em argumentar e domínio da escrita da língua portuguesa.

CONCLUSÃO

O letramento é um processo constante de construção de leitura e escrita que o indivíduo desenvolve no decorrer da vida, entretanto, a falta da capacitação profissional quanto ao uso de metodologias de ensino e as falhas no próprio letramento, perpetuado mesmo após a uma graduação, contribuindo para o grande número de pessoas iletradas.

O ensino de licenciatura centrada em teorias de ensino, torna o professor indiferente a complexidade dos alunos, favorecendo a falta de interesse na leitura e a escrita mecânica com poucos recursos argumentativos.

Os resultados das buscas bibliográficas mostraram o déficit de pesquisas abordando de que maneira pode ser melhorada essa realidade. Por outro lado, há um quantitativo número de produções abordando teorias do letramento e alfabetização. Logo, é fundamental maiores estudos abordando a realidade do ensino brasileiro e alternativas metodológicas que amparem a pluralidade cultural e linguística da população.

REFERÊNCIAS

- Baumgartner, C T; Cabreira, M C. **Alfabetização e letramento: concepções de professoras alfabetizadoras.** Revista Temporis, 2015;15(2): 82-98.
- Colello, S M G. **Alfabetização e letramento: repensando o ensino da língua escrita.** Videtur, 2004; (29): 43-52.
- Costa, M A S; Vieira, M S P. **Gamificação e jogos educacionais no processo de alfabetização e letramento.** Brazilian Journal of Development, 2021; 7 (3): 27743-27762.
- Egito, N B; Silveira, M I M. **O letramento acadêmico de estudantes “não tradicionais” em cursos superiores tecnológicos: avaliando uma experiência de mediação pedagógica.** Revista Brasileira de Linguística Aplicada, 2018; 18 (4): 799-819.
- Fonseca, J Z B. **Universidade e produção de conhecimento na formação inicial: uma estratégia didática para o ensino da escrita acadêmica.** Trabalhos em linguística aplicada, 2019; 58(3): 1264-1281.
- Hermann, A R; Zuin, P B. **Práticas de Letramento na Educação Infantil: a criança como sujeito da leitura, suas representações e significações.** In: Zuin, P B. Aquisição da linguagem

na primeira infância: práticas na educação infantil e no processo de alfabetização. São Carlos: Editora Pedro & João; 2019. p. 41- 56.

Lima, J G C C. **Letramento e alfabetização: no processo da construção de leitura e escrita.** VII Congresso Nacional de educação. Educação como (re)existência: mudanças, conscientização e conhecimentos; Macció; 2020.

Lustosa, S S; Guarinello, A C; Berberian, A P; Massi, G A A; Silva, D V. **Análise das práticas de letramento de ingressantes e concluintes de uma instituição de ensino superior: estudo de caso.** Revista CEFAC, 2016; 18(4): 1008-1019.

Mariano, A M; Santos, M R. **Revisão da Literatura: Apresentação de uma abordagem integradora.** AEDEM International Conference, 2017: 427-443. (XXVI Congreso Internacional AEDEM | 2017 AEDEM International Conference - Economy, Business and Uncertainty: ideas for a European and Mediterranean industrial policy? Reggio Calabria (Italia) | 4 y 5 de septiembre de 2017 ISBN: 978-84-697-5592-1)

Monney, D D; Koerner, R M. **Contribuições do curso de pedagogia para letramento acadêmico de seus estudantes.** Quaestio, 2017; 19(1):127-143.

Pan, M A G S; Litenski, A C L. **Letramentos e identidade profissional: reflexões sobre a leitura, escrita e subjetividade na universidade.** Psicologia Escolar e Educacional, 2018; 22(3): 527-534.

Pereira, B G. **Vozes de professores em formação inicial na escrita acadêmica: perspectiva entre sociopragmática e linguística aplicada.** Revista Científica Faculdade de Balsas, 2020;11(1):20-34.

Pertuzatti, I; Dickmann, I. **Alfabetização e letramento nas políticas públicas: convergências e divergências com a Base Nacional Comum Curricular.** Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação, 2019; 27(105): 777-795.

Ponso, L C. **Letramento acadêmico indígena e quilombola: uma política linguística afirmativa voltada à interculturalidade crítica.** Trabalhos em Linguística Aplicada, 2018; 57(3): 1512-1533.

Ruppenthal, R; Coutinho, C; Marmazari, M R B. **Alfabetização e letramento científico: dimensões da educação científica.** Research, Society and Development, 2020; 9(10): 1-18.

Santos, D O B. **Letramento Acadêmico: Representações de ingressantes acerca da escrita.** Revista Trama, 2017; 13(28): 86-118.

Senna, L A G. **O campo acadêmico do letramento e da alfabetização no Brasil: Estados e perspectivas da pesquisa em linguística aplicada.** Revista Teias, 2014; 15(38): 57-74.

Silva, M C; Botelho, L S; Oliveira, M C C. **A produção de resumos acadêmicos na universidade: percepções de modelos de ensino-aprendizagem na perspectiva dos letramentos.** Trabalho em Linguística Aplicada, 2021; 60(2): 580-594.

Silva, W R; Pereira, B G. **Letramento acadêmico no estágio supervisionado da licenciatura.** Raído, 2013; 7(13): 37-59.

Stephani, A D; Alves, T C. **A escrita na universidade: os desafios da aquisição dos gêneros acadêmicos.** Revista Raído, 2017; 11 (27): 529-550.

UMA LEITURA DISCURSIVA DO EROS PLATÔNICO PRESENTE NO AMOR DO CONTO “A VELA AO DIABO” DA OBRA *TUTAMÉIA* (1967) DE JOÃO GUIMARÃES ROSA

Wanubya Moraes Campelo do Nascimento Moreira²⁴

Liliane Afonso de Oliveira²⁵

Thaís Fernandes de Amorim²⁶

INTRODUÇÃO

O presente estudo teve como escopo aproximar o autor João Guimarães Rosa ao autor grego Platão, atualizando o conceito da temática amorosa apresentada pela obra grega em relação à obra literária rosiana. Esse estudo anacrônico dos discursos faz um diálogo de temas universais,

²⁴ Docente Adjunta da Universidade Federal Rural da Amazônia. Doutora e Mestre em Estudos Literários (Universidade Federal do Pará). Pós-graduada em Língua Portuguesa (Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais), Especialista em Língua Brasileira de Sinais na Educação Inclusiva (Centro Universitário FIBRA). Possui graduação em Licenciatura Plena em Letras com habilitação em Língua Portuguesa (Universidade do Estado do Pará) e Licenciatura em Letras - Língua Inglesa (UNICESUMAR). Autora do Livro “O amor na obra *Tutaméia* (1967) de Guimarães Rosa.” - Editora CRV.
E-mail: wanubya.campelo@ufra.edu.br.

²⁵ Docente Adjunta da Universidade Federal Rural da Amazônia. Doutora e Mestre em Comunicação, Linguagens e Cultura (Universidade da Amazônia); Especialista em Tradução e Interpretação de Língua Brasileira de Sinais (Libras) (Faculdade Ipiranga); Possui graduação em Licenciatura Plena em Letras com habilitação em Língua Portuguesa (Universidade da Amazônia) e Pedagogia (Universidade Cidade de São Paulo). Autora do livro “Discursos da mídia impressa sobre a violência nas escolas públicas: Corpo, identidades e regimes de verdade em Belém do Pará” – Editora Novas Edições Acadêmicas.
E-mail: liliane.afonso@ufra.edu.br.

²⁶ Docente Adjunta da Universidade Federal Rural da Amazônia - UFRA. Doutora em Estudos Literários. Mestre em Comunicação, Cultura e Linguagem. Especialista em Gestão Escolar. Especialista em Educação Especial, ênfase em LIBRAS. Especialista em ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Teaching English as a Foreign Language Preparation-Language Studies Canada-Toronto, Ontário. Coordenadora do Projeto de Pesquisa Confluências e Divergências na Tradução de *Gulliver's Travels*: Fatos e Ficções - PROPED/UFRA. Integrante do Grupo de Pesquisa em Literatura, Cultura e Sociedade (GELICS), no qual coordena a linha de Estudos Comparados: narrativas, tradução, leitura e recepção. Integrante do grupo de pesquisa Amazônia, Narratologia e Anthropocene (ANA) UFPA. Integrante do Projeto de Extensão Littera – Literaturas Germânica e Brasileira – UFPA/ CEG (Casa de Estudos Germânicos). Coordenadora do Programa Residência Pedagógica, subprojeto Letramento Literário: perspectivas teórico-práticas do ensino aprendizagem de literatura. Professora Formadora do Programa Universidade Aberta (UAB). E-mail: thaís.amorim@ufra.edu.br

como o amor, visto em obras de períodos históricos distintos. Dessa forma, observa-se como o autor brasileiro, Guimarães Rosa, atualiza essas possibilidades de leitura do Eros, advindas da obra platônica. Analisar temas universais discursivamente é uma proposta que sempre será contemporânea e vislumbra uma possibilidade humanista de compreensão do sentido da existência humana.

Por conseguinte, as análises das obras, serão aproximadas por meio de leituras discursivas fundamentadas no teórico linguista francês Patrick Charaudeau (2001), uma vez que a linguagem é vista como uma capacidade orgânica do indivíduo e uma interação social que gera uma materialidade em termos simbólicos, sendo assim, trata-se de uma forma de conhecimento que se interliga indissociavelmente a uma forma de ação. Nestes termos, faz-se mister perceber a linguagem como concatenação do locutor com o elocutório, bem como com os objetos no mundo. O discurso, então, passa a ser entendido como a linguagem posta em ação para produzir sentido, que, por sua vez é construído a partir da relação do Sistema (signos e regras) com a História (fatos e convenções) e o Sujeito (intenções e inferências).

Bahktin (1981) também realizou importantes contribuições a esse tipo de análise, introduzindo categorias como polifonia, dialogismo, elaborando considerações sobre as imbricações entre a interação verbal e a realidade social em que é motivada e produzida a enunciação, enriquecendo a filosofia da linguagem, antes excessivamente formalista e estrutural, com concepções socialistas fortemente influenciadas pelas categorias de estudo do materialismo dialético marxista. Em alguns momentos do trabalho essas categorias serão empregadas.

Aliando-se às importantes reflexões sobre o papel dos sujeitos no ato comunicativo da enunciação, Charaudeau (2001) apresenta um quadro esquemático e didático sobre essa interação entre os sujeitos e sobre esses e o contexto real em que se produz a enunciação, permitindo-se ser adequadamente utilizado em análises do discurso literário, como neste presente estudo.

Explicitando as teorias de Charaudeau (2001), percebe-se que ele elucida o ato de linguagem como o indicador de uma intencionalidade dos sujeitos falantes, ou seja, dos parceiros de um intercâmbio. E, essa parceria depende da identidade deles e resulta em um objetivo de influência, portador de um propósito. Além disso, se realiza num tempo e num espaço determinado o que é denominado de situação.

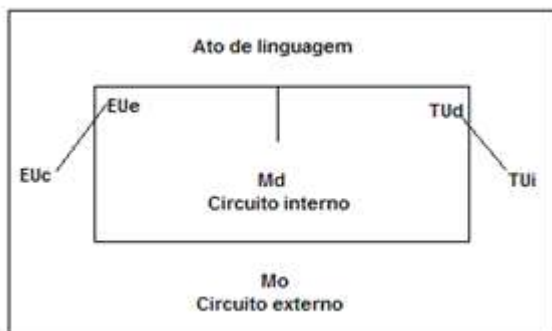
Corroborando com o autor, para que um ato de linguagem seja eficaz é necessário que os parceiros reconheçam mútua e obrigatoriamente o direito à palavra, o que depende da sua identidade, e que eles possuam em comum um mínimo dos saberes colocados em jogo no intercâmbio da linguagem. Esses parceiros praticam algumas estratégias.

A estruturação de um ato de linguagem engloba dois espaços, sejam eles: o das limitações, que compreende os dados mínimos aos quais é necessário satisfazer para que o ato de linguagem seja válido; e o das estratégias, que por sua vez corresponde às possíveis escolhas que os sujeitos podem fazer na encenação do ato de linguagem.

Para que um enunciado seja válido, coloca-se em xeque o princípio da pertinência do ato de linguagem que vai além da instância da enunciação e, inclui um saber prévio sobre a experiência do mundo e sobre os comportamentos dos seres humanos vivendo em coletividade.

Esse princípio se realiza num duplo espaço de significância, o externo e o interno à sua verbalização, determinando também dois sujeitos que agem como seres sociais que possuem determinadas intenções, os designamos, então, sujeito comunicante e sujeito interpretante; por outro lado temos os intralocutores, sujeitos da fala, responsáveis por seu ato de enunciação - que são os seguintes: sujeito enunciador e sujeito destinatário. Podemos perceber melhor esse molde analítico por meio do esquema adaptado abaixo:

FIGURA 1 – Quadro enunciativo



Fonte: CHARAUDEAU (1984, p. 42)

Note-se então, que o circuito externo é o mundo objetivo e nele temos a relação entre o Eu comunicante e o Tu interpretante, já no circuito interno, ou seja, no mundo discursivo observamos a relação entre EU enunciativo e TU destinatário que funcionariam como autor e leitor modelo, respectivamente.

Nesse sentido, percebemos que a análise do discurso, perpassando pela ótica das ciências da linguagem, não é experimental, mas empírico-dedutiva. Logo, o analista, parte de um material empírico, a linguagem, com suas configurações semiológicas até a manipulação da configuração verbal para determinar, por meio da observação das compatibilidades e das incompatibilidades de infinitas combinações, os cortes formais simultaneamente às categorias conceituais que lhes correspondem.

Trilhando esse caminho, percebe-se que a análise discursiva, para Charaudeau (2001) é o mapeamento de um *corpus* de textos semelhantes em nome de um tipo de situação, contrato, que as sobre determina, e das quais estudamos as constantes para a definição de um gênero, e as variantes para enquadrá-las em uma tipologia de estratégias possíveis. Desse modo, a análise de discurso de um texto perquire o texto enquanto constituição com um fim em si mesmo, assim como a arte literária, por exemplo.

Nesse sentido, Charaudeau (2001) percebe o discurso como portador de normas que determinam o indivíduo vivendo numa coletividade e as possíveis estratégias que possibilitam a sua singularização. Ainda se atendo a este conceito, consideramos as noções bakhtineanas, nas quais o conceito de Discurso perpassa pela noção da interação verbal, realizada por meio da enunciação ou das enunciações. Logo, essa interação verbal seria uma realidade fundamental da língua.

DISCUTINDO O MÉTODO

Neste lamiré, este estudo tem como intento enquadrar os textos de Platão (2001) e Guimarães Rosa (1967) como um *corpus* que trata da temática amorosa, identificando as acepções de amor em discursos diversos, como no de Pausânias, na obra platônica *O Banquete* aproximando-a do conto “A vela ao Diabo” presente na obra rosiana *Tutaméia*, que também aborda a referida temática. Analisar-se-á o aspecto formal do Enunciado, tentando reconstituí-lo, aproximando anacronicamente o discurso do autor mineiro ao do autor grego que aborda temas universais, como a teorização do enlace amoroso e o nascimento do próprio Eros.

Nesses termos, classificaram-se as referidas obras como discursos literários, sendo assim, a pesquisa apresenta as categorias platônicas da verdade do conhecimento em relação ao amor; expressas na obra *O Banquete* (2001), posteriormente dialogam-se ao texto platônico com a literariedade amorosa de *Tutaméia* (1967), fazendo assim uma análise hermenêutica e comparativa entre eles.

Por fim, com o intuito de dar ares de contemporaneidade à análise proposta situa-se o percurso analítico Rosa (1967) e Platão (2001) no modelo de análise discursiva de Charaudeau (2001), com o objetivo de elucidar dentro dos excertos trabalhados os componentes discursivos do ato de linguagem, presentes também na linguagem literária e filosófica.

Deste modo, principiou-se pelo cotejo da obra platônica *O Banquete*, texto no qual Platão problematiza Eros por meio da interlo-

cução de diversos oradores. Cabe ressaltar que este texto é basilar para qualquer pesquisa que trate do tema, já que as demais obras filosóficas em sua maioria, sempre dialogam com o texto platônico.

Literatizando esse estudo, tem-se como momento ápice a abordagem do conto minimalista “A vela ao Diabo” de Guimarães Rosa, presente em seu último livro, *Tutaméia*: terceiras estórias, de 1967. Esta obra é a reunião de 40 contos, distribuídos em quatro grupos, sendo que cada um é antecedido por um Prefácio. Hipoteticamente ordenados, os contos haviam sido publicados anteriormente no jornal *Pulso*, um periódico dedicado à área da saúde.

Já tratando da temática de um modo mais específico há um ensaio do professor e filósofo Benedito Nunes, publicado em livro *O dorso do tigre* (1976), chamado *O amor em Guimarães Rosa*, no qual discute as representações do amor no texto rosiano.

Ainda no âmbito de teoria literária, para a aplicação metodológica da comparação estabelecida entre os textos literários e filosóficos e entre os próprios contos, há a famosa palestra proferida pelo estudioso René Wellek (1970), publicada pela Universidade de Yale, nomeada *O nome e a natureza da literatura comparada*, marco para os estudos comparativos literários, fundamental para qualquer análise de literatura comparada.

A noção comparativista será de suma importância ao trabalho, pois traz à tona aspectos como a intertextualidade, que propõe uma nova posição crítico-analítica em relação à obra literária.

A metodologia aplicada consubstanciou-se em uma pesquisa bibliográfica, de caráter exploratório, sendo que os elementos buscados no objeto investigado foram localizados em leituras diversas, e se buscou sistematizá-los de modo mais preciso para registrá-los em um *corpus* uniforme.

Na presente pesquisa, almejou-se, pois, fazer-se uma análise discursiva, hermenêutica e comparativa dos textos de temática amorosa presentes nas referidas obras, estabelecendo um diálogo

entre elas, assim como entre outros textos e teóricos que tratam da temática universal do Amor.

UMA ANÁLISE DO AMOR EM *O BANQUETE*

O Banquete é um tratado filosófico de Platão (2001) a respeito do Amor. A trama é constituída por meio de diálogos, nos quais cada um dos convidados ao Banquete de Agatão faz um elogio a Eros, demonstrando suas várias faces.

Os convivas do banquete eram: Agatão, o homenageado, Fedro, Pausânias, Erixímaco, o médico, Aristófanes, o comediógrafo, Sócrates e Aristodemo, que acompanhava Sócrates e narrou à Apolodoro o que se sucedera no encontro.

Apolodoro é chamado a contar o que havia escutado de Aristodemo, pois quem lhe pedia, designado apenas por “companheiro”, queria saber com precisão o teor dos elogios proferidos. Este banquete, em homenagem ao prêmio conquistado por Agatão em virtude de sua primeira tragédia, acontecera quando Apolodoro ainda era criança, mas este mesmo fizera questão de perguntar à Sócrates (quando já era um jovem que acompanhava Sócrates) a veracidade das passagens narradas por Aristodemo, sobrevivendo, contudo, algumas lacunas devido aos lapsos da memória dos narradores.

O Banquete é, neste sentido, um mosaico de memórias expressas por múltiplas vozes, dispostas em tempos-espacos distintos. Aristodemo contara à Apolodoro o que se lembrava, e Apolodoro contou ao companheiro o que também se lembrava dos dizeres de Aristodemo. A narrativa então se constrói enevoadada por lembranças e lacunas, rememorando os dizeres dos convidados *mais ou menos* como haviam sido. “Porém de tudo o que então foi dito, Aristodemo não se recordava muito bem, como eu, da mesma forma, não me lembro, agora com minúcias, do que ele me contou” (PLATÃO, 2001, p. 178).

A teia dos dizeres se enleva ainda mais quando do discurso de Sócrates, o qual é uma retomada de um discurso ouvido de uma sacerdotisa, chamada Diotima, que ele procurou para doutriná-lo a respeito da natureza de Eros.

O discurso então toma ares de polifônico, conceito de Mikhail Bakhtin (1981), posto que são várias vozes que se somam e se multiplicam, dialógica e eticamente, em uma perspectiva sempre de infinitude, inclusão. Diferente do discurso monológico, pautado por autoritarismo e dogmatismo, que geram indiscutibilidade das verdades proferidas por tal discurso (BRAITH, 2005).

Os Elogios à Eros, neste sentido, apesar de se constituírem cada um como um monólogo argumentativo, em que cada um dos convidados busca explicar e fundamentar a natureza do Amor, se apresentam como uma cadeia de falas cujo princípio e o fim são impossíveis de reconstituição. Um discurso sobre o amor fora sempre antecedido de outro, que precede um próximo.

Neste sentido, a obra de Platão (2001) se tece como um drama filosófico, no qual Aristodemo é o narrador-mediador de outros discursos; no entanto, estes discursos não se consubstanciam apenas em narrativas a respeito da natureza de Eros, são antes o método dialético de construção da verdade – prêmio este continuamente postergado, devido à própria essência do pensar filosófico.

Segundo memória de Aristodemo, Erixímaco tomou a palavra, relembrando conversa com Fedro sobre não haver nenhum hino composto pelos poetas a Eros: a todos os outros deuses, se criaram homenagens, porém nenhum poeta fez seu panegírico a Eros, sendo este um Deus esquecido. Deste modo, Erixímaco, a fim de suprir tal lacuna, dispõe-se a contribuir com seu discurso a enaltecer tão poderosa divindade. Propõe ainda que todos façam o mesmo: elogiem Eros da maneira mais bela possível.

Como Fedro estava na cabeceira da mesa e por ter sido ele quem notara tão grave ausência, este iniciou os Discursos.

Outro convidado que também discursou foi Pausânias. Para ele nem sempre Eros inspira a retidão, porquanto este entender que havia um outro, além deste que inspira temperança aos homens. Por isso, a proposta feita àqueles que presenciavam o banquete - de que falassem sobre Eros - não havia sido bem formulada, pois não havia apenas um Eros, mas dois. Para corrigir tal falha, Pausânias passa a distinguir dentre os Eros aquele que deveria ser enaltecido. O discurso de Pausânias caracteriza-se pela explicação dos diferentes tipos de relações aceitas na sociedade grega clássica. A mulher era considerada um ser inferior, menos inteligente do que o homem; o cidadão, a quem era permitido - e mais, educado - para discutir filosofia, política, arte. As relações afetivas, portanto, também se moldavam quanto à dimensão que o gênero feminino e masculino assumia em Atenas. Assim, a relação com mulheres era vista com o escopo de procriação e, muitas vezes, relacionado à fugacidade, enquanto a relação com o homem era tomada de sentido pedagógico. Um homem sábio relacionava-se com um jovem de modo a educá-lo à arte da política, da retórica, da filosofia, das ciências, do *Logos*, enfim.

O discurso de Pausânias, então, explicita as duas formas de expressão do Eros. O orador parte da premissa de que não há Eros sem Afrodite. E, se existem duas Afrodites, defende Pausânias, também existem dois Eros. Uma Afrodite é filha de Urano, nascida sem mãe. Esta é a mais velha e é chamada de Urânia ou Celeste. A Afrodite mais nova é filha de Zeus e Dione e seu apelido é pandêmia ou vulgar. O Eros que acompanha a Afrodite mais velha é alcunhado também de celeste; enquanto o outro, por acompanhar a Afrodite de Zeus, responde por vulgar.

Para o orador, todo Deus deve ser enaltecido. Mas antes ressalva: nenhum ato em si mesmo é belo ou censurável. O que determina a beleza de um ato é o modo como é realizado; a ação será bela se realizada com retidão e beleza; do contrário, será censurável. Tal concepção se estende ao ato de amar: apenas o amor aliado à nobreza é digno de enaltecimento, por isso, não merece elogios o Eros vulgar.

Neste sentido, o amor aliado à Afrodite, filha de Zeus é vulgar, pois se apresenta em indivíduos que gostam tanto de mulheres, quanto de rapazes e revelam mais amor ao corpo do que à alma; visando apenas à consumação do ato, sem preocupar-se se o meio de o conseguir será belo ou feio. Segundo a explicação de Pausânias, isso ocorre devido à mocidade da Afrodite pandêmia e da sua concepção participarem dois sexos: o feminino e o masculino.

Diversamente do que acontece com Afrodite urânia, nascida apenas do sexo masculino, os indivíduos inspirados por esta deusa inclinam-se aos moços, representantes do gênero mais forte e inteligente. Os indivíduos inspirados por este Eros se apaixonam por aqueles que apresentam algum discernimento, ou seja, por aqueles que tenham idade suficiente para terem um relacionamento para toda uma vida. O amor de Afrodite urânia conserva o amor pela vida inteira porque ama o caráter nobre, traço de personalidade eterno, diferente dos traços físicos, sempre mutantes; é, portanto, constante por ser ligar ao que é constante.

O amor entregue às pessoas não dignas não é belo, não deve ser elogiado. Só merece ser elogiado o amor à alma, algo muito superior do que o físico, o que aparenta ser belo, mas é indigno. A beleza consiste na beleza da alma, da sabedoria e da retidão. O amante vulgar, pandêmio, que se dedica a amar o corpo em detrimento da alma, desaparece junto ao viço do corpo. Se prende a algo superficial e por isso é finito.

Assim, só é digno se entregar o amado ao amigo se houver uma afinidade de princípios; se os princípios de ambos se fundirem em um apenas. Isso ocorre quando o amigo serve ao amado em tudo que for justo, comunicando a este, virtude e sabedoria, e o amado, conceder a quem lhe torna mais sábio tudo o que também for justo, pois desejoso de aprimorar sua educação e seu saber. De outro modo, não é digno: não é sob a inspiração de Eros celeste que se age. Neste discurso, há a nítida defesa do ser amado e do amante como complementares; um, é o mais belo e jovem; o outro, é mais sábio e mais velho. A lei ateniense,

neste sentido, tacitamente incentivava a amizade entre o amante e o amado, posto que era parte do desenvolvimento da cidade.

Percebe-se também a defesa do amor enquanto traço de intelectualidade entre os cidadãos: Pausânias vinculou eloquência aos indivíduos inspirados pelo amor celeste; tiranos e bárbaros não admitiam as mesmas leis atenienses acerca das relações amorosas, pois Eros celeste é libertador, amante da sabedoria.

O Eros celeste inspirava o conhecimento; sustentava a forma de educação dos cidadãos gregos. Aos cidadãos mais velhos cabia a responsabilidade de educar os jovens atenienses, e a estes, cabia ser servo e leal a quem lhe educasse. O Eros celeste – alado, que tenciona para o alto – se coaduna ao espírito grego de temperança e retidão apolíneas, posto que está em relação irremediável com a ideia de beleza e de bom.

Isso porque, a filosofia grega não estudava a beleza junto à arte, mas sim vinculada ao amor, a Eros, posto que é Eros quem eleva o sujeito ao Belo em si; e como tudo que é belo é bom, Eros era um caminho de exercício do Bem (REALE & ANTISERI, 2007); caminho este incentivado pelas benesses trazidas à *polis*. Após essa explanação sobre o discurso amoroso em Pausânias, observaremos o discurso amoroso rosiano em “A vela ao Diabo” e sua aproximação a este discurso platônico.

UMA ANÁLISE DO AMOR EM “A VELA AO DIABO” DE TUTAMÉIA

Nos 44 textos que compõem *Tutaméia*: terceiras estórias (1967), o autor Guimarães Rosa aborda *tutameices* em que a vida se deixa entrever²⁷, sendo que não há melhor fresta de vida do que os pequenos e enormemente significativos episódios nos quais o Amor se apresenta, em algumas de suas múltiplas faces.

²⁷ Importante ressaltar que neste livro existem dois livros com duas organizações de leituras diferenciadas: no primeiro índice, apresenta-se 44 contos, ao passo que no segundo índice (de releitura) apresenta-se 40 contos e 4 prefácios.

Valendo-nos, num primeiro momento, das categorias de análise do discurso de Patrick Charaudeau (2008), podemos entender esse livro como um projeto de fala (aqui compreendida como produção linguageira individual produzida em determinado contexto situacional) de um Eu comunicante (Euc.) que objetiva seduzir um Tu interpretante (Tui) com estratégias de fala (formas de organização do discurso) que permitam, ou melhor, exijam uma segunda leitura acurada para melhor compreensão da mensagem e dos mecanismos utilizados para emissão dessa mensagem. Assim, o Eu enunciador (Eue., interno ao discurso) vale-se de múltiplas estratégias do jogo linguageiro, desde a escolha acurada de cada termo empregado até a diagramação e formatação do livro como um todo.

Essa ideia de segunda leitura necessária para a compreensão do jogo linguageiro de *Tutaméia* logo nos remete à imagem da “segunda navegação” de Platão, colocada n’*O Banquete* como um meio necessário para a ascensão do homem ao mundo das Ideias, isso é, ao plano da Verdade e da contemplação do Bom e do Belo. Desta feita, não se poderia também – deixar de relacionar esta citação com as epígrafes dos índices dessa obra rosiana, em que Arthur Schopenhauer (2005), exalta o valor e a importância dessa segunda leitura, na qual os matizes e os detalhes da obra se revelam numa ótica inteiramente nova do que se tinha mostrado na primeira. Rosa reclamava essa segunda leitura, abrindo e fechando o volume de *Tutaméia* com epígrafes do filósofo alemão, nos seus índices de leitura e releitura. A epígrafe inicial, localizada antes do primeiro índice, diz: “Daí, pois, como já se disse exigir a primeira leitura paciência, fundada em certeza de que, na segunda, muita coisa, ou tudo, se entenderá sob luz inteiramente outra.” (SCHOPENHAUER, 2005, p. 695)

A epígrafe final, localizada no segundo índice, de releitura, diz: “Já a construção, orgânica e não emendada, do conjunto, terá feito necessário por vezes ler-se duas vezes a mesma passagem.” (*Idem*, p. 695).

Nesse ínterim, importante é ressaltar que se entende esta obra de 1967, como uma obra única, a despeito de ser composta de contos e prefácios publicados num primeiro momento separados, muitas vezes, por um longo intervalo temporal, no jornal da área médica *Pulso*, sendo que tal fato concedeu-lhes o tamanho reduzido do conto, tornando-os condensados ao máximo, ao ponto de ser considerado pelos primeiros leitores, por assim dizer os contemporâneos à sua primeira publicação (SIMÕES, 1988), como uma leitura densa e de difícil penetração. Percebeu-se, portanto, no mundo discursivo esse leitor ‘preparado’, ou melhor, o leitor modelo, os críticos literários da época, e não o chamado ‘leitor mediano’, como o ‘Tu destinatário’ (Tud.) da obra de Guimarães Rosa, e em especial, dessa sua última obra literária. Tal entendimento é corroborado pelo que disse esse autor a seu amigo e estudioso de suas obras, Paulo Rónai. Em conversa por este narrada em seu livro *Pois é* publicado pela editora Nova Fronteira em 1990, ele afirma que:

Mostrou-me depois o índice no começo do volume, curioso de ver se eu lhe descobria o macete.

- Será a ordem alfabética em que os títulos estão arrumados?

- Olhe melhor: há dois que estão fora da ordem.

- Por quê?

- Senão eles achavam muito fácil.

“Eles” eram evidentemente os críticos. Rosa, para quem escrever tinha tanto de brincar quanto de rezar, antegozava-lhes a perplexidade, encontrando prazer em aumentá-la. Dir-se-ia até que neste volume quis, adrede, submetê-los a uma verdadeira corrida de obstáculos.

(RÓNAI, 1990, p. 3)

Daí entender-se, então, ser este livro uma chave hermenêutica para a compreensão da totalidade da bibliografia rosiana, em especial em seus quatro prefácios, onde esse Eue. se deixa entrever em diversos matizes, anunciando quatro das preocupações norteadoras dessa obra (e de outras), conforme nos diz SIMÕES (1988, p. 25):

Os prefácios aqui possuem função norteadora e se, de um lado, “desviam” a atenção do leitor e obrigam-no a refletir, por outro, conduzem ao centro e enigma das estórias, cujas facetas poderiam ser assim representadas: o avesso da linguagem (“Aletria e Hermenêutica”), a invenção da palavra (“Hipotréllico”), a dupla realidade (“Nós, os temulentos”), o mundo representado (“Sobre a Escova e a Dúvida”). Essas quatro facetas multifazem-se em outras e fundem-se em torno de um único tema: o questionamento da linguagem, do homem e do mundo.

Esses matizes diversos também se revelam quando se analisa a obra sob o enfoque temático do Amor. Baseando-nos em palestra proferida pelo professor João Adolfo Hansen²⁸, o Amor para Guimarães Rosa poder-se-ia resumir em “completude”, em consubstanciação do humano em divino (NUNES, 2007), numa aproximação do amor ágape da ideologia cristã primitiva (ROUGEMONT, 1968), ainda que se apresente em matizes variados, que se distanciam e aproximam na tessitura desse livro único e surpreendente.

Assim, no conto “A vela ao diabo”, a personagem *Teresinho* se divide em dúvidas se ainda é correspondido por sua distante noiva Zidica, que já não lhe envia cartas de São Luiz com o mesmo calor e carinho de outrora, levando-o ao recurso último de acender vela a santo desconhecido para que lhe assegurasse “segurando-lhe com Zidica o futuro” (ROSA, 1967, p. 21)²⁹. Mas acaba por enredar-se nos subterfúgios de Dlena, que “o acolheu com tacto fino de aranha em jejum” (p. 21), e com “jeitinho, sorrisinho, dolo” (p.22), quase o fez separar-se definitivamente de sua doce noiva, até que, ao fim da novena, descobre o enredo de Dlena e retorna a Zidica, para serem “infelizes e felizes, misturadamente” (p. 23).

²⁸ Palestra apresentada em Belém do Pará, por ocasião do Fórum de Letras da UNAMA, 2008.

²⁹ Todas as citações da obra de Tutaméia: terceiras estórias, serão da primeira edição de 1967, porquanto, serão indicadas apenas as páginas da obra, pois a referência completa já consta ao final do artigo.

Percebe-se nesse conto a oposição entre a ausência e a presença física do ente amado: o amor ausente fisicamente, mas presente e puro idealmente de Zidica com o amor presente fisicamente, mas dissimulado e enganoso das ideias. Estando Zidica apenas presente no mundo dos sonhos e lembranças de Teresinho, este acende uma vela – subterfúgio igualmente no plano das ideias, metafísico e transcendente - para assim mantê-la, como sua certeza de futuro, garantia de devaneios, caracterização literária recorrente das “mocinhas” que funcionam como personagens tipo de novelas e romances.

É essa lembrança que move Teresinho em sua jornada pela felicidade, a certeza de um amor tal qual o de Penélope à espera do retorno de seu amado Odisseu. Aí se depara com a realidade de Dlena, seus encantos de Calipso, seus feitiços de anjo decaído, de mulher-demônio, traçoeira, que, a despeito do amor fraterno que desperta nesse protagonista, tenta afastá-lo de seu amor idealizado, atocaiá-lo em suas armadilhas de sedução.

Esta dicotomia nos remete ao discurso de Pausânias abordado na primeira parte do presente artigo, em que é feita uma distinção entre dois Eros antagônicos e inconciliáveis, sem nenhuma relação entre si: o Eros vulgar, se interessa pelos corpos, desregradamente; e o Eros celeste, que cuida do que é bom e belo com moderação, constância e nobreza.

Dlena, então, vem representando esse amor vulgar que apenas quer consumir a conquista, ter o amado para si, não se importando com a nobreza dos atos realizados com esse escopo, sendo figurado também na história de Guimarães Rosa como sentimento vil e traçoeiro, que não mostra sua verdadeira face antes de ter conseguido seu real intento: iludir e enganar, apresentando apenas simulacros da realidade.

Em contraponto, Zidica é a representação desse amor ideal e comedido, amor racional e moderado, aquele que motivaria Teresinho a lutar pela sua sobrevivência e pela melhora na qualidade de vida para retornar a esse estágio de paz e harmonia, de segurança, que sua

alma bem se rememora de ter vivido em tempos passados e para onde espera, na hora certa, retornar.

No desenlace (ou enlace) desse enredo, a descoberta do engodo que é o deixar-se envolver por esse sentimento puramente mundano da presença física de ente amado o liberta para retornar à plenitude inicial de todo ser humano, reunificar-se ao seu amor em São Luíz e plenificar-se nesse reenlace amoroso, tornando-se completo com a realização do amor ideal. Percebe-se a escada ascensional platônica do espírito que, originando-se na plenitude e perfeição do mundo das ideias, toma consciência da falsidade do amor (apenas) físico, simulacro do amor ideal de onde se originou, e para ele retorna em seu natural impulso de completude. Observa-se que, diferentemente do ideário cristão de que o mundo ideal onde se originou o espírito contém apenas o Bom e o Belo, a completude e perfeição desse “mundo ideal” rosiano se consubstancia no paradoxo, na junção dos opostos, no ser bom e não bom ao mesmo tempo.

Assim, chega-se ao fim dessa tentativa de dialogar com os textos de Platão e Guimarães Rosa enquanto escritos discursivos, observando dessa forma, além da sua estrutura enunciativa, o seu conteúdo, o pensamento, tratando-os, além disso, numa perspectiva hermenêutica, uma vez que o sentido foi equacionado também no âmbito da filosofia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta análise, procedemos a comparação dessas duas espécies de discursos amorosos, o literário e o filosófico, imbuídos da perspectiva de que eles se enquadram nesse *gênero* mais amplo que é o gênero amoroso do discurso, buscando assim, para além de suas diferenças formais, e sim, sua identidade temática. Procuramos elucidar algumas de suas estratégias intertextualizando as obras, visando-se, com isso, à avaliação de aspectos mais intrínsecos dos tratados literários e filosóficos a fim de explaná-los enquanto construtos discursivos.

Tal estudo trabalhou a obra literária e a filosófica como a manifestação da interação do autor com o próprio leitor, logo se percebeu que, tanto o autor modelo literário quanto o filosófico, buscam atingir uma espécie de leitor modelo, sendo as obras, assim, uma forma de ação no mundo que trazem à tona as especificidades de cada discurso, pois imbricam sutilmente a marca de cada autor modelo trabalhados.

Neste diapasão, as linguagens abordadas no presente trabalho produzem signos, alguns inclusive empíricos, mas que a nossa pesquisa perquiriu para transpô-los em formas de ação, ou seja, para transformá-los em estratégias da configuração verbal visíveis aos leitores.

Dessa maneira, classificamos esse material empírico, a linguagem filosófica e literária, observando as suas compatibilidades e incompatibilidades, suas múltiplas combinações, fazendo os recortes formais e enquadrando-as às categorias conceptuais que lhes correspondem.

Para tanto, utilizamos o quadro enunciativo de Charaudeau para categorizar o ato de linguagem presente nas obras literária e filosófica estudadas, abarcando assim a explanação do seu circuito interno, o mundo discursivo, com seus componentes: o EU enunciador e o TU destinatário; assim como a análise do mundo objetivo, da situação de interação, mesmo que ficcional, como nas obras analisadas, enquadramos o EU comunicante e o TU interpretante presentes nos referidos discursos.

A pesquisa também se preocupou com a conceituação crítico-analítica do referido diálogo entre a filosofia e a literatura, pois não seguiu a linha analítica da dúvida ou do binarismo reducionista de certas análises comparatistas que consideram as obras posteriores como mera imitação das primeiras que trabalharam anteriormente a respeito do tema, no caso, o amor. Sendo assim, fica claro que o fato *d'O Banquete* anteceder a obra de Guimarães Rosa em nada a diminui, pois o que observamos foi a absorção ou a transformação de alguns elementos textuais, ou seja, a assimilação criativa desses elementos, e até mesmo, sua ampliação semântica, pois um Discurso, de fato, nunca é totalmente

inédito, mas como elucidou Bakhtin (1981), um mosaico de várias vozes, uma polifonia de inúmeros outros discursos. Nesse âmbito, o trabalho afinou-se com o favorecimento do conhecimento da singularidade de cada texto, retirando deles principalmente, o seu sentido.

Em relação à temática amorosa, proposta por nossa pesquisa, Platão e Guimarães Rosa dialogam, se afinando e desafinado, quanto à formulação de Eros. Platão trata Eros como um ser alante, ou seja, que eleva o sujeito ao suprasensível, um não-lugar, que a alma reconhece por ser imortal, posto que rememora o belo, que em Platão é a ideia privilegiadamente evidente amável, sendo que quando reflexa no mundo sensível inflama a alma, desejosa de retornar para junto dos deuses.

No entanto, é apenas a Ideia do Belo, contemplada, que provoca a comunhão entre homens e deuses, mortais e imortais; por isso, o homem preso ao belo de um corpo é rechaçado por Platão, posto que este não alcançará o mundo suprasensível, nem conhecerá da verdade.

O discurso rosiano sobre o amor também privilegia esta como comunhão ao Belo, das almas, do incondicional; entretanto, não nega os primeiros estágios de conhecimento de Eros. A união dos corpos é a unidade revelada pela força do amor, enquanto Eros gregário, harmonioso.

Guimarães Rosa, deste modo, brinca com a alquimia do mundo platônico, na sua divisão em sensível e suprasensível. Se Platão opta claramente pelo mundo das ideias, Guimarães Rosa opta pelo caminho intermediário. Onde a imaginação toma ares de realidade e o real, ares de ficção.

Logo, esses discursos de pensamento, mesmo separados temporalmente, um na Grécia e outro no Sertão brasileiro; são dialógicos e se aproximam anacronicamente à necessidade de uma “segunda navegação” para que se alcance a completude do conceito do Eros platônico e do amor rosiano.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHINOV, V.N). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo, Hucitec, 1981.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de **Estudos do discurso**. In: FIORIN, José Luiz (org.) **Introdução à Linguística II**: princípios de análise. São Paulo: Contexto, 2003.
- BRAITH, Beth (org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005.
- CHARAUDEAU, Patrick. **Uma teoria dos sujeitos da linguagem**. In: MARI, Hugo et al. (Org.). **Análise do discurso: fundamentos e práticas**. Belo Horizonte: NAD/FALE/UFGM, 2001. p. 23-38.
- CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e Discurso – Modos de Organização**. São Paulo: Editora Contexto, 2008.
- FIORIN, José Luiz. **Introdução à Lingüística: princípios de Análise**. São Paulo: Contexto: 2003.
- MARTINS, Sant’anna Nilce. **Dicionário do Léxico de Guimarães Rosa**. São Paulo: EDUSP, 2001. p. 536.
- NUNES, Benedito. **O dorso do tigre**. São Paulo: Perspectiva. 1976.
- NUNES, Benedito. **Hermenêutica e Poesia – O pensamento poético**. Humanitas: Belo Horizonte, 2007.
- NUNES, Benedito. **O Amor na obra de Guimarães Rosa**. IN: Asas da Palavra. Revista de Letras. Belém: UNAMA, v. 10 n. 22, 2007. pág. 71-86.
- PESSANHA, José Américo Motta. **Platão: As várias faces do Amor** IN Sentidos da Paixão. 2º Ed. Companhia das Letras: São Paulo, 1987.
- PLATÃO. **Diálogos - O Banquete**. Trad. de Carlos Alberto Nunes. Belém: Editora Universitária UFPA, 2001. 147 p.
- REALE, Giovanni & ANTISERI, Dario. **História da Filosofia**. Vol. I. 10º Ed. Paulus: São Paulo, 2007.
- RÓNAI, Paulo. **Pois é**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990. p. 3-42.
- ROSA, Guimarães. **Tutaméia**. José Olympio, 1968.
- ROUGEMONT, Denis de. **O Amor e o Ocidente**. Lisboa: Moraes Editores, 1968.
- SHOPENHAUER, Arthur. **O mundo como vontade e representação**. Trad. Jair Barbosa. São Paulo: UNESP, 2005.
- SIMÕES, Irene Gilberto. **Guimarães Rosa**: as paragens mágicas. São Paulo: perspectiva; Brasília: MCT/CNPQ, 1988.

WELLEK, René. **The name and Nature of Compative Literature.** In: *Discriminations:* Further Concepts of Criticism. New Haven: Yale University Press, 1970, p. 1-36.

TERRA DE ICAMIABA DE ABGUAR BASTOS E A FUNDAÇÃO DO ROMANCE AMAZÔNICO

Marcos Valério Lima Reis³⁰

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este artigo objetiva estabelecer um olhar atento para a literatura produzida na Amazônia, por meio da obra do escritor Abguar Bastos. Intenção que nos implica cautela, haja vista, que sua proposta de uma literatura marcada pelas cenas amazônicas o tornaria um escritor, exacerbadamente, ufanista e até, de certo modo, bairrista. Sua dissonância com a proposta Modernista do sudeste brasileiro e nacionalista, bem como com o pensamento disseminado por literatos sulistas, propiciou embate e um clima de tensão com escritores e intelectuais, entre eles, com o Modernista Mário de Andrade. Para Bastos, as características da literatura produzida na região amazônica deveriam contemplar os aspectos inerentes às particularidades dessa região e ser conteúdo para o Modernismo brasileiro.

Abguar Bastos (Belém, 1902 - São Paulo, 1993), intelectual, jornalista, literato, integrante da *Academia do Peixe Frito*, é o centro do desenvolvimento deste artigo. Intencionamos indicar que Abguar Bastos, fundamentando-se nos manifestos *À geração que surge* e *Flami-n'-Assú*, construiu seu projeto político e estético para o Modernismo Brasileiro partindo da Amazônia e materializou essa proposta no romance *Terra de Icamiaba*. Diante disso, vamos ao encontro de uma proposta estética em confluência com o Modernismo Brasileiro a partir da Amazônia, como expressão crítica, histórica, econômica, política e social da região. Nesse percurso analítico, propomos, também, por meio de sua imersão na literatura da/na Amazônia, descortinar os múltiplos diálogos

³⁰ Doutor em Comunicação, Linguagens e Cultura. Universidade da Amazônia – Pós-Doutor em Comunicação e Teologia pela PUC-RJ. Professor do Centro Universitário Brasil Amazônia.
ORCID: 0000-0001-9172-5581- CV: <https://orcid.org/0000-0001-9172-5581>

de Abguar com as diversas vozes da arte literária, sua contribuição na construção do pensamento modernista brasileiro e as dissonâncias que atravessam as discussões do entendimento e particularidades de sua brasilidade. Assim, procuramos trazer à memória importantes aspectos de sua trajetória de vida, enfatizando suas experiências sociopolíticas, jornalísticas e literárias e sua relação com a Amazônia, especificamente, na Belém da primeira metade do século XX.

A VIDA LITERÁRIA

Abguar Bastos iniciou na literatura, como poeta, atuou, além disso, como romancista, ensaísta e historiador³¹. Sua produção literária em versos disseminou-se, principalmente, em jornais e revistas de Belém e Manaus.

No início da década de 1930, lança o romance *A Amazônia que ninguém sabe* (1931), essa obra foi publicada em segunda edição pela editora Andersen Editores, uma publicadora no Rio de Janeiro, no ano de 1934, com o nome de *Terra de Icamiba*. No ano de 1935, publicou *Certos caminhos do mundo* e, em 1937, concretiza seu terceiro romance, *Safra*, obra publicada também na Argentina, em 1939. Para prestigiar o público infanto-juvenil, em 1953, lança a obra *Somando – o viajante da estrela*.

A qualidade temática dos três romances de Abguar Bastos, ao narrar aspectos do homem e a floresta (*Terra de Icamiba*), do homem e o rio (*Certos caminhos do mundo*) e do homem e a economia extrativista da castanha (*Safra*)³², direcionaram o trabalho de editoras em reunir essas obras em uma série de livros com novos títulos: *Romance da floresta*, *Romance do rio* e *Romance da vila*. Outras obras o credenciam como profundo conhecedor da região amazônica, do pensamento social e político e do imaginário brasileiro: *A visão histórico-sociológica de Euclides da Cunha*; *A conquista acreana*; *Os cultos mágico-religiosos do Brasil*; *A Pantofagia ou As estranhas práticas alimentares na selva*; *Prestes e a revolução social*; *Introdução à*

³¹ BARREIROS. Luiz Lima. Perfil de Abguar Bastos. In: Revista da Associação paraense de escritores. Ano III, nº 02 – junho de 1989, p. 21/22.

³² Essas caracterizações dos romances foram informadas pelo próprio Abguar Bastos em entrevista concedida a Lima Barreiros, ao jornal diário do Pará, em 30 de abril de 1987.

litofábula; *Mapa nacional do folclore*; *História da política revolucionária do Brasil* – 1900/1932; *A África em nossa linguagem: costumes e cultos*; *El simpático Saci Pererê* (Buenos Aires, 1980); três volumes de *Mitologia fálica nas tribos indígenas amazônicas*; – *Narundalu-guaburaba – herói indígena*; *Jurupari, o herói das sete florestas*; *Ceuci e o Setrêstelo*; e *Memorial da liberdade e vozes do acontecido*.

Para dar visibilidade à arquitetura literária de Abguar bastos, estabelecemos um itinerário dos rastros de sua obra, a saber:

Romances: *A Amazônia que ninguém sabe*, 1931 - Belém – 2ª edição, 1934 – Rio de Janeiro, com o título *Terra de Icamiba*, romance da floresta; *Certos caminhos do mundo*, romance do Acre, 1935 – Rio de Janeiro; *Safrá*³³, romance da Vila, 1937 – Rio de Janeiro, e 2ª edição, em 1958; publicado na Argentina, em 1939, com o título *Zafra* e o romance *Quatro Fogos*³⁴

Novela: *Somanlu – O viajante da estrela*, em 1953 - Rio de Janeiro.

Estudos e ensaios: *Prestes e a revolução social*, 1946/Rio de Janeiro e 1986 - São Paulo; *A conquista acreana*, 1940 – São Paulo; *As tribos em guerra na África e seus antepassados no Brasil*, 1970 – São Paulo; *História da política revolucionária no Brasil*: 1900/1932, 1969 – Rio de Janeiro, e 2ª edição em 1973; *Os cultos mágico-religiosos no Brasil*, 1970 – São Paulo.

Trabalhos folclóricos: *Introdução à Litofábula*, 1967 – Rio de Janeiro; *El simpático Saci Pererê*, 1980, Buenos Aires; *A África em nossa linguagem, costumes e cultos*, 1982 – São Paulo; *Natal com gosto de Brasil*, 1987 - São Paulo; *Abaporu – Movimento Antropofágico*, *Tarsila*, 1984 - São Paulo.

Poesia: *Nurandalu-guaburabara, herói indígena, balada épica sobre a viagem de Orellana ao Rio Amazonas*, 1968 - São Paulo; *Memorial da liberdade*, 1984 - São Paulo.

³³ Monteiro Lobato escreve sobre a obra: Acho Safrá um grande livro, porque não recorre ao pó-de-arroz para o que requer nitrato de prata, não cerra os olhos para o essencial - só abrindo-os em êxtases para os azuis das montanhas e a beleza da paisagem, que ali se debate em tão sórdida miséria biológica e social, como crítica ambulante a esta Ordem Social reduzida ao absurdo. Queira aceitar meus parabéns pelo que fez e pela coragem que demonstrou.” (D.O. Leitura - Publicação da Imprensa Oficial do Estado de São Paulo S.A., 10 de junho de 1991, p.3). Ver: www.escritorabguarbastos.blogspot.com escritor abguarbastos. blogspot.com/ acesso em 15.03.2020.

³⁴ Embora o romance conste em seu repertório literário, nas diversas fontes consultadas não aparecem a data de publicação, assim como, em outras produções do autor.

Outros livros: *A visão histórica-sociológica de Euclides da Cunha*, 1986/SP e *Pantofagia ou as estranhas práticas alimentares na selva*, 1987/SP; *Vozes do acontecido*, crônicas, 1992.

Abguar deixou vinte e três obras inéditas; como escritor, está incluído em cerca de duzentas obras, dentre as quais, muitas antologias.

A professora Marli Furtado (2008) aponta uma série de distorções no registro da vida e obra de Abguar, que começa desde o registro da data de nascimento do autor até as confusões quanto à mudança de títulos de seus romances:

O fato de ter publicado seu primeiro romance, na segunda edição, com o nome mudado de *Amazônia que ninguém sabe* para *Terra de Icamiba*, levou certas confusões da crítica em apontar romances não publicados e datas que não conferem sobre sua obra³⁵.

As próprias palavras do autor, no livro *Testamento de uma geração* (1944, p. 15), não deixam dúvida quanto à data de nascimento, em 1902. Em seu relato no texto *Formação do Espírito Moderno*, afirma ter dezesseis anos quando terminou a primeira Guerra Mundial de 1914, que tem seu final em 1918.

Além dessas distorções, Furtado (2008) aponta outras que revelam desinformação desde a atividade de Abguar até o nome de obras. Erros que podem ser justificados pela distância física do autor da região amazônica e pela falta de visibilidade de sua obra.

Marcadamente, a obra de Abguar Bastos é encharcada de humanidade, principalmente, na linha histórica de seus romances, quando retrata o homem amazônico. “Palpita-lhe na obra um sopro comovido de humanidade, diante do drama social do homem da Amazônia, cujos soluços ele soube escutar.” (COUTINHO, 1969, p. 231).

³⁵ FURTADO, Marli Tereza; Abguar Bastos e a série de dramas da Amazônia, ou: um romancista em construção. IN: NUNES, Paulo. Diversidade cultural: diálogos literários/Paulo Nunes (Org.) –2.ed.- Belém: Unama, 2008 – p. 92/93.

A diversidade de sua obra é resultado de sua formação, ainda na adolescência, fortalecida pela crença mística e, por vezes, voltada à reflexão existencialista, o que lhe permitiu indagar os conceitos de eterno e infinito. (PAIVA, 2008)³⁶. As reflexões sobre a existência humana ficam evidentes e afloradas nas viagens entre Pará e o Acre, nas personagens Sólon e Rubina, da obra *Certos caminhos do mundo*, romance do Acre (1935). No excerto abaixo, Bastos provoca uma reflexão sobre a solidão das personagens nas viagens entre os rios Amazônicos:

O Solitário nunca foi um resumo de si mesmo. Ao contrário, é um resumo de todos os sentimentos alheios, de todas as perplexidades terrenas.

Ele é o receptáculo frio de todas as más e belas coisas do divino animal. Recebe-as. Porém não as submete ao mistério. Com elas, pratica, impunemente, a incorporação das análises.

Ficar em solidão, eis o voto espontâneo do solitário. Continuar na solidão, eis o castigo dos outros.

A solidão é um conjunto de contemplação objetiva. Mas inexplicável, tão inexplicável como o infinito.

O solitário é o sagrado mudo, inapelante e odiento; o que não fala, mas vê e ouve. O solitário é, afinal o homem sozinho (sic) em si.

A solidão é surda; duma surdez medonha. No entanto, a sua boca é sonora e nos acalenta.

Mas, ai! como a solidão é invulnerável, como os seus ouvidos se trancam na mais abominável das negações.

Ela vem até nós. Não permite, porém que nos aproximemos dela. Somente o solitário, que a entende, é que pode tudo.

Para que penetremos nos inviolados segredos da solidão é imprescindível a arma do solitário: não falar. Ter a língua cortada. Ter a garganta de cimento.

³⁶ Ler: Formação do Espírito Moderno, transcrito no livro Testamento de uma Geração (1944), de Edgar Cavalheiro.

A solidão só escuta com o silêncio, não com o silêncio contemporâneo, que é falso, mas com o silêncio gasoso da gênese, que é íntegro.

Se a nossa voz mata o silêncio, a solidão não nos escuta. E, quanto mais gritamos e vociferamos, mais a solidão se perpetua, silente e tenebrosa. (BASTOS, 1935, p. 55).

Embora sua literatura, em trechos como acima, traga reflexo sobre sentimentos humanos, ela é marcadamente embasada em suas posições ideológicas e em sua experiência política, antropológica, cultural e folclórica, na expressiva abordagem da realidade amazônica.

Mesmo deixando o Pará, em 1930, e fixando residência em cidades brasileiras, entre elas, Rio de Janeiro, São Paulo, Manaus ou como adido comercial brasileiro, em Varsóvia, na Polônia, ou em atividades laborais em países da Europa e América do Sul³⁷, Bastos não se desprende de sua região e, nessa perspectiva, a Amazônia permanece em seu discurso e em sua sensibilidade. Para entender esse engajamento amazônico, basta perceber os três romances escritos nesse período. Em reportagem³⁸ ao jornal da União Brasileira de Escritores, o jornalista Caio Porfírio Carneiro indica o olhar especial de Bastos à sua terra:

Embora tenha deixado a terra natal na década de trinta, por motivos políticos, sua alma e suas criações estariam sempre presas ao visgo do seu chão geográfico. Sociólogo, historiador, etnólogo, deixou uma obra monumental sobre a vida e costumes amazônicos. (CARNEIRO, 2002, p. 8).

Poética e política foram os alicerces de Bastos em sua atividade literária, o que permitiu uma nova interpretação da Amazônia na história brasileira, seu posicionamento como intelectual, escritor e um dos mais influentes construtores do Modernismo paraense, contribuíram para que a discussão acerca da arte nova estabelecesse um caráter político

³⁷ Ler: Vozes do Acontecido. Fatos e Testemunhos. São Paulo: RG – Editores Associados, 1992.

³⁸ Jornal da UBE – Caderno cenários. A grande Chama/perfil do memorável Abguar Bastos. Nº100. Outubro de 2002 – p. 08.

para além da literatura. (FIGUEIREDO, 2008). Abguar, em seu posicionamento Modernista, desconstrói e provoca dissonância quanto à percepção do que se havia instalado dentro da estética, não concordava com o pensamento dos intelectuais do Sudeste brasileiro e com a mão forte dos grupos Modernistas no pensamento sobre nacionalismo e brasilidade. Assim, ele escreve:

Uma coisa era o nacionalismo, o tolo nacionalismo, e outra era a brasilidade, a síntese brasileira. Determinados grupos se deixaram exaltar pela simbologia exagerada, em torno não do que havia de vivo na humanidade brasileira, mas justamente à roda do que sobrava abstração e mito. O verdeamarelismo não teve outra intenção. O movimento “Pau-Brasil” era mais sincero, era brasilidade porque procurava resolver os problemas da terra. (BASTOS, 1944, p. 22).

O “Modernismo como forma. Amazônia como conteúdo” (ILDONE, 1990, p. 55)³⁹ indica o posicionamento de seu perfil estético e discursivo. Pensamento que vai ao encontro da literatura Modernista, que discutia a identidade nacional.

ABGUAR BASTOS, MARIO DE ANDRADE E RAUL BOPP, O MODERNISMO EM DISCUSSÃO.

A discordância de pensamento de Abguar Bastos no entendimento da brasilidade Amazônica, provocou embate com Mário de Andrade (1893 - 1945) entre elas, as concepções na rapsódia *Macunaíma* (1928) com a romance *Terra de Icaméaba*. PAIVA (2008), no artigo *Um outro herói modernista* descortina a divergência:

O contraste entre os modos diferenciados de delineamento dos heróis do romance/rapsódia *Macunaíma*, de Mário de Andrade e do romance social *Terra de Icaméaba*,

³⁹ Entrevista transcrita no Livro: MEIRA, Clóvis. A literatura nos Séculos XVII, XVIII e XIX. In: MEIRA, Clóvis; ILDONE, José; CASTRO, Acyr. Introdução à literatura no Pará. Academia Paraense de Letras. 2.ed. Belém: CEJUP, 1990. p. 55.

de Abguar Bastos, publicados, respectivamente, em 1928 e 1930, muito revela a especificidade e o tipo de dinâmica a marcar e determinar as múltiplas relações entre autores e obras culturais dentro desse “mundo social” relativamente autônomo que é o campo literário. Se a aversão de Mário de Andrade, por exemplo, a qualquer tipo de regionalismo em literatura ancorava-se na sua percepção de quase confinamento “de beco” a que determinados escritores contentavam-se a permanecer, o que em última instância e a despeito da ânsia demonstrada por tais autores por deslindar uma realidade peculiar, redundaria, ao revés, em uma deturpação da própria realidade e da nacionalidade. Abguar Bastos, por seu turno, buscou contrapor-se a essa posição do autor de *Paulicéia desvairada* ao tentar reconciliar na sua prosa ficcional de estreia uma perspectiva modernista e uma visão regionalista da Amazônia (PAIVA, 2008, p. 1).

Desta forma, a crítica exacerbada, e, até bairrista, de Bastos possuía influência tácita em carta enviada por Raul Bopp⁴⁰. Com tom de manifesto, a missiva de Bopp enfatizava que a literatura produzida na Amazônia precisava incorporar elementos da cultura amazônida, cortar o fio condutor da influência europeia no seu fazer literário. Abguar admite que a literatura produzida na “Província” “coloca a fé em outras plagas: Eugênio de Castro, Cesário Verde, Mário de Sá Carneiro.” (BASTOS, 1944, p. 22).

Nessa atmosfera conturbada, Bastos buscava resposta à significação de uma nova arte, o Modernismo, como sentido para a mentalidade nacional. O Modernismo nascia dentre as calamidades econômicas e morais que precisavam de respostas urgentes. Era uma “justaposição das correntes ou escolas literárias que irromperia freneticamente na Europa. Era um fenômeno de inquietação mundial”. (BASTOS, 1944, p. 17).

⁴⁰ Poeta e diplomata, nasceu em Tupacertã, no Rio Grande do Sul em 04 de agosto de 1898. De sua vivência amazônica, resultou o famoso livro-poema, *Cobra-Norato*, cuja primeira edição apareceu em 1931. Dois Anos depois publicou *Urucungo* (Rio de Janeiro, Ariel). Sua contribuição para a cultura amazônica – notadamente com *Cobra Norato* – foi grande. Ver *Antologia da Cultura Amazônica*. Volume II – poesias – 1970.

A carta de Bopp, com tom ufanista, admite, também, que os rumos tomados por escritores brasileiros, nesse período, não estavam em consonância com a significação amazônica, “sem sentido histórico para nós”. Assim sendo, é necessário conhecer o teor da carta:

Meu caro.

Num ajuste de contas de fim de ano, parece que eu é que estou mais em dívidas com você, apesar de, de vez em quando, se não me falham as intenções, dar um pio de notícias de onde a gente anda. Creio que escrevi a você, que nas vésperas de deixar São Paulo, recebi a revista “Equador”. Esplêndida. A gente sente que por todo o Brasil há núcleos novos, gente de pensamento novo, que brotou da terra, sem modelos, sem gramática, escrevendo com expressões próprias e fortes. Você repare: até agora a nossa literatura sempre andou descompassada, desacertada da época. Fomos líricos no tempo da guerra do Paraguai. Com os movimentos da inconfidência etc., fazia-se loas à Marília. Épicos quando não havia nada a se exaltar. (BASTOS, 1944, p. 19).

A carta de Bopp reflete a dissonância existente entre os Modernistas e ressalta as novas gerações de escritores com a linguagem própria, sem os contornos moldados pelas amarras da estética parnasiana. Para Bopp, a incoerência das ações e da escrita, não poderia ser levada a sério. Sem significados para “os filhos da Cobra Grande”:

Você veja no Rio uma figura como a do Tristão de Ataíde, cultíssima, digna de respeito, desandando a pregar São Tomás de Aquino. Na época do Freud e do Boto! Você acredita, Abguar, que se possa levar a sério essas cousas, essa nova catequese cultural, sem significação, sem sentido histórico para nós? Nós os filhos da Cobra Grande! Numa terra onde o índio conversa com o mato, onde a gente acredita no galinho de arruda e na cachacinha pró santo Onofre? Isso sim. Queremos mais esse catolicismo gostoso, com as festas que ter orgulho de uma civilização

de segunda classe, transplantada pra cá, sem consultar a nossa geografia? Uma moral de uso obrigatório, falsa, intolerante, decretada por bula... Códigos confeccionados do outro lado, “in abstrato”. Apenas readaptados. Apenas com uma nova colocação de pronomes. Desatendendo a terra. Enquanto temos todos esses problemas a ventilar, os homens de letras discutem pronomes e a suma do rei Congo e o amendoim torrado de São Benedito. Basta essa fé brasileira, ingênua e lírica, mas sem teologia e racionalismo... da escolástica. Para que Roma? Nós temos o galinho de arruda, o Muiraquitã, as rezas contra o mau olhado. Pra teológica. Não, Abgvar, felizmente há uns núcleos novos, fortes, como vocês aí em Belém, o pessoal do Maracajá no Ceará, o Nunes Pereira, o Zé Américo... Que diabo. Pra que vamos ter vergonha do jacaré e do boi-bumbá?

Este boi é bom,

Este boi é bom etc.

O boi queixume etc. (BASTOS, 1944, p. 19).

A brasilidade de Bopp é evidenciada nos mitos, superstições e nos povos da floresta, com seus saberes acerca da região. Para Bopp, mais que discutir gramática, precisa-se observar a cultura local, as particularidades das regiões. Especificamente, cita elementos amazônicos para ilustrar sua dissonância:

Ando com uma saudade danada de sol e de mato. Berlim tá agora fazendo um friozinho. Não gosto de frio. Quase morri encarangando, 15 dias na Sibéria. Qualquer dia dou o fora. Vou pro México. Talvez dê antes, uma espiadinha em Nova York. Depois desço por aquelas republiquinhas, pegar o Orinoco até Belém, dar uma prosa com vocês. Isso lá pelos fins de março. Por que é que você não escreve alguma coisa sobre o boi-bumbá, as danças do norte do Brasil, ou alguma documentação

dos casos de Boto, ou alguma coleção de cantigas de ninar, desaparentadas das berceuses? O negro e o índio é que são legitimamente nossos, porque foram os que estiveram mais em contato com a terra, um com educação imemorial de barulho de mato, outro na lavoura e no engenho desbeijando a terra. O branco tinha vergonha de trabalhar. Raça cruel. Impostora. Com preconceitos de nomes de família. Até hoje você ouve esse “você sabe com quem está falando”, com todos os aparatos da nossa falsa democracia [...]. (BASTOS, 1944, p. 19).

Raul Bopp instiga Abguar Bastos a escrever sobre a cultura amazônica, com seus ritmos, danças e música. Retoma o indígena e o negro como formadores da tradição amazônida. Bopp mostra a sua brasilidade com tom de manifesto, o que motivará Abguar Bastos.

Voltemos a dar mais atenção ao índio. Raça alicerce. Subjacente, mas determinando as linhas do edifício. A volta ao homem natural sem lábias nem artifícios. “se ele” puro como quer o Klagos (uma figura de grande projeção aqui na Alemanha). Temos ainda o terra, que veio das lavouras, dos engenhos, que trouxe a macumba e a nostalgia africana. Que sacudiu a nossa música e ajudou a fazer o maxixe. O branco trouxe a gramática, o bacharel, a lei da “boa razão”, impostos para El-Rei e o Catecismo... Estabeleceu fórmulas para a nossa sensibilidade. Fora dessas linhas divisórias o sujeito era taxado de herético. Como é que sob êsse estado de sítio, podíamos ter idéias, literatura e artes brasileiras? Nós precisamos é como eu escrevi há tempos, recrutar os fatores postos à margem, força escondidas e mal aplicadas. Demolir a velha sensibilidade (do bacharel, do literato fofo e palavroso). Tomar o pulso da terra. Consultar a floresta. Você aí agite essa Amazônia em combinação com o pessoal do Pará. Hostilmente. Intolerantemente. Não se pode fazer uma cruzada amena. Derrubada grande. Enforque o pessoal a cipó. Imagine o Severino (Severino Silva), meu amigo e com tanto talento, em vez de tratar

de assuntos dessa Amazônia grandiosa, que ele tem ali, à beira do rio, novos, inéditos, à espera de quem lhes dê expressão, escreve um livro agitando temas sedícios. (BASTOS, 1944, p. 19).

Raul Bopp critica a hegemonia dos que ditam a arte literária disseminada no país e induz Bastos a um levante a favor dos que estão à margem, para assim, “demolir a velha sensibilidade (do bacharel, do literato fofo e palavroso) pede a Bastos para” agitar a Amazônia” e “Tomar o Pulso da Terra”:

O preciosismo da literatura francesa, falando no hotel de Rambouillet. Salão azul e outras quinquilharias cretinas. Tem vergonha do jacaré. O Amazonas deu a chave do território êsse eixo de 3.000 km de água (tanto embarrigou para o oeste que pariu o Acre). A viagem de Pedro Teixeira (águas arriba nelgran rio llamado de las amaçonas) foi mais útil ao país que a obra das bandeiras umbigadas na glória da Paulicéia. Plantou os marcos de posse lá pelos fundões do Juruá. Sem o Amazonas mesmo com todo trabalho dos bandeirantes, o Brasil estaria reduzido a uma espécie de Chile, espichado pelas margens do Atlântico (Isso já escrevi no Pará em 1921). O Brasil (vamos parodiar o velho Heródoto) é um presente do Amazonas. A arte brasileira, legítima, nossa há de vir também daí, molhada de húmus e cheia de barulho de mato, do mesmo que assistiu aos grandes dias de Iperungáua. Manôa. As lendas de Faro, com aquelas noites nupciais no mato valem o Niebelungen. Jurupari é o nosso legítimo Moisés. Temos um fabulário riquíssimo. E’ só catar, colecionar, na maneira simples e ingênua como o povo conta. (BASTOS, 1944, p. 21-22).

A comunicação de Raul Bopp à Abgvar trazia em seu arcabouço, a intenção dos intelectuais brasileiros de vanguarda: a renovação literária advinda de uma renovação espiritual e, por estas, a renovação política. A ideia de “luta e congraçamento” movia os mais diversos escritores. A razão destes literatos era deliberar a favor de um movimento de

renovação, como Modernismo, mesmo que, em um primeiro momento, não tivesse intenções definidas.

Para Abguar Bastos, o Modernismo pareceu fantasiado de Futurismo, o que já iniciava o movimento em ambiente passadista, “coisa de antes da guerra” (BASTOS, 1944, p. 21-22). Por isso, os escritores modernistas, entre eles, Bastos, enveredam por caminhos diferentes. Estavam consolidando o pensamento de Graça Aranha, que acabava de chegar da Europa, e trazia o “sentido épico de luta contra os métodos rotineiros que haviam levado o mundo a falência.” (BASTOS, 1944, p. 21).

A semana de 1922, estabelecida pelo cânone da historiografia literária nacional, constituiu a afirmação de várias “seitas⁴¹”, o movimento *Pau-Brasil*, *Verdeamarelismo*, a *Anta*, o *Maracajá*, o *Flami-n’-Assú* e a *Antropofagia*. Todos com arraigada tendência nacionalista. A carta de Bopp travava oposição a essa tendência e direcionava o pensamento a uma brasilidade. “No Norte, coube a poesia de servir de estandarte às novas ideias”. (BASTOS, 1944, p. 21). O gesto de Graça Aranha, brigando com a Academia, serviu de sinal para os intelectuais paraenses caminharem ao encontro da arte brasílica:

Fomos deixando de lado Augusto dos Anjos, Cruz e Sousa, Olegário [...]. Elegíamos novos nomes da alta congregação: Guilherme de Almeida, Bopp, Ronald, Felipe de Oliveira, Tarsila, Cecília Meireles, Mario de Andrade, Álvaro Moreira, Drummond, Ascenso, Oswald [...]. (BASTOS, 1944, p. 21).

Mesmo com divergências ideológicas a respeito de Nacionalidade e Brasilidade, Bastos nutria grande admiração por Mário de Andrade e pela sua contribuição à arte Moderna e ao movimento modernista. Sua aproximação se efetivou em torno dos debates modernistas a Oswald de Andrade (1890-1954), pelo lançamento da *Trilogia do Exílio*⁴² e o

⁴¹ Termo utilizado por Abguar Bastos no livro *Testamento de Uma geração*. Ver: página 21.

⁴² A *Trilogia do exílio*— série que compreende os romances *Os Condenados* (1922), *A Estrela de Absinto* (1927) e *A Escada Vermelha* (1934) — é, na opinião de Mário da Silva Brito, uma obra “perturbadora”. Reconhecida por parte da crítica, a construção dos personagens parece confirmar um procedimento inusitado de revelação psicológica e pode indicar, de maneira mais ampla, um projeto literário que

movimento Antropofágico. Ainda dentro dos debates de nacionalismo e regionalismo, Abguar entendia que, *Juca Mulato* (1917), de Menotti del Picchia estava a serviço do nacionalismo, porém, foi o poema lírico *Máscaras*⁴³, do mesmo autor, que acendeu a fúria do grupo de Bastos; para eles, era uma traição à nova escola e, exatamente, quando pretendiam uma independência literária. Bastos ataca:

Lembro-me de que escrevi um artigo contra o livro, reunindo à força elementos para o ataque. Menotti me escreveu uma carta, onde dizia entre outras coisas, que seu livro merecera tantos elogios que era necessário mesmo levar algumas “lambadas”. (BASTOS, 1944, p. 22).

As discussões acerca da nova escola continuaram e, de Manaus, das margens do Rio Negro, Abguar Bastos lança o manifesto *Flami-n’-Assú* (1927). Após o lançamento do manifesto, uma conferência realizada pelo autor, no “Ideal Clube”, na capital amazonense, abordaria o “Fenômeno Moderno da Brasilidade”. Com o embalo desses acontecimentos, Abguar rascunha seu primeiro romance. *A Amazônia que ninguém sabe*, em 1931, editado no Rio de Janeiro com o título de *Terra de Icamíaba*, em 1934. As ideias de brasilidade estavam lançadas neste “romance que também era uma plataforma” (BASTOS, 1944, p. 22), uma forma de discordar da nacionalidade estabelecida por grupos. O fortalecimento das ideias

caminha em paralelo à conhecida atitude do escritor, de redução, de apequenmento e de ruptura com esse modelo, nas obras *Memórias Sentimentais de João Miramar* (1924) e *Serafim Ponte Grande* (1933). Levando em consideração o paciente trabalho de pesquisa desenvolvido por Oswald para definir os personagens da Trilogia do exílio, associado à ideia de “duplicidade” estética na ficção romanesca do autor, como colocou, certa vez, Benedito Nunes, esperamos ampliar o horizonte crítico sobre a prosa de ficção, tendo estes livros como principal objeto de estudo. Para tanto, a construção da série será abordada como uma atividade estética acabada e definida, cujo projeto parece estar vinculado a uma literatura canônica moderna que rejeita e condena a figura do herói clássico-romântico, ao inserir protagonistas como Jorge d’Alvelos, um sujeito “anti-heroico”, na definição de Victor Brombert, e “fraturado”, se adotarmos o olhar de Luiz Costa Lima, que, incapaz de realizar uma leitura integral do mundo contemporâneo, apresenta-se na narrativa em “posição” irregular e indefinida. Ver: Marques Sebastião Cardoso. De personagens e anti-heróis: um estudo sobre a trilogia do exílio, de Oswald de Andrade. Unicamp. 2007.

⁴³ *Máscaras* é um poema lírico, romântico e escrito na forma de peça de teatro. Transcreve o encantamento de dois homens, Arlequim e Pierrot, por uma mulher, Colombina. Cada um deles, percebendo-a sob sua ótica particular e partindo deste olhar, a descreve e ao sentimento que ela lhes despertou. Ver mais em: As máscaras de Menotti del’Picchia: Arlequim, o desejo – Colombina, a mulher – Pierrot, o sonho http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-34372008000100018. Acessado em: 10 fev. 19.

de Abguar foram assimiladas por outros intelectuais, como Remígio Fernandes, em uma carta “memorável” a Bastos. Paulo Oliveira, um dos literatos da revista *Belém Nova*, publica, no próprio magazine, texto de apoio às manifestações de brasilidades, com o título *Mocidade realissadora*⁴⁴, ação que fortaleceu, ainda mais, a dissonância, também, entre integrantes do magazine. A dissonância de Abguar Bastos provocou “horizontes inflamados” (BASTOS, 1944, p. 23), como a atitude de Siqueira Campos em dividir a bandeira nacional, que provocaria uma campanha sem precedentes entre os nacionalistas.

Abguar Bastos é mais conhecido pelo manifesto *Flami -n’-Assú* (1927) e obras ainda escritas na década de 1930. A extensão de sua literatura apresenta denúncias das mazelas humanas, políticas e sociais. Em sua narrativa, percebe-se o relevo dado ao cotidiano, aos conhecimentos locais, populares, aos mitos, ao meio ambiente e às dificuldades sofridas pelo amazônida. Bastos estabelece um olhar crítico ao descaso com o ser humano, que vive subjugado pelo poder político e econômico na região. Trata-se de uma trilogia riquíssima, por sua contextualização, quando protagoniza a realidade amazônica.

TERRA DE ICAMIABA: A FUNDAÇÃO DO ROMANCE AMAZÔNICO

Este artigo vai ao encontro do que Abguar Bastos propõe, enquanto narrativa, sobre a região, sua proposta estética Modernista brasileira a partir da Amazônia e como expressão crítica, histórica, econômica, política e social, que, já naquele momento, combatia a ideia de Amazônia como região de isolamento e com todo o imaginário produzido pelos primeiros viajantes que na região passaram; região submissa ao domínio colonial na esfera do capitalismo periférico, a que o Norte do Brasil foi submetido ao longo dos anos. Contemplamos a intencionalidade de Bastos na construção do Romance “Terra de Icamiba” e sua proposta de estabelecer

⁴⁴ Publicada na revista *Belém Nova*, em 17.05.1924.

ao Modernismo brasileiro, uma forma brasílica que tem essa estética como forma e a Amazônia como conteúdo para as letras Modernistas

Terra de Icamiba faz parte da trilogia de romances: *Terra de Icamiba* (1934), *Certos caminhos do mundo* (1936) e *Safrá* (1937). São narrativas que possuem fios que as interligam e mostram a singularidade amazônica, o homem e sua relação com a floresta, os conflitos sociais e as mazelas advindas da injustiça política na floresta e nos rios da Amazônia. Bastos, em entrevista ao *Jornal Cultura* (1981), esclarece-nos:

Quanto a mim, eu escrevi três romances sobre Amazônia, um, o primeiro não foi bem um romance. Era um complemento de uma série de coisas que eu fazia para defender uma literatura mais nossa e, se nós tínhamos uma imensa área de pesquisa que era a Amazônia, então que nós nos servíssemos da Amazônia para nacionalizar os nossos trabalhos dentro do que ela fornecia de importante e de novidade e manifestos e conferências que eu fiz, eu completei com *Terra de Icamiba* como se quisesse oferecer o modelo de como a gente poderia se servir da Amazônia para mandar uma mensagem para fora da Amazônia. (JORNAL CULTURA, 1981).

Bastos mostra-se convicto de seu posicionamento social e artístico, haja vista, que as três obras, acima elencadas, foram planejadas de forma sequencial, e apesar de serem interdependentes, possibilitam a construção de um mosaico amazônico para o Brasil. É o próprio Abguar que qualifica essas obras da seguinte forma: o romance da floresta, do rio e o da vila. *Terra de Icamiba*, o primeiro dos três a ser publicado, seria, na trilogia, a materialização do primeiro “degrau” de seu projeto estético modernista para a Amazônia:

Eu queria mostrar, com esse romance, a exploração do homem pelo homem, alegoricamente, a Amazônia do futuro. Uma Amazônia solidária, uma Amazônia sem exploração, uma Amazônia cujo aproveitamento de toda aquela pujança e riqueza pudesse ser bem repartida entre

os homens, sem que houvesse aquelas tremendas lutas que nós chamamos as lutas da selva e, afinal, a Amazônia do futuro, uma Amazônia de paz, e de confraternização, porém típica respeitando as dádivas que Deus ofereceu àquela região. (JORNAL CULTURA, dezembro de 1981, n.p.).

Bastos, segundo o depoimento acima, propõe um olhar idealizado quanto ao futuro da Amazônia, sem esquecer um olhar mais atento do povo sofrido que vive e sobrevive às margens dos rios. Em *Certos caminhos do mundo*, o segundo romance da trilogia, o olhar humanizado do autor evidencia a solidão da vida sobre os rios amazônicos, levando em conta suas viagens pela região:

Certos Caminhos do Mundo já foi um romance em que eu dei um aproveitamento às minhas viagens ao Acre. Aquela vida nos rios, nos navios, aquelas cidades ribeirinhas, aquilo me chamou muito a atenção e eu escrevi Certos Caminhos do Mundo, descrevendo as vidas daquela região e alguns episódios pitorescos que ocorriam. A vida nos navios, a terceira classe nos navios. (JORNAL CULTURA, dezembro de 1981, n.p.).

Os aspectos hidrográficos evidenciados nessa porção do país e o devaneio vivido por “Sólón”, personagem do romance, são os fios condutores que abrem reflexões sobre os meios de sobrevivência e as relações humanas nas embarcações que singram nossos rios.

Para completar o percurso da trilogia romanesca de Abguar Bastos, temos *Safra*, narrativa que textualiza a exploração do amazônida, trata-se de um romance social que aponta que o ser humano não deve ser refém da natureza e nem da exploração política e econômica. O livro mostra um autor mais engajado e mais preocupado com o lócus amazônico

Safra é um romance mais meditado, porque já tem um caráter eminentemente social. Ele vai buscar as contradições e as lutas entre os latifundiários e os trabalhadores da selva, a dificuldade que tinha o trabalhador de conseguir

um pedaço de terra, em contraste com aquela vastidão de terra, porque o dono, não havia donos de fazendas, nem donos de sítios, nem donos de castanhais. Havia donos de rios, que iam da foz às cabeceiras. Eu sou dono de tal rio e aí ninguém entra sem minha ordem. Era nessa base. Eram os donos da geografia. É esse tipo de luta que o fixo em Safra[...]. Eu já coloco o homem humilde reagindo, não se deixando levar, não se entregando. Então já é um tipo de homem diferente, em que o castigo do prepotente não é o castigo de Deus, como muitos romances fazem. O castigo dele é a rebelião. Não querer mais se sujeitar aos seus patrões. Esse é seu castigo. Ele sofre um impacto na sua tradição anterior de vida prepotente de coronel do interior. (JORNAL CULTURA, dezembro de 1981, n.p.).

Com essa tríade literária, Bastos traça sua cosmovisão amazônica e denuncia o jogo econômico que se faz através das forças políticas que têm, há muito, dominado as populações carentes, da Amazônia. Longe, portanto, de traçar um quadro de região idílica, a Amazônia representada por Bastos, em sua obra literária, denuncia as mazelas socioeconômicas que fazem dela, uma das regiões mais miseráveis do Brasil, a despeito de toda a sua biodiversidade e demais riquezas. Em sua trilogia, o autor vai ao encontro de um dos anseios do movimento modernista, que se propunha, entre outras coisas, fixar o homem à terra e mostrar as suas dificuldades. Reiteramos, aqui, a importância da intelectualidade da Amazônia paraense – para a formulação de ações que superassem as injustiças sociais, ao mesmo tempo em que se projetassem mudanças estético-culturais que precisavam acontecer. Daí que mulheres e homens de pensamento precisam ser estudados e valorizados. Por isso, é coerente destacarmos desde a formação de associações, revistas literárias, academias, em manifestar, por meio da arte literária e do jornalismo, as inquietações advindas das penalidades impostas ao amazônida nessa porção territorial.

TERRA DE ICAMIABA, O LIVRO QUE MARIO DE ANDRADE QUERIA ESCREVER?

O título deste tópico, “O livro que Mario de Andrade queria escrever”, parte de uma menção feita por Wilson Martins, no segundo volume, em sua História *da inteligência Brasileira* (1996). Martins discorre a respeito das características de *Macunaíma* de Mário de Andrade, e de *Terra de Icamiba* – no presente estudo, o crítico compara a personagem Macunaíma de Mario de Andrade ao personagem Bepe, de *Terra de Icamiba*, de Abguar Bastos –, essa abordagem gerou intensa divergência entre os dois escritores, sobretudo, quanto à característica do binário, “brasilidade e nacionalismo”. Tal fato levou Bastos a incluir um capítulo em sua obra, *Safra* (1937), com o título “A rainha do Café”, ironizando o tom folclórico de Andrade, presente em *Macunaíma*, reescrito após sua visita à Amazônia, em 1927. O jornalista e escritor Carlos Heitor Castelo Branco, um dos participantes da entrevista realizada com Abguar Bastos ao Museu da imagem e do som, em São Paulo, discorre acerca do posicionamento de Wilson Martins, ao analisar as obras de Mário e Abguar, e assume Bastos como iniciador da literatura Amazônica:

Wilson Martins coloca esse título infeliz do *Amazônia que ninguém sabe* superior ao próprio *Macunaíma*, do nosso querido Mário, coisa que eu concordo absolutamente, chega o Wilson Martins a dizer que, *Amazônia que ninguém sabe* e ou futuro *Terra de Icamiba* seria o livro que Mário queria escrever e não pôde, porque não conhecia, no momento, a Amazônia como nosso próprio Abguar. Mas aí, Abguar vai a chegar à Safra, Safra já é um romance social puro, e espantou, e eu tive ocasião de conversar com Agripino Greco, com referência o próprio livro de Abguar antes de o Agripino escrever a sua famosa crítica, e ele estava verdadeiramente espantado é o momento em que o Abguar ironiza de uma maneira fantástica a viagem de Dona Olívia e do Mário a Amazônia, dando uma gozação que eu não sei como os dois conseguiram

se tornar amigo novamente em São Paulo. Por isso, é um marco preponderantemente na obra do Abguar, como iniciador da literatura Amazônica, da literatura Moderna. (BASTOS, 1980, grifo nosso).

Martins (1996), no que concerne aos protagonistas das respectivas obras, entende: “Bepe [...] é o Macunaíma que poderia ter sido, ou, o que Macunaíma desejaria ter sido, se imaginarmos que o projeto de Mário de Andrade era tomar o material folclórico como metáfora de uma situação social” (MARTINS, 1996, p. 466). Na compreensão de Bastos, quanto à proposta de estética modernista brasileira a partir da Amazônia, Andrade destoou, em sua obra *Macunaíma*, de particularidades do lócus amazônico. “O livro [*Terra de Icamiaba*] de Abguar Bastos responde, com extraordinário automatismo, ao que sua geração, obscuramente, se havia proposto como ‘programa de romance.’” (MARTINS, 1996, p. 467). Destarte, a obra de Mário de Andrade não alcançou êxito, enquanto romance, deixando, para Bastos, a fundação do gênero na Amazônia, conforme aponta Martins:

Contudo, e apesar de tudo, o livro de Abguar Bastos parecia abrir a série do romance amazônico, [...]. Pode-se pensar que o prestígio de Mário de Andrade, deslocando para uma obra malograda como *Macunaíma* (enquanto romance) o interesse que idealmente teria cabido ao “Amazônia que ninguém sabe” (*Terra de Icamiaba*), [...] frustrou o desenvolvimento de uma linha de ficção, cuja “casa” já estava assinalada no quadro imaginário do gênero”. (MARTINS, 1996, p. 467).

A perspectiva de Martins é atribuir a fundação do romance Amazônico a Abguar Bastos e identificar sua obra como “destino teórico e programático do Modernismo.” (MARTINS, 1996, p.467), o que vai ao encontro do processo de construção de um articulado projeto estético e político liderado por Bastos para o Modernismo Brasileiro a partir da Amazônia. A alegoria, impregnada no livro, materializa o seu pensamento, “porque até então se falava sobre a Amazônia com cacoete

clássico, então na Amazônia aparecia em falso, porque não se levava em conta, o linguajar típico da Amazônia” (BASTOS, 1980).

Materializar a proposta *Flami-n'-Assú* é mostrar a Amazônia para o Brasil – exaurindo as distorções provenientes da obra *Macunaíma* –, é parte dos objetivos de Bastos ao criar seu “alter-ego”, Bepe. (MARTINS, 1996, p. 467). Bepe foi, então, concebido a partir da purificação de Macunaíma, dentro de uma perspectiva amazônica de brasilidade, é o que Bastos (1980) sentencia:

Em Terra de Icamiba, eu mostro nele alegoricamente a exploração do homem pelo homem, e crio um herói que é Bepe. E esse herói se volta contra os exploradores da selva, e como é um livro alegórico, ele deseja assim uma espécie de Canaã, ele deseja assim, uma república nova, diferente, que todos sejam iguais, não houvesse divisões o homem não fosse explorado pelo outro e é uma personagem alegórica que no fim acaba então conduzidos seus homens, e vai para esse desconhecido, que a sua imaginação ditava. De modo que apesar de ter procurado encaixar as duas coisas quer dizer, o homem dentro do fenômeno mitológico da Amazônia, foi para mostrar que os mistérios da Amazônia que estavam envolvidos de mitologia, ainda deviam ser reformulados com a presença humana do homem porque, até então, a Amazônia era vista através do seu, da sua paisagem florística, dos seus mitos etc. O homem continuava escondido. (BASTOS, 1980)⁴⁵.

A composição alegórica, firmada por Bastos, é legitimada no pos-fácio da obra escrita por Nunes Vieira (1934) “a Amazônia que Ninguém sabe (*Terra de Icamiba*) não é um romance ou novela, é uma alegoria, ou antes, uma história, na acepção brasileira de Mário de Andrade”. Para Vieira, *Terra de Icamiba* é uma narrativa de tom ufanista, que atravessa o nacionalismo brasileiro contando a história do protagonista (Bepe), com seu senso de justiça, em busca de uma nova civilização amazônica, longe

⁴⁵ Entrevista concedida ao Museu da Imagem e do Som de São Paulo em agosto de 1980.

das interferências externas. Esse é o retrato do amazônida apregoad, em *Terra de Icamiba*, pelo olhar de seu autor.

Na introdução da obra, (*Terra de Icamiba*) Bastos indica seu objetivo, ao construir a narrativa de Bepe, e exibe seu olhar atento ao homem amazônico e aos símbolos que essa região dissemina para o Brasil, embora, segundo o autor, o fato careceria de uma interpretação consciente no que concerne ao modo vivente desse espaço geográfico:

Fiz um livro n'Amazônia. Ajustei os símbolos à realidade. Procurei o homem na paisagem da vida, mas fixei a vida no panorama da terra. Andei, vi, perscrutei. Três anos contaram os passos do autor no vale imenso e profundo. Nada é novo, contudo, as histórias estão tatuadas nas gentes, talhadas nas pedras, calcadas nas arvores, delineadas na terra, submersas nas águas. Todos podem lê-las convenientemente. É questão de querer descer ao chão e escutar, com amor, os corações subterrâneos. Aí estão as lendas remotas, os mitos sagrados, os hieróglifos eternos, os totens propiciadores. Aí estão os homens e os bichões, a música e as figuras, os hábitos e as cerimônias. Tudo é relevo quando conscientemente analisado. Não há mistérios. Há silêncios nas interpretações. (BASTOS, 1934)⁴⁶.

No texto de abertura da obra, apela ao afastamento das idealizações provenientes de olhares exóticos para a região. Aponta que *Terra de Icamiba* é um exemplo de interpretação amazônica, sem o romantismo dos primeiros narradores, sem a agressividade da natureza, sem os exageros e sem a acentuação do pitoresco, “é questão de querer descer ao chão e escutar com amor os corações subterrâneos”. A obra comporta um olhar singular da realidade, às vidas e às penúrias sofridas pelo amazônida e, isso impele, impiedosamente, à relação de poder estrangeira e nacional, o parco conhecimento sobre a Amazônia. Abgvar fala de um local que conhece, por isso, com ele se identifica, e o interpreta com

⁴⁶ Grafia original do livro.

a propriedade de um viajante que morou em Belém, em Coari, e que frequentou a capital amazonense. Esteticamente, essa rica experiência dimensiona sua obra modernista amazônica como expressão da arte literária modernista brasileira.

MÁRIO DE ANDRADE E ABGUAR: CRÍTICA E IRONIA, UM CORAÇÃO SEM MÁGOAS

Para ilustrar sua criticidade em relação à falta de uma interpretação consciente referente à Amazônia ou sobre “as histórias [que] estão tatuadas nas gentes, talhadas nas pedras, calcadas nas arvores, delineadas na terra, submersas nas águas”, é imperioso destacar as divergências com Mário de Andrade em sua viagem a Amazônia, fato que, como já citado, ganhou repercussão em um capítulo do livro *Safra, A rainha do Café* e explicado no livro de crônicas *Vozes do acontecido, fatos e testemunhos* (1992), no capítulo com o título “Mário de Andrade, o coração sem mágoas”, em que ele ressalta:

A partir de Paulicéia Desvairada, escrito sob influências de Virarem, passei a admirar Mário de Andrade, o inovador, antes mesmo de seus livros posteriores. Por outro lado, eu passara a admirar, “os condenados, da trilogia de Oswald de Andrade, metendo-me mesmo numa polêmica, em virtude da obra, com meu amigo Bruno de Menezes.

Mário e Oswald significavam para mim os grandes intérpretes da revolução modernista, sem esquecer o saudoso Menotti del Picchia, que se imortalizara com o Juca Mulato.

Neste trecho de “Vozes do acontecido (1992), Bastos demonstra a admiração pelos Andrades, tanto Mário, como Oswald. Imerso nos acontecimentos que gerou o Modernismo no Brasil, Abguar Bastos tinha convicção da importância desses escritores para a literatura brasileira. Bastos narra sua frustração com Mário de Andrade:

Estava eu, pelas alturas de 1928, em Coari, no rio Solimões, no Amazonas, quando ali desembarcaram por algumas horas dona Olivia Guedes Penteadó, que vinha aureolada como “Rainha do Café”, duas sobrinhas e Mário de Andrade. Já sabia que ele vinha, segundo os jornais, como secretário da “Rainha”, o que me desgostou profundamente, dada a sua importância intelectual. Tão aborrecido estava que não fiz nenhuma questão de lhe ser apresentado. Ele levava um binóculo e uma máquina fotográfica a tira colo.

A repercussão negativa da viagem de Mário de Andrade à Amazônia, como “secretário da ilustre senhora, ainda que ela tivesse sido uma das famosas madrinhas da grei modernista em São Paulo.” (BASTOS, 1936), produziu um capítulo no livro que Abguar escreveria oito anos depois:

Em 1936, já no Rio de Janeiro, comecei a elaborar, na prisão, o meu romance safra, baseado, em princípio, nos autos de um crime por questões de terra. Eu conseguira mesmo um novo júri para dois presos já condenados a trinta anos, e os defendera e absolvera, retratando a exploração dos senhores da terra contra os castanheiros pobres, provando a legítima defesa dos dois coitados. Foi nessa ocasião que resolvi encaixar no romance uma sátira contra Mário, que nele aparece sob a pele de Mário D’almada. Ainda não lhe perdoara o papel de secretário da ilustre senhora, ainda que ela tivesse sido uma das famosas madrinhas da grei modernista em São Paulo. Num dos capítulos de Safra, intitulado “A rainha do Café”, Mário D’almada espia o Lago, as lonjuras do lago, enquanto as sobrinhas da “Rainha” lhe cobram que prometera mostrar-lhes a cobra-grande, o curupira, o mapinguari, a mãe d’água, engenhos da mitologia e do folclore caboclos. (BASTOS, 1992, p. 86-88).

Mário D’almada é a representação de Mário de Andrade na história, é a personagem que, com o mesmo deslumbramento do estrangeiro que chega à região, projeta sua admiração pelo exótico, o pitoresco, o imaginário:

Macunaíma é o Macopapaco não querendo entrar no romance paulista.

E quando d'Almada procura saber dos caboclos onde tinha curupira e mapinguari, os caboclos nem sabiam que esses monstros viveriam naquelas brenhas:

“- E a mãe d'água?

- Mãe d'água é uma cobra, senhor.

- Não vira mulher?

- Que eu saiba, não senhor.

-E a Uiara?

- Uiara?

- Sim, também não conhecem?

- Que é Uiara, entonces?

- Uma jovem, de cabelos compridos, que aparece nos lagos.

- Ah! Isto, aqui não é uiara, não senhor. É visage”

A sátira (no fundo uma brincadeira) envolve outras circunstâncias para demonstrar que certas entidades folclóricas só existem na literatura, sem assento no fabulário caseiro das gentes das selvas. (BASTOS, 1992, p. 86 - 88).

A ironia de Bastos é a reafirmação de seus propósitos quanto ao olhar estigmatizado sobre a região. Uma brincadeira, segundo ele (Bastos), porém que concilia a sua ideia de ruptura com o exotismo lançado à Amazônia. Ainda na sua crônica:

Mas, em São Paulo, os adversários de lides literárias e principalmente os que aceitavam os padrões modernistas, se servirão do episódio para propalar o capítulo Mário devera ter-se irritado. Menos comigo, do que com seus adversários.

Certa idade ia eu passando pela Cinelândia no Rio quando ouvi que me chamavam de uma mesa do “Amarelinho”. Vejo Clovis Barbosa rodeado de outras pessoas que não reconheci de pronto. Somente ao aproximar-me é que vi Mário de Andrade fazendo parte do grupo.

O jeito foi cumprimentá-lo. Respondeu-se secamente, pediu licença e retirou-se.

Desabafei:

- Clovis, como é que me chamaste sabendo de minha sátira contra o Mário?

- É verdade! Eu nem me lembrei...

Passaram-se alguns anos e eu estava em São Paulo quando me convidaram para uma reunião, na qual se projetava fundar a Associação Brasileira de Escritores. Era no oitavo andar de um difícil da Rua Álvares Penteado ou 15 de novembro.

Talvez chegasse um pouco adiantado. O certo é que a sala de entrada estava vazia. Procurei outra sala ao lado e aí deparei, sozinho, sentado, o Mário de Andrade.

Cumprimentei-o. Respondeu sem enfado.

Sentei-me. Aí ele me fez uma pergunta sobre a oportunidade da Associação. Já parecia afável.

Começamos a conversar sem ressentimentos. Dentro em pouco parecíamos velhos amigos.

Durante a reunião se mostrou cordial com minhas propostas.

Ao sair, num gesto que me surpreendeu, virou-se para mim:

-Vamos tomar um chopp no Franciscano?

Estava alegre, como se a reconciliação o confortasse.

E ficamos Amigos. (BASTOS, 1992, p. 86 - 88).

O texto de Bastos possibilita perceber a relação de dois intelectuais de espaços geográficos diferentes e com grande imersão nas discussões referentes à nova estética impressa nas artes literárias.

Destacar o “coração sem mágoas” (BASTOS, 1992) de Abguar Bastos, alinha sua perspectiva de unidade com outros intelectuais e, principalmente, com Mário de Andrade que, para ele, representava o alicerce modernista.

Um aspecto que possibilita uma interpretação enfática do seu posicionamento de desconstrução do aprisionamento literário e, até mesmo, na produção textual em prosa, de cunho modernista, está na indicação do autor quanto ao texto do romance. No final da obra,

Abguar Bastos afirma que, “a ortografia deste livro segue os critérios do autor”. (BASTOS, 1934, s/p).

O que podemos concluir diante de um intelectual que busca a liberdade na composição da arte literária e textualiza, ao final do romance, que não segue padrão imposto pela gramática normativa? Concluimos que, a sistematicidade da língua não se limita à organização de um universo homogêneo passível de ser controlado por regras. Tampouco, consegue circunscrever-se em torno de prescrições que buscam determinar como o uso de uma língua deve ocorrer, obrigatoriamente, por todos os seus falantes. A língua é social, portanto, dinâmica e heterogênea. Tentar enclausurar as estruturas linguísticas às políticas de um grupo de prestígio social é produzir exclusões pensadas e orientadas para deliberar quem está fora de determinados eixos e quem está autorizado a ingressá-los. A língua, para alguns campos sociais, assemelha-se a um passaporte.

Resistir a esses modelos significa requerer a visibilidade, não só para o lugar de origem do falante – aqui, a primeira intencionalidade de Bastos, também, em respeito a uma das principais identidades culturais⁴⁷ de um povo: sua língua. Esse espírito de resistência que permeia as obras de Abguar prioriza, em certo momento, as manifestações linguísticas.

Por conseguinte, registrar “a ortografia deste livro obedece ao critério do autor”, não significa que Bastos desconheça as regras da norma padrão, mas, que ele quer demarcar uma identidade linguística como critério de resistência às inúmeras imposições estéticas advindas do eixo sul-sudeste, que, embora, sejam, também, literárias, ultrapassam o campo da própria literatura.

Ultrapassar o padrão imposto e dar visibilidade cultural e política para as singularidades amazônicas, como, aliás, é o objetivo de todo o projeto intelectual de Abguar Bastos, constitui um feito que, hoje, devemos reconhecer. Assim é, que Abguar resiste a qualquer mecanismo, que imponha o silenciamento da cultura amazônica e a sua diversidade.

⁴⁷ Com base no entendimento de Stuart Hall, pensamos, como identidade cultural, características responsáveis pelo pertencimento de um ser humano a um determinado grupo, como: a história, o local, a etnia, o idioma, e a crença religiosa

Essa atitude, aqui tomada como resistência aos cânones tradicionais da literatura, é mobilizada por estratégias que dão visibilidade e uma ação política que inscreve Abguar entre os que têm consciência plena de que a literatura e artes, em geral, necessitam de ser renovadas, e a “língua literária” constitui mais que um rico pretexto, um trunfo de que o escritor não pode abrir mão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos, não sem correr o risco, afirmar que a ideia de Modernismo literário de Abguar Bastos possuía, sinteticamente, uma simples explicação, o Modernismo como forma e a Amazônia como conteúdo. Para isso, percebemos na composição de sua obra o protagonismo humano – e isto faz toda a diferença em relação à grande parte dos que narraram a Amazônia sem considerar o elemento humano – e suas mazelas em uma perspectiva social, política, econômica, mítico-religiosa, o que contribui para estabelecer uma visão de que “o homem era um pouco abandonado na sua situação de explorado, como o seringueiro, como o castanheiro como o pescador, como o índio” (BASTOS, 1980). Portanto a visão humanizadora do autor estava em um novo olhar para o humano na região.

Abguar Bastos objetivava estabelecer uma identidade nacional, que hoje pode e deve ser questionada, a partir de pontos de vistas distintos, a partir de uma organização nacional no qual se integram as várias regiões, cada uma delas com seus valores devidamente respeitados e articulados para a caracterização do caráter nacional. Neste contexto e para que isto seja garantido, a Amazônia não deve ser excluída, e, assim, protagonizar a parte que lhe cabe neste projeto. A ideia de brasilidade, seu ponto fulcral, foi materializada em *Terra de Icamiba*, este “romance que também era uma plataforma” (BASTOS, 1944), uma forma de discordar da nacionalidade estabelecida por grupos de intelectuais modernistas, fixados nos limites externos à região. Desta feita, não é de se espantar, então, que *Terra de Icamiba* confronte-se com o *Macunaíma*, de Mário

de Andrade; que Bepe e seu “bom mocismo” sejam o contraponto ao herói sem nenhum caráter de Mário de Andrade.

A intencionalidade de Bastos estava em incorporar à literatura brasileira elementos da cultura amazônica; cortar o fio condutor da influência europeia em nosso fazer literário, ou seja, a brasilidade estava de “pé no chão atrás do mato, índio, macumba, tajá, minhocão uirapuru (BASTOS, 1944, p. 24). O seu projeto de Modernismo (que não era exatamente um projeto individual, mas de grupo com o tônus de alguma originalidade) atravessou a década de 1920, desde o manifesto *À geração que surge*, em 1923, até o manifesto *Flami-n’-Assú* e o romance *Terra de Icamiba*, publicado no ano 1934, os quais foram selecionados aqui como síntese de uma ação política e estética.

Em *Terra de Icamiba* é perceptível a voz poética do narrador, carregada de lirismo, em consonância com a paisagem amazônica: a mansidão dos rios, lagos, igarapés, da floresta não renuncia ao protagonismo do ser humano, o que realça o olhar inverso de alguns dos cronistas e viajantes que por aqui passaram o que justifica a sua tese de brasilidade com características do Modernismo.

Muito mais que estabelecer um maniqueísmo na luta do bem contra o mal, *Terra de Icamiba* entoa a forte luta do habitante contra a opressão econômica dos mais poderosos, e que especificamente na obra, são os estrangeiros. A xenofobia enfatizada pelo modo como são retratados os estrangeiros caracterizam o rompimento com todos os valores que vêm de fora. *Terra de Icamiba* é, também por este aspecto, a insurreição do explorado contra o explorador em um confronto de personagens, que cansados da usurpação, buscam a nova civilização, a terra de Icamiba, justa e fraterna. Bepe, o protagonista, tem a missão de libertar seu povo em uma insurreição e em procissão à cidade-manoa, local onde a nova civilização amazônica, livre de todas as mazelas, estaria sustentada. Estudar a obra de Abguar Bastos possibilita refletimos, também, sobre a literatura produzida na Amazônia desde o final do século XIX. Literatura que vive períodos ora de preamar, ora de baixa-mar. literatura que

vive de movimentos descontínuos, graças a iniciativas individuais e/ou coletivas. Abgvar e sua geração constituem ponto alto desta memória literária, mesmo em que pese sobre o autor de *Safra* certo silenciamento.

REFERÊNCIAS

BARREIROS, Luiz Lima. **Perfil de Abgvar Bastos**. In: Revista da associação paraense de escritores. Ano III, nº 02 – Junho de 1989, p. 21/22.

BASTOS, Abgvar. **Certos caminhos do mundo: (romance do Acre)**. Rio de Janeiro: Hersen – Editor, 1935.

BASTOS, Abgvar. **História da política revolucionária no Brasil**. Vol.1e2. Coleção Temas brasileiros Nº 9. Ed. Conquista, Rio de Janeiro, 1969/1973.

BASTOS, Abgvar. **Safra**. 2.ed. Rio de Janeiro: Conquista, 1958.

BASTOS, Abgvar. **Terra de Icamíabas: (Romance da Amazônia)**. Rio de Janeiro: Andersen Editores, 1934. BASTOS, Abgvar. **Vozes do acontecido**. São Paulo: RG - Editores Associados. 1992.

BASTOS, Abgvar. **A poesia na terra das Amazonas**. Belém Nova, nº 2. Belém, 30 de setembro de 1923.

BASTOS, Abgvar. **À geração que surge**. Belém Nova, nº 5. Belém, 10 de novembro de 1923.

BASTOS, **Entrevista**. Parte [1/2] at. Acervo MIS. Disponível em: <http://acervo.missp.org.br/audio/entrevista-de-abgvar-bastos-parte-12>. Acesso em: 13 jul. 2019.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 5ª ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MARTINS, Wilson. **História da inteligência brasileira: (1915-1933)**. vol. VI. 2ª edição. São Paulo: T.A. Queiroz, 1996.

PRÁTICAS DE RESISTÊNCIA KAYOWÁ: KUNHÃKOTY, LÍNGUA, ESCOLA E MULHERES INDÍGENAS CONTRA OS DISPOSITIVOS DE CONTROLE

Raimundo de Araújo Tocantins⁴⁸

A partir de uma hierarquização de saberes, os conhecimentos dos colonizadores se constituíram como uma forma de colonialidade do poder que se mantêm sedimentada em territórios que outrora foram colonizados por Europeus. Esta perspectiva eurocêntrica em relação à produção do conhecimento, atravessou os séculos e historicamente desautorizou os saberes de povos originários e, também, das populações que vieram do continente africano. O advento da modernidade europeia trouxe em sua bagagem colonizadora um complexo dispositivo de controle dos corpos e das mentes. Nessa direção, ainda atualmente, quando falamos em epistemologias logo nos vem a ideia de um conjunto de conhecimentos empreendidos por determinadas áreas dos saberes, reproduzidas e legitimadas a partir das universidades, cujas raízes estão fincadas em matrizes europeias.

Neste texto, observaremos como a ativista Kaiowá Valdelice Veron, a partir de suas pesquisas na área de Educação e dos conhecimentos de seu povo, elabora conhecimentos e desafia as estruturas de uma colonialidade do poder.

⁴⁸ Doutor em Letras: Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Pará (UFPA-PPGL); professor da Universidade da Amazônia (UNAMA) e do Centro Universitário Fibra.
E-mail: raimundtotocantins2047@gmail.com

Na primeira parte do estudo, “Do dispositivo ao dispositivo colonial”, a partir das concepções teóricas de Michel Foucault (2015), compreenderemos os conceitos de dispositivos e governamentalidade, Foucault (2008). Estes conceitos servirão de bases teóricas para o entendimento de governo da língua implantado em território brasileiro

Em “O dispositivo escolar eliminando epistemologias indígenas”, abordaremos a compreensão sobre dispositivo escolar, elaborada por Gregolin (2015). As análises de Gregolin sobre a implantação da escola no Brasil, pautada em alicerces europeus, desvela e

nos faz compreender a finalidade de hierarquizar, racializar e eliminar epistemologias dos povos originários, além de oportunizar o entendimento da língua portuguesa como a linha de força do dispositivo colonial em território brasileiro.

O acesso dos indígenas às universidades, bastante facilitado pela política de cotas, permitiu enfrentamentos entre as epistemologias indígenas e a “escola dos brancos”, como definem as indígenas. Em “Valdelice e as linhas de atualização do dispositivo escolar” torna-se visível o esforço intelectual da ativista pelas causas indígenas. Professora e pesquisadora Valdelice Veron é mestre em Sustentabilidade Junto a Povos e Terras Tradicionais promovido pela Universidade de Brasília. Em sua dissertação de mestrado ela empreende um trabalho voltado para a escola Kaiowá. Nesse percurso, apresentamos a articulação dos saberes tradicionais do ritual *Kunhãkoty*, importante na elaboração de

Figura 01: Valdelice Veron



Fonte: <https://catarinass.info/43-mulheres-indigenas-do-brasil-e-da-america-latina-para-se-inspirar/valdelice-veron-guarani-e-kaiowa>

gênero para os Guarani-Kaiowá, aos conhecimentos adquiridos na academia, compreendidos por Veron como seu *Tekoha* acadêmico na direção de descolonizar e atualizar o dispositivo escolar.

O artigo finaliza com a reflexão embasada nos saberes indígenas. Nesta direção, as pesquisas de Valdelice Veron são as bases teórico-reflexivas em “Tecendo outras definições de língua”. A seção nos apresenta um outro olhar cosmológico para a compreensão de língua. Na realização deste empreendimento, nos servem de suporte teórico para a realização de nossas considerações, as definições de língua realizadas por Michel Foucault (2015).

O percurso descolonizador de epistemologias, questão central deste texto, acontece tomando como base minhas observações, durante o período de doutoramento em estudos linguísticos na UFPA (2017-2020), em produções acadêmicas realizadas por Valdelice Veron. Compreendo suas pesquisas como um espaço de produção de conhecimentos em constante diálogo com as suas narrativas tradicionais baseadas na oralidade. A partir desses entrecruzamentos, torna-se possível visibilizar as maneiras como os saberes dos povos originários promovem fissuras no dispositivo colonial e atualizam o dispositivo escolar.

DO DISPOSITIVO AO DISPOSITIVO COLONIAL

Michel Foucault não explicitou de maneira detalhada em sua obra o conceito de *dispositivo*. Compreendido por Dreyfus & Rabinow (1995) como “uma interpretação histórica orientada para a prática”, estes autores nos esclarecem que o dispositivo atua na constituição e organização dos sujeitos. O dispositivo na definição de Foucault representa:

Conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dis-

positivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos. (FOUCAULT, 2015, p. 364)

Sobre sua composição heterogênea, organizada em rede, Foucault pontua sobre sua natureza e finalidade. O dispositivo se qualifica como a estrutura de poder que orienta o “programa de uma instituição” que, em um “determinado momento histórico, teve como função principal, responder a uma urgência. O dispositivo tem, portanto, uma função estratégica dominante” (FOUCAULT, 2015, p. 365). Esta definição articulada à reflexão sobre mulheres indígenas, nos permite compreendê-las como sujeitas produzidas dentro da teia social e histórica dos poderes e saberes dos quais nos falam os estudos de Foucault.

A partir da história, podemos retomar o “programa de uma instituição que em um determinado momento histórico, teve como função principal, responder a uma urgência”, Foucault (2015). Percebemos, a partir de um olhar para a história com Foucault os regimes de verdades que construíram para o mundo as subjetividades indígenas. Sob essa lente conceitual torna-se visível a invenção discursiva realizada por enunciadores europeus. Em outras palavras, os povos originários brasileiros foram narrativizados pelo foco narrativo de quem estava no poder, os europeus (NEVES, 2009).

A colonização europeia iniciada com as grandes navegações, emergência histórica bastante significativa para a história dos povos que aqui habitavam, precisava de um “programa” para cumprir sua “função estratégica dominante”. No sentido de organizar o controle do vasto território e de elaborar a construção das subjetividades, a Coroa Portuguesa empreendeu em terras brasileiras “discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos” etc. Neste sentido, a partir deste conjunto heterogêneo que aqui chamamos de dispositivo, produziram-se “verdades” sobre os povos originários.

A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados

de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros, suas políticas de verdade, quero dizer, discurso que ela incorpora e que coloca para funcionar como verdadeiros (...) (FOUCAULT, 2015, p. 52)

Diversos documentos construíram subjetividades e memórias de futuro durante o período do contato inicial entre europeus e povos indígenas. Esses documentos fizeram circular discursos que funcionaram como verdades sobre estes povos. Porém, há uma outra história não oficial, narrativizadas por sujeitos e sujeitas indígenas que expõem outros regimes de verdades. Neves (2020) propõe deixar vir à tona a “pluralização da verdade”:

Quando Michel Foucault realizou suas pesquisas e análises, ele sempre tomou cuidado de visibilizar quem eram os seus sujeitos, mas aqui na América Latina a pluralização da verdade esbarra em outras sujeitas e sujeitos, a partir de suas emergências históricas. Não dá para ignorar que há uma grande diferença entre pensar a questão do louco e do proletariado na Europa e a condição do negro escravizado e do indígena subalternizado na América Latina. (NEVES, 2020, p. 04)

Nesta direção, Neves (2020) empreende em seus estudos sobre o discurso e sociedades indígenas, embasados na perspectiva foucaultiana, um diálogo com os estudos decoloniais. Como resultado desta articulação, ela propõe a existência de um dispositivo colonial, cujo funcionamento interferiu e interfere na construção de verdades, de subjetividades, no controle dos corpos e na produção do conhecimento sobre sociedades indígenas. Por outro lado, é importante refletir que os dispositivos de poder, por mais poderosos que sejam, nunca vão conseguir suprimir totalmente as táticas de resistência.

O DISPOSITIVO COLONIAL E O GOVERNO DA LÍNGUA

Ele me contou toda a história da minha família. Isso me levou a querer saber ainda mais. Por exemplo: de onde vinha esse sobrenome Veron? Quem foram meus antepassados? Descobri que nosso sobrenome veio de um argentino que escravizava os índios e eles iam sendo registrados com o sobrenome dele (...). (VALDELICE VERON, 2011)

A epígrafe acima revela o interesse de Valdelice, em uma conversa com seu pai, em saber sobre as origens de sua família e do seu sobrenome. Contraditoriamente, um nome herdado de um não-indígena e que representou, na história de vida desta mulher a opressão de seu povo, atualizou-se e se tornou símbolo de luta e resistência indígena. Além do sobrenome, a língua espanhola e a portuguesa são atravessamentos que falam para Valdelice sobre domínio, escravização de corpos e relação hegemônica. O relato de Veron revela uma das relações de subalternização promovidas pelo branco de origem europeia: “*Descobri que nosso sobrenome veio de um argentino que escravizava os índios e eles iam sendo registrados com o sobrenome dele.*”

A língua espanhola e a língua portuguesa, ambas de origem europeia, apresentam na vida de Valdelice e de muitas das sociedades indígenas, detalhes sobre o processo de colonização em terras brasileiras. O espanhol revelou para ela a relação de subordinação e a escravização a partir de um “senhor” que se apropriava de seus ancestrais e apagava sua história a partir de um novo nome de registro “Veron”.

A língua portuguesa, muito presente na vida de Valdelice Veron e, também, na vida de muitos indígenas brasileiros, relaciona-se com outro atravessamento, a escola. Língua e escola elaboram “estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles” Foucault (2015). A partir dessa articulação, percebemos o funcionamento do dispositivo colonial em sua função de controle dos corpos, subjetividades e saberes originários com objetivo principal de “responder a uma urgência”, como nos fala Michel Foucault (2015).

O dispositivo colonial em território brasileiro instituiu a língua portuguesa como uma das estratégias de controle das diversas culturas originárias que aqui habitavam. Compreendemos à luz do conceito de *governamentalidade* de Michel Foucault, um governo da língua, fruto de uma política linguística europeia para o sucesso do empreendimento colonial.

Principalmente desde as grandes navegações, quando se intensificou o contato entre os povos no mundo em função da busca europeia para colonizar novos territórios, a língua passa a ser um fator fundamental para a dominação e posterior controle do povo dominado nos processos de “conquista”. (LISBÔA, 2019, p. 239)

A palavra “governar”, antes de ser estabelecido o seu sentido fundamentalmente político a partir do século XVI, relacionava-se a um conjunto de significações: conduzir alguma coisa ou alguém, impor algum regime, cuidar da subsistência de uma coletividade. Para discorrer sobre governamentalidade na obra “Segurança, Território, População”, Foucault (2008), utiliza a definição do dispositivo de segurança para mostrar como as tecnologias de controle da população vão caminhar no sentido de ultrapassar as rígidas estratégias da disciplina e elaborar um dispositivo de poder mais sutil e de força de controle ainda maior.

Por esta palavra, “governamentalidade”, entendo o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança (FOUCAULT, 2008, p. 143).

O sucesso deste imenso empreendimento colonial é narrativizado pelos grupos que estiveram no poder. “Do início deste processo até os nossos dias, a história e a produção do conhecimento oficial viveram e vivem sob a ditadura da palavra escrita ocidental, europeia, branca e suas poderosas verdades” (NEVES, 2015, p. 29). Atualmente, século

XXI, ainda compreendemos as identidades indígenas brasileiras como um produto da discursivização dos seus antigos enunciadores, os europeus. Inseridos na “cosmologia eurocêntrica que passou a delinear uma ordem hegemônica, que determina inclusive as línguas oficiais da ciência ocidental, que são todas europeias” (NEVES, 2015, p. 28).

Em meados do século XVI, início da ação colonizadora do território hoje chamado de Brasil, a política colonial instituída pelo europeu no território brasileiro necessitava de formas de domínio da diversidade cultural dos povos que aqui habitavam, com o objetivo de sistematizar um controle produtivo em direção a esses corpos. Contudo, podemos compreender o Brasil desse período como um espaço de encontro de várias culturas heterogêneas e, certamente, neste momento inicial de colonização com dificuldade de interação entre estas culturas.

Esta realidade diversa, compreendida a partir do ponto de vista do europeu, não era interpretada com bons olhos, mas sim como um enorme caos e, naturalmente, carecia de um reordenamento visando a conexão das sociedades indígenas à economia mercantil. Na esteira desse pensamento, observamos que história dita como oficial narrada pelos livros de História brasileira, não aborda com profundidade questões referentes à riqueza linguística do período de colonização, o que pode produzir nos leitores a ideia de que a língua portuguesa foi a forma de comunicação utilizada entre os povos indígenas que aqui habitavam e os colonizadores.

Com o objetivo de viabilizar o empreendimento colonial, neste período da história nacional, o país foi dividido em dois grandes estados: o Brasil e o Grão-Pará. Cada um com sua respectiva língua geral. A comunicação interétnica na região Norte brasileira, durante as primeiras décadas do século XIX, foi realizada pela Língua Geral Amazônica (LGA), também conhecida como Nheengatu. Esta língua, de comunicação interna da Amazônia, cumpriu o papel, durante um período da nossa história, de integração entre os indígenas e os outros povos habitantes da região.

A Amazônia - onde milhares de cidadãos, indígenas e não-indígenas, apesar de desconhecerem a língua portuguesa, estavam sintonizados com a vida econômica, social e política do país e identificados com os valores nacionais, de tal forma que produziam riquezas, pagavam impostos e – na expressão de Couto de Magalhães – não hesitavam em *‘derramar seu sangue pela pátria’*, como aconteceu na Guerra do Paraguai. Mas o fato de não falarem a língua nacional e, ao contrário, de serem usuários de uma língua indígena, produziu e continua produzindo uma reação de estranhamento. É que esta situação singular contrariava uma suposta unidade linguística, mas sobretudo, evidenciava até que ponto tinha se expandido uma língua indígena, denominada, ao longo da história, de *Língua Geral*, *Nbeengatu* e *Tupí*, entre outras nomenclaturas. Por isso, se tornou objeto de observação e curiosidade dos viajantes e estudiosos, nacionais e estrangeiros. (BESSA FREIRE, 2003, p. 40)

A viabilização do projeto colonial, sob o conceito de governamentalidade, visava gerir a conduta dos homens (FOUCAULT 2008). Neste cenário aconteceu a gestão da língua como estratégia de controle da população. Com o apoio da Coroa Portuguesa e da Igreja, a língua Tupinambá, utilizada na região da foz do rio Amazonas, foi escolhida, para a função de construir uma coesão linguística na região amazônica, província do Grão-Pará. Nesse sentido, o Tupinambá como língua geral facilitava a comunicação entre etnias, que utilizavam diferentes línguas particulares e, como consequência, prevista pelo colonizador, tornou viável, futuramente, a portugalização da província do Grão-Pará (BESSA FREIRE 2004).

O DISPOSITIVO ESCOLAR ELIMINANDO EPISTEMOLOGIAS INDÍGENAS

Aos onze anos de idade, a ida para a escola não-indígena causou-me estranhamento, devido aos gritos da professora, ao modo diferente de ensinar e aos barulhos da cidade. A cidade me causava sofrimento, choro, desânimo, porém o apoio de minha mãe e de meu pai me auxiliou a enfrentar os desafios da escola colonizadora.

Valdelice Veron

Iniciamos esta seção com o relato-desabafo de Veron que nos apresenta a sua realidade de mulher indígena em contato com uma realidade comprometida com a produção de saberes eurocêntricos, a escola. A instituição escolar historicamente implantada pelos europeus em solo brasileiro entra em choque com as realidades dos povos indígenas, pois, não há nesta instituição intenção em dialogar com os saberes dos povos originários. A escola é implantada no Brasil comprometida com uma forma de conhecimento de matriz europeia.

As práticas culturais dos povos indígenas que aqui viviam foram colocadas dentro de uma hierarquia de racionalidades e os usos sociais que faziam com que o verbal, na maioria das vezes imbricados com o corpo (música, dança, grafismos, ritos religiosos), fossem desqualificados diante das línguas europeias e dos processos institucionais que elas agenciavam. (NEVES, 2018, p. 154)

Para compreendermos como organização desta hierarquia de racionalidades institucionalizou-se em terras brasileiras, propomos o exame da rede escolar. Nas palavras de Gregolin (2015, p. 01), a instituição escolar pode ser compreendida como a rede de um dispositivo de saber e de poder criada para atender as “exigências históricas de construção da identidade nacional, com base nos ideais positivistas de ordem, progresso, higiene, civilidade etc.” Na intenção de “organizar” o Brasil sob estas bases, ele aqui foi instalado no final do século XIX e início do século XX, logo após a Proclamação da República.

A instituição escolar articulada ao dispositivo colonial entra em rota de colisão com as diferentes realidades e racionalidades dos povos indígenas como nos remete Valdelice. Atentemos para as palavras de Gregolin (2015, p. 12):

O cenário brasileiro no final do século XIX e meados do século XX estava convulsionado por grandes transformações que abrangiam um largo escopo: o campo da política (fim da monarquia e implantação da República); o da reorganização do trabalho (abolição dos escravos e chegada de trabalhadores europeus); o do reordenamento dos espaços urbano/ rural e a remodelação das cidades; e o da economia (auge da cultura do café no sul e sudeste e o ciclo da borracha no Norte). Era, portanto, um movimento amplo de transformações que atingiu profundamente as relações sociais e o cotidiano dos brasileiros

Torna-se possível perceber um Brasil em fase de intensas transformações. Neste sentido, o dispositivo colonial articula-se ao dispositivo escolar para responder a uma urgência: construir no território uma identidade urbana próxima dos padrões de cidades europeias. É bem evidente no delineamento deste cenário a ausência de espaço para as subjetividades indígenas.

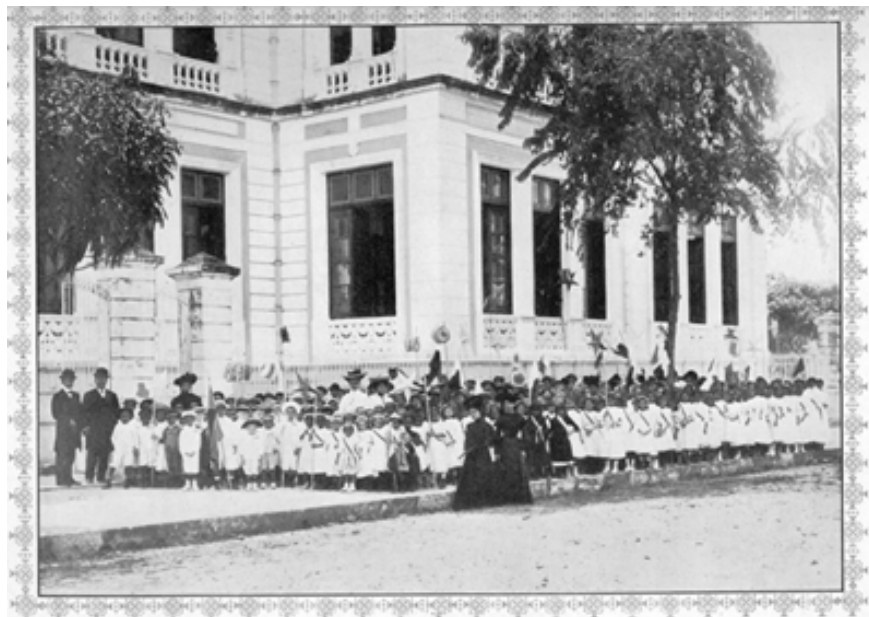
No que diz respeito à população urbana, a escola não incorporava todas as classes que compunham este quadro. Seus conteúdos seguiam o modelo das elites econômicas, seu foco estava no ensino de disciplinas como: língua portuguesa, geografia, matemática e história, dentro da perspectiva dos saberes europeus, sem preocupações com as diversidades cultural e étnica que formavam o território nacional.

A concepção do prédio escolar, no que se refere à sua estrutura física, apresenta em sua gênese, uma arquitetura voltada para o controle dos corpos, por meio do controle do espaço como enfatiza Gregolin (2015). Estes espaços onde o saber é produzido pela vigilância, refletem o que diz Foucault em Vigiar e Punir (1999), sobre a disciplina funcio-

nando por meio de procedimentos muito específicos como o controle dos espaços e dos corpos, organização do tempo, vigilância e a produção registrada de forma contínua em cadernos, provas etc.

A figura 02 refere-se ao prédio do Grupo Escolar José Veríssimo. Inaugurado em 7 de setembro de 1901, em Belém do Pará. Esta imponente edificação estava localizada em uma área central da capital, onde historicamente se concentram as famílias de maior poder aquisitivo desta cidade. Seu projeto implantava um novo modelo arquitetônico e foi elaborado de acordo com as exigências da higiene e da pedagogia exigidos para exercer as suas funções educacionais descritas anteriormente. É possível perceber nesta imagem, a presença de crianças perfeitamente alinhadas e uniformizadas comandadas por adultos. Vigilância e disciplina dos corpos constituíam-se como balizas fundamentais desta instituição estrategicamente implantada em todo território nacional.

Figura 02: Grupo Escolar José Veríssimo



Alunas do 4.º grupo escolar (José Veríssimo) em direcção ao prestituto

Fonte: Facebook Belém Antiga

Ao compreendermos os objetivos deste dispositivo e compararmos com o relato de Valdelice (2018), que nos fala dos *gritos da professora, modo diferente de ensinar e os barulhos da cidade*, entendemos que o dispositivo escolar ao ser implantado não abarcava em seu projeto pedagógico as comunidades indígenas e os seus modos de existência. Pelo contrário, os indígenas deveriam sujeitar-se a esses saberes hegemônicos.

A experiência de Valdelice Veron com a instituição escolar a submeteu a maneiras de desqualificação dos modos de vida indígenas. Nessa vivência, ela nos conta como escola colonizadora não reconhecia os saberes inerentes à sua comunidade e punia as meninas Kaiowá em um processo importante em seu caminho para tornarem-se mulheres, o rito de reclusão do *Kunhâkoty*:

Tendo estudado em escolas tradicionais, observei várias situações vivenciadas pelos meninos e meninas. As meninas eram muito prejudicadas no período da sua primeira menstruação, quando precisavam ficar reclusas por quinze a trinta dias. Notei que o projeto político pedagógico das escolas não previa nenhum tratamento diferenciado para a situação. A escola convencional, em geral, não respeita esse período, causando reprovação, ausências, mostrando o descaso da escola em relação à cultura Kaiowá. (VALDELICE, 2018, p. 07)

A partir do relato de Valdelice Veron e das análises de Gregolin (2015), podemos observar que a escola brasileira não apresentava elos com outras práticas e saberes que não fossem as eurocêtricas. As disciplinas, o controle dos corpos, a arquitetura “emparedada” e o conceito de civilidade das escolas refletiam a ideologia de uma construção identitária que não dialogava com as realidades indígenas.

Ao pensarmos o dispositivo escolar a partir da sua articulação com o dispositivo colonial, conseguimos penetrar nas redes de poderes e saberes que controlaram a produção de saberes dos povos indígenas. A instituição escolar, compreendida como uma “rede de inteligibilidades”, compõe uma complexa e plural maneira para observarmos

o funcionamento do dispositivo colonial. Sobre o imbricamento em rede de poder e saber elaboradas pelo dispositivo, Foucault nos alerta:

O dispositivo, portanto, está sempre inscrito em um jogo de poder, estando sempre, no entanto, ligado a uma ou a configurações de saber que dele nascem, mas que igualmente o condicionam. É isto, o dispositivo: estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles (FOUCAULT, 1999, p. 146).

O dispositivo escolar implantado no Brasil no final do século XIX e início do século XX nasce com o objetivo de controlar a produção de saberes e os corpos. Ele traz consigo o legado colonial, impondo as formas de saber daqueles que estavam no poder. A cultura e os saberes Kaiowá, como nos fala Valdelice Veron, distintos desta proposta, não eram reconhecidos como legítimos. Os gritos da professora, o modo diferente de ensinar, a negligência em relação ao rito de reclusão do *Kunhãkoty*, vividos pelas meninas-moças Kaiowá que, além de desrespeitado era punido com reprovação por conta de ausências indevidas, revelam este dispositivo atuando na direção do aniquilamento da forma como os Kaiowá compreendem e constroem sua relação as mulheres indígenas. Esta relação desvelada por Valdelice revela a violência da escola colonizadora.

A noção de dispositivo elaborada por Michel Foucault apresenta uma sofisticada tecnologia de poder. Em compreensão aos dispositivos de Michel Foucault, afirma Deleuze (1996, p. 02): “Se há uma historicidade dos dispositivos, ela é a dos regimes de luz – mas é também a dos regimes de enunciados”. Isso nos mostra que a história de um dispositivo é marcada por linhas, compreendidas como as linhas ou curvas de visibilidade e enunciabilidade, são aquelas consideradas como as “máquinas de fazer ver e de fazer falar”. Deleuze nos orienta na sensibilidade de que não é apenas pintura, mas arquitetura e outras linguagens também podem ser compreendidas como linha de visibilidade e enunciabilidade do dispositivo. Como nos lembra Deleuze:

“é que os dispositivos são como as máquinas de Raymond Roussel, máquinas de fazer ver e de fazer falar”.

Se por um lado os dispositivos podem ser compreendidos como tecnologias sofisticadas de poder, por outro, pensar com mulheres indígenas nos dá a oportunidade de conhecermos o papel das resistências colocadas igualmente como elementos integrantes desses dispositivos. Nas palavras de Foucault: “onde há poder há resistência!”

Com o objetivo de continuarmos a contemplação das propostas epistemológicas decoloniais realizadas pelos saberes indígenas, observaremos a seguir, Valdelice Veron e sua articulação dos saberes tradicionais do ritual *Kunhãkoty*, importante na elaboração de gênero para os Guarani-Kaiowá, aos conhecimentos adquiridos na academia, compreendidos por ela como seu *Tekoha* acadêmico na direção de descolonizar e atualizar o dispositivo escolar.

VALDELICE E AS LINHAS DE ATUALIZAÇÃO DO DISPOSITIVO ESCOLAR

Deixei meu tekoha por um tempo para conviver em outro “tekoha”, desta vez com um formato acadêmico, para, não somente, apresentar minhas ideias e conhecimentos, mas para compartilhá-los e receber outros, vivendo e lutando como mulher Kaioná, na tentativa de sensibilizar a sociedade, para que cessem as agressões violentas que vitimam e dizimam meu povo, em nossas próprias terras.
Valdelice Veron

Na epígrafe que abre essa seção, observamos por meio das palavras de Veron, o valor da elaboração de uma educação que respeite as perspectivas culturais indígenas. Valdelice Veron é uma intensa guerreira pelas causas de seu povo, os Guarani Kaiowá, que historicamente passam por diversas formas de violação de seus corpos e territórios. Além das ações ativistas corporificadas em marchas e diversos outros tipos de manifestações que muitas vezes utilizam as redes sociais para suas reivindicações, Valdelice Veron elabora a partir dos saberes

adquiridos academicamente articulados aos saberes tradicionais, um ativismo que compreende a educação de crianças e jovens indígenas como forma de fortalecimento dessas identidades.

Com a finalidade de compreendermos a proposta de desconstrução da escola colonizadora empreendida por Valdelice Veron, vamos conhecer a partir de sua pesquisa de mestrado, os procedimentos de construção social elaborado para formar as mulheres Guarani-Kaiowá. Esse modo de elaboração relaciona-se à construção de gênero nas perspectivas desse povo que tem sua culminância no ritual do *Kunhãkoty*, elemento chave na concepção descolonizada de educação indígena concebida pela pesquisadora.

“SABEMOS QUE NÃO NASCEMOS PRONTAS, MAS SOMOS FEITAS!”. O KUNHÃKOTY E A IMPORTÂNCIA DA MULHER NA EDUCAÇÃO GUARANI-KAIOWÁ

Veron nasceu à beira de uma estrada no município de Caarapó (MS), embaixo de uma árvore. O momento do nascimento, realizado com a ajuda das *Nhandesy* e das *Maxuyppy* (mulheres mais antigas detentoras do conhecimento Kaiowá), representa para a menina Kaiowá o início de uma longa e cuidadosa série de etapas que vão culminar no *Kunhãkoty*, momento na puberdade, em que a menina entra em reclusão para preparar-se para a vida adulta. Sobre o seu nascimento e o papel das mulheres em sua sociedade, ela conta:

Minha mãe conta que quando eu nasci, as *Nhandesy* (guardiãs espirituais) se assustaram porque meu cabelo era branco, então falaram que minha bisavó *Maxuyppy* Tomazia tinha voltado (reencarnado). Fizeram rito de nomeação, e meu nome veio *Xamiri Nhupoty* (Flor do Campo). (VERON, 2018, p. 13)

As *Nhandesy* e as *Maxuyppy* são fundamentais no nascimento da criança Kaiowá, pois, a partir do seu contato com as entidades espirituais, elas compreenderão aquela nova existência e, a apresentarão

ao mundo de acordo com o papel que desempenham. Este ritual é denominado pelas Kaiowá como o rito de nomeação.

A construção de homens e mulheres é um processo contínuo elaborado pelos Kaiowá, inicia no nascimento da criança e tem sua culminância na puberdade, por volta dos doze anos. Os meninos irão viver o *Kunumi Pepy*, festa de iniciação dos meninos; as meninas vivenciarão o rito de reclusão chamado *Kunhâkoty*, como nos assinala Veron (2018).

Ao vir ao mundo, Valdelice conta que sua avó, dona Tomazia, profetizou que sua mãe seria uma Nhandesy, uma Maxuypy. Neste caso específico, uma série de procedimentos que envolviam banhos, óleos e chás foram aplicados ao corpo da pequena Julia. A partir do primeiro ano até aproximadamente os oito anos de idade, o corpo da menina era atravessado por procedimentos tradicionais que envolviam ações como: sentar-se ao redor do fogo, assar o próprio alimento e saber como comer, caçar pequenos animais, rezar, limpar o pátio da aldeia, tomar banho de rio e respeitar a água, andar pelos brejos com a finalidade de conhecer folhas, raízes, frutos e cascas que servem de remédio e é na infância que se aprendem técnicas iniciais de plantio.

Quando a mãe de Valdelice Veron completou nove anos de idade, sua avó se levantou cedo e falou para ela:

“Tapeendy, hoje você está fazendo nove geadas de vida e eu fiz esse colar pra você”. Colocou-o no pescoço da menina e falou novamente: ‘A partir de hoje você não irá comer carne, durante seis luas, você só pode comer pamonha, mandioca assada, batata doce assada, peixes e xixa’. E assim, todos os dias, minha mãe tomava banho com folhas de ysy, folhas de nhandyta’y, folhas de cedro, folhas de ka’aroguene e à noite passava óleo de mbuku’i no cabelo e no corpo, óleo de jacaré, óleo de sucuri, óleo de mbore, óleo de jaratita. (VERON, 2018, p. 23)

A cultura Kaiowá constrói, a partir da infância da menina, uma disciplina para este corpo: restrições alimentares e banhos com óleos de bases animal e vegetal precedem a chegada da primeira menstrua-

ção. São conhecimentos tradicionais na elaboração da “pessoa que forma a mulher Kaiowá”. Neste sentido, a afirmação “Sabemos que não nascemos prontas, mas somos feitas”, título que dá nome a esta seção, retirada da pesquisa de Veron, refere-se às maneiras de como os corpos, mentes e espíritos das mulheres devem ser elaborados respeitando “o bom modo de ser Kaiowá”. Esta ativista desvela que os ensinamentos levam o povo indígena da etnia Kaiowá a acreditar que viver envolve “amor, humildade, esperança, solidariedade e coletividade”, sentimentos transmitidos a partir de uma construção que envolve o esforço das mulheres.

O ritual de construção de gênero Kaiowá funciona como uma “baliza fundamental nessa educação” (VERON, 2018, p. 30). Ser Maxuypy na cultura Kaiowá elabora sentidos relacionados a se compreender como: detentora dos conhecimentos Kaiowá, responsável pela oralidade e memória para a descrição dos ensinamentos sobre a mulher Kaiowá, articuladora da família, aprendiz sobre os tipos de remédios, alimentação, ensinamentos e saberes tomados para a vida. Além destas responsabilidades elas representam um poder de decisão política atuando como lideranças religiosas e guias espirituais. Em bases gerais, elas se configuram como os alicerces da família, imbuídas de autoridade social na vida da comunidade.

O processo de elaboração do corpo da menina no caminho de tornar-se mulher chega a um importante marco: a primeira menstruação. Neste momento realiza-se o ritual de reclusão do *Kunhãkoty*:

Sua avó, tias, mãe e todas as mais velhas se juntaram e cantaram ao redor do *yryra'i*, altar de reza, e a levaram para o quarto que fora preparado para ficar de reclusão. No quarto tinha uma rede, um pilão de socar, fogo, panelas de barros e uma lata grande de banho. Também havia uma lata média para fazer as necessidades fisiológicas, com terra dentro e, perto, um saco com folhas de *yryararyakwa*, árvore com cheiro agradável,

de hortelã com alecrim, que eram jogadas dentro da lata depois do uso.

As *Maxuypy* que cuidaram de Julia, durante trinta dias, foram a avó, a mãe, a *Nhandesy Mbo'y* e as tias. O pai trazia os remédios e alimentos que a menina precisava e passava para a mãe e a avó prepararem. Assim, nos primeiros dias, todas as noites sua avó Tomazia, sua mãe e *Mbo'y* se revezavam para rezar e contar o Conhecimento da Vida Kaiowá. A avó explicava: “Minha neta Tappendi (*Tapeendy*), esse conhecimento é a nossa história, nossa memória, e todas as futuras *Maxuypy* devem saber na cabeça”.

Naqueles trinta dias, minha mãe aprendeu a fazer as roupas e os enfeites tradicionais, tudo sobre alimentação tradicional da mulher Kaiowá e, principalmente, a nunca deixar o fogo familiar apagar. Enfim, todas as mulheres mais velhas lhe ensinaram e repassaram os conhecimentos necessários para viver a vida com sabedoria (VERON, 2018, p. 24).

Valdelice Veron esclarece que devido a questões como: “dificuldades de recursos naturais, expulsão dos territórios, violência de não-indígenas e por estarem interessadas em outras formas de viver etc.” (VERON, 2018, p. 37), muitas moças de sua comunidade estão deixando de realizar o ritual do *Kunbâkoty*. A partir do diagnóstico do problema, Veron toma a atitude metodológica de sistematizar, analisar e problematizar a importância central do *Kunbâkoty* na formação das mulheres Kaiowá. Nesta empreitada, a pesquisadora leva essa discussão às escolas e constrói uma metodologia embasada na rede de transmissão que liga os Kaiowá a seus antepassados. Valdelice informa que os ensinamentos tradicionais sobre a construção da mulher no *Kunbâkoty* decorrem do conhecimento das criadoras e criadores dos Kaiowá e do mundo (as divindades). Este conhecimento foi transmitido aos antepassados e segue sendo transmitido nos dias de hoje pelas rezadoras da comunidade.

A metodologia de Veron prevê a apresentação dos fundamentos do rito do *Kunhãkoty* em língua Kaiowá. O estímulo ao uso da língua originária acontece em decorrência de grande parte de sua comunidade, principalmente os mais jovens, devido às aproximações com as culturas não-indígenas e com os centros urbanos, não estarem utilizando essa língua em atividades cotidianas. Em consequência disso, língua e demais aspectos que acontecem a partir dela entram em desuso e podem chegar ao desaparecimento. Podemos, para o conhecimento de sua metodologia, tomar como exemplo, algumas palavras e expressões na língua de Valdelice que servem para nortear sua concepção que relaciona língua e cultura indígena à construção de uma escola descolonizadora:

1-Teko - É a vida do Kaiowá e de todo ser que respira em cima e embaixo da terra, no ar, nas águas, as plantas grandes e pequenas, os animais do mato, do cerrado, do brejo e todas as aves. Cada uma dessas vidas depende da outra para sobreviver.

2-Tekoha – É o local onde acontece a vida, trata-se do tempo e do espaço concretizado no território tradicional. É o modo de viver na terra tradicional, lugar onde se vive com harmonia. Ali é onde vem ser realizados os rituais que transformam a pessoa em um verdadeiro Kaiowá, que são os seguintes: *kunhãkoty*, *kunumipepy*, *avatikyry*, *gwahu*, *kotyhu*, *jerokey*, *porahéi*.

3- TekoMarane'ỹ - É a vida sem mal, numa terra sem mal. É viver o bom modo de ser Kaiowá em nossa terra, com óga, *jerokey*, *porahéi*, *kokwe*, *tape*, *ka'agwy*, *ysyry*, *mymba*.

Isso acontece quando somos Kaiowá, vivendo sob a orientação de Nhandes y: -Quando construímos a casa de reza, o lugar de reunião e encontro entre nós e com os seres imortais (oy casa de ritos). (...)

4- Tekohanhẽ'ẽ –vida-terra-língua. A vida, o território e a língua são essências da vida do Kaiowá, que estão relacionadas. Para ter vida deve haver a terra, local onde a língua Kaiowá, o sopro da vida flui. Portanto, sem

terra não haverá vida e sem vida não haverá a língua, não haverá o bom modo de ser Kaiowá. Um canto Kaiowá sempre deve ser repassado na língua Kaiowá e no lugar sagrado apropriado que deve ser o nosso território. (VERON, 2018, p. 32-33)

Veron visibiliza um total de sete procedimentos, mas para efeitos de recorte para nossa análise, foram expostos quatro deles. O quarto exemplo nos fala sobre a relação entre “vida, terra e língua” e descreve que, “para ter vida deve haver a terra, local onde a língua Kaiowá, o sopro da vida flui”. Esta definição de língua entra em diálogo com a compreensão de Michel Foucault para esta materialidade, pois é possível enxergar na relação entre a existência do signo, uma significação própria e sua relação com o espaço, no caso Kaiowá, o território. É possível entrever uma importância e sentidos particulares do *tekoha* que são ativados pela língua Kaiowá na geração do *teko*, específicas para este povo. Ou, nas palavras de Foucault (1999, p. 132): “a linguagem é toda ela discurso, em virtude desse singular poder de uma palavra que passa por sobre o sistema de signos em direção ao ser daquilo que é significado”.

Michel Foucault discorre sobre o valor da linguagem em sua composição discursiva, deixando-a envolvida pela língua quando nos fala de um “sistema de signos”. O filósofo ressalta a importância central relacionada aos estudos da linguagem: o que permite determinada significação e não outra, como nos assegura Gama Khalil (2014, p. 332).

A história de vida de Veron (2018, p. 06) nos elucida sobre a presença de quatro línguas em sua constituição: “Sou falante das línguas Kaiowá, Guarani, Espanhol e Português”. Cada uma destas línguas registra no corpo desta mulher atravessamentos. As línguas portuguesa e espanhola são as línguas dos colonizadores. As línguas Guarani e Kaiowá representam sua história, se relacionam aos seus modos de vida e territórios. O Kaiowá, corresponde ao dialeto Guarani, da família Tupi-Guarani, gerados a partir do grande tronco Tupi que é a base de outras nove famílias. O Kaiowá é a língua de seu povo de nascimento

e, guarda no seu interior a riqueza de sua cultura. O Guarani remete ao seu casamento com um homem Guarani. As línguas Kaiowá e o Guarani marcam sua história étnica e de vida.

A atitude metodológica empreendida no cruzamento do seu Tekoha acadêmico, a vivência de Valdelice Veron em sua comunidade e sua experiência na escola, coloca em movimento a língua e estabelece para seus signos a relação com o seu espaço, construindo, dessa maneira, uma rede de significação própria relacionada à sua formação discursiva. Nessa enredada relação e na atitude de articulação de saberes, localiza-se a base da concepção de escola descolonizada empreendida por Valdelice Veron.

A partir dessa concepção de construção de uma escola que valoriza a cultura e respeita os corpos indígenas, Valdelice Veron empreende uma escola descolonizada. Neste espaço, os aspectos como língua e cultura formam uma rede de saberes que fortalece as identidades Guarani-Kaiowá. Veron e as narrativas de seu povo, promovem formas de descolonização do conhecimento a partir de uma outra perspectiva escolar e de língua.

TECENDO OUTRAS DEFINIÇÕES DE LÍNGUA

Os estudos linguísticos tradicionais nos ensinam uma definição de língua vinculada ao “Curso de linguística Geral”, livro que concede status de ciência à linguística. Neste livro, Saussure delinea sua famosa definição de língua como “um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos.” (SAUSSURE, 2006, p. 17).

Apesar de utilizar o “corpo social” para construir sua definição, sabemos que a relação entre língua e sociedade somente acontece, de acordo com a lógica de Saussure, por esta última ser uma espécie de reprodutora passiva da estrutura linguística. Para o linguista, “língua não constitui, pois, uma função do falante: é o produto

que o indivíduo registra passivamente; não supõe jamais premeditação, e a reflexão nela intervém somente para a atividade de classificação” (SAUSSURE, 2006, p. 22).

Compreendemos nesta pesquisa que as línguas produzidas pelos povos originários do Brasil foram alvo de um planejado e estratégico apagamento histórico empreendido por políticas coloniais. Atualmente, as narrativas orais e as memórias têm sido fios condutores para muitas sociedades indígenas revitalizarem suas relações com as próprias línguas. Além disso, a partir da utilização destes elementos, torna-se possível perceber a construção de uma relação descolonizadora entre indígenas e a instituição escolar.

A metodologia que envolve língua e sociedade em diálogo com os fundamentos da Kunhãkoty, utilizados no tekoha acadêmico de Valdelice Veron como forma de construir uma revitalização deste ritual, estimula o fortalecimento dos regimes de saberes, práticas e modos de viver Guarani-Kaiowá. Veron produz a partir dos saberes indígenas intrinsecamente conectados às suas práticas culturais, uma compreensão de língua que estabeleça relação com culturas, saberes e histórias de sujeitos e sujeitas. Nesta visada, a língua é projetada para além do entendimento de sua “estrutura”, recorrentemente interpretado na leitura da obra de Saussure como um mecanismo fechado às interações produzidas por seus usuários. Nesse empreendimento teórico, torna-se possível visualizarmos as ideias de Michel Foucault em relação à materialidade linguística.

Apesar de admitir explicitamente que seu objeto de investigação não é a língua e que o enunciado não se localiza no mesmo nível desta, como nos assegura Michel Foucault em “A Arqueologia do Saber”, Foucault assume posição fulcral em sua observação sobre a língua. Pois, como nos lembra Gama Khalil (2014, p. 328), “o próprio autor afirma que a materialidade linguística não é dada ao enunciado como mero suplemento, mas constitutiva de seus possíveis sentidos”. Esta perspectiva abre as portas para estabelecermos uma

definição sobre língua que abarque interações de ordens sociais. Para Foucault, “O que permite a um signo ser signo não é o tempo, mas o espaço” (FOUCAULT, 2000, p. 168).

Este posicionamento foucaultiano sobre o “signo”, nos faz refletir que signo linguístico, elemento basilar na concepção de língua, pode estabelecer sentidos outros em sua relação com os espaços sociais, como articula o autor. O signo pode estabelecer a partir de lugares que produzem dizeres ‘autorizados’, efeitos de sentido específicos no interior de uma formação discursiva e não de outra, como nos adverte Gama Khalil (2014). Em outras palavras, quando Valdelice Veron problematiza a prática do *Kunhãkoty* no interior de sua comunidade, compreendida como um espaço de produção de um dizer autorizado, ela estabelece com este signo elos culturais com seu povo a partir desta prática que enredam língua e sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das experiências e conhecimentos que envolvem metodologias para a construção de uma escola indígena descolonizada percebemos que, mesmo um dispositivo como o escolar em sua complexa estrutura colonizadora pode vir a ser reconstruído e utilizado a favor daqueles que antes foram submetidos a uma dura e violenta disciplina imposta por este dispositivo que dizimou não somente seus corpos, mas, por muito tempo invisibilizou seus conhecimentos.

O olhar acadêmico elaborado por Valdelice Veron, que tem por base as narrativas de seu povo, nos impõe a necessidade de observarmos a produção do conhecimento realizada por representantes das populações que foram e ainda hoje estão em condições subalternizadas. A pluralidade dos saberes visíveis nas realidades de Valdelice e de outras populações indígenas podem nos conduzir a outros caminhos epistemológicos.

REFERÊNCIAS

- BESSA FREIRE, José de Ribamar. Tese de Doutorado. **Da Língua Geral ao Português: para uma história dos usos sociais das Línguas na Amazônia**, 2003.
- BESSA FREIRE, José de Ribamar. **Rio Babel - a história das línguas na Amazônia**. Rio de Janeiro: UERJ, 2004.
- DELEUZE, Gilles. **“O que é um dispositivo?” O mistério de Ariana**. Lisboa: Vega/Passagens, 1996.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir. Nascimento da prisão**. Petrópolis. Editora Vozes, 1999.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2015.
- FOUCAULT, Michel. **Em defesa da Sociedade**. São Paulo. Martins Fontes, 2008.
- GAMA KHALIL, Lucas. **Michel Foucault e os estudos linguísticos: reflexões sobre as noções de língua e estrutura na análise arqueológica** (2014). Cadernos de Letras da UFF - Dossiê: Anáfora e correferência: temas, teorias e métodos nº 04. Disponível em: <<http://www.cadernosdeletras.uff.br/index.php/cadernosdeletras/article/view/24/18>> Acesso em: 10 jan. 2020.
- GREGOLIN, M. Rosário. **O dispositivo escolar republicano na paisagem das cidades brasileiras: enunciados, visibilidades, subjetividades**. Revista Moara – Edição 43 – jan - jun 2015, Estudos Linguísticos. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/issue/view/131>. Acesso em: 20 dez. 2019.
- LISBÔA, Flávia. Tese de doutorado. **Língua como linha de força do dispositivo colonial: os gavião entre a aldeia e a universidade**. Belém – Pa. [s.n.], 2019.
- NEVES, Ivânia (2020). **Fraturas contemporâneas de histórias indígenas em Belém: sobre mármore e grafites**. Revista Maracanan, n. 24, p. 544-566. Maio-ago. 2020.
- NEVES, Ivânia (2018). **As histórias de Murué Suruí e Kudã'i Tembê**: traduções e temporalidades. Revista Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, n. 53, p. 149-175, jan./abr.
- NEVES, Ivânia. **EtniCidades: os 400 anos de Belém e a presença indígena**. Revista Moara –Edição 43 –jan -jun 2015. Estudos Linguísticos. Disponível em: periodicos.ufpa.br. Acesso em: 13. jun. 2017.
- NEVES, I. **A invenção do índio e as narrativas orais Tupi**. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP: [s.n.], 2009.
- SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral**. Organização Charles Bally e Albert Sechehaye; com a colaboração de Albert Riedlinger. São Paulo: Cultrix, 2006.
- VALDELICE VERON. Revista do Instituto Humanitas Unisinos. **Depoimento**. 2011. Entrevista concedida a Márcia Junges e Stefanie Telles. Disponível em: <<http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/3806-valdelice-veron>>. Acesso em: 19 fev. 2020.

VERON, Valdelice. Dissertação de Mestrado. *Tekombo'e kunhakoty: modo de viver da mulher Kaiowá*. UNB. Brasília, DF: [s.n.], 2018.

O ENSINO DE LIBRAS E A FORMAÇÃO DOCENTE: ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA EM UMA ESCOLA RURAL NA AMAZÔNIA PARAENSE

Eduardo Momenteiro de Araújo⁴⁹

Kátia Maria dos Santos Melo⁵⁰

Anderson Madson Oliveira Maia⁵¹

INTRODUÇÃO

A perspectiva da educação inclusiva tem sido palco de muitas discussões a fim de que aconteçam os avanços desejados frente as dificuldades encontradas. É possível entender que o desafio da educação inclusiva no Brasil está além da legislação em vigor e das políticas públicas existentes, visto que envolve todo um complexo conjunto de condições que fazem com que a educação especial e inclusiva não aconteça como de direito. Entende-se ainda que a falta de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais e educacionais e o apoio familiar são algumas das principais dificuldades elencadas, pois conforme a Constituição Federal de 1988 no art. 208, inciso III, “é dever do Estado garantir atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Neste sentido, o município de Santo Antônio do Tauá na Amazônia Paraense, vem passando por desafios na implementação de uma educação especial e inclusiva de qualidade. Localizado no Nordeste do estado do Pará, e segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019) possui aproximadamente 31.482 habitantes, dados do último censo de 2019. A principal base econômica do município é proveniente

49 Graduação em Pedagogia (UEPA).

50 Doutora em Política Social pela Universidade de Brasília pelo Programa de Pós-Graduação em Serviço Social.

51 Doutor em Educação, Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Mato Grosso do Programa de Pós-graduação em Educação Ciências e Matemática.

da agropecuária. A rede de educação pública conta com cinquenta e seis escolas entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, com 6.074 alunos matriculados no ano letivo de 2020 e, 70 alunos matriculados no (AEE) Atendimento Educacional Especializado (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CENSO ESCOLAR, 2020). Todavia, ressalta-se que o histórico da inclusão escolar ainda necessita de avanços na efetividade do ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades especiais e educacionais, em especial os discentes surdos.

O objeto deste estudo questiona se o processo formativo docente se adequa ao atendimento e aos níveis exigidos de ensino e aprendizagem dos alunos surdos com vistas ao processo da inclusão desse público na Escola Municipal Rosa Cardoso Modesto em Santo Antônio do Tauá-Pa? Como ponto de partida lançou-se algumas questões conforme a seguir:

a) O ensino para o aluno surdo está diretamente ligado à prática de LIBRAS, pois para Lacerda e Santos (2013), no âmbito escolar onde estão inseridos esses discentes surdos, é preciso que a comunidade escolar procure fazer a inclusão desses educandos, empenhando-se em conhecer a língua de sinais, procurando metodologias adequadas para o ensino/aprendizagem dos mesmos, visando a valorização da cultura surda, oferecendo oportunidades fundamentais para a edificação do conhecimento e da sua identidade, e ainda buscando o desenvolvimento afetivo e social diante a comunidade escolar e a sociedade em geral. Todavia, a formação docente em seu currículo ainda se mostra incipiente no que tange ao processo formativo em nível de disciplinas e conteúdos o que reflete em fragilidades no uso de metodologias que respondam as demandas desses alunos.

b) A formação docente tem uma significativa contribuição para o processo de inclusão escolar de alunos surdos, pois para Lacerda e Santos (2013), Educação inclusiva não denota apenas oferecer o acesso dos alunos às escolas ou à língua, é necessário a formação profissional específica para se trabalhar com esses educandos, e saber lidar com as diferenças de cada aluno com vistas a interação, aprendizagem e inclusão.

Dentre os **objetivos**, destaca-se o objetivo geral de analisar o processo de ensino e aprendizagem de aluno surdo, bem como, a inclusão desses discentes no ambiente escolar, a partir da problematização dos processos formativos docentes das licenciaturas em suas bases curriculares em que pese ao ensino de LIBRAS. Os **específicos** dizem respeito: a) Identificar o quantitativo de professores que dominam LIBRAS na escola pesquisada; b) Verificar se os professores fazem uso de recursos para o ensino de LIBRAS na escola; c) Consultar quais os níveis de formação na área de inclusão e de LIBRAS que são promovidos pela rede municipal. d) Verificar se a escola possui salas de Atendimento Educacional Especializado – AEE.

Do ponto de vista da **relevância do estudo**, entende-se que o processo de inclusão dos alunos surdos nas salas de aula tem se tornado motivo de inquietação nos ambientes escolares e na sociedade, que pouco sabem lidar com o processo educativo desse público. As dificuldades encontradas nesse campo têm impedido que a escola, juntamente com a família e a sociedade avancem para o desenvolvimento de habilidades qualificadas de ensino. Nessa ótica, a escolha da temática se faz pertinente tendo em vista a dificuldade de efetivação de uma educação inclusiva na região amazônica e, observando a realidade no município a ser estudado em relação aos alunos surdos, uma vez que esse público não está sendo inserido de forma eficaz no meio social e escolar, devido à ausência da efetivação das políticas públicas voltadas a esse segmento.

Assim, a temática é de suma importância pois a educação inclusiva perpassa todos os níveis e modalidades de ensino, sendo necessária para a construção pedagógica nos ambientes escolares pautados em pressupostos da inclusão. Entende-se como educação inclusiva o “modelo” educacional embasados nos direitos humanos, que garanta a educação de qualidade para todas as pessoas e valorize a diversidade humana, em se tratando das características físicas, emocionais, sociais, intelectuais, culturais e outras (BRASIL, 2008). Dessa forma, Bueno (2008) afirma:

Cabe a nós, estudiosos da educação especial, envidarmos todos os esforços para que a ‘inclusão escolar’ não se

restringa somente à população tradicionalmente atendida por ela, pois, se assim for, ela estará fadada ao insucesso, já que as diferentes expressões do fracasso escolar têm se abatido sobre os deserdados sociais, criados por políticas econômicas e sociais altamente injustas, sejam eles deficientes, com distúrbios ou ‘normais’”. (BUENO, 2008, p. 60)

Desse modo, esse estudo assume a perspectiva de contribuir com a reflexão sobre a educação inclusiva, seus processos formativos docentes, base curricular, e metodologias alternativas e ativas referentes aos trabalhos junto aos alunos, em especial aos discentes surdos, de forma que possam sentir-se menos excluído e, tenham meios pedagógicos e democráticos de interação de forma significativa na escola e, por conseguinte, na sociedade como um todo.

O estudo está dividido da seguinte forma, introdução, em que se apresenta o objeto e objetivos, bem como, as questões de partida e a justificativa do debate. A segunda sessão aborda as bases teóricas que sustentam a análise, bem como, o espectro legal que trata da Libras como direito. A terceira sessão, apresenta o formato metodológico no contexto da pandemia da Covid-19; A quarta sessão, aborda o ensino de Libras e o desafio da formação docente, nesta elabora-se as discussões e resultados a partir dos dados coletados da pesquisa de campo, cuja lente analítica é orientada pela bibliografia crítica trabalhada neste estudo. A última sessão, apresenta as considerações e apreensões aproximativas da questão em tela por meio dos apontamentos de alternativas de enfrentamento do déficit da educação em relação a inclusão dos alunos surdos.

A INCLUSÃO É NECESSÁRIA: A METODOLOGIA DO ESTUDO EM TEMPOS DE PANDEMIA

O estudo de natureza qualitativa, contou com a pesquisa bibliográfica e de campo, ressalte-se que em virtude das recomendações sanitárias da Organização Mundial da Saúde e do Governo Estadual e Municipal em que pese as medidas de biossegurança contra a COVID-19

os contatos e as informações foram realizados de forma virtual, com a utilização do aplicativo de gerenciamento de pesquisa *Google*.

Assim, como instrumento de pesquisa, utilizou-se um roteiro com perguntas semiestruturadas para a coleta de dados juntos aos colaboradores da pesquisa, que contou com as respostas de nove professores e uma coordenadora pedagógica. Os dados coletados foram analisados à luz do referencial teórico, bem como, a partir da percepção e vivência do pesquisador. Os dados quantitativos foram colocados em tabelas e gráficos para uma melhor ilustração da pesquisa, em geral, são agregados para dar destaque as relações significativas (MARCONI & LAKATOS, 2003).

O *lôcus* da pesquisa foi na Escola Municipal do Ensino Fundamental Maior Rosa Cardoso, localizada na área rural do município de Santo Antônio do Tauá, localizado no Estado do Pará na Amazônia brasileira. Munidos de ofício expedido pela Universidade e com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), foi mantido o anonimato dos colaboradores da pesquisa. Spink (2012) expõe dois pontos a serem analisados ao se tratar de ética na pesquisa, primeiramente, a utilidade do conteúdo indagado e para quem ele será direcionado, e alerta para o fato de que quando um pesquisador se sujeita a fazer um trabalho científico, decisivamente ele assume questões morais e éticas concomitantemente.

Amparou-se em Minayo (1994) quando pondera sobre a relevância de se estabelecer uma boa relação com as pessoas entrevistadas, no intuito de manter um respeito afetivo pelas opiniões e pontos de vistas a serem levantados e, deixar claro, o objetivo da pesquisa que está sendo erguida. Dessa forma, tendo no diálogo um importante instrumento metodológico, para se obter de maneira transparente as informações.

REFLETINDO SOBRE AS BASES TEÓRICAS DA INCLUSÃO DA LINGUAGEM DE SINAIS

O indivíduo surdo é aquele cujo sentido auditivo oferece perda considerada inserida na escala de normalidade, sendo classificada em grau de perda leve, moderada, severa e profunda, em que muitos autores

como Sacks (1990), Quadro (1997) e Perlin (1998) enfatizam que não vela o grau de perda auditiva ou a patologia que a causou porque o fio que une seus laços identitários se institui na comunicação e na cultura visual, simbolizados pela língua de sinais. E dessa forma, entender os conflitos e as tensões que desenvolvem a história cultural dos surdos, requer crer os interesses e as relações de poder que estão em jogo, erro que perpetua o mito de que os surdos são deficientes incapazes Fernandes, 2011.

Identificando quem é o estudante surdo, parece mais simples trabalhar com ele, por isso é elucidado que:

É necessário conhecer quem são esses sujeitos, quais suas especificidades, pois há algumas pessoas surdas que falam e fazem leitura labial muito bem outras comunicam-se através de mímicas, outras por língua de sinais e algumas usam sinais e oralização em situações diferentes – são os surdos bilíngues. Por trás de cada um desses contextos, há um histórico sociocultural que precisa ser levantado para que se tenha a clareza do ponto de partida e do percurso educacional adequado a característica desses sujeitos (BRASIL, 2014, p. 29).

Nessa perspectiva, o surdo é o sujeito com perda auditiva, é necessário que se tenha em mente que A LIBRAS, a Língua Brasileira de Sinais é o meio pelo qual se faz a interação com o surdo. Sendo assim, considerada como língua materna. Desse modo, Fernandes enfatiza:

A Libras é a sigla utilizada para designar a língua brasileira de sinais, já que cada país tem sua própria língua, que expressa os elementos culturais daquela comunidade de surdos. É utilizado pela comunidade surdas brasileiras, principalmente dos centros urbanos pois muitas vezes os surdos que vivem em localidades distintas e em zonas rurais acabam por desconhecê-la e, assim, acabam por desenvolver um sistema gestual próprio de comunicação, restrito as situações e as vivências cotidianas. Há, também, alguns surdos que vivem nas grandes cidades que desconhecem a língua de sinais por inúmeros fatores ou não aceitação pela

família, a falta de contato com outros surdos que utilizam a opção tecnológica da escola em que foi educado entre outros aspectos. (FERNANDES, 2011, p. 82)

A Língua de Sinais é materna do surdo, contudo ela não é universal, pois sofre alterações de acordo com cada cultura. Na língua de sinais há estruturas gramaticais próprias, sendo ela composta por níveis linguísticos, fonológico, morfológico, semântico e sintático. E o que distingue a língua de sinais das demais línguas é o entendimento visual e espacial, que para ser compreendida, depende da desenvoltura das mãos e da percepção visual para execução dos movimentos com precisão. É através deles que será feita a comunicação entre ouvintes e surdos. Seguindo isso:

A LIBRAS é uma língua de modalidade visual espacial que diferentemente das línguas orais auditivas, utilizam-se da visão para sua apropriação e de elementos corporais e faciais e organizados em movimentos no espaço para constituir unidades de sentido as palavras ou, como se referem os surdos, os sinais. Os sinais podem representar qualquer dado da realidade social, não se reduzindo a um simples sistema de gestos naturais, ou mímicas como pensa a maioria das pessoas. Aliás, esse é o principal mito em relação à língua de sinais, pois por utilizar as mãos e o corpo na comunicação, costuma-se compará-la à linguagem gestual, contextual e restrita a referentes concretos, palpáveis, transparentes que tem seu significado facilmente apreendido por quem os observa (FERNANDES, 2011, p. 82).

Nessa ótica, a Língua de Sinais é adequada na dimensão espacial, com estruturas semântica, sintática e gramatical completas, apesar de necessariamente distintas das línguas escritas e faladas (SACKS, 2010). Na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) são usadas as expressões “serviço de apoio especializado na escola regular” e “atendimento especializado” como sinônimo de Atendimento Educacional Especializado e apenas afirma que este pode ocorrer em classes ou escolas especiais, quando não for possível oferecê-lo em classes comuns. A LDB não refere que a escolarização poderá ser oferecida em ambiente escolar à parte. A

ideia norteadora da Educação Especial é garantir a todos os alunos com deficiência o acesso à escola comum, extraindo barreiras que impedem a inserção desse aluno nas turmas comuns do ensino regular. Para analisar o papel da escola pública nessa esfera Gadotti declara:

O maior desafio das instituições escolares públicas é garantir um padrão de qualidade para todos e, por consequência ao mesmo tempo, respeitar as variáveis como diversidades, etnia, social e cultural. Logo o nosso desafio, educacional é educar e ser educado. (GADOTTI, 1998, p. 28)

Em consonância a isso, a Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, fundamenta no artigo 205:

A educação, direito de todos e dever do estado e da Família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade visando o pleno desenvolvimento da pessoa com Deficiência, (seu) preparar para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Posto isso, fica claro que se pode contar com o ensino de qualidade para as Pessoas com Necessidades Especiais. Mas para isso, não se deve aguardar só pelas instituições que trabalham com essas pessoas, mas que cada cidadão precisa fazer sua parte, conhecer a realidade, procurar informações se estruturar e até mesmo fazer um curso de formação continuada para trabalhar de forma adequada com essas pessoas, com intuito de formar seres humanos capazes de encarar desafios presentes no cotidiano. Vale ressaltar que o decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005, regulamenta a inserção da Libras como disciplina nos cursos de licenciaturas. Assim, conforme:

Art. 9º Parágrafo único. Os processos de inclusão da LIBRAS como disciplina curricular deve iniciar nos cursos de Educação Especial, Fonoaudiologia, Pedagogia e Letras, ampliando-se progressivamente para as demais licenciaturas.

O reconhecimento da Libras como primeira língua da comunidade de surdos, no país, só foi legalizado em 24 de abril de 2002

através da Lei nº 10.436 e do decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 que a regulamenta como:

[...] forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, Lei nº 10.436, 2002).

Para Souza (2011, p.106) “depois da lei da LIBRAS, de 2002, o decreto nº 5626, de dezembro de 2005, tornou-se um grande marco nesse reconhecimento, tanto da língua quanto da cultura e da comunidade surda brasileira”. Desse modo, 2002 é considerado um marco histórico para os surdos e os intérpretes de língua de sinais, pois vivenciou-se na prática a instituição legal da Libras como língua oficial da comunidade surda brasileira.

O ENSINO DE LIBRAS E FORMAÇÃO DOCENTE: DISCUSSÕES E RESULTADOS.

LOCUS DA PESQUISA – UM BREVE HISTÓRICO

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Rosa Cardoso Modesto foi fundada em 1999. É uma instituição de médio porte, cuja construção é alvenaria. O órgão mantenedor é a Secretaria Municipal de Educação (SEMED). A escola localiza-se na Rodovia PA 140, Km 29 - zona rural do município de Santo Antônio do Tauá. A escola tem a seguinte estrutura física: 07 salas de aulas; 01 sala de Direção; 01 Secretaria; 01 Sala de Professores; 01 Sala de leitura; 01 Sala de arquivo; 01 depósito de merenda; 01 Cozinha; 01 Área de recreação; 01 Área livre; 01 Arena para esporte; 04 Banheiros (feminino, masculino e de servidores)

A Escola Profa. Rosa Cardoso Modesto, conta com recursos financeiros oriundos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) – Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE); Fundo Escolar direcionado ao ensino, planejamento, execução e gestão educacional;

Fundo Rotativo, que é proveniente de programas descentralizados de recursos financeiros, foi uma das soluções criativas encontradas, possibilitou aos gestores maior autonomia no gerenciamento dos recursos para a manutenção e outras despesas relacionadas com a atividade educacional e recursos próprios.

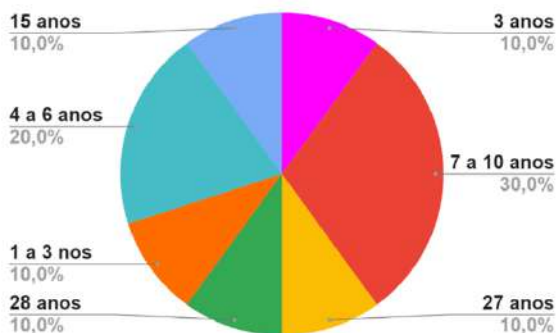
Os níveis de ensino são: Ensino Fundamental, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Funciona nos turnos matutino e vespertino, com um corpo Docente de 18 (dezoito) professores, e no geral, quarenta servidores, distribuídos em: diretor, coordenadores pedagógicos, professores, secretário, auxiliares administrativos, serventes, merendeiras, porteiros e vigias. A instituição é constituída pelos seguintes recursos humanos: quadro de administrativo/gestores e de apoio incompleto; quadro de professores e técnico completo. A escola tem matriculados 445 (quatrocentos e quarenta e cinco) alunos e conta com três alunos com Necessidades Educativas Especiais. Dentre eles, dois com Deficiência Intelectual e um com Deficiência Auditiva e Física.

A pesquisa de campo estruturada por meio de um roteiro e entrevista se organizou com questões em dois grandes eixos, os quais se conectam aos objetivos do estudo, quais sejam, eixo I - *Perfil de formação dos professores/as entrevistados*, e eixo II que tratou dos *Níveis e processos da formação docente na área da educação especial na perspectiva da educação inclusiva da Libras*.

PERFIL DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES/AS ENTREVISTADOS

Esse primeiro eixo tratou do perfil de formação dos professores/as entrevistados para obter informações concretas acerca do tempo de atuação na escola, elementos que pudéssemos conhecer melhor os nossos entrevistados e analisar a relação com a temática do estudo, dentre outros. Em que pese à **formação pedagógica** o gráfico nº 1, revela o tempo de serviço na área educacional permitindo assim uma reflexão do acúmulo docente e exercício profissional.

Gráfico nº 1 **TEMPO DE ATIVIDADE NA ÁREA EDUCACIONAL**



Fonte: Elaborado pelos Autores.

No tocante à questão do tempo de atividade educacional, identificou-se que cerca 30% trabalham na área entre 7 e 10 anos, permitindo inferir que se trata de profissionais que carregam uma consolidada experiência na área de educação. No que tange aos graus de instrução dos professores colaboradores da pesquisa, identificou-se que 80% já são especialistas ou especializando-se, isto demonstra um avanço em relação aos níveis formativos que ultrapassa apenas a graduação, configurando-se um bom resultado em relação a formação continuada e, por conseguinte, aos processos formativos e criativos do corpo docente.

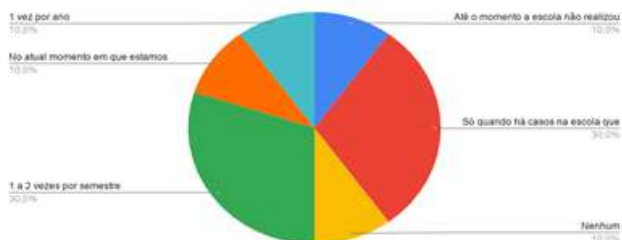
A questão seguinte levantou os dados específicos em relação à Língua Brasileira de Sinais, e 100% dos professores afirmaram conhecer, mas não ter prática de trabalhar em sala de aula. Ressalte-se que as graduações giraram em torno dos cursos: dois professores formados em licenciatura plena em matemática, dois em língua portuguesa, um em história, uma com duas formações nas áreas de pedagogia e filosofia, um em educação física, um licenciado e bacharelado em biologia e uma licenciada em pedagogia. De modo geral, identificou-se um quadro qualificado do ponto de vista formativo, todavia, sem uma vivência na área do trabalho com a Língua Brasileira de Sinais.

NÍVEIS E PROCESSOS DA FORMAÇÃO DOCENTE NA ÁREA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DA LIBRAS

O segundo eixo, buscou evidenciar os níveis e processos da formação docente na área da educação especial na perspectiva da educação inclusiva da Libras, nesse sentido, observou-se a fala dos entrevistados referentes as propostas pedagógicas que a escola busca desenvolver, objetivando também refletir acerca das condições estruturais que a escola dispõe para atender os alunos com necessidades especiais. Assim, em relação as propostas pedagógicas voltadas para os alunos especiais, deparou-se com um dado preocupante, considerano que 90% dos entrevistados referiram que desconhecem tais propostas para este público na escola. Todavia, 10% dos professores que responderam a questão, afirmam que sim, existe. Foi informado que a escola nos últimos anos tem contratado uma especialista para trabalhar diretamente com alunos portadores de necessidades especiais. Quando questionado da existência da Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) na estrutura da Escola, a resposta foi unânime: não.

Em relação a frequência dos debates e da importância da família no desenvolvimento do aluno na escola, a importância do respeito, e suas diferenças, o gráfico nº 2 revela como se comporta a questão da diversidade e inclusão no seio do planejamento escolar.

Gráfico nº 2 **DEBATES EM RELAÇÃO A QUESTÃO DA DIVERSIDADE E INCLUSÃO**



Fonte: Elaborado pelos Autores

Os resultados expostos no gráfico em tela, revelam o preocupante percentual de 30% dos entrevistados que informaram que somente de uma a duas vezes por semestre ou quando há casos na escola. É possível que em virtude da pandemia de Covid19 as atividades presenciais estejam suspensas e inviabilizam a promoção de debates e eventos no espaço escolar, conforme exposto por esses entrevistados:

Até o momento a escola não realizou estes debates com a família e comunidade. Pelo pouco tempo que tenho na escola e, devido o atual cenário de pandemia do Covid 19 e aulas remotas não posso afirmar se serão realizados estes debates (Entrevistado 2).

No atual momento em que estamos passando, da pandemia do Corona vírus, os responsáveis só vêm na escola para pegar o caderno de atividade dos alunos (Entrevistado 3).

No questionamento sobre as alternativas para o enfrentamento das possíveis desigualdades no processo de ensino do aluno surdo, as respostas foram direcionadas para a necessidade da formação continuada do professor para atuar com alunos surdos, com a ênfase para a importância da especialidade em Libras. Conforme reforça a fala de um entrevistado:

No atual cenário de pandemia do Covid 19 ficou mais evidente as desigualdades sociais, econômicas, educacionais... Acredito que a alternativa que temos quanto escola passa por um processo de capacitação profissional para o uso de tecnologias que auxiliem o aprendizado de alunos surdos, bem como o(a) docente sentir-se capaz de poder se comunicar com este público. Outra importante alternativa é a qualificação em LIBRAS que a SEMED pode/poderia proporcionar a comunidade escolar, aos alunos surdos e seus familiares também. Por fim, a busca ativa dos alunos que estão dispersos sejam estes com NEE ou não, é uma alternativa de se incluir todos e garantir o acesso universal a educação. (Entrevistado 01).

Considerando o processo formativo e sua importância, questionou-se se a rede municipal de ensino ofertou cursos de formação para atuar com o aluno

surdo em sala de aula. Os dados colhidos das respostas são preocupantes, na medida em que 80% dos entrevistados não participam de processos formativos para lidarem com a questão da inclusão, com recorte no trabalho com alunos surdos, e isso se assevera considerando que a graduação dos professores apresenta poucas disciplinas na referida área. Veja-se a fala de um entrevistado:

Não foram ofertados quaisquer cursos de formação/qualificação nesta área, que poderiam auxiliar bastante os docentes, haja vista a pouca carga horária na área de LIBRAS ofertado em nossos cursos de Licenciatura. (Entrevistado 3)

Ao solicitar aos docentes para citarem se há curso de formação, um entrevistado afirmou participar de palestra na área de educação especial inclusiva no período do planejamento, outro enfatizou ter participado de curso básico em Libras e um outro referiu que não foram ofertados cursos nessa área. Em relação a entrevista realizada com a coordenação pedagógica, identificou-se um considerável tempo de atividade na área educacional, com trinta anos de experiência na área escolar, esse tempo de atuação, possibilita conhecer o cotidiano escolar. A profissional ratificou que a instituição escolar não dispõe de profissional da educação especial para atender exclusivamente os alunos com surdez.

Ao ser questionada a respeito da existência de propostas pedagógicas de atuação voltadas para os alunos com necessidades especiais, a colaboradora referiu que não há uma proposta de atuação na área. Referiu ainda que na estrutura da escola não há Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Em que pese às alternativas capazes de enfrentar as relações de possíveis desigualdades no processo de ensino do aluno surdo, a coordenadora pedagógica respondeu que a escola não dispõe de alternativas específicas para os alunos surdos. Eles são incluídos nas salas de aula e realizam as mesmas atividades dos outros alunos.

Por fim, na análise das **discussões e resultados** identificaram-se várias dificuldades no processo de ensino e de aprendizagem do aluno surdo da escola em foco, devido à falta de qualificação para o quadro de profissionais, bem como, a necessidade de recursos acessíveis para

desenvolver um trabalho de melhor qualidade e inclusão dos alunos surdos e que a formação continuada na área da Educação Especial Inclusiva, é certamente ainda é um desafio para educação, sobretudo em uma escola rural na Amazônia paraense.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Notadamente, há dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, que envolve aspectos multifatoriais, mas diante disso é necessário envidar conhecimentos e articular programas e recursos específicos para subsidiar e garantir aos alunos surdos um atendimento de qualidade e referenciado, para que seu desempenho educacional seja bem-sucedido, sobretudo porque trata-se de direito preconizados na Constituição Federal Brasileira de 1988; na Lei n. 10.436 de 24/04/2002 - que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva (2008).

Os dados colhidos da realidade revelam que não há uma qualificação suficiente para receber e trabalhar com a diversidade, em especial, com alunos surdos, pois parte do quadro de professores não têm formação acadêmica e continuada para essa modalidade de educação especial. Como também, o espaço escolar não dispõe de recursos didáticos suficientes e eficazes, a exemplo da sala de Atendimento Educacional Especializado; intérprete e instrutor para auxiliar os/as professores/as e os/as alunos/as. Deste modo, o educando, de certa forma, acaba passando por processos de exclusão, não por opção e responsabilidade dos seus educadores e sim, por uma necessidade de que o sistema de educação e o poder público devem avançar a política de inclusão desse segmento no município de Santo Antônio do Tauá na Amazônia paraense.

Nessa ótica, necessita-se cada vez mais de políticas educacionais atreladas à realidade, capazes de promover políticas, projetos e ações inclusivas, de maneira a equipar os ambientes de aprendizagens com materiais didáticos diversos, bem como com salas especializadas para atender a diversidade inclusiva. Além de realizar a formação continuada de

professores em Libras, pois essa língua é um direito para a promoção da inclusão social, que possibilita aos alunos surdos a comunicação e interação desses com a comunidade ouvinte. Por fim, se reitera a necessidade de professores/as com formações especializadas nas instituições de ensino para que possam estar corroborando com os alunos surdos, visando contribuir para a formação de cidadãos críticos e reflexivos, capazes de ser atuantes na sociedade de forma que não se sintam e/ou sejam excluídos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- N° 9.394*. MEC.
- BRASIL. (1988). *Constituição Federal*. Brasília.
- BRASIL. (2002). *Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF.
- BRASIL. (2008). SECADI. *Política nacional de educação especial na perspectiva da Educação inclusiva*. Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf> Acesso em: 11 mar. 2021.
- BUENO, J.G.S. (2008). **As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial?** In: BUENO, J. G. S. et al (org.). *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara: Junqueira Marin, p. 43-63.
- FAZENDA, Ivani (Org.). *Metodologia da Pesquisa Educacional*. 12ª ed. – São Paulo: Cortez, 2010.
- FERNANDES, S. *Educação de surdos*. 2 ed. Atual. Curitiba i.b pex, 2011.
- GADO'TTI, M. *Escola cidadã*. São Paulo: Cortez, 1993.
- LACERDA, C. B. F, SANTOS, L.F. *Tenho um aluno surdo. E agora?: Introdução à Libras e educação de surdos*. São Carlos: EdUFScar, 2013.
- MAIA, A. M. O. *Juventude e Ensino Médio: desconstruindo percepções, elaborando novas possibilidades* - Curitiba: CRV, 2019, 129 p.
- MARCONI, M.A., LAKATOS, E.M. *Fundamentos de Metodologia Científica*. Ed. 5, são Paulo: Atlas S.A, 2003.
- MINAYO, M. C. S. (org) *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis – Rio de Janeiro, Vozes, 1994.
- PEREIRA, A. R.; COSTA, D.R. M.; PEREIRA, M. R. (Org) **Saberes e Práticas da Formação Docente**. Belém: IOEPA/UEPA/CCSE.2022
- SACKS, O. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: Companhia das Letras. 2010.
- SOUZA, S. X. de. *Intérprete de Língua de Sinais Brasileira na sala de aula*. Indaial: Uniasselvi, 2011.
- SPINK, P. K. *Ética na pesquisa científica*. GVexecutivo, v. 11 n. 1, p. 38-41, 2012.

A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES INDÍGENAS

Antonia Zelina Negrão de Oliveira⁵²

INTRODUÇÃO

A formação de professores indígenas tem representado um importante passo na trajetória de luta por justiça social, encampada há séculos pelos povos indígenas da América Latina. A busca por justiça social compreende a necessidade de buscar também, a *justiça cognitiva global* (SANTOS, 2007), uma forma de pensar diferente daquela sacralizada pelo pensamento eurocêntrico.

Compreender justiça social a partir de uma justiça cognitiva nos dá condições para repensar a formação de professores indígenas a partir de uma concepção que permita dar visibilidade aos saberes e experiências próprios de etnias, que durante séculos, permaneceram invisibilizadas. Trata-se de pôr em evidência as formas próprias de pensar, ser e agir indígenas; formas específicas de letramentos; formas outras de resistência aos saberes hegemônicos.

É nesse cenário, de contra-hegemonias, de superação das linhas abissais (SANTOS, 2007) que a Graduação em Licenciatura Intercultural Indígena da UEPA tem acontecido. Um contexto de construção de uma interculturalidade crítica (WALSH, 2009), uma interculturalidade que se processa e caminha com o dizer e o pensar de professores em formação inicial, dentro de suas aldeias, onde as línguas portuguesa e indígena acontecem. É um espaço em que os letramentos têm características socioculturais específicas, pois acontecem em um fazer linguístico, que é próprio dos povos indígenas em formação docente atendidos pela UEPA.

⁵² Professora da Universidade do Estado do Pará. Atua na Formação de Professores Indígenas. Faz parte do Grupo de Estudos Indígenas na Amazônia – GEIA/UEPA. E-mail: zelina.negrao@uepa.br

A formação inicial dos professores indígenas na Licenciatura Intercultural, para além do currículo proposto, também tem sido pautada pela possibilidade de uma vivência maior do espaço da escola nas aldeias indígenas, haja vista a realização de Subprojetos de Residência Pedagógica, que têm contribuído, de forma a permitir a experiência do dia a dia de todos os espaços e tempos da escola.

Assim, o objetivo deste estudo é visibilizar experiências contra-hegemônicas de um projeto de formação inicial, que busca agregar à formação docente, outras formas de viver o dia a dia da escola na aldeia, a saber, o Subprojeto de Residência Pedagógica.

Este artigo apresenta esta introdução, que busca dar conta do teor da discussão a ser realizada; o tópico nas tessituras necessárias, que traz reflexões que nos ajudam a pensar a formação inicial de professores indígenas, a partir do agregar de Programas que promovem uma maior imersão ao contexto da escola indígena e algumas considerações a partir de todo o traçado referendado.

NAS TESSITURAS NECESSÁRIAS

A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

O Programa Residência Pedagógica faz parte da Política Nacional de Formação de Professores da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e tem por objetivo, possibilitar ao licenciando, a imersão no ambiente escolar, a partir da segunda metade do Curso de Formação Inicial. O Programa promove ainda, a integração entre a universidade e a educação básica, haja vista, trazer para a formação inicial, o professor que atua na educação básica, como um importante agente na formação dos alunos da licenciatura. Ofertado em rede nacional, pela primeira vez, no ano de 2018, hoje já está em sua terceira edição.

A Capes através dos Editais da Residência Pedagógica tem atendido a um número significativo de Projetos Institucionais nas Instituições de Nível Superior (IES) públicas e privadas. Na UEPA, ao longo dos últi-

mos anos, vários Subprojetos, nomenclatura utilizada para o núcleo ou conjunto de núcleos atendidos por áreas, foram realizados e atenderam a um número significativo de alunos bolsistas e voluntários residentes.

Os Subprojetos têm a duração de dezoito meses e preveem a inserção do bolsista residente na escola-campo, a partir da figura de um professor preceptor, designação dada ao professor da educação básica que deverá acompanhar, mais de perto, as atividades realizadas pelo aluno em imersão. O professor preceptor é responsável por orientar, junto com o docente orientador da IES, todas as atividades práticas, subsidiadas pelas formações teóricas realizadas ao longo da Licenciatura e nas Formações específicas do Subprojeto de Residência.

O Curso de Licenciatura Intercultural Indígena (CLII) participou das chamadas aos Editais publicados nos anos de 2018 e 2020, atendendo ao seguinte público, conforme tabela abaixo:

Quadro 1: Residência Pedagógica – CLII

Edital	Turmas Atendidas	Residentes – Bolsistas do Subprojeto	Docente Orientador - Professores da IES	Preceptor - Professores da Educação Básica
2018	Tembé do Gurupi Assurini do Trocará Tapajós-arapiun	26 22 24	03	08
2020	Munduruku	24	03	03
TOTAL	04	96	06	06

Fonte: autora, 2023.

Os Subprojetos foram desenvolvidos a partir de temáticas que privilegiavam o embasamento docente para lidar com as práticas de letramentos e alfabetização no cenário da educação escolar indígena.

LETRAMENTOS CONTRA-HEGEMÔNICOS

O termo letramento vem sendo discutido desde a década de 1980 no Brasil, a partir de autores como Soares (2008), Kleiman (2009), Tfouni

(2010), entre outros. Inicialmente, como a possibilidade de se perceber que o aprendizado da leitura e da escrita não podiam estar centrados exclusivamente no código; depois, como a necessidade de se compreender que esse aprendizado acontece em contextos vários, a depender do que representa a escrita para aquele grupo que dela se apropria. Desse período até hoje, muitas outras ressignificações foram dadas ao termo, dentre elas, a possibilidade de compreendê-lo a partir de suas várias representações, assim o surgimento da expressão letramentos, aqui utilizada por nós.

Compreender as diversas formas de utilização da escrita por povos com características próprias e para quem a escrita trouxe um impacto social (KLEIMAN, 2008), nos ajuda a entender o que a escrita representa para povos indígenas que vivenciam realidades diferentes no uso dessa tecnologia, haja vista entendermos letramentos na visão de Kleiman (2008, p.18) “[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Nessa acepção, é bem mais tranquilo entender a forma como muitas comunidades indígenas têm utilizado a escrita, seja em língua portuguesa, seja em língua indígena.

Letramento como prática social, que está diretamente ligada à realidade etnográfica, ao que se faz quando se usa a escrita, nos permite nos afastarmos do conceito de letramento dominante, uma única prática concebida pela escola, e nos dá bases para entender o que os povos indígenas desejam fazer com a linguagem nesse “caminho de invenção da cidadania” (FREIRE, 1993, p.41).

Práticas de linguagem que emergem de situações reais de comunicação e que se assentam nas vivências de povos que utilizam mais de uma língua em seu convívio, fazem parte da realidade etnográfica de muitos grupos indígenas atendidos pelo Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UEPA. Essas práticas nos apontam a realidade plurilíngue de muitas etnias pelo Brasil e nos permitem descartar a vida monolíngue (LUCENA, 2015) imposta aos indígenas. Assim, “para explicar as experiências contemporâneas de ensinar e aprender línguas importa discutir,

portanto, a partir do ponto de vista dos participantes” (LUCENA, 2015, p. 69). Portanto, cabe aos professores indígenas em formação inicial nos dizer o que fazem sociolinguisticamente quando utilizam as línguas portuguesa e tenetehar, no caso de docentes Tembé da região do Gurupi, ou na utilização das línguas portuguesa e munduruku, o caso dos docentes munduruku.

Esses professores em formação inicial têm nos mostrado que é preciso nos afastarmos da visão de língua como sistema, para que sejamos capazes de repensar a construção de língua como “algo que incapacita as pessoas ao invés de empoderá-las” (Bloommaert, 2013, p. 9).

Ainda que nas aldeias Cajueiro e Canindé do povo Tembé a língua indígena seja ensinada em horários letivos e que apenas uma minoria fale a língua tenetehar, ainda assim, há no espaço da aldeia, a convivência de duas línguas que desejam marcar realidades bem específicas. Já na aldeia Teko-haw, ainda do povo Tembé, a utilização da língua indígena faz parte constante das práticas de letramentos empregadas, visto que, é falada por muitos. No território do povo Munduruku de Jacareacanga, a língua munduruku é a língua dos múltiplos eventos de letramentos, já a língua portuguesa, encontra-se em menor realização diante as práticas de letramentos desenvolvidas.

Desta forma, é na perspectiva de letramentos socioculturais, entendidos por Street (2014) como letramentos ideológicos, que temos tentado empreender a formação inicial docente de indígenas que têm cursado ou estão em curso na Licenciatura Intercultural Indígena da UEPA. Letramentos que acontecem em espaços interculturais; espaços de resistência a uma língua imposta; espaços de reexistência, onde a língua do colonizador é utilizada como forma de visibilizar as práticas de linguagem existentes; espaços de saberes que se referenciam e que se respaldam na existência de um povo; espaços de letramentos próprios e significativos.

LETRAMENTOS BILINGUE A PARTIR DE VARIADOS GÊNEROS DISCURSIVOS/TEXTUAIS

Compreender a importância de se trabalhar a partir de gêneros discursivos/ textuais que fazem parte da realidade experienciada por

um povo, é o primeiro passo para compreender a necessidade de trazer esses gêneros para figurar em materiais didáticos específicos e autênticos construídos para aquela realidade etnográfica.

Os gêneros discursivos/textuais nos permitem trabalhar as línguas em uso, tendo por foco a dinâmica em que essas línguas se materializam. As narrativas orais, gênero textual mais presente nas aldeias dos povos Tembé do Gurupi e Munduruku, têm sido utilizadas nos contextos escolares de ambas as comunidades indígenas, não apenas como forma de trabalhar aspectos da cultura do povo, mas também, como opção para o trabalho com as línguas faladas nesses cenários. Essas narrativas têm um papel fundamental na história dos povos indígenas, por meio delas, as tradições, os costumes, a essência dessas comunidades se materializam, afinal, “ninguém sonharia em negar a importância do papel que desempenharam, na história da humanidade, as tradições orais” (ZUMTHOR, 2010, p. 8).

Partir de um gênero que já é bem conhecido e caminhar para a adesão a um outro gênero que também é conhecido, todavia, apenas em língua portuguesa, traz a oportunidade de se pensar as línguas indígenas, a partir de signos gráficos em conjugação, a saber, o verbal e o visual, além de permitir o trabalho com a escrita e com a oralidade, por ser a linguagem utilizada nas histórias em quadrinho (HQs) bem próxima da língua falada. Ademais, as HQs por constituírem-se por meio de diferentes linguagens, haja vista utilizarem a linguagem dos balões, das onomatopeias, a representação do movimento, a gestualidade e a legenda (Campos e Lomboglia, 1984, p. 14), estariam muito mais ancoradas à realidade das etnias indígenas, que já convivem há bastante tempo na interação com diferentes linguagens, como as das pinturas corporais, dos rituais, dos artefatos etc. Assim:

[...]. O texto de quadrinhos representa um gênero discursivo que não é oral, mas é oral, porém se atualiza na escrita e se completa com o visual. É um texto para ser lido, mas com

o objetivo de se fazer escutar, o que inclui dentro dessa questão o continuum fala-escrita (LINS, 2008, p. 13-14).

Por ser um gênero agregador de diferentes linguagens e por dar conta desse continuum fala-escrita, tem sido utilizado dentro das escolas, como aporte para múltiplas possibilidades de trabalho com as línguas. Neste caso, mais especificamente, com as línguas portuguesa e indígena dentro das aldeias da região do Gurupi e do povo Munduruku de Jacareacanga.

OS PROFESSORES INDÍGENAS EM FORMAÇÃO INICIAL – BOLSISTAS DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

OS TEMBÉ DO GURUPI

Os professores indígenas da etnia Tembé que participaram como residentes do Subprojeto de Residência Pedagógica, eram em sua maioria, habitantes de aldeias do território do Gurupi, tais como, Cajueiro, Canindé e Teko-Haw. Essas aldeias pertencem ao município de Paragominas no estado do Pará e estão situadas no território pertencente ao Rio Gurupi.

A situação sociolinguística dos habitantes dessas aldeias é bem diversa, os que residem nas aldeias Cajueiro e Canindé falam a língua portuguesa e estão em processo de fortalecimento da língua indígena, que é ensinada na escola por um professor indígena, em horários pré-determinados de aula. Os que moram na aldeia Teko-Haw, em sua maioria, vivem uma situação de bilinguismo, falam tanto a língua indígena quanto a língua portuguesa. A língua indígena também é ensinada na escola em horários letivos e as crianças são alfabetizadas na língua portuguesa por professores não indígenas.

Os professores indígenas que atuam nessas aldeias sabem da importância de se trabalhar essas línguas no espaço da escola. Todavia, convivem com a escassez de materiais didáticos que comportem a realidade sociolinguística experienciada, sobretudo no que concerne à presença da língua indígena nesses materiais pedagógicos.

OS MUNDURUKU DE JACAREACANGA

O povo Munduruku do município de Jacareacanga, do qual faziam parte a maioria dos residentes bolsistas em formação inicial, habitam as aldeias que ficam às margens do rio Tapajós e outros rios da região. São falantes da língua munduruku e têm a língua portuguesa como uma segunda língua.

Todos os letramentos realizados por esse povo partem das vivências socioculturais do estar entre as duas línguas em uso. Dessa forma, são letramentos que caminham com bastante proficiência, nas duas línguas, com maior predominância para a língua primeira falada por esses discentes em formação.

Os professores da etnia munduruku também convivem com a escassez de materiais didáticos adequados à realidade dos letramentos por eles experienciados, a saber, nas línguas em uso nas aldeias desse povo indígena.

O CURSO DE LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA DA UEPA

No ano de 2012 a Universidade do Estado do Pará ofertou por meio do Núcleo de Formação Indígena (NUFI), pela primeira vez, o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, com o objetivo de formar professores indígenas para atuar na educação básica dentro das aldeias em que esses docentes residem. A carga horária total do curso ofertado às Turmas que participaram do Subprojeto de Residência Pedagógica era de 4000h/a distribuídas da seguinte maneira:

Quadro 2: Design do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena – UEPA/2016

DESIGN DO CURSO			
NIVELAMENTO	NÚCLEO DE FORMAÇÃO GERAL	NÚCLEO DE APROFUNDAMENTO E DIVERSIFICAÇÃO DE ÁREAS DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL	NÚCLEO DE ESTUDOS INTEGRADOS
200h	1.700h	1.100h	1.000h

Fonte: PPC – Intercultural Indígena (UEPA, 2016).

Hoje, o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, encontra-se sob um novo design e um novo Projeto Pedagógico de Curso (PPC – Intercultural Indígena – UEPA, 2021):

Quadro 3: Design do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena – UEPA/2021

DESIGN DO CURSO		
ETAPA DE FORMAÇÃO DA BASE COMUM	ETAPA DE FORMAÇÃO PARA APROFUNDAMENTO DE ESTUDOS (Níveis I, II e III)	ETAPA DE FORMAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
1000h	2.100h	1.000h

Fonte: PPC – Intercultural Indígena (UEPA, 2021).

O Novo Projeto de Curso prevê que a Etapa de Base comum, seja realizada para todos os Níveis de Formação de Professores. A Etapa de Formação para Aprofundamento de Estudos tem uma caracterização específica para cada um dos Níveis de professores que deseja formar, a saber:

Quadro 4: Níveis de Formação – PPC/Licenciatura Intercultural Indígena – UEPA/2021

NÍVEL I	NÍVEL II	NÍVEL III
Formação de Professores Multidisciplinares da Educação Infantil	Formação de Professores Multidisciplinares dos anos iniciais do Ensino Fundamental	Formação de Professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio

Fonte: PPC – Intercultural Indígena (UEPA, 2021).

A Etapa de Formação das Práticas Pedagógicas compreende, ao longo dos quatro anos: a Prática como componente Curricular (400h), o Estágio Supervisionado (400h) e O Trabalho de Conclusão de Curso (300h).

Ao longo de dez anos de oferta, mais de 500 professores indígenas já foram licenciados para atuar em uma das três grandes áreas de formação do curso, a saber, Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas e Sociais e Linguagens e Artes (PPC – Licenciatura Intercultural Indígena – UEPA, 2016).

As Disciplinas ofertadas assentam-se em bases que regem os marcos pedagógicos estabelecidos para a oferta de educação escolar indígena, assim, fazem parte da estrutura, os princípios da interculturalidade, da especificidade e da diferença, da unidade teoria e prática, da pesquisa e da interdisciplinaridade.

No que diz respeito ao ensino-aprendizagem de línguas, a proposta estabelecida apresenta significativa relevância para a compreensão dos contextos etnográficos de letramentos em que os professores em formação estão alicerçados, isto é, contextos de práticas de linguagem concretas. Nesse ínterim, prima-se por uma visão de língua que se afasta das essencialidades (MOITA LOPES, 2013), da visão de língua como sistema (MOITA LOPES, 2013) da concepção de língua como estado-nação (MIGNOLO, 2003), a fim de que sejamos capazes de entender língua como um caleidoscópio (CESAR; CAVALCANTI, 2007) e assim, “captar a hibridez de práticas comunicativas constituídas por recursos de diferentes repertórios comunicativos” (LUCENA; NASCIMENTO, 2016, p. 48).

O MATERIAL DIDÁTICO BILINGUE

Propiciar a construção de materiais didáticos específicos para a escola indígena nos leva a pensar em uma escola que tem princípios diferentes e que precisa caminhar de forma diferenciada, haja vista trazer em sua constituição a essência sociocultural de um povo que transita, na grande maioria das vezes, entre línguas. Acreditamos que:

[...]. O material didático específico que contempla o contexto do aluno desperta o interesse da comunidade pela escola, por ver que a escola também lhe é “familiar”. Dessa maneira, a escola deixa de ser um objeto distante do cotidiano de quem a frequenta e passa a fazer parte de sua vida (Silva, 2011, p. 03).

A produção de um material didático autêntico e que dê conta de representar a realidade sociolinguística de um povo em específico, é algo que requer conhecimento, vivência e apropriação da realidade em foco. Assim, é muito mais tranquilo ao professor indígena conduzir esse processo, uma vez que é ele quem está inserido no contexto e tem plena visão de todas as situações linguísticas vividas por seus alunos.

No que diz respeito aos materiais produzidos na Residência Pedagógica e por consequência, no Trabalho de Conclusão de Curso, foram

pensados e construídos a partir de momentos e espaços diversos, em que os professores em formação se possibilitaram refletir sobre a real necessidade de seus alunos. Quando falamos de momentos e espaços diversos, nos referimos aos encontros de Formação do Subprojeto de Residência Pedagógica, aos encontros de Formação a partir das Disciplinas de Estágio Supervisionado I e II, Orientação de TCC e aos momentos de pesquisa de campo realizados pelos professores indígenas.

Os materiais didáticos bilingue convergiram em propostas que utilizaram o formato das HQs e de Sequências Didáticas para serem implementadas junto aos alunos da Educação Básica.

As reflexões propiciadas ao longo das atividades, seja por meio do Subprojeto de Residência Pedagógica, seja por meio das Disciplinas realizadas, permitiram tanto aos docentes indígenas em formação, quanto à professora formadora, discutir e planejar uma proposta que estivesse em consonância com os princípios que regem a educação escolar indígena e que preconizam uma escola intercultural, específica, bilingue e diferenciada (RCNEI, 1998).

Portanto, os professores em formação entenderam que, conforme Freire (1996, p. 97):

[...] não posso passar despercebido pelos alunos, e que a maneira como me percebam me ajuda ou desajuda no cumprimento de minha tarefa de professor, aumenta em mim os cuidados com meu desempenho. Se minha opção é democrática, progressista, não posso ter uma prática reacionária, autoritária, elitista. Não posso discriminar o aluno em nome de nenhum motivo. A percepção que o aluno tem de mim não resulta exclusivamente de como atuo mas também de como o aluno entende como atuo (FREIRE, 1996, p. 97).

Ao entender que é preciso refletir sobre a formação docente e alinhar a metodologia a esse processo reflexivo, os professores em formação foram capazes de caminhar de uma forma mais democrática, construindo um material que estivesse mais próximo do aluno e que trouxesse também não apenas as impressões dos graduandos, mas tam-

bém, a dos alunos da Educação Básica. Compreenderam ainda, que o trabalho pedagógico com a linguagem, se processa com maior efetividade, a partir daquilo que os alunos fazem quando utilizam as línguas por eles faladas, pois as práticas de linguagem que se fazem presentes nas salas de aula, são práticas que vêm do cotidiano vivenciado.

O objetivo principal do material didático produzido, ao longo dos dezoito meses do Subprojeto de Residência Pedagógica era dar conta de representar uma realidade sociolinguística específica de um povo. Acreditamos que o resultado foi alcançado, uma vez que além de retratar as línguas utilizadas por essas comunidades, também retratou o cenário cultural da realidade vivenciada.

Frente a esses contextos sociolinguísticos, a necessidade de se trazer para dentro das escolas e para a vivência na comunidade, materiais didáticos que deem conta de atender à realidade bilingue, o estar entre línguas, experienciado tanto nas aldeias dos povos Tembê e Munduruku, pois, conforme Moore (2017, s.p.):

É importante entender que, além dos falantes que conhecem bem a língua materna, há muitos jovens que entendem a língua mas não a falam com fluência. Livros deste tipo ajudam no fortalecimento da língua entre esta faixa da população, especialmente na aprendizagem da sua escrita. Sendo assim, o volume contribuirá para a manutenção da diversidade linguística no estado do Pará, além de reforçar a identidade cultural dos Tembê e as relações estreitas que eles têm com a floresta (MOORE, 2017, s.p.).

Assim, os materiais didáticos produzidos ao longo dos Subprojetos de Residência Pedagógica trouxeram a possibilidade de trabalhar, dentro do espaço da sala de aula, outros gêneros textuais/discursivos, que até então, não tinham sido contemplados em propostas pedagógicas utilizadas por esses professores indígenas em formação inicial. Além do mais, promoveram a cultura e a língua indígena, auxiliando a convivência dos mais jovens com a realidade sociocultural de etnias que tentam, todos os dias, protagonizar e referendar suas narrativas de vida.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A realização dos Subprojetos de Residência Pedagógica na formação inicial de licenciandos do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UEPA, proporcionou importantes espaços de formação, visto que, promoveu a reflexão, de forma significativa, sobre o dia a dia das práticas de letramentos utilizados; foi capaz também, de buscar estratégias originais e reais ao contexto da prática pedagógica, e, permitiu ao professor em formação, uma maior apropriação de todos os espaços da escola indígena, visto que, permanecerem dezoito meses nessa dinâmica de construção do ser professor.

Assim, a formação docente em contextos bilíngue, que parte da compreensão de que os letramentos têm características socioculturais bem próprias, consegue dar conta de uma visão contra-hegemônica de língua e promover a relação com a leitura e a escrita numa concepção mais próxima da realidade dos povos indígenas.

REFERÊNCIAS

- BLOMMAERT, Jan. **From field notes to grammar-artefactual ideologies of language**. Tilburg papers in culture studies. Tilburg University, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- CAMPOS, Maria de Fátima Hanaque; LOMBOGLIA, Ruth. **HQ: Uma manifestação de arte**. In: LUYTEN, Sonia M. (org.). *Histórias em quadrinhos – leitura crítica*. São Paulo: Edições Paulinas, 1984.
- CESAR, América L.; CAVALCANTI, Marilda do Couto. **Do Singular ao multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio**. In: CAVALCANTI, Marilda do Couto.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas: Mercado das Letras. 2007.p. 45-66.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Paz e Terra, 1996.
- _____. **Pedagogia da esperança - um encontro com a Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

KLEIMAN, Angela B. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

LINS, M. P. P. **O tópico discursivo em textos de quadrinhos**. Vitória: EDUFES, 2008.

LUCENA, Maria Inêz Probst; NASCIMENTO, André Marques do. **Práticas (trans) comunicativas contemporâneas: uma discussão sobre dois conceitos fundamentais**. Revista da Anpoll n°40, p.46-57, Florianópolis, jan./jun., 2016.

LUCENA, Maria Inês Probst. **Práticas de linguagem na realidade da sala de aula: contribições da pesquisa de cunho etnográfico em Linguística Aplicada**. Revista D.E.L.T.A., n.31, ed. especial, pp.67-95, 2015.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais / Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Traduzido por: Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

MOITA LOPES, Luís Paulo da. **Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013.

MOORE, Dennis Albert. In: IDEFLOR-BIO 2017. **Belém. Narrativas Tembé sobre BIODIVERSIDADE**. Série conhecimento indígena volume II.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para Além do pensamento abissal**. NOVOS ESTUDOS 79/ NOVEMBRO 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/nec/n79/04.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2020.

SILVA, E. G. (2011). **Ciência e raça: observando imagens e textos no livro didático**: RJ, Brasil.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad. BAGNO, M. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

UEPA. **Projeto Pedagógico do Curso -Licenciatura Intercultural Indígena**. Belém, 2016.

ZUMTHOR, Paul. **Introdução à poesia oral**. Trad. de Jerusa Pires Ferreira (et all). Belo Horizonte: Editora: UFMG, 2010.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade crítica e educação intercultural**. 2009. (Conferência apresentada no Seminário “Interculturalidad y Educación Intercultural”, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz). Disponível em: <<https://docs.google.com/document/d/>>. Acesso em: 12 set. 2017.

SABERES E PRÁTICAS PREDOMINANTES ENTRE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BELÉM

Maria José de Souza Cravo⁵³

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa se situa no contexto da produção de saberes e práticas de professores com o intuito de colocar em evidência os saberes elaborados por estes no cotidiano de seu trabalho, elaboração esta que responde às necessidades e aos objetivos do ensino, inclusive para a superação de dificuldades.

No contexto das escolas públicas nas atividades de formação, muito se ouve sobre a baixa qualidade do ensino associada ao desempenho dos professores, o que tem ensejado a proposição de políticas públicas para a educação, projetos ou programas de formação inicial e continuada para os professores.

Em tais comentários, via de regra, os professores são responsabilizados pela falta de qualidade no ensino público, o que também é constatado por Schon (1992, p. 79), ao se referir as reformas educativas desencadeadas na América devido as inadequações do ensino: “Como de hábito, atribuímos a culpa às escolas e aos professores, o que equivale a culpar as vítimas”.

Por outro lado, também se pode constatar que as vozes dos professores muito pouco são ouvidas, quando da implantação de iniciativas visando à melhoria do ensino; na maioria dos casos, as políticas públicas, os programas, os projetos são pensados numa instância da qual

⁵³ Doutora em Educação em Ciências e Matemática, professora efetiva da UEPA.
CV: <https://lattes.cnpq.br/4701040150297950>

os professores não fazem parte e quando tais iniciativas se sucedem, parecem não surtir muito efeito.

[...] A racionalidade técnica impõe, pela própria natureza da produção do conhecimento, uma relação de subordinação dos níveis mais aplicados e próximos da prática aos níveis mais abstractos de produção do conhecimento, ao mesmo tempo em que cria as condições para o isolamento dos profissionais e para a sua confrontação corporativa (PÉREZ-GOMÉS, 1992, p. 97).

Com base em Perez-Gomez (1992), a racionalidade técnica pode ser assim caracterizada:

- A atividade do profissional é sobretudo instrumental, dirigida a solução de problemas pela aplicação de teorias e técnicas científicas elaboraram por outros.
- Na prática ocorre a divisão do trabalho, com relativa autonomia em cada estágio. Porém, com uma relação de subordinação dos níveis mais aplicados e próximos da prática aos níveis mais abstratos de produção do conhecimento.
- Ocorre a separação pessoal e institucional entre a investigação e a prática. Os pesquisadores elaboram o conhecimento básico do qual se originam as técnicas de resolução de problemas.
- Os níveis de conhecimento são hierarquizados: o conhecimento técnico depende das especificações geradas pelas ciências aplicadas, as quais se apoiam logicamente nos princípios fundamentais e gerais desenvolvidos pelas ciências básicas.

Quem, de alguma forma, acompanha a evolução do ensino, observa que as concepções dos professores quanto a esse ensino vêm se alterando gradativamente, passando de uma abordagem “empirista voluntarista e ao obscurantismo teórico das teses vulgarmente denominadas tradicionalistas” (KIRK *apud* PEREZ-GOMES, 1992, p. 99), bem como

dos pressupostos da racionalidade técnica, para a valorização do ensino centrado no aluno como construtor ativo do conhecimento.

Por outro lado, é fato que ainda seja efetivada nas unidades escolares uma prática docente fortemente embasada nos princípios do ensino tradicional e da racionalidade técnica. É o observado ao se interagir com a Escola em ocasiões diversas, como durante o acompanhamento de estágio supervisionado de alunos dos cursos de licenciatura. O que impulsiona a concordância com Nóvoa quando diz

[...] hoje, é com algum desconforto que olhamos para as mudanças concretas que tiveram lugar. Invade-nos o sentimento de que estamos perante uma revolução nos discursos do que perante uma revolução nas práticas (NOVOA, 2013, p. 199-200).

A compreensão dessa problemática é a motivação maior deste estudo, ou seja, compreender como os professores respondem em suas práticas ao desafio de criar estratégias que deem conta de sua função: de facilitar, para o estudante, a aprendizagem dos conceitos considerados relevantes para a educação da população num dado momento histórico.

Vários aspectos podem ser considerados nessa questão, principalmente aqueles referentes à falta de adequadas condições de trabalho nas escolas, relativas ao ambiente, recursos, tempo e remuneração. Esses aspectos geralmente são negligenciados quando se trata da necessidade de qualificar o ensino, entretanto, sem estas condições, não há proposta que possa ser concretizada e consolidada.

Por outro lado, a formação inicial nas instituições de ensino superior parece, na maioria dos casos, não propiciar as mudanças necessárias, dado certo distanciamento entre o que é abordado nos currículos das licenciaturas e a prática cotidiana das escolas. Além disso, após iniciar a vida profissional, nem sempre os professores encontram boas oportunidades de formação continuada, aquela que se realiza “na escola, uma vez que aí se explicitam as demandas da prática, as necessidades dos

professores para fazerem frente aos conflitos e dilemas de sua atividade de ensinar” (PIMENTA; GHEDIN, 2005, p. 21).

De acordo com Imbernón (2009, p. 990), “as reformas se sucedem umas às outras, e são uma mostra de nossa incapacidade de criar sistemas flexíveis o suficiente para autorrenovar-se de maneira paulatina e adaptar-se constantemente ao meio social”.

Ainda hoje, os professores são vistos como meros executores daquilo que é idealizado por outros, cabendo-lhes apenas aderir e se apropriar dos conhecimentos que as fundamentam, bem no estilo do que acontece em âmbito mais geral, tomando como exemplo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), ficando patente o distanciamento entre quem pensa e formula as propostas e quem as executa. O que remete a um princípio pertinente a racionalidade técnica.

Assim, desconsidera-se que a adesão a uma nova proposta, mesmo contemporânea, refletindo as teorias educacionais mais recentemente valorizadas, não é um processo fácil; essa adesão implica a construção de uma nova prática que pode significar o abandono de saberes e práticas construídas ao longo do tempo e, cotidianamente, o que gera conflitos internos difíceis de serem solucionados.

Contrariando esse tipo de encaminhamento, Tardif (2007), argumenta sobre a importância do tempo na construção dos saberes docentes, dizendo que:

Em suma, pode-se dizer que os saberes ligados ao trabalho são temporais, pois são construídos e dominados progressivamente durante um período de aprendizagem variável, de acordo com cada ocupação (TARDIF, 2007, p. 58).

Estudos têm mostrado que os professores geralmente são deixados de lado no momento da elaboração de novas propostas para o ensino formal, sendo delas informados, em geral, por intermédio de documentos oficiais e/ou ações pontuais. Tal fato induz a pressuposição de que as propostas, ao serem elaboradas sem a participação efetiva dos profes-

res não refletem as suas concepções e anseios e, conseqüentemente, as práticas pedagógicas construídas em suas Escolas. Essa pressuposição vai ao encontro do que diz Schwab:

Os professores nem querem nem podem limitar seus afazeres ao que lhes for dito. Os especialistas em diferentes matérias já tentaram (...). Os administradores tentaram. Os legisladores tentaram. Entretanto, os professores não são operários de uma linha de montagem e não se comportarão assim (...). Os professores praticam uma arte. Os momentos de escolha sobre o que fazer, como fazer, com quem e a que ritmo surgem centenas de vezes ao longo de um dia escolar e surgem de forma diferente a cada dia e com cada grupo de estudantes. Nenhuma ordem ou instrução pode ser formulada de modo que controle esse tipo de julgamento e comportamento artístico, dadas as demandas de frequentes decisões instantâneas sobre a forma de enfrentar uma situação que está mudando continuamente (...). Portanto, os professores têm de se envolver no debate, na deliberação e na decisão sobre o que e como ensinar. Tal implicação constitui a única linguagem em que pode surgir um conhecimento adequado para sua arte. Sem uma linguagem assim, os professores não só viverão as decisões como imposições, mas acharão que a inteligência não pode atravessar a distância entre as generalizações meramente expostas e as particularidades dos momentos de ensino. É necessária a participação no debate, na deliberação e na escolha tanto para o aprendizado do que se necessita como para a vontade de fazê-lo (CONTRERAS, 2002, p. 128).

Por outro lado, de acordo com Tardif (2007), os professores constroem conhecimentos em sua prática, integrando saberes oriundos da sua formação profissional, saberes disciplinares, curriculares e de sua experiência.

A experiência do cotidiano revela que, em geral, boa parte dos professores rejeita, ao menos em termos de ideário, a abordagem tradicional

de ensino e valoriza os pressupostos de um ensino centrado na construção do conhecimento. Entretanto, também é fato que nas escolas persiste uma realidade traduzida pela falta de adequadas condições de trabalho, inclusive do espaço para a reflexão coletiva sobre a prática pedagógica. Certamente, esse espaço possibilitaria aos docentes a discussão sobre os saberes, dificuldades e possibilidades de construção de uma proposta que contemple as necessidades e interesses da comunidade escolar.

Pesquisas têm mostrado a tendência em considerar que “o mundo do trabalho gera conhecimentos tão relevantes quanto o mundo acadêmico. E que ambos se inter-relacionam inexoravelmente” (GATTI, 2013, p. 6); por outro lado, vários teóricos, entre os quais Tardif (2007) e Pimenta (1999), consideram que a experiência é uma das bases de conhecimento do professor. Essa experiência se constrói na prática docente, o que confere à escola e ao professor a prerrogativa de produzir saberes próprios.

Considerando esses pressupostos, o presente estudo investigou os saberes mobilizados por professores dos anos finais do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Belém na produção de suas práticas pedagógicas, buscando identificar elementos com potencialidade para superação do modelo de ensino pautado na racionalidade técnica.

Optou-se por uma pesquisa de caráter qualitativo, enfoque interacionista subjetivista (Gauthier, 2013) e Análise de Conteúdo (Bardin, 2016). Se constituíram *lôcus* deste estudo as escolas da Rede Pública Municipal de Ensino de Belém com oferta do quinto ao nono ano do Ensino Fundamental: **EM. Amália Paumgartten, EM Lauro Chaves, EM Maroja Neto e EM Eidorfe Moreira**. Os participantes/integrantes da pesquisa foram quatro professores de Ciências Naturais dos anos finais do Ensino Fundamental.

Para a obtenção de dados sobre a prática dos professores também foi adotada a observação participante, uma vez que esta

é a principal técnica de pesquisa etnográfica. Porém as entrevistas são também muito utilizadas. Os dados gerados por essas duas técnicas são frequentemente

complementados por outros documentos, narrativas, histórias de vida, artefatos, diagramas, produzidos no grupo pesquisado (MOREIRA, M., 2002, p. 6).

As observações foram registradas em diário de campo, totalizando vinte e nove observações com duração média de duas horas, totalizando 58 horas. Essas observações envolveram ações dos docentes em sala de aula, em atividades extraclasses na própria escola e fora dela, porém todas elas com a participação dos alunos.

A análise dos dados foi efetivada por meio da Análise de Conteúdo que consiste na adoção de

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2016, p. 48).

Por entender que “a análise de conteúdo numa abordagem qualitativa ultrapassa o nível manifesto, articulando o texto com o contexto psicossocial e cultural” (MORAES, 1999, p. 9), a interpretação dos dados ocorreu pela vertente de construção da fundamentação teórica com base nesses dados e nas categorias deles decorrentes, portanto, as categorias foram definidas ao longo da análise dos dados.

Os diferentes saberes dos professores foram categorizados por meio do Modelo Tipológico de Tardif (2007). Também foi adotado o referencial teórico do Professor Reflexivo (Zeichner, 1993) para análise da prática docente dos participantes.

O artigo, além da introdução e as considerações finais, apresenta a composição dos saberes docentes, entre os quais prevalece os saberes da experiência.

A PRÁTICA DOCENTE: COMPOSIÇÃO DE SABERES

Diversos autores, entre os quais Maurice Tardif, atestam que o saber profissional dos docentes é plural, com origem em diferentes fases e contextos de suas vidas. Neste estudo isso pode ser constatado, tanto pela observação das práticas dos professores, como pelos seus pronunciamentos por ocasião da entrevista.

A obtenção dessa constatação foi efetivada na medida em que as análise das falas e/ou posturas dos professores foram categorizadas a partir do pelo Modelo Tipológico de Tardif (2007), que contempla as seguintes categorias: (1) os saberes pessoais dos professores, (2) os saberes provenientes da formação escolar anterior, (3) os saberes provenientes da formação profissional para o magistério, (4) os saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho e (5) os saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.

A categorização efetivada é exemplificada a seguir nos excertos que evidenciam os saberes dos docentes nas respectivas categorias do Modelo Tipológico de Tardif.

SABERES PESSOAIS

De acordo com Tardif (2007), as fontes de aquisição desses saberes são a família, o ambiente de vida, a educação no sentido *latu* etc. Os modos de integração no trabalho docente ocorrem pela história de vida e pela socialização primária. Na fala do Professor B se percebe essa categoria de saber,

Professor B - “[...] às vezes faltava o professor, eu ainda não tinha nenhum conhecimento dentro da área de educação mais ainda assim quando o professor faltava eu simplesmente me disponibilizava e ficava com esses alunos em sala de aula, porque eu achava que se eles vinham para escola tinham que ficar na escola, tinham que aprender, então assim dentro da minha “ignorância” ainda assim eu passava ati-

vidade para eles sem ter a menor noção do que aquilo que eu estava fazendo estava correto, [...].

Ao se expressar dessa forma, o Professor B torna evidente a sua experiência com o ensino em um momento de sua vida no qual ainda não era professor, mas já trabalhava no ambiente escolar. Mesmo intuitivamente, mas também a partir de sua vivência nesse meio, encontrava meios de responder aquela necessidade de substituir um professor para evitar que os alunos ficassem prejudicados.

Porém, cabe destacar que, dentre os saberes do Modelo Tipológico de Tardif (2007), este foi o menos expressivo na fala dos professores, pois só foi percebido neste participante da pesquisa.

SABERES PROVENIENTES DA FORMAÇÃO ESCOLAR ANTERIOR

Conforme Tardif (2007), as fontes de aquisição dos saberes provenientes da formação escolar anterior são principalmente o Ensino Fundamental e Médio, bem como os estudos não especializados realizados após a Educação Básica. Os modos de integração ao trabalho docente desses saberes ocorrem pela formação e pela socialização pré-profissionais. Esse saber é expresso na fala dos quatro Professores participantes da pesquisa.

Professor A - [...] “como o meu ensino fundamental foi bom, eu não tive nenhuma dificuldade para “passar” o conteúdo de Ensino Médio” [...]

Professor B - “Minha metodologia é decorrente da minha necessidade quando fui aluno(a). [...]. Sempre foi questionador(a) e me vejo muito nos meus alunos; quando aluno(a), na idade deles, não compreendia muita coisa que era ensinada, faltava algo”.

“Isso, exatamente, isso aí eu senti lá atrás (vida escolar), tinha uma disciplina chamada mecanografia na qual a teoria era estudar as máquinas: tá o botão tal faz isso, o botão tal faz aquilo, ‘mas cadê a máquina, pra eu ver’ pra eu ter a experiência se aquele botão faz aquilo realmente, não tem sentido”.

Professor C - “Quando estudava ainda no Ensino Fundamental tive a influência de uma professora, mas depois esqueci”.

Professor D - “[...] Tá, eu queria, estava gostando de biologia. Quando eu vi o microscópio pela primeira vez, quando vi uma célula pela primeira vez, uma célula vegetal, uma *Elodea*, de uma planta de aquário, os cloroplastos se movimentando dentro da célula, nossa fiquei maravilhado com aquilo. [...] e eu gostava muito, eu conseguia entender, era uma das aulas que eu conseguia entender de verdade [...]”.

“Primeira vez que vi um microscópio de verdade, que manuseava aquilo. E foi algo muito determinante para eu querer seguir na área de biologia e ser professor de biologia” [...]

“[...] eu conseguia entender, era uma das aulas que eu conseguia entender de verdade”.

Esta categoria de saberes é mais expressiva nas falas dos Professores B e D. Entretanto, todas as falas deixam claro que as experiências vividas na Educação Básica são fonte de saberes e se integram aos seus saberes profissionais.

SABERES PROVENIENTES DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO MAGISTÉRIO

Considerando a definição de Tardif (2007) para os saberes provenientes da formação profissional para o magistério, suas fontes de aquisição são os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc. Sua integração no trabalho docente ocorre pela formação e pela socialização profissional nas instituições de formação de professores. Esta categoria de saberes também é evidenciada na fala de todos os participantes da pesquisa

Professor A - “Com certeza, tive mestres que me ajudaram muito. Lá na licenciatura eu tive algumas pessoas, Prof. X, Prof. Y que são professores da Universidade, não sei se ainda estão lá, mas foram pessoas que me ajudaram muito. A gente se sentava, não era nem em sala de aula,

era no corredor da UFPA e ficava discutindo essas práticas pedagógicas e que me enriqueceram muito, porque eles me mostravam isso que o conhecimento (específico) não é tudo, ele precisa ser passado e essa ponte de passar para alguém a gente aprende no dia a dia, mas precisa de um início, de uma orientação e aí o curso de Licenciatura foi sem dúvida muito importante pra mim”.

“Outra fonte foi o laboratório de química, de biomedicina, laboratório de Citogenética da UFPA, que me ajudaram muito pois eu queria ser pesquisador por isso que fui pra biomedicina [...], mas o que ajudou foi essa vivência de laboratório [...]”

“As pessoas que me ajudaram, poucas foram meus colegas de trabalho, a maioria foram professores da universidade do curso de licenciatura”.

“[...] outra dificuldade era metodologias, hoje em dia não, hoje em dia a Licenciatura e o próprio trabalho do dia a dia fizeram com que eu desenvolvesse metodologias [...]”.

Professor B - “Então me ajudou bastante, eu tive ótimos professores na minha faculdade. [...] enfim um estágio que era para eu fazer de forma só para e observar, eu já fui “jogada pelo Diretor para os leões” logo no primeiro dia. Então lembrei o que um professor meu me dizia: “Quando você não tiver nada preparado, faça exercício”, e foi como eu consegui conter a turma naquele primeiro momento, [...]. Eu fui bem-preparada pela Faculdade que cursei, me preparou, fundamentou. Preciso melhorar? Com certeza, tem muitas coisas pra aprender, [...] eu sempre prestei muita atenção no que os meus professores me falavam em sala de aula, e tudo que eu fiz desde o princípio foi seguindo a recomendação deles, [...], então eles sim me ajudaram bastante [...], a minha faculdade que aqui nesse estado é tão marginalizada, no entanto eu tive excelentes mestres e me orientaram de forma adequadíssima, tanto que eu não tive empecilhos para dar aula. [...] todo o conteúdo que me foi dado eu utilizei, todas as metodologias de ensino que me foram ensinadas eu utilizo até hoje”.

Professor C - “Contribuiu muito pouco. Considero apenas uma disciplina que, de fato ajudou – a Prática de Ensino. Lembro muito bem do professor, que filmava as microaulas e conversava com cada um dos alunos sobre seu desempenho”.

Professor D - “A parte pedagógica do meu curso foi muito negligenciada por alguns professores de pedagogia (risos), por exemplo, a professora de didática. Didática que é uma disciplina extremamente importante para quem vai dar aula né, a forma de dar aula, como dar aula, como fazer o planejamento. A Profa. de didática deu aula na primeira semana, na segunda semana ela só foi na sala para entregar uma lista de legislações e não sei o que mais para a gente estudar e sumiu o restante do semestre. Só apareceu nas duas últimas semanas do semestre com temas de seminário para a gente apresentar. Então eu costumo dizer que a professora de didática, ela nos deu uma aula de como não dar aula, porque foi isso que aconteceu [...]”.

“No meu estágio de regência, eu chegava com o professor, [...], na sala dos professores, ele olhava assim pra mim e dizia: “os alunos estão te esperando lá na sala”, ele olhava o livro e dizia, “hoje é genética do sangue”. Eu tinha o tempo de andar da sala dos professores até a sala de aula para ler, para formar uma sequência didática, para poder estruturar alguma coisa com coerência, com lógica, foi na marra, na brabeza mesmo”.

Essa categoria de saberes também é manifestada nas falas de todos os professores, tanto no que se refere aos saberes da formação profissional, relativos às doutrinas ou tendências que orientam a prática docente, como aos saberes disciplinares das diversas áreas de conhecimento, sendo estes últimos menos expressivos que os primeiros.

Os saberes adquiridos ficam bem evidentes, de um modo ou de outro, nas instituições de formação, ou seja, na licenciatura, incluindo tanto as disciplinas como os espaços de formação (laboratórios e estágios).

Importante destacar as experiências negativas, mas que também levaram ao aprendizado. É o caso das falas dos Professores B, C e D, seja pela pouca contribuição da licenciatura para suas práticas (Professor C),

seja pelas experiências negativas vividas no estágio e com professores cuja conduta foi questionada (Professores B e D).

Essas situações são decorrentes do modelo de formação inicial no qual esses professores foram formados e no qual muitos professores são formados até hoje.

Os professores que trabalham com ciências nas séries iniciais, oriundos do curso de Pedagogia ou os que trabalham com as séries finais do ensino fundamental e ensino médio, formados nas universidades e faculdades/institutos de educação, são formados por meio de projetos pedagógicos, que em sua maioria, ainda são predominantemente pautados na racionalidade técnica.

Essa formação, “é, por vezes, excessivamente teórica, outras vezes excessivamente metodológica, mas há um déficit de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer” (NÓVOA, 2007, p.14). Ocorre que

Na formação de professores, as duas grandes dificuldades para a introdução de um *praticum* reflexivo são, por um lado, a epistemologia dominante na Universidade e, por outro, o seu currículo profissional normativo: primeiro ensinam-se os princípios científicos relevantes, depois a aplicação desses princípios e, por último, tem-se um *praticum* cujo objectivo é aplicar à prática cotidiana os princípios da ciência aplicada (SCHON, 1992, p. 91).

Há concretamente uma dificuldade que ainda não foi superada nos cursos de formação de professores que é a não integração entre os componentes acadêmicos e a prática docente; fato observado por Aragão quando diz

Uma mudança paradigmática que venha a afetar ou influir sobre a formação de professores não se dá apenas em termos da organização ou reorganização da matriz curricular dos cursos de formação, mas se efetiva, sobretudo, por mudança de mentalidade dos professores formadores, quando estes buscam entrar em sintonia com uma nova

SABERES PROVENIENTES DOS PROGRAMAS (E CURRÍCULO) E LIVROS DIDÁTICOS USADOS NO TRABALHO

Os saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho tem como fontes de aquisição a utilização das ferramentas dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercício, fichas etc. (TARDIF, 2007). Essa categoria de saberes foi evidenciada na fala de três professores.

Professor A - “O Ciclo, ele foi pensado, como se pensa lá fora, é que lá fora o aluno tem outra mentalidade. O ciclo para o que a gente tem hoje em dia, eu não acho legal. Eu acho sim que tem que ter avaliação. Essa avaliação leva a uma seleção, tudo na nossa vida é seleção. Para você passar num concurso é seleção, pra você ir para um emprego é seleção, existe seleção para tudo e porque a escola não faz a seleção também? Agora é claro deveria se ter a avaliação, o conteúdo não deveria ser superficial. Então não adianta a gente tampar o sol com a peneira: “o nosso aluno tá passando”, mas ele tá indo lá pra frente’ e quando chegar lá na frente o nosso aluno começa a “pegar pau” porque ele não foi selecionado, não foi avaliado. Aí “mas a avaliação, a seleção ela separa, ela discrimina”, eu também acho, ninguém ou nem todo mundo vai se dar as mãos e subir ao nível todo mundo junto, têm uns que vão lá pra cima, têm outros que vão ficar aqui no meio, a grande massa fica aqui no meio e alguns vão ficar lá atrás. E aí é que tá, da gente trabalhar aqueles que estão lá atrás, para que eles alcancem aqueles que estão lá no meio ou lá em cima [...]”.

“Então é isso que eu vejo em relação ao ciclo que, em algumas séries não pode haver reprovação. Eu fico muito preocupado com esses alunos que vão terminar o ensino fundamental, o ensino médio e que não tem a base, e quando chegarem lá no mercado de trabalho vão perguntar assim

pra ele: O que você sabe fazer? Você tá apertando aquele botão, por quê? Eu não vou achar legal isso, porque vai ser cobrado da gente. [...] O que serão esses meninos que não tem um conhecimento forte na sua base?”.

Professor B - “Eu utilizo o livro da escola, a gente usa o livro didático, que é fornecido pela escola, todos os alunos no início do ano recebem um livro” [...]

“Eu estou conhecendo agora (o Ciclo de Formação), na vivência, porque nunca trabalhei nesse sistema. É como eu lhe falei, não houve essa entrada no começo do ano, não me repassaram esse conhecimento, só estou vendo agora. Pode até ter ocorrido, não sei, porque entrei um pouco depois do início das aulas, não posso afirmar. O nosso diário escolar tem essa forma de ciclo aí, é como eu te digo quando eu não sei eu consulto, vou com os amigos, eu pergunto com toda franqueza [...]. Se bem que esse diário de classe, meu Deus do céu, tanta informação que eu não sei para que serve” [...]

Professor D - “Existe uma definição clássica que é a que sigo desde que comecei a trabalhar aqui: no sexto ano a gente vê os conteúdos relativos ao ambiente água, solo, ar, atmosfera e o sistema solar, a parte de astronomia básica né. No sétimo ano a gente vê os seres vivos, nessa perspectiva que eu trabalho. Trabalho a classificação dos seres vivos desde vírus, reino Monera, Protista, Fungi, reino Vegetal, reino Animal. No oitavo ano trabalho o corpo humano e no nono ano trabalho química e física. Essa definição ela é bem clássica, vem até no livro didático que a gente recebe, vem essa setorização, então eu trabalho o conteúdo nessa perspectiva mesmo”.

“A proposta curricular da SEMEC? Olha! Eu levo em consideração indiretamente né, porque os conteúdos estão dentro dos anos dos ciclos, da forma como está. Agora com a nova base, que não sei quando vai ser estabelecida, não sei se eles vão mudar, mas talvez mude, mas não agora, mas até então trabalho nessa ordem mesmo”.

Os professores se reportam bastante sobre estes saberes. Apenas um professor não apresentou nenhuma fala a respeito deles.

Em suas falas os três professores se referem bastante a proposta curricular da SEMEC, mais especificamente aos Ciclos de Formação. Também se reportam aos livros didáticos como um suporte para suas práticas. Um deles fala sobre a Base Nacional Comum Curricular e, aos programas, que é seguido nos diferentes anos.

As falas indicam que há por parte dos professores discordâncias em relação à proposta curricular da Secretaria de Educação, muito embora também revelem falta de conhecimentos sobre ela, e ainda mais, revelam que os professores, de fato, não a adotam em sua integralidade.

Percebe-se isso quando falam do programa que seguem e da discordância em relação à avaliação que, contrariando a recomendação da Secretaria, “passam prova” por entenderem que ela é importante e necessária nas etapas posteriores da formação dos alunos, bem como no mundo do trabalho.

A respeito da questão da avaliação em propostas pedagógicas com a promoção automática de um ano para outro dentro de cada ciclo, é importante destacar que muitas vezes

deliberar sobre princípios, métodos, perspectivas e intencionalidade do processo de avaliação da aprendizagem passa a não ser da competência do docente, nem do coletivo dos docentes, nem das orientações das teorias pedagógicas; outros interesses, não explícitos, comandam a organização de novas práticas pedagógicas (FRANCO, 2012, p. 158).

Por outro lado, a imposição de certas normas, decorrentes das propostas pedagógicas adotadas pelos sistemas de ensino levam, por vezes, a que os professores desenvolvam estratégias para burlar essas normas, uma vez que não concordam com elas; assim, “os professores transformam suas práticas anteriores, criam artimanhas e táticas para adaptar-se às novas circunstâncias. Nesse processo criam-se satisfações e insatisfações” (FRANCO, 2012, p. 158).

De qualquer forma, esses dados evidenciam que os saberes profissionais desses docentes se compõem de saberes provenientes dos programas (e currículo) e livros didáticos usados nos trabalhos.

SABERES PROVENIENTES DE SUA PRÓPRIA EXPERIÊNCIA NA PROFISSÃO, NA SALA DE AULA E NA ESCOLA

Os saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola têm suas fontes de aquisição na “prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc. A integração no trabalho docente se dá pela prática do trabalho e pela socialização profissional” (TARDIF, 2007, p.63).

Esses são os saberes do modelo tipológico de Tardif que os professores mais manifestaram em suas falas, expressando o aprendizado advindo de suas experiências no exercício da docência.

Professor A - [...] “outra dificuldade era **metodologias**, hoje em dia não, a Licenciatura e o próprio trabalho do dia a dia fizeram com que eu desenvolvesse metodologias e ainda desenvolva, [...] mas no começo [...] eu tinha um nível lá em cima e queria passar isso para o aluno, então na minha cabeça o aluno do cursinho já sabia a matéria do Ensino Fundamental, o aluno do Ensino Médio já sabia a matéria do Ensino Fundamental e hoje em dia eu sei que não é isso”.

“A gente tem que baixar o nível, para que o nosso aluno possa caminhar junto com o nosso raciocínio, o meu raciocínio não é o dele. Então no começo essa talvez, essa tenha sido a grande dificuldade. Então aprendi isso na prática, do dia a dia, porque eu via que eu dava aula num nível, o máximo possível, muito elevado e não rendia, por que não rendia? Porque eu estava falando um **linguajar** totalmente técnico que eles não conseguiam absorver”.

“E isso, as **metodologias**, as **didáticas pedagógicas**, [...] que eu encontrei, pessoas muito queridas que me ensinaram técnicas: baixa

o nível e procura primeiro entender o que o aluno tem, o que o aluno conhece, aquele conhecimento empírico que ele trouxe da casa dele, para que tu possas trazê-lo pro teu lado e caminhar junto, se fores muito lá na frente ele não vai te acompanhar e aí vai ser um prejuízo pra ti”.

Professor B - “[...] e é claro, com o tempo a gente vai adquirindo novas experiências porque cada realidade é uma realidade, então eu não vou dizer para você que a **metodologia de ensino** que eu utilizei lá no sul do Pará é a mesma que eu utilizo aqui na capital, porque são ambientes completamente diferentes. Então, eu tenho que adequar essa metodologia de acordo com o ambiente onde eu estou, por exemplo, lá no sul do Pará eu tinha um ambiente muito familiar com esse aqui da escola Bosque [...] Assim, é diferente quando você não tem uma árvore, não tem um “canto verde” [...] É como eu disse, a gente vai se aperfeiçoando, você parte de um conhecimento e você vai melhorando esse conhecimento de acordo com as suas experiências. Então foi isso que aconteceu, eu tive sim uma base, uma base para poder dar um início e é claro que a gente não pode ficar só naquela base, conforme as experiências a gente vai melhorando, vai evoluindo daquela instrução que você recebeu, então é dessa forma que eu vejo”.

“[...] O aluno é muito disperso, é desinteressado. Então eu preciso fazer algo de novo para chamar atenção desses alunos, se eu tiver que “me virar de cabeça para baixo” eu vou virar. Isso são experiências que eu vou adicionando a minha **metodologia** de ensino e eu sempre tive essa visão desde quando eu estava no colegial, de que só a teoria não basta, você precisa ter uma prática [...]”.

Excerto B 13 - Ele adotou uma nova estratégia que adotou. Como seus alunos não prestam atenção quando está explicando e nas provas escrevem qualquer coisa e nem ligam para as notas baixas, resolveu dizer que todos estão com nota dez, mas tem que manter esse dez e para isso tem que se aplicar nos trabalhos a serem desenvolvidos. Também resolveu que eles é que tem que explicar os conteúdos. Para isso divide a turma em grupos que ficam com um determinado assunto ou

parte dele e cada grupo tem que ler e explicar essa parte. Conforme o desempenho, eles mantêm ou não o dez. Com isso os alunos estão preocupados e cobrando dos colegas o empenho. Por isso ela acha que está dando certo. (DIÁRIO DE CAMPO, 1º/12/2017).

Professor C - “Quando eu comecei a dar aulas na Educação Básica passei uns seis meses levando “bordoadas”. Aos poucos fui aprendendo. Adequando o nível do conteúdo [...] e outras coisas, como o domínio da classe”.

“Precisei aprender a adequar o conhecimento a ser trabalhado ao nível dos alunos. Para essa superação contei com a colaboração de colegas mais experientes.”

“Acho que, ao longo desses anos, fui aprendendo. Já trabalhei com portadores de necessidades especiais e até com jovens que vem da criminalidade. É preciso falar a **linguagem** do aluno. É preciso saber que cada um tem uma história de vida. Um dia um aluno disse: gosto desse professor porque eu entendo o que ele fala. Se você não fizer isso não vai conseguir trabalhar com seus alunos. Numa mesma escola a **linguagem** que eu uso com os alunos do sexto ano é diferente da que eu uso com os do nono”.

“Busco esclarecimentos com colegas, leio trabalhos científicos. Procuro ajuda com colegas com conhecimentos sobre, por exemplo, lidar com surdez, autismo, pois já tive alunos assim”.

Professor D - “Há sim, eu tive que reaprender muitas coisas, a primeira delas foi a questão do nível, por conta que eu dava aula só para o Ensino Médio, então **meu nível de aula, de conteúdo, de avaliação** era muito alto, para o nível médio bom, lá no IFPA, (...). Mas assim, tive que lidar muito com essa questão das diferenças do nível Médio para o Fundamental que é bem diferente, (...) enfim, essa dificuldade foi muito grande pra mim, tive que me reinventar nesse sentido, de **diminuir a pressão com relação ao conteúdo e de tentar acompanhar alguns desses alunos que tinham maiores dificuldades**, porque nesse caso aqui eu não podia nivelar por cima porque se eu nivelar por cima ape-

nas cinco alunos de uma turma de 40 vão ter algum rendimento, tive que nivelar por baixo mesmo. A partir dos anos eu fui percebendo essa questão. Esse foi o maior desafio que eu tive”.

“Às vezes eu estou dando, dou uma aula mais despojada e às vezes tem uma “baguncinha”, alguma coisa do gênero, eu falo: “Ei vem prá cá, vem prá cá, depois vocês conversam”. Em 90% das vezes eu não tenho problemas com o Ciclo IV, eu tenho que ser amigo dos meus alunos, pelo menos. Então, o que me ajudou mesmo no fazer, na práxis pedagógica foi a experiência que eu adquiri em sala de aula”.

Ao analisar esses dados, se percebe claramente a evolução de conhecimentos dos professores a partir do início da carreira. Todos eles falam das dificuldades e da superação delas ao longo do tempo. Um aspecto que se destaca é a dificuldade enfrentada no início da carreira com o “nível” das aulas, ou seja, a transposição didática que não era feita, gerando dificuldades para a compreensão dos conteúdos pelos alunos.

A heterogeneidade nas turmas em relação à capacidade de compreensão dos conteúdos, as características comportamentais (são dispersos, desinteressados...) e os aspectos socioeconômicos do local, foram situações com as quais os professores tiveram que aprender a lidar e que levaram os professores a construir conhecimentos. Construção essa que ocorreu na prática do dia a dia, contando com a colaboração de colegas mais experientes, na busca de esclarecimentos por meio de leituras, bem como aprendendo com os próprios erros.

Além disso, as novas demandas sociais que chegam às escolas e que, via de regra, não são trabalhadas adequadamente na formação inicial, como a inclusão, o envolvimento de alunos com a delinquência, foram desafios que também levaram à construção de saberes.

Os professores A e C destacam a importância de adotar uma linguagem compatível com as especificidades dos alunos, considerando-a como condição para que se obtenha sucesso nas atividades de ensino, o que indica teve papel relevante no aprimoramento da gestão da sala de aula.

Merece destaque os dados que demonstram a criação de novas estratégias frente a dificuldades enfrentadas na gestão da classe, sendo oportuno correlacionar essas observações com o que diz Contreras (2002) sobre as proposições de Schon (1992) em relação à reflexão na ação profissional quando de dificuldades metodológicas.

Nessas situações ele não depende de teorias e técnicas preestabelecidas, mas constrói uma nova maneira de observar o problema que lhe permita atender suas peculiaridades e decidir o que vale a pena salvar ou colocar um ponto final. Em ocasiões como essas, os práticos demonstram sua “arte profissional”, ao serem capazes, de forma aparentemente simples, de manipular grande quantidade de informações, selecionando os traços relevantes e extraindo consequências a partir do conhecimento profissional de casos anteriores, reconhecendo a singularidade da nova situação em comparação com as outras (CONTRERAS, 2002, p. 109).

Portanto, as situações apresentadas indicam que os saberes experienciais construídos, no caso desses professores, se constituíram principalmente no âmbito da gestão do conteúdo e da gestão da classe.

Ao considerarmos a síntese elaborada por Cunha (2007), ao tratar dos saberes necessários à prática dos professores com base em Tardif (2007) e Gauthier (1998), vemos que

é preciso perguntar: por que o ‘saber profissional’ dos professores, os saberes docentes, são constituídos por vários ‘saberes’? Com certeza, é porque, em suas atividades pedagógicas diárias, os professores planejam, executam o plano didático, escolhem as metodologias que julgam condizentes, elaboram as tarefas para os alunos, administram a sala de aula mantendo a ordem e a disciplina e constroem os instrumentos de avaliação. Em outras palavras, os professores tratam da gestão da matéria e da gestão da sala de aula e, por isso, necessitam utilizar diferentes ‘saberes’ necessários à consecução dos objetivos previamente definidos (CUNHA, 2007, p. 34).

Entretanto, se pode inferir que na gestão do conteúdo e da classe se inserem diferentes saberes e estes ocorrem no âmbito dos saberes experienciais, então, os saberes experienciais são

o centro de gravidade da competência profissional dos docentes, pois são formados de todos os outros saberes e retraduzidos e submetidos às certezas originadas da prática e da vivência no contexto real profissional. O saber da experiência também é plural (CUNHA, 2007, p. 37).

Os professores participantes desta pesquisa consideram que já superaram as dificuldades da fase inicial da carreira; seus conhecimentos e habilidades foram se ampliando até se tornarem adequados as especificidades da realidade de ensino na qual hoje trabalham.

Os relatos sobre as representações e práticas que dos quatro professores apresentam características em comum. Todos são docentes por opção, não estão no magistério por acaso, quiseram de fato ser professores.

Com exceção do Professor B, no início da carreira, estes se depa-ram com o que consideram ter sido a principal dificuldade: adequar o conteúdo, a linguagem e a metodologia às especificidades do aluno do Ensino Fundamental, o que evidencia a fragilidade da formação inicial e seu distanciamento da realidade escolar. Isso por que

[...] assume-se com uma certa frivolidade que o conhecimento profissional ensinado nas instituições de formação de professores prepara o aluno-mestre para os problemas e exigências do mundo real de sala de aula. Mas é preciso reconhecer que o conhecimento teórico profissional só pode orientar de forma muito limitada os espaços singulares e divergentes da prática, na medida em que, por um lado, a distância entre a investigação e o mundo da prática é muito grande e, por outro lado, o conhecimento científico básico e aplicado só pode sugerir regras de actuação para ambientes protótipos e para aspectos comuns e convergentes da vida escolar. Estas considerações são amplamente confirmadas pela

frustração e desconcerto dos professores principiantes que enfrentam os problemas educativos com uma bagagem de conhecimentos, estratégias e técnicas que lhes parecem inúteis nos primeiros dias de sua actividade profissional (PEREZ-GÓMEZ, 1992, p. 108).

Os relatos reforçam que se aprende também com as experiências supostamente negativas, três dos quatro professores tiveram a sua primeira experiência de regência de classe de modo brusco e inesperado e sem um preparo prévio. Assim é que os professores se dividem em dois grupos quanto às contribuições da formação inicial para a sua prática, dois consideram que é positiva e os outros consideram que não contribui ou contribui muito pouco.

Considera-se que essa dificuldade que os professores recém-formados enfrentam já vem sendo estudada há algum tempo. Tardif (2007) se refere a mesma mostrando a complexidade do trabalho docente pelas diversas competências que o professor deve ter para dar conta da gestão do conteúdo e da classe.

[...] um professor, em plena ação com seus alunos na sala de aula, elabora estratégias e esquemas cognitivos, simbólicos, que o ajudam a transformar a matéria em função de condicionantes como o tempo, o programa, o projeto pedagógico da escola, a velocidade de assimilação dos alunos, os limites impostos pela avaliação, a motivação dos alunos, etc. (TARDIF, 2007, p. 120).

Quando os professores dizem “meu nível de aula, de conteúdo, de avaliação era muito alto e tive que encontrar o nível certo”, expressam a conquista do domínio de todas essas destrezas às quais Tardif se refere. Imbernón (2016) também se refere a essa questão ao tratar da atenção que a formação permanente deve dar aos professores recém-formados.

De acordo com esse autor, as pesquisas sobre essa problemática indicam uma série de dificuldades que os professores podem enfrentar nos cinco primeiros anos de exercício de sua profissão. Entre os problemas de maior importância estão: manter a disciplina em sala de aula,

tratar diferenças individuais, motivação dos alunos para a aprendizagem, dentre outros, porém estes, aparecem nos relatos dos professores.

Papel de destaque assumem os mestres e colegas de trabalho, a quem os professores recorreram nas suas dificuldades, seja presencialmente, seja recordando os seus ensinamentos. Inclusive, com exceção do Professor C, os demais foram fortemente influenciados por seus professores na identificação com a profissão docente. As boas experiências na vida escolar ou na formação inicial influenciaram positivamente esses professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da pesquisa realizada, foi possível identificar todas as categorias do modelo tipológico de Tardif nas práticas dos professores, com destaque para os saberes experienciais, aqueles saberes produzidos na ação docente.

Considerando que esses saberes foram observados na prática dos professores participantes, então eles são produtores de saberes; essa constatação que parece óbvia tem grande valor porque aponta na direção de uma prática reflexiva, uma prática que se distancia do modelo pautado na racionalidade técnica, isto porque, rigorosamente falando, não há possibilidade de produção de saberes docentes num contexto determinado pela racionalidade técnica, na qual os professores são meros executores do que é produzido por outros.

Utilizando o referencial do professor reflexivo, como abordado por Zeichner (1993) constata-se que os professores participantes da pesquisa desenvolvem práticas com as características atribuídas a esse modelo; os professores detêm um potencial de mudança em suas concepções e práticas, até porque é visível a capacidade de reflexão.

Muito embora, a escola seja um espaço de concretização de políticas públicas alinhadas às necessidades do sistema econômico, no qual o sistema educacional possui procedimentos para garantir que a escola cumpra o papel que lhe cabe nessas políticas, enquadrando os educa-

dores em um sistema de condutas que, na maioria das vezes, lhes rouba a autonomia, a reflexão está presente nas atividades docentes. Assim sendo, a reflexão integra o trabalho docente, o que confere às suas ações o potencial latente para romper com as amarras que o sistema lhe impõe.

Além dos diversos saberes constatados nas representações e práticas dos professores e categorizados a partir do modelo tipológico de Tardif, chamou atenção um aspecto das falas de todos os participantes que demonstra um sentimento de solidariedade para com os alunos. Os professores demonstram ser sensíveis aos problemas e dificuldades dos alunos e incorporam essa sensibilidade às suas práticas.

Os professores consideram que isso foi uma das coisas que aprenderam e que é um exercício diário: ter uma sensibilidade maior com relação aos alunos, procurar saber o porquê de certos comportamentos inadequados, chamando-o para conversar em particular, mudando o jeito de lhes falar, mudando a postura e o nível de atenção para com eles, mostrando que os conhece, chamando-os pelo nome. Os professores dizem que na maioria das vezes o aluno muda, melhora. Também expressam uma preocupação em promover o aluno, contribuir para que ele seja um cidadão, para que seja bem-sucedido no mercado de trabalho. Consideram que a sua recompensa maior é o sucesso dos ex-alunos, a satisfação de vê-los prosseguir nos estudos, ou simplesmente, ter uma profissão com qual viver dignamente. Mais que em qualquer outro princípio, este parece ser o que exerce maior influência na construção de seus saberes e práticas.

Por tudo que foi apresentado, percebe-se a importância de ouvir os professores sobre o que pensam, sobre o que fazem e como fazem, pois em um contexto estruturado para que sejam técnicos especialistas, os professores conseguem ser reflexivos e críticos.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, Rosália Maria Ribeiro de. Atributos de qualidade da formação de professores. **Revista de Educação do Cogeime**. São Paulo. Ano 14, no. 26, p. 9-32, junho/2005.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 74. ed. Lisboa, 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Ciências Naturais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Emmanuel Ribeiro. Os saberes Docentes ou saberes dos professores. **Revista Cocar**. Belém, v.1 n.2, p.31-39, jul/dez, 2007.

FRANCO, M. A. do Rosário S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

GATTI, B. In.: CALDERANO, M.; MARQUES, G.; MARTINS, E. (Org.). **Formação continuada e pesquisa colaborativa: tecendo relações entre universidade e escola**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2013, p. 5-8.

GAUTHIER, C. MARTINEAU, S.; DESBIENS, J.; MALO, A.; SIMARD, D. **Por uma teoria da Pedagogia**. Ijuí: Unijuí, 1998.

MORAES, Roque. Análise de Conteúdo. **Revista Educação**. Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOREIRA, M. A. **Pesquisa em Educação em Ciências: Métodos qualitativos**. Universidad de Burgos, Espanha; Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil. Texto de Apoio no. 14. Actas Del PIDECE, p. 25-55, 2002.

NÓVOA, António. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. Palestra de António Nóvoa ao Sindicato dos Professores de São Paulo. São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2013.

_____. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. In.: GATTI, B. *et al.* (Org.) **Por uma política de formação de professores**. São Paulo: Editora da UNESP, 2013, p. 199-210.

PÉREZ-GÓMEZ, A. O pensamento prático do Professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In.: NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1992, p. 94-114.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In.: PIMENTA e GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 17-49.

_____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

SCHON, D. A. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, A (Coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992, p. 77-91.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

ZEICNER, K. O professor como prático reflexivo. In: ZEICNER, K. M. **A formação reflexiva dos professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993, p. 13-28.

MINHAS ORATURAS SÃO DESASSOSSEGOS, ESCRITAS FORA DE LUGAR⁵⁴

Paulo Nunes⁵⁵

Detentores do saber tradicional, é no momento da iniciação que [os velhos] transmitem oralmente e de maneira ritual sua experiência prática às novas gerações. Daí a razão – como bem expressou o sábio africano Hampate Ba, do Mali – de se costumar dizer na África que ‘cada vez que um velho morre, uma biblioteca se queima’
(Nsang O’Khan Kabwasa).

PARA COME’SALTO...

“A mocidade pode andar mais rápido, mas é a velhice que conhece a estrada; se algo amacia o caminho, sapateiro vira profeta”, montado nesse provérbio africano, readaptado à minha vivência, eu me atiro no centro desse auditório de variada audição. O CUMA, creio que não preciso repetir, é uma de minhas casas, colcha, concha de interlocução donde me iludo em auscultar com a concha do mar pespegada ao ouvido o mover do rio, os garranchos do vento, o ciciar das palavras (mesmo as semi mudas). Daí que eu falo. Falo, fala que se deseja menos falus e mais fenda, fonte femina de transpiração do entra e sai das vidas. E não foi Freud que descerrou que as narrativas se degustam femininas? Se as buenas narrativas são femininas isso equivale a dizer que a mulher teceria para esconder a falta do falo (como se a mulher, esse ser forte, “desdobrável” – como diria Adélia Prado – e afetuoso precisasse, para alguma coisa, de um penduricalho de nervos e carnes que endurecem). As feministas, em polvorosa, mas não sem razão, reclamam, que não lembremos de esquecer que Freud pensou e deu forma a sua obra na

⁵⁴ Discurso pronunciado no XVII Seminário do CUMA/ UEPA, nov., 2022.

⁵⁵ Doutor em Letras-Literaturas em Língua Portuguesa (PUC-Minas). Professor titular permanente da Universidade da Amazônia, atuante na graduação em Letras, no mestrado e doutorado em Comunicação, Linguagens e Cultura. Integrante do Instituto Histórico e Geográfico do Pará.

segunda metade do século XIX. Dito isto, entenda-se que, na figuração da construção metafórica, a narrativa é fêmea porque as mulheres narram na astúcia de confrontar-se (e ultrapassar) o patriarcado, poder discricionário e interdito; e elas, mulheres-rosas, o fazem com hábeis manipulações de tecedoras, do modo como pensa Gagnebim, quando lê Platão e Walter Benjamin; ou seja: gosto que me enrosco nessa desenvidência.

PARA O ABRE-TE SÉSAMO

Um mastodonte abduziu a colibris que por ali nadava no ar. Dois dias depois, Bandeira inventou sua Pasárgada, e Cecília cantarolou Giroflê Giroflá (“Dos impossíveis corsários”, no Livro Insagrado das Traquinagens, 2 ed, Amo! Editora).

Eu, de minha parte, me confesso. Escrevo com meu corpo porque meu corpo me inscreve nessa (as)sanha que é o mundo da criação literária. Criar é satisfação sem, no entanto, dispensar sacrifícios, dores e frustrações algumas. Mas gozo: gozo e, por vezes, interrompo o ato sem o ápice sem a pequena morte (parênteses: nem sempre os velhos – ei, esclareça-se que inda não sou velho, mas estou a caminho! – se entretecem com a estrada, os canais, embora possam conhecê-los com alguma intimidade); mas eu falava de interrupção de atos, que fariam, se bem comungados, leitoras e leitores, sentirem “prazer fruído”. O verbo no condicional – fazer/’faria’ –, há de apontar frustrações, mas também necessidade de reinvenções. Isso acontece quase sempre quando lidamos com movimentos, jogos de corpos, coisas de rigores e desfaçatezes, é a primazia das máscaras de linguagem. Daí porque posso dizer a vocês que MINHAS ORATURAS SÃO DESASSOSSEGOS; ESCRITAS FORA DE LUGAR, atravessadas de experiência de um escritor que grafa a letra a partir das memórias mais fundas da ancestralidade, principalmente a marajoara, mas não só ela. Da oralidade arrisco-me, atiro-me nas letras, mergulho nas ranhuras: trata-se de um código num noutro código: oratura.

É preciso dizer que parto (oh! @-parição), nesta fala testemunhal, de dois pressupostos nos quais Roland Barthes é espécie de farol de milha:

- a) A língua espremida pela gramática normativa, aponta o pensador francês, é fascista, e só quem teria o condão de libertá-la seria a escrita literária. E
- b) O corpo da letra, artifício árabe, devidamente ressignificado e recuperado na escrita, é artimanha fenotextual da expressão-prazer, o que, penso eu, não abdicaria de suas prosódias: a Babel não é mal, faz-se sal.

Preciso, então, esclarecer a vosmicês o que significa para mim o significante “oratura”. Oratura é toda composição da letra atravessada pelas marcas da oralidade; é como se a gente compreendesse: letra mais voz é igual à oratura. Não é ‘fôrma’ matemática, mas se faz passo iniciático para descerramentos e descobertas. E as marcas de oralidade se assemelham, em meu texto, a um corrúpio, fazem-se rasuras no rodopio do vento, colírio ou colorílio. Esta movência, se calhar, dá-se ou no horário ou no sentido anti-horário; assim sendo é exercício lúdico que se caracteriza desassossego, cicatrizes na tatuagem, mais ou menos assim: antes de florescer, a estampa fere a pele, ganha cascão, depois enfeita a menina dos olhos do mirone. Um dia, quem sabe, infestar nossos olhos. Sim, há que se entender um pouco de alquimia, o mirabolante procedimento de enunciação: se papel ou vento, se grafite ou sopro, miscelânia... tanto fez ou tanto faz.

Mas vamos exemplificar, mergulhar na provocação desta minha fala, visto que não desejo sair daqui com fama de um falastrão cultista, que arremeda barrocos e não diz para que veio, embora o risco seja grande, afinal minhas oraturas são dessassossegadas. Vários de meus textos, por exemplo os da trilogia de poemas para Belém – Banho de Chuva, O mosquito qu’engoliu o boi e Baú de bem-querer – estão calçados nos ladrilhos das oralidades e, de um modo ou de outro, metamorfoseiam-se como oraturas.

Eu poderia ler “Uiara” ou “Matinta” (este que é dedicado à querida amiga Bel Fares), do livro Baú de bem-querer, textos de explícita citação-colagem com/no mito, mas estou a texto optar por um outro,

talvez mais disfarçável, “Jornaleiro”, um dos mais requisitados poemas de O mosquito qu’engoliu o boi: “Jornaleiro”

O jornaleiro pinta o sete
na quina das esquinas da vida.
Ele anuncia mil manchetes
com sua voz de Sherazade:
– Olha lá olha lá
Caiu gelo no Pará!
– Vamos ver, vamos ver
sal inosso pra comer!
O jornaleiro – voz de vento –
anuncia a aurora da cidade
tricotando a notícia como se fosse
novidade a conversa que ele fia.

O moleque jornaleiro
borda linotipos nos caminhos
fervilhando grandes furos
e enfeitando de novidades a vida:
– olha lá, vamos ler
cobra comeu jacaré!
– Venha ver... – O que foi?
– O mosquito qu’engoliu o boi!
O pregão do molecote alumia a rua todinha.
Eita anúncio barato pra conquistar freguesia:
– Folhêê, Provííín...
Já de rouca e usada
A voz dele desmonta, página a página,
o letreiro daquele jornal.
Jornaleiro que anuncia
a quatro cantos
as manchetes do jornal:
– Diáário, Provííí, Liberaaaal!

“Juro pela fé da mucura!” que o poema diz por si, o só; explicá-lo, no caso, é afogá-lo em água adoecida: agá dois ópios. Mas, creio, que se trata uma composição andromórfica, letra atravessada de oralidades; flagrantes de pregões das ruas assaltam a página em eco, ressurgem em escritas de talhe híbrido, a fim de evitar as ruínas da desmemória de uma cidade ácida, embora faiscante, de diversificadas nuanças.

Outro livro que escrevi e vale citar é o Gitos, meus minicontos amazônicos, dou-me a sem-razão, experimentação que virou experiência em 2014, graças à coragem de meu editor Armando Alves, da PakaTatu; Gitos é síntese desafiadora para quem gosta de criar imerso de liberdade (como se isto, no meu caso, um poeta-professor – ou professor-poeta – fosse possível). Os textos de Gitos... até hoje, confesso, nem tenho certeza se são poemas ou prosa – mas é fato que eles apontam para uma escrita oraturizada, desde a provocação até a construção que deve,

e muito, ao mito amazônico, poço onde mato minha sede. Vejamos o poema que reescreve a pororoca de São Domingos do Capim, o “Na crista da onda” diz assim:

Onça Pintada, o cacique viu filha
se apaixonar pelo luar.
9 meses depois ela pariu 3 pretinhos,
e o rio brigou com o mar.
Eles, saudosos
da mãe de que foram separados ao nascer,
inventaram, moleques, uma onda gigante –
árvores, flores de encantaria se assanharam
nas margens do rio Capim.
Fizeram tanto alvoroço que
Os indígenas ficaram de boca aberta...
E foi assim que surgiu a Pororoca

Não quero me redundar que o repetir-se pode dar nós em trilhas: lenda é fenda com todas as suas possibilidades, que, espero, encontre leitoras e leitores que a descerrem em narrativização.

O livro que, no entanto, melhor conflui nas marés desta minha fala, neste Encontro do CUMA-UEPA, é Água de Moringa (Amazônia, 2003). Água de Moringa é um livro topograficamente dissimulado. Por circunstância previsível, ele virou letra, mas foi sagrado como um enfeixa de pré voz. Nathália Cruz, que provavelmente melhor entende de minha literatura que eu, foi taxativa depois de ler o Água: “larga a prosa de ficção; afinal como ficcionista és um bom poeta”. Isto é ou não a prova flácida de que MINHAS ORATURAS SÃO, por vezes, DESASSOSSEGOS? Na veracidade, a fala da professora, que pra mim tem a força de um oráculo-crítico, instaurou ainda mais o desassossego de quem cria na cor do tantra: a corda bamba; sou um oraturador que escreve no entrelugar dos desejos, instigando leitores, leitoras e leitor_X para que pactuem comigo o banquete criativo das palavras – algo que já não é meu, desde que a energia desprendida de meus dedos ganha as páginas impressas: colcha de Penélope que monta no alazão veloz um pouco na linha do que

lemos no livro *Como Água para Chocolate*, de Laura Esquivel, narrativa de sublime beleza que, de nossos olhos afeta nosso todo.

Mas eu falava do *Água de Moringa*, e é a ele que me remeto para encaminhar nossa conversa para os finais. Um passeio com “O Moleque Lua” na periferia de Belém.

O moleque Lua é narrativa de fone/fonte secundária, coisas de ouvir; texto que lida com apegos poéticos e desarranjos conteudísticos, advindos de uma rinha de palavras: um galo sozinho não tece as manhãs, ele precisará de galinhas e pintainhos a seu lado, porque poleiro é casa de desarrumação. Primeiramente há que se constatar um caleidoscópio de citações possíveis em meu texto sobre o Lua, textura que bebe nas fontes da literatura em língua portuguesa – Dalcídio Jurandir, Manuel Bandeira, Cesário Verde, Cecília Meireles... fontes de inspiração que, muitas vezes, ficam ensombradas, ao mesmo tempo em que outras se mostram ao sol.

No conto “O Moleque Lua” as ruas, tagarelas, falam junto com o menino personagem; o cotidiano é flagrado não mais em representações canônicas, do centro da ubre, digo, da urbe, mas advém da “perifa”, o que possibilita a erosão do canônico, e nos leva a pensar num multifacetado fingimento poético, em que provavelmente o professor Paulo soprou no ouvido do ficcionista Paulo, segurando-lhe as mãos, induzindo escritas, coisas de criação e verossimilhança, que dialogam com vozes diversas: sinfonia em forma de carrossel, vozes, vozes, entrançadas vozes, nem sempre velozes, mas intensas e cromáticas, apelativas aos sentidos de leitores.

A opção por uma representação de cenário do mundo, instigado pelo humanismo, talvez acomode provisoriamente os desconcertos de uma sociedade capitalista, doente, esquisofrênica, vítima dos processos de *gasligh*t. Uma sociedade predominantemente egocêntrica e indiferente ao outro: pirâmide em que não há eco nem espelho.

III – DOS FINALMENTE? EU ENGASGO: MAS DIGO-ESCREVO

Quero pés que roçam a paz dos sacis pererês e a sinfonia das folhas que se metamorfoseiam em flores de jambeiros ou astronautas de miriti (do mesmo Livro Insagrado das Traquinagens)

Finalmente, hei de dizer. Precisamos buscar algo de iluminação nas escritas. Cada escrita é uma estrada a palmilhar: fome de descobertas, início e fim, redondo cíclico circo. As oraturas são sinais em caminhada; perder-se ou achar-se nas trilhas. É usar, portanto, os miolos de pão, como os da narrativa infantil. Fica a pista. Há fome? Passsarim come? Não faço mais, nem me cabe: deixar pistas, que cada uns façam delas o que desejarem, todex.

Passarinheiro que se preze descasca egocentrismos, abre gaiolas: o bater asas é o soluço. De tudo, fique a fome, fomes, famintos de restos, miolos de vão: pão. É como eu dissera antes: a velhice conhece estradas, apesar de; se há sapateiros, o poeta é profeta de seus desassossegos. Muito instigado, brigado!

Santa Maria de Belém do Grão-Pará, novembro de 2022.

SOBRE A ORGANIZADORA

ELISA MARIA PINHEIRO DE SOUZA

Graduada em Letras e Pedagogia, Mestre em Ciências da Educação – Docência Universitária pelo Instituto Pedagógico Latino-Americano e Caribenho e Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Professora Adjunta IV da Universidade do Estado do Pará, membro do Núcleo de Estudos Linguísticos e Literários, líder do Grupo de Pesquisa Linguagens e Tecnologias, membro do Conselho Editorial das Revistas “Ribanceira” e “Asas da Palavra, coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas – Mestrado Profissional. Experiência na área de Letras, com ênfase em Linguística, atuando principalmente, com os temas: educação, morfossintaxe, língua latina, diacronia da língua portuguesa, prática pedagógica, tecnologias digitais e educação a distância.

Contato: yanaeli1@hotmail.com

ÍNDICE REMISSIVO

A

Alfabetização 71, 73-75, 77, 79, 80, 175, 186

Amazônia 11, 47, 81, 101-104, 106-108, 111, 112, 114-125, 128-131, 138, 139, 155, 157, 161, 171, 173, 213, 217

Amor 21, 24, 32, 81, 82, 85-92, 95-100, 122, 148

Arte 14, 15, 39, 45, 51, 84, 90, 92, 102, 106, 108, 112, 113, 118, 123, 127, 185, 191, 207

B

BNCC 47-50, 52-54, 56-66, 68-70

C

Comicidade 46

Curricular 47, 49, 53, 64, 69-71, 80, 160, 164, 181, 185, 199, 201, 202

D

Discursos. 89, 98

Dispositivos de controle 131

Diversidade 22, 59, 60, 67, 77, 78, 104, 105, 127, 138, 159, 168, 171, 184

E

Educação 16, 47-50, 53-61, 65, 68, 69, 71, 72, 78-81, 91, 92, 111, 131, 145, 146, 148, 157-160, 164-172, 174, 175, 180, 181, 183-187, 189, 194-196, 199, 202, 205, 211, 212

Ensino de Libras 157, 159, 160, 165

Ensino superior 72, 73, 75-78, 80, 189

Ensino 18, 21, 22, 47, 49, 50, 53-56, 58-67, 69-81, 141, 157-161, 164-166, 169-172, 181, 187-192, 195-200, 202-206, 208

Eros 81, 82, 85, 88-92, 96, 98, 99

Escola 22, 28, 53, 57, 61, 64, 65, 67-69, 74, 114, 131, 132, 136, 140, 141, 143, 144, 146, 150, 152, 154, 157-161, 163-166, 168-172, 174, 176, 179, 182, 183, 185, 186, 189, 192-194, 200, 201, 203-205, 209, 210, 212

Escolha lexical 34

Estilística 38, 40, 45, 67, 69

Expressividade 23

F

Facebook 11, 21, 62, 142

Fescenino 23, 34, 35, 44

Formação Docente 157, 158, 160, 165, 166, 168, 172-174, 183, 185

Formação Inicial 79, 80, 173, 174, 177, 179, 180, 184, 185, 187, 189, 199, 206, 208-210

Formação continuada 164, 167, 169, 171, 189, 212

H

Humorismo 45

I

Ideologia 51, 52, 59, 95, 143

Indianismo 23, 24, 26

Indissociabilidade 52

Instagram 11, 13, 16, 18, 19, 21, 22, 62

Interatividade 15

L

Letramento 54, 71-81, 175, 176, 186

Linguagem. 38-40, 70, 81, 83, 99, 155, 214

Literatura infantil 11, 13, 17-22

Língua Indígena. 176

Língua Portuguesa 45, 47-50, 52, 53, 55, 58, 59, 63-66, 69, 73, 77, 79, 81, 132, 136-139, 141, 167, 176-180, 213, 218

Língua 11, 19, 22, 34, 43, 45, 47-55, 58, 59, 63-67, 69, 70, 73, 77-79, 81, 85, 105, 127, 128, 131-133, 136-139, 141, 150-155, 158, 162-165, 167, 171, 172, 176-180, 182, 184, 185, 213, 215, 218

M

Motivação 41, 189, 209, 210

Mulheres indígenas 131, 134, 144, 145

Narrativa 27, 88, 114, 115, 117, 121, 122, 214, 218, 219

O

O Banquete 85, 88, 89, 93, 98, 100, 217

Oralidade 59, 66, 78, 133, 148, 178, 214, 215

P

Paródia 26-28, 30, 44, 45

Perfil 11, 13, 14, 16-21, 102, 106, 107, 130, 166

Poema 23, 25-27, 31-35, 38, 41, 43-45, 114, 216, 217

Postagens 14, 16, 17, 19-21

Produção colaborativa 12, 13

Práticas de resistência 131

R

Racionalidade 188-190, 192, 199, 210

Rede digital 11

Rede social 11, 13, 22

Residência Pedagógica 173-175, 179, 180, 182-185

S

Saberes Docentes 190, 193, 207, 210, 212

Subjetividade 26, 53, 80

Subversão 27, 34

T

Tecnologia 12, 20, 144, 176

Texto infantil 18

Tutaméia 81, 85, 86, 92, 93, 95, 100

V

Verticalização 54, 57, 68

W

Web 12, 13

ISBN 978-65-5368-235-1



Este livro foi composto pela Editora Bagai.



www.editorabagai.com.br



[/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)



[/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)



contato@editorabagai.com.br