

Org.

Nathália da Costa Cruz  
Zaline do Carmo dos Santos Wanzeler  
Mix de Leão Moia  
Júlio César Suzuki

# **MEMÓRIAS, IMAGINÁRIOS, ORALIDADES E LITERATURAS**

Série: Raízes da Educação  
Vol. 6



**fflch**

FACULDADE DE FILOSOFIA  
LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS  
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

# Memórias, Imaginários, Oralidades e Literaturas

Série: Raízes da Educação

Vol. 6

Org.

Nathália da Costa Cruz  
Zaline do Carmo dos Santos Wanzeler  
Mix de Leão Moia  
Júlio César Suzuki



**fflch**

FACULDADE DE FILOSOFIA,  
LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS  
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO



ISBN 978-85-7506-410-8  
DOI 10.11606/9788575064108

## **Memórias, Imaginários, Oralidades e Literaturas**

Nathália da Costa Cruz  
Zaline do Carmo dos Santos Wanzeler  
Mix de Leão Moia  
Júlio César Suzuki

(Organizadores)

FFLCH/USP  
2022

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – USP

Reitor: Carlos Gilberto Carlotti Júnior.

Vice-reitora: Maria Arminda do Nascimento Arruda

FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS – FFLCH

Diretor: Prof<sup>ª</sup>. Dr. Paulo Martins

Vice-diretora: Dr<sup>ª</sup>. Ana Paula Torres Megiani

Conselho Editorial

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Adriana Carvalho Silva (UFRRJ)

Prof. Dr. Adriano Rodrigues de Oliveira (UFG)

Prof. Dr. Agnaldo de Sousa Barbosa (UNESP)

Prof. Dr. Alcécio Rodrigues de Oliveira (IFSP)

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ana Regina M. Dantas Barboza da Rocha Serafim (UPE)

Prof. Dr. Cesar de David (UFSM)

Prof. Dr. José Elias Pinheiro Neto (UEG)

Prof. Dr. Leandro de Paula Santos (UFBA)

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Jaqueline Elicher (UNIRIO)

Prof. Dr. Ricardo Júnior de Assis Fernandes (UEG)

Prof. Dr. Roni Mayer Lomba (UNIFAP)

Catálogo na Publicação (CIP)  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo  
Maria Imaculada da Conceição – CRB-8/6409

---

M533 Memórias, imaginários, oralidades e literaturas [recurso eletrônico] /  
Organizadores: Nathália da Costa Cruz ... *[et al.]*. -- São Paulo :  
FFLCH/USP, 2022.  
3.229 Kb ; PDF. -- (Raízes da educação, v. 6)

Vários autores.

ISBN 978-85-7506-410-8  
DOI 10.11606/9788575064108

1. Educação. 2. Memória. 3. Imaginário. 4. Oralidade. 5.  
Literatura. I. Série. II. Cruz, Nathália da Costa.

CDD 370

---



Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e a autoria e Respeitando a Licença Creative Commons indicada.

# SUMÁRIO

CIRANDA DAS VOZES..... 9

PREFÁCIO..... 15

**CAPÍTULO I** - Caminhos da voz: do tradicional ao contemporâneo ..... 18

*Ana Selma Barbosa Cunha*

**CAPÍTULO II** - Decolonialidade e re-existência: memórias e diálogos poéticos na construção de identidades culturais 36

*Joana Laura Cota Corrêa*

*Miranilde Oliveira Neves*

*Reinaldo Matias Fleuri*

**CAPÍTULO III** - Diálogo entre narrativas orais de pescadores e pescadoras artesanais e a importância das reservas extrativistas enquanto espaço de vida e trabalho..... 56

*João Victor de Assis Peres*

*Regiara Croelhas Modesto*

*Zaline do Carmo dos Santos Wanzeler*

**CAPÍTULO IV** - A literatura infantil na sala de aula – a pedagogia dos contos de fadas ou “Cinderela ou O Sapatinho de Vidro” – uma sequência didática ..... 78

*Jacqueline Cássia da Costa Guimarães*

*Valéria Pimentel da Silva*

*Nathália da Costa Cruz*

**CAPÍTULO V** - Cronística de descobrimento na Amazônia: uma análise decolonial da obra *Descubrimiento del río de las Amazonas* (1542), de Gaspar de Carvajal ..... 101

*Ronaldo Júnior Pantoja Rodrigues*

*Mix de Leão Moia*

**CAPÍTULO VI** - À memória da voz ou um breve estudo da obra *Serões da Mãe Preta*, de Juvenal Tavares..... 122

*Nathália da Costa Cruz*

CAPÍTULO VII - Amazônia, poéticas das diásporas em Bruno de Menezes e Dalcídio Jurandir: Peixe Frito <i>made in</i> Pará.....	142
---	-----

*Paulo Jorge Martins Nunes*

*Jaqueline Mirian Muniz Bandeira*

CAPÍTULO VIII - Arquitextualidade e modos de enunciação: <i>mímesis e diegesis</i> na obra <i>Chão dos Lobos</i> .....	162
--	-----

*Felipe Alexandre Moura Cosmo*

*Fernando Jorge dos Santos Farias*

CAPÍTULO IX - Sob a água da chuva: a simbologia da água no conto “Linha do Horizonte”, de Ildefonso Guimarães..	183
---	-----

*Nellihany dos Santos Soares*

CAPÍTULO X - Educação guardada na memória: reminiscências da <i>Menina que vem de Itaiara</i> , de Lindanor Celina.....	205
---	-----

*Fernando Jorge dos Santos Farias*

*Simone da Silva Lopes*

ORGANIZADORES.....	232
--------------------	-----

ESCRITORES.....	235
-----------------	-----

ÍNDICE REMISSIVO.....	248
-----------------------	-----

## CIRANDA DAS VOZES

O livro virtual que ora apresentamos, intitulado *Memórias, Imaginários, Oralidades e Literaturas* pertence à Linha de Pesquisa de mesmo nome, integrante do Grupo de Pesquisa Linguagens, Culturas, Tecnologias e Inclusão (LICTI), do *campus* Castanhal do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA). A linha de Memórias iniciou com o objetivo de promover e divulgar diálogos, estudos, debates e pesquisas científicas acerca de processos mnemônicos; misturas e imaginários das comunidades tradicionais; narrativas orais; mitopoéticas (lendas, mitos, casos, parlendas, cantigas entre outros); e expressões literárias, especialmente relacionadas ao contexto amazônico e brasileiro.

Nesta coletânea, a primeira a vir à luz sob a organização da linha de pesquisa “Memórias, Imaginários, Oralidades e Literaturas”, composta por dez capítulos, trazemos estudos basilares para se compreender as temáticas principais de interesses de nossos professores e pesquisadores que vivem e trabalham e produzem pesquisas sensíveis e necessárias sobre a/na Amazônia, ao Norte deste nosso Brasil de dimensões continentais.

Na abertura, o capítulo I – **Caminhos da voz: do tradicional ao contemporâneo**, de autoria da Doutoranda em Comunicação, Linguagens e Culturas, do programa de Pós-graduação da Universidade da Amazônia, Ana Selma Barbosa Cunha, o estudo sobre o percurso e alguns elementos da *performance* da figura do contador de histórias, sob o enfoque das teorias da oralidade de Paul Zumthor e da narrativa e do narrador de

Walter Benjamin até a contemporaneidade, quando se começa a pensar na profissionalização dessa categoria – o contador de histórias – que passa a atuar nos mais diversos espaços, da educação, ao lazer e à cultura.

Ainda na esteira da voz, o capítulo II – **Decolonialidade e re-existência: memórias e diálogos poéticos na construção de identidades culturais**, de coautoria da discente Joana Laura Cota Corrêa, da Profa. Dra. Miranilde Oliveira Neves e do Prof. Dr. Reinaldo Matias Fleuri, por meio da memória poética, traz à baila vozes subalternas e marginalizadas dos sujeitos do campo, sejam eles professores, agricultores, ribeirinhos e quilombolas, em especial, dos que vivem no território do Baixo Tocantins, no Pará. Ouvi-las é fundamental para o reconhecimento das diferentes alteridades e poéticas vivenciadas nesta porção da Amazônia.

Em consonância com o capítulo anterior, o capítulo III – **Diálogo entre narrativas orais de pescadores e pescadoras artesanais e a importância das reservas extrativistas enquanto espaço de vida e trabalho**, de coautoria dos pesquisadores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, do discente João Victor de Assis Peres, sob orientação das Professoras Mestras Regiara Croelhas Modesto e Zaline do Carmo dos Santos Wanzeler apresenta um registro sensível à escuta das vozes de pescadoras e pescadores que trabalham em reservas extrativistas e de como estes espaços se constituem como lugares não somente de trabalho, mas também de educação e produção de saberes. Elas e eles são intérpretes e sujeitos de suas culturas, por vezes marginalizados e silenciados da história oficial.

No capítulo IV – **A literatura infantil na sala de aula – a pedagogia dos contos de fadas ou “Cinderela ou O Sapatinho**

**de Vidro” – uma sequência didática**, escrito em coautoria pelas pesquisadoras Jacqueline Cássia da Costa Guimarães e Valéria Pimentel da Silva, sob orientação da Profa. Dra. Nathália da Costa Cruz mostrar como os contos de fadas, em especial, o conto “Cinderela ou O sapatinho de vidro”, na versão de Charles Perrault, pode contribuir para o processo de aprendizagem da criança e ser uma importante ferramenta de ensino. Pela referência a Bruno Bettelheim (2014), em *A Psicanálise dos Contos de Fadas*, o capítulo flerta com a análise e interpretação psicanalítica da narrativa e, com a sequência didática, oferece possibilidades para se trabalhar o lúdico e o didático com o conto.

Aportado nas paragens amazônicas, o capítulo V – **Cronística de descobrimento na Amazônia: uma análise decolonial da obra *Descubrimiento del río de las Amazonas* (1542), de Gaspar de Carvajal**, coautoria do Prof. Me. Ronaldo Júnior Pantoja Rodrigues e do Prof. Me. Mix de Leão Moia, doutorando em Sociedade, Cultura e Fronteiras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, professores e pesquisadores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, *campus* Altamira, apresenta uma reflexão acerca da cronística sobre a colonização da Amazônia desde a perspectiva dos estudos decoloniais, para se compreender a catequização indígena, justificada por um falso ideário de modernização e salvação, via exploração e encobrimento da cultura e das práticas religiosas e rituais dos povos ameríndios.

Já o capítulo VI – **À memória da voz ou um breve estudo da obra *Serões da Mãe Preta*, de Juvenal Tavares**, de autoria da Profa. Dra. Nathália da Costa Cruz, pesquisadora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, *campus* Castanhal, entrelaça cultura e literatura africana e afro-brasileira. É interessante como a autora manifesta sua

curiosidade, interesse prático e responsabilidade como professora de Língua Portuguesa e Literatura e pesquisadora das poéticas de Expressão Amazônica. Ao estudar a memória étnica numa obra literária como *Serões da Mãe Preta*, o estudo responde aos anseios da legislação sobre Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, no tocante à diversidade étnico-racial.

Uma vez estabelecidos nas literaturas produzidas na Amazônia, encontramos no capítulo VII – **Amazônia, poéticas das diásporas em Bruno de Menezes e Dalcídio Jurandir: Peixe Frito *made in* Pará**, de coautoria dos pesquisadores do Programa de Pós-graduação em Comunicação, Linguagens e Culturas da Universidade da Amazônia, do Prof. Dr. Paulo Jorge Martins Nunes e da discente Jaqueline Mirian Muniz Bandeira, uma atualíssima discussão sobre a literatura produzida no Pará durante as primeiras décadas do século XX, ao gosto dos primeiros modernista da literatura brasileira, sob o enfoque dos estudos culturais, da negritude na literatura e as possíveis interseções com o que se entende por diáspora na pós-modernidade.

O romancista Dalcídio Jurandir novamente aparece, desta vez, no capítulo VIII – **Arquitextualidade e modos de enunciação: *mimesis* e *diegesis* na obra *Chão dos Lobos***, de coautoria dos pesquisadores da Universidade Federal do Pará, *campus* Altamira, do discente Felipe Alexandre Moura Cosmo, sob orientação do Prof. Dr. Fernando Jorge dos Santos Farias, cujo romance é analisado a partir da teoria e da crítica estruturalista de Gérard Genette. A pesquisa inova pela escolha dessa obra em particular, uma das menos exploradas dentre as dez que compõem o chamado “Ciclo do Extremo Norte”, bem como, pela abordagem analítica, que esquadrinha as marcas discursivas e os caracteres formais da literatura do escritor ponta-pedrense.

O capítulo IX – **Sob a água da chuva: a simbologia da água no conto “Linha do Horizonte”**, de Ildefonso Guimarães, de autoria de da Profa. Me. Nellihany dos Santos Soares, docente do *Campus* Belém do IFPA, à luz da análise temática e da simbologia do elemento água, a partir da teoria proposta por Gaston Bachelard, descreve os pormenores do que a autora, baseada nos estudos de Paulo Nunes, denomina de “aquonarrativa”, porque deflagra múltiplos símbolos e sensações evocados pela presença aquática na trajetória da personagem protagonista do conto. A água como *leitmotiv*, de acordo com a teoria bachelardiana, conduz não somente a uma necessária análise dos elementos simbólicos da narrativa, mas também aos elementos discursivos que a estruturam, nos possibilitando igualmente compreender a obra ildefonsiana segundo princípios arquetipais e, por isso mesmo, universais.

Para fechar a estação da literatura, tornamos à memória, ao primeiro mote das pesquisas. O capítulo X – **Educação guardada na memória: reminiscências da *Menina que vem de Itaiara*, de Lindanor Celina**, de coautoria dos pesquisadores da Universidade Federal do Pará, *campus* Altamira, Prof. Dr. Fernando Jorge dos Santos Farias e da discente Simone da Silva Lopes apresenta uma trama que revela o flerte entre literatura e história, quando é possível identificar na verossimilhança do texto literário, vestígios de historiografias e, mesmo, de autobiografias. Ainda que a literatura não se pretenda ao registro exato dos acontecimentos ela pode, como farol, iluminar a compreensão sobre os modos de vida e a educação de homens e mulheres, em diferentes tempos históricos, mais ainda quando os registros oficiais não dão conta de revelar toda essa diversidade e complexidade de variações de comportamentos, como as que se podem ler na obra de Lindanor Celina.

A ordem dos capítulos seguiu uma lógica por aproximações de temporalidades e temáticas. Da memória oral, passamos pelo imaginário, pela literatura e retornando à memória, desta vez, por meio da literatura, fechando um ciclo. Algumas obras analisadas, embora publicadas num mesmo ano, como é o caso do conto “Linha do Horizonte”, de Ildefonso Guimarães, publicado na obra *Senda Bruta* (1963) e de *Menina que vem de Itaiara*, de Lindanor Celina, cuja data da primeira edição coincide com àquela, foram assim ordenadas para fazermos esse fechamento, uma vez que o capítulo que trata da obra da prosadora realiza uma análise da memória presente no romance, por meio da reminiscência, a memória consciente de si mesma. As memórias e oralidades e imaginários e literaturas, tomadas por uma necessidade axiomática de permanência, ficam aqui registradas, nos capítulos reunidos neste *e-book*, para o cumprimento de seus imperativos e para a fruição de nossas leitoras e de nossos leitores virtuais.

Nathália da Costa Cruz  
Zaline do Carmo dos Santos Wanzeler  
Mix de Leão Moia  
Júlio César Suzuki  
(Organizadores)

## PREFÁCIO

*É pelo corpo que nós somos tempo e lugar: a voz o proclama  
emanação do nosso ser. A escrita também comporta, é  
verdade, medidas de tempo e espaço: mas seu objetivo último  
é delas se liberar. A voz aceita beatificamente sua servidão.  
A partir desse sim primordial, tudo se colore na língua, nada  
mais nela é neutro, as palavras escorrem, carregadas de  
intenções, de odores, elas cheiram ao Homem e a terra (ou  
aquilo com que o homem os representa).*

PAUL ZUMTHOR<sup>1</sup>

Este é um livro sobre Memórias, Imaginários, Oralidades e Literaturas, um quarteto teórico-metodológico que ora se en(tre)laça a outras áreas de conhecimento, aqui filiadas, trazendo o registro da voz alastrada pelas páginas seguintes em ousada tessitura narrativa. No contar das vozes, uma diversidade de saberes da cultura, do ofício, da re-existência, os autores ousam adentrar no universo acadêmico e científico incorporando, pelo viés da oralidade, as experiências de pesquisa, estudos e projetos neste profícuo campo de investigação.

Em cada texto, as marcas envolventes de uma escrita singular contribuem para o registro da voz e da letra nesta coletânea composta de dez capítulos mesclada por uma série de eventos narrativos. Interessante é o arranjo dos três capítulos iniciais feitos pelas vozes orais que se conectam aos demais capítulos pelas vozes dos escritores da literatura de expressão amazônica, Juvenal Tavares, Bruno de Menezes, Dalcídio Jurandir, Ildefonso Guimarães e Lindanor Celina.

---

1 ZUMTHOR, Paul. *Introdução à Poesia Oral*. Trad. de Jerusa Pires Ferreira, Maria Lúcia Diniz Pochat, Maria Inês de Almeida. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

De modo que este volume segue uma estruturação de base teórica e prática vindo a se propagar nas vozes dos contadores de histórias, nas memórias e diálogos poéticos, nas narrativas de trabalho. Na sequência, as vozes acionadas ressoam nos contos infantis clássicos e populares, nas crônicas históricas, nas memórias da voz, nas poéticas das diásporas, nos modos de enunciação, na linguagem aquonarrativa, nas reminiscências em narrativas memorialísticas. Uma construção tecida com elementos correlacionados entre si na qual se incluem enredos, espaços e temporalidades.

Na apresentação de estudos dos pesquisadores e seus *corpora*, uma abertura à produção criativa com nuances que se colorem à demanda transmitida na sua ligação aos temas dispostos numa significativa e intercambiada relação dada pela voz. Nas evocações das memórias, a ênfase ao saber empírico em dada cultura, com destaque ao contexto em que as narrativas são criadas e dão sentido às práticas vividas e experienciadas pelos sujeitos nas dimensões constitutivas do seu campo de atuação. Nas viagens ao mundo maravilhoso, os encantos das entidades míticas e históricas, que permeiam o imaginário popular, atam o liame dos meandros da memória e da oralidade e resistem como fonte de inspiração para a construção das obras literárias.

E assim os quatro eixos arrolados carregam traços da narrativa oral e da narrativa escrita como uma modalidade apreciativa de conhecimentos desenvolvidos dentro e fora das instituições de ensino, com possibilidades de integração que os organizadores deste livro tão bem articularam na junção dos fios textuais. E o texto escrito, segundo Fares e Fernandes (1996, p. III)<sup>2</sup>, “servirá para aqueles que não tiveram a oportunidade de assistir ao espetáculo e guardar a cena. O

---

2 FARES, Josebel Akel; FERNANDES, José Guilherme dos Santos. Nos guardados da memória. MOARA – Revista dos Cursos de Pós-Graduação. Belém, n. 5: I-VI, abr./set., 1996.

que não implica dizer que a escritura não esteja preñe de oralidade”, a considerar que o fluxo de expressividade oral tem o registro da sua materialização gráfica na sensibilidade vinda pelo sopro da voz e aqui intrinsecamente ligada ao processo educativo.

Nesse sentido, cabe ressaltar a harmonia na composição das notas textuais impressas sob a regência cuidadosa dos docentes Nathália Cruz, Zaline Wanzeler e Mix Moia. Com o material compilado, a relevância da construção coletiva resulta em artifício eficiente para ações prazerosas e sensíveis na dinâmica pedagógica, pois segundo Rubem Alves (2002, p. 98)<sup>3</sup>: “sem a educação das sensibilidades, todas as habilidades são tolas e sem sentido”.

De forma que a escuta das vozes que contam de si e do outro, consistem em uma estratégia para preservar a beleza da arte de narrar e se revigora nas linhas e entrelinhas ora traçadas. Na trama aberta em passagens, questionamentos, reflexões, a rede interpretativa se amplia e se (re)constrói no âmbito das significações presentes nas cenas narrativas que compõem esta obra de referência e instiga à leitura.

Délcia Pereira Pombo<sup>4</sup>  
Doutora em Letras – Estudos Linguísticos (UFPA)  
Membro do Grupo de Pesquisa Cultura e Memória Amazônica (CUMA/UEPA)  
Coordenadora do GT de Literatura Oral e Popular da  
Associação Nacional de Pós-Graduação em Letras e Linguística  
(ANPOLL/biênio 2020-2022)

---

3 ALVES, Rubem. *Por uma educação romântica*. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

4 Professora da Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC/PA) e da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), de Concórdia do Pará.

## CAPÍTULO I

### Caminhos da voz: do tradicional ao contemporâneo

Ana Selma Barbosa Cunha

#### *O silêncio*

*Antes de existir computador*  
*Existia a TV*  
*Antes de existir TV*  
*Existia luz elétrica*  
*Antes de existir luz elétrica*  
*Existia bicicleta*  
*Antes de existir bicicleta*  
*Existia enciclopédia*  
*Antes de existir enciclopédia*  
*Existia alfabeto*  
*Antes de existir alfabeto*  
*Existia a voz*  
*Antes de existir a voz*  
*Existia o silêncio [...]*

(Arnaldo Antunes e Carlinhos Brown)

Quando me apresento como contadora de histórias, algumas pessoas demonstram estranhamento e questionam o que é ser um contador de histórias, se é profissão, se é *hobby*. Por que contar histórias neste mundo tão cheio de informações que chegam em tempo real pela *internet*? Quem estaria disposto a me ouvir? Tantos questionamentos me fazem lembrar do conto a seguir:

## O contador de histórias

Yacoub era pobre, mas despreocupado e feliz, livre como um saltimbanco, sonhando sempre cada vez mais alto. Em boa verdade, estava apaixonado pelo mundo. Porém, o mundo à sua volta parecia-lhe sombrio, brutal, seco de coração, de alma obscura, e ele sofria com isso.

“Como”, perguntava-se, “fazer com que seja melhor? Como trazer à bondade estes tristes que vão e vêm sem olharem para os seus semelhantes?”

Ruminava estas perguntas pelas ruas de Praga, a sua cidade, vagueando e saudando as pessoas que, no entanto, não lhe respondiam.

Ora, uma manhã, quando atravessava uma praça cheia de sol, teve uma ideia. “E se lhes contasse histórias?”, pensou. “Assim, eu, que conheço o sabor do amor e da beleza, ajudá-los-ia certamente a encontrar a felicidade.”

Pôs-se em cima de um banco e começou a falar. Os velhos, as mulheres e as crianças, admirados, pararam um momento a ouvi-lo, mas depois viraram-lhe as costas e prosseguiram o seu caminho.

Yacoub, achando que não podia mudar o mundo num dia, não perdeu a coragem. No dia seguinte voltou àquele mesmo lugar, e de novo lançou ao vento, com voz forte, as mais comoventes palavras. Outras pessoas pararam para o ouvir, mas em número menor do que na véspera. Alguns riram-se dele. Houve mesmo quem lhe chamasse louco, mas não quis prestar atenção. “As palavras que semeio germinarão.”, pensou.

“Um dia entrarão nos espíritos e acordá-los-ão. Tenho de falar, falar mais ainda.”

Teimou, pois, e dia após dia voltou à grande praça de Praga para falar ao mundo, contar maravilhas, oferecer aos seus semelhantes o amor que sentia. Todavia, os curiosos tornaram-se cada vez mais raros, desapareceram quase todos e, em breve, apenas falava para as nuvens, o vento e as silhuetas apressadas, que já só lhe lançavam uma olhadela de espanto à medida que passavam.

No entanto, não desistiu.

Descobriu que não sabia nem desejava fazer outra coisa que não fosse contar as suas histórias, mesmo que estas não interessassem a ninguém. Começou a dizê-las de olhos fechados, pela única felicidade de as ouvir, sem se preocupar em ser ouvido. Sentiu-se bem e a partir dali só falava assim: de olhos fechados.

As pessoas, temendo relacionar-se com as suas extravagâncias, deixaram-no só, com as suas histórias, e habituaram-se, assim que ouviam a sua voz lançada ao vento, a evitar a esquina da praça onde Yacoub se encontrava. Assim, os anos foram passando.

Ora, numa noite de Inverno, enquanto – sob um crepúsculo indiferente – contava um conto prodigioso, sentiu que alguém o puxava por uma manga. Abriu os olhos e viu uma criança, que, fazendo uma careta engraçada, lhe disse, esticando-se nas pontas dos pés:

— Não vês que ninguém te ouviu, nunca te ouviu e jamais te ouvirá? O que te levou a viveres assim a vida?

— Estava louco de amor pelos meus semelhantes — respondeu Yacoub. — Foi por isso que, no tempo em que ainda não eras nascido, me veio o desejo de os tornar felizes.

O miúdo replicou:

— Pois bem, pobre louco, e eles são-no?

— Não — disse Yacoub, abanando a cabeça.

— Por que razão teimas então? — perguntou ternamente a criança, tomada de repentina piedade.

Yacoub refletiu por instantes.

— Eu conto sempre, é claro, e contarei até morrer — disse.

— Dantes, contava para mudar o mundo.

Calou-se; depois o seu olhar iluminou-se, e acrescentou:

— Hoje, conto para que o mundo não me mude, a mim. (GOUGAUD, 1988, s/p).

O ato de contar foi o que, durante milhares de anos, conduziu a humanidade. Era a voz dos mais experientes que orientava os integrantes da tribo, era a voz do viajante que trazia as histórias das terras distantes por aonde andava e

trazia para compartilhar ao redor das fogueiras acesas que aqueciam o corpo e o espírito. Neste capítulo, discorrerei sobre o que faz com que o ato ancestral de contar histórias, que surgiu com os primeiros humanos, se mantenha ainda tão necessário nos dias atuais, mesmo com todo o avanço da tecnologia no campo comunicacional.

Não se pode delimitar o momento em que a voz humana se entremeou aos sons da natureza, mas o fato é que desde quando os primeiros homens conseguiram articular os sons e gestos naturais dos corpos como gritos, grunhidos e expressões faciais, fizeram com que os outros humanos compreendessem que aquilo se relacionava a um animal ou planta ou fenômeno natural, nascia a comunicação humana, atendendo às necessidades básicas de sobrevivência.

Para permanecer como espécie, os primeiros humanos tiveram de ensinar oralmente tudo o que aprenderam às gerações posteriores. Assim, as sociedades primeiras foram baseadas no registro oral e, por milhares de anos, a oralidade foi a única forma de manter viva a memória do grupo. Ressalta-se, nesse contexto, a importância da “memória coletiva”, conceito apresentado por Maurice Halbwachs (2006), para a preservação da memória da sociedade, mostrando o sujeito que lembra inserido em uma sociedade que sempre possui um ou mais grupos de referência.

As narrativas contatadas pelos primeiros contadores e repassadas por várias gerações de narradores foram o registro da memória dessas gerações para os que vieram depois e serviram como norte para tomadas de decisões, para as resoluções de problemas, de modo que orientados pela voz do narrador carregada pela ancestralidade, construíam sua história e sua cultura.

A tradição oral tem sua relevância não só pelo repasse das histórias às gerações posteriores, mas também pela construção cultural de um povo, uma criação que se dá por meio da coletividade, da importância dada à cada história, da importância dada às experiências individuais e à construção do imaginário coletivo, não permitindo que seja silenciada a ancestralidade.

A oralidade é uma prática humana com especificidades próprias, como a prosódia, que corresponde a um conjunto de características da emissão dos sons da fala, e as expressões faciais e corporais do indivíduo no momento da enunciação. Para Zumthor (1993), devemos falar em “oralidades”. Segundo o autor, a oralidade pode ser de três tipos, a saber:

Uma, *primária* e imediata, não comporta nenhum contato com a escritura. De fato ela se encontra apenas nas sociedades desprovidas de todo sistema de simbolização gráfica, ou nos grupos sociais isolados e analfabetos. [...] Não há dúvida, entretanto, de que a quase totalidade da poesia medieval realça outros dois tipos de oralidade cujo traço comum é coexistirem com a escritura, no seio de um grupo social. Denominei-os respectivamente oralidade *mista*, quando a influência do escrito permanece externa, parcial e atrasada; e oralidade *segunda* quando se recompõe com base na escritura num meio onde esta tende a esgotar os valores da voz no uso e no imaginário. (ZUMTHOR, 1993, p. 18, grifo do autor).

Zumthor (1993) explica que essas oralidades coexistem e não possuem uma definição cronológica que demarque a finalização de uma e o início da outra, mas ressalta que a “oralidade mista” procede da existência de uma “cultura escrita”, no sentido de dispor de uma escritura, que lhe é externa, como exposto na citação acima, e a “oralidade segunda” procede de uma cultura predominantemente “letrada”.

Como já citado, é muito difícil precisar quando os homens começaram a contar histórias, mas não se pode negar que os registros deixados nas cavernas pelos primeiros humanos eram narrativas que tratavam de caçadas, bem sucedidas ou não, mostravam perigos de um determinado lugar, ou seja, deixando um recado: não vá por ali, ou vá preparado porque vai encontrar... Era a experiência sendo passada para os que viriam depois.

As histórias foram se articulando juntamente com a linguagem humana e as experiências de vida foram sendo transmitidas ao contar: os rituais espirituais sendo ensinados, os venenos, as curas, tudo sendo passado de boca em boca guardados de cor (aquilo que passa e fica no coração) de geração em geração. Bernardino e Souza (2011), sobre os contadores de histórias afirmam que:

Por muito tempo o contar histórias foi uma atividade oral: as histórias, reais ou inventadas, eram contadas de viva voz. Na idade média o contador era respeitado em todos os lugares por aonde ia. Os trovadores obtinham entrada em palácios e aldeias contando histórias do gosto popular. [...]. A contação de histórias foi utilizada como meio de propagação das doutrinas religiosas budistas e ainda hoje a medicina hindu tem como método oferecer uma história aos doentes desorientados, essa escolha considera a problemática psíquica do paciente. No Oriente Médio encontramos o narrador profissional de contos de fadas e grandes coleções de contos de fadas indianos e turcos fazem parte da educação dos jovens príncipes. (BERNARDINO; SOUZA, 2011, p. 236).

Analisando esse cenário, vimos que é incontestável o poder da palavra falada para a formação humana, para a cura de doenças da alma, como teria feito Sherazade com o seu sultão

após mil e uma noites de narrativas. Mas houve um tempo em que às narrativas foi atribuído o poder de “desvirtuar” os homens. No Livro II de *A República*, Platão (2000) lança as bases para a construção da cidade ideal e de como se daria a educação ideal para os homens justos e cita a existência de duas literaturas:

[...] Então, que educação há de ser? Será difícil achar uma que seja melhor do que a encontrada ao longo dos anos, a ginástica para o corpo e a música para a alma? [...]. Incluí na música a Literatura, ou não? [...]. Mas há duas espécies de Literatura, uma verdadeira e outra falsa! (376a-e) [...]. Primeiro ensinamos as fábulas às crianças? Ora, no conjunto, as fábulas são mentiras, embora contenham algumas verdades e servimo-nos de fábulas para as crianças, antes de as mandarmos para os ginásios. [...]. Pois é sobretudo nessa altura que se é moldado, e se enterra a matriz que alguém queira imprimir uma pessoa? (377a-e). (PLATÃO, 2000, p. 65).

Platão (2000) segue defendendo que sejam contadas fábulas para as crianças, reconhece a importância da literatura, mas ressalta a necessidade de que se separe a “boa literatura” (que seria aquela que edificaria os ideais preconizados como, por exemplo, a que ensinasse às crianças a serem empáticas com seus pares e ferozes com os inimigos), das prejudiciais à formação do homem justo, pois estas apresentariam mentiras, distorções do que realmente existe. Então, o filósofo sugere:

Logo devemos começar por vigiar os autores de fábulas, e selecionar as que forem boas e proscrever as más. As que forem escolhidas persuadiremos as mães e as mães a contá-las às crianças, e a moldar as suas almas por meio das fábulas com muito mais cuidado do que os corpos

com as mãos. Das que agora se contam, a maioria deve rejeitar-se.(377a-e). (PLATÃO, 2000, p. 65-66).

O cuidado com a escolha (censura) sobre o que as mães e mães contariam às crianças, principalmente aos meninos, seria a garantia de que a cidade tivesse homens justos, pois estes não teriam sua formação “contaminada” pelas falsas fábulas que seriam responsáveis pela distorção da realidade e pelas tomadas de decisões errôneas que comprometeriam a manutenção da cidade.

Platão (2000) condena as fábulas contadas por Hesíodo e Homero, criadores das grandes fábulas que teriam dado origem às fábulas menores e tão mentirosas quanto àquelas e cita o que deve ser feito para garantir que a verdade prevaleça na educação dos guardiões da cidade:

Se queremos que os futuros guardiões de nossa cidade considerem uma grande vileza o odiarem-se uns aos outros por pouca coisa. Não se lhes deve contar ou retratar lutas de gigantes e outras inimizades múltiplas e variadas, de deuses e heróis para com parentes ou familiares seus. Mas, se de algum modo queremos persuadi-los de que jamais um cidadão teve ódio ao outro, nem isso é sancionado pela lei divina, é isto que deve ser dito, de preferência, às crianças, por homens e mulheres de idade, e, quando elas forem mais velhas, também os poetas devem compeli-las a fazer-lhes composições próximas deste teor.(378 a - e). (PLATÃO, 2000, p. 67).

Para o filósofo grego não havia como distinguir com quais interesses as histórias de Homero, por exemplo, teriam sido criadas, se para o bem ou para o mal, mas era necessário resguardar as crianças, pois, segundo ele, não teriam a capacidade

distinguir a fantasia da realidade. O narrado segue vida afora. Platão (2000) ainda afirma que devemos ensinar histórias compostas com a maior nobreza possível, orientadas no sentido da virtude. A educação dos jovens da cidade não poderia se basear numa imitação mentirosa da realidade, mas deveria ser edificante e pautada no fortalecimento de virtudes e boas ações e apreço à verdade e, imitando as boas qualidades, se tornariam bons cidadãos e homens justos.

O “medo” de Platão (2000) era sua crença de que as palavras doces contadas pelos poetas com sua imitação falsa da realidade levassem à perdição da cidade, e à perda do controle do Estado sobre os cidadãos, pois seus atos seriam indignos e que o fosse imitado repetidamente passaria a ser realidade. As bases ideológicas do pensamento platônico fundaram-se sobre a lógica da dicotomia, sobre o dualismo – bem e mal, verdade e mentira, realidade e ilusão – e a censura defendida para manter o controle sobre os cidadãos sob o discurso da justiça e da ordem, infelizmente, conhecido e atual.

Percebe-se a dualidade entre o tradicional e contemporâneo, o oral e o escrito canônico? Vale apenas o que está escrito? Vivemos o momento da resistência e as narrativas orais fazem parte deste campo de disputa pelo respeito e valorização das culturas pela busca do não silenciamento das vozes ancestrais, dos saberes do povo e que, por serem do povo, não podem ser tratados como menores e sem valor, mas sim considerados como integrantes de uma cultura diversa e composta por muitas nuances.

O contador de histórias era (e ainda é) o guardador e disseminador da memória coletiva da sociedade na qual está inserido, mas quem é o contador de histórias tradicional? O

que lhe constitui como tal? Segundo Walter Benjamin (1994) há dois grupos de narradores:

Existem dois grupos que se interpenetram: de um lado, os viajantes “quem viaja tem muito que contar. diz o povo, e com isso imaginava o narrador como alguém que vem de longe”. De outro, “o homem que ganhou honestamente sua vida sem sair do seu país e que conhece suas histórias e tradições” [...], “esses dois estilos de vida produziram de certo modo suas respectivas famílias de narradores. Cada uma delas conservou no decorrer dos séculos, suas características próprias”. (BENJAMIN, 1994, p. 198-199, grifo do autor).

Como aponta Benjamin (1994) a partir desses dois grupos de narradores se constituíam as famílias de narradores em sua linhagem: os que conheciam o mundo por meio de suas viagens e compartilhavam com os demais as coisas vistas em outros lugares; e aqueles que nunca saíram de suas aldeias, vilas ou do campo e por isso mesmo conheciam muito bem suas tradições e as contavam e recontavam aos seus pares. Não podemos deixar de comentar sobre os griots africanos que, em sua maioria, são herdeiros da tradição de uma família de griots.

O contador de histórias tradicional, muitas vezes até sem nunca haver pisado em uma escola, é um educador por excelência, pois ele ensina por meio da experiência, do vivido, do que lhe passaram como ensinamento por meio da narrativa. Lourenço do Rosário (1989) afirma que:

A narrativa é um dos meios pedagógicos mais poderosos. O seu funcionamento como tal dá-se a dois níveis: por um lado, pelo facto de, através da narrativa, a memorização

se tornar mais fácil por causa da curiosidade e do prazer. Assim, aprendizagem e compreensão são rápidas e o ensinar torna-se fácil. Chamaremos a isto de função de nível explícito. Por outro lado, a narrativa não é um simples instrumento metodológico de transmissão de conhecimentos. Ela transporta dentro de si própria, através da exemplaridade, o próprio objecto de ensinamento que se quer transmitir. Chamaremos a isto, a função de nível implícito. Cada indivíduo que ouve a narrativa está apto a compreender que os conflitos apresentados na intriga podem perfeitamente ter lugar no próprio universo do grupo de que faz parte. Daí o carácter universal das narrativas de tradição oral porque são ao mesmo tempo e em qualquer lugar, um grande ponto de interrogação sobre os problemas com que o indivíduo se defronta no dia a dia, na sua sociedade. (ROSÁRIO, 1989, p. 41).

Conhecidos como “aedos” pelos gregos, “griots” na África, “menestréis” na Europa medieval, os contadores de histórias são mestres da iniciação nos preceitos sagrados de diversas sociedades tradicionais. E eles estão próximos a muitos de nós. Os reconhecemos nos nossos avós, tios, muitas das vezes moradores de sítios, fazendas interioranas onde se passavam as férias escolares e, distanciados da agitação das grandes cidades, podia-se ouvir suas histórias.

No mundo contemporâneo, afeito a diversas manifestações estéticas difusas e múltiplas, o narrador ressurgiu como um integrador de mundos por meio da palavra, não mais sendo o narrador rural ou tradicional que recontava as histórias ancestrais, que ouvia da boca de outro narrador, mas sim aquele que reconta as narrativas que foi buscar nos livros, em bibliotecas e a elas imprimiu sua característica como narrador.

Dessa forma, surge a figura do narrador contemporâneo, que narra em praças, escolas, hospitais, livrarias, eventos

públicos e privados, etc. “A historia narrada, lida, filmada ou dramatizada, circula em todos os meridianos, vive em todos os climas, não existe povo algum que não se orgulhe de suas histórias, de suas lendas e seus contos característicos.” (TAHAN, 1957, p. 16).

O contador, bem recentemente, retomou a importância do ato de contar e ouvir histórias e passou a levar as narrativas para os mais diversos espaços da cidade: parques, praças, ruas, hospitais, ônibus, restaurantes, etc., “ninguém mandou, não é uma moda importada; parece um sentimento de urgência que faz renascer das cinzas uma ética adormecida, uma solidariedade não mais do que básica, num mundo de cabeça para baixo”. (MACHADO, 2004, p. 14-15).

No Brasil, segundo Patrini (2005, p. 34), esse movimento ocorreu:

A partir dos anos 80, no Brasil, os bibliotecários desenvolveram um trabalho sobre o conto oral e a arte de contar. A “hora do conto” ganhou grande impulso nas bibliotecas públicas e escolares, bem como nas salas de leitura. No entanto, nesta época, a transmissão e a recepção do conto oral tinham como objetivo principal aproximar a criança do livro. [...]. No início, não nos referíamos a profissionais, muito menos a profissionais da arte de contar. Para a maioria dos brasileiros, a figura do contador de histórias estava estreitamente ligada a figura do contador tradicional. A partir dos anos 90, [...] novas abordagens das práticas orais tem se tornado realidade, entre as quais as relacionadas à arte de contar.

Os contadores contemporâneos retomaram o exercício de narrar partindo das bibliotecas. No Brasil, o Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER) foi um projeto

disseminador da contação de histórias que se dava por meio da “Hora do Conto” nas bibliotecas, extraíndo das estantes silenciosas os livros e dando voz e vida às histórias ali registradas. Houve também o movimento de entrada das narrativas e dos contadores de histórias em espaços diferenciados além das escolas, como nas empresas, nos consultórios de psicólogos, psicoterapeutas, terapeutas ocupacionais, em grupos de mulheres, de idosos com trabalhos voltados para o autoconhecimento, entre outros.

O que se percebe é que o mundo contemporâneo, com sua enorme oferta de estímulos externos, acaba por gerar uma necessidade de um olhar para dentro, pede a orientação para um outro tempo: o tempo da escuta, da troca de afetos, de encontro, o tempo proporcionado pelo contador e suas narrativas. Talvez, por excesso de estímulos, nossos sentidos podem estar anestesiados. De acordo com Duarte Júnior (2010), fazendo referência à crise dos sentidos na contemporaneidade:

Os sentidos ficam anestesiados devido ao cotidiano nas cidades onde o ser humano vai, deixando de lado o desenvolvimento da sensibilidade mais básica de que somos dotados: aquela proveniente de nossos sentidos – o tato, o paladar, o olfato, a visão e a audição. (DUARTE JÚNIOR, 2010, p. 26).

Pode-se afirmar que a recepção de histórias está entre as percepções mais ativas e pode contribuir sobremaneira para o entendimento e a valorização do ato de narrar histórias, pois elas entram pelos olhos (o ouvinte é apresentado a gestos, expressões corporais e faciais) e pelos ouvidos (onomatopeias, pausas, sussurros, gritos, a própria narrativa em si). São estímulos riquíssimos que produzem inúmeros efeitos não somente sobre quem ouve, mas também sobre quem narra.

Há quem acredite que no mundo moderno não existia lugar para “essa gente”. Afinal, do que falam? De príncipes e gênios do mal, de animais encantados e de heróis que passam por duras provas, para no final merecerem a princesa. Coisas como essas parecem distantes dos interesses deste nosso tempo – frenético, aceso a néon, barulhento e apressado. Mas porque são contadores de histórias, é que essa “gente das maravilhas” sabe que o mundo vai e vem. Há épocas em que os ouvidos se fecham e os corações se endurecem para o que é mágico e poético, mas outras épocas chegam em que se abrem novamente. Esse é o tempo em que os homens se voltam para si mesmos e buscam respostas para o sentido da existência. (MATOS, 2005, p. 7, grifo do autor).

Mas, se o ato de narrar ressurgiu e o narrador refez seu ofício, é porque houve e, há ainda, aquele que está disposto a ouvir e se deixar conduzir pelas histórias – o ouvinte. Para Paul Zumthor (2010, p. 257, grifo do autor):

O ouvinte “faz parte” da *performance*. O papel que ele ocupa, na sua constituição, é tão importante quanto o do intérprete. A poesia é então o que é recebido; mas sua recepção é um ato único, fugaz, irreversível... individual porque se pode duvidar que a mesma *performance* seja vivida de maneira idêntica (exceto, talvez, em ritualização rigorosa ou transe coletivo) por dois ouvintes; e o recurso posterior ao texto (se há texto) não a recria.

A *performance* é tramada na direção do ouvinte, com o objetivo claro de lhe alcançar, de mobilizar seus sentimentos e sensações. É um ato expressivo que se dá num momento único. Ao finalizar uma narrativa, mesmo que o *performer* a repita logo em seguida, não será igual à primeira, tendo em vista que o processo se modifica e o circuito de afetos

intercambiados entre os sujeitos envolvidos amplia o âmbito das significações.

Segundo Frederico Fernandes (2007), a *performance* não se repete porque durante uma *performance*:

Os sentidos encontram-se, além daqueles gerados pelas partes, suas variáveis e pelo significado. Há um extrato significativo nas narrativas em que são entrevistados, num primeiro momento, a recorrência das histórias na *performance*, os embates discursivos, o gesto, a voz, o espaço e tempo em que são atualizados os arquétipos [...] Cada *performance* desperta uma situação inovadora, à medida que o narrador atualiza suas histórias, seja por encadear uma mesma narrativa numa forma poética diferente, seja pelo contexto em que é atualizada. (FERNANDES, 2007, p. 309-310).

Na contemporaneidade, o narrador ainda mantém viva a memória da coletividade e une diferentes memórias, por meio da palavra narrada, apesar das diversas manifestações estéticas difusas e múltiplas a que somos submetidos atualmente. O narrador ressurgue como o elo entre o sagrado e o ancestral que nos habita. A fonte não é mais, exclusivamente, a palavra passada de coração a coração, de boca a boca, agora ela está também nos livros, nos resultados de pesquisa na *internet*, mas a ação do contador de histórias, sua intencionalidade segue objetivando encantar o outro e acender as fogueiras invisíveis ao redor das quais se ouvia histórias de mundos distantes.

O narrador contemporâneo narra em espaços públicos e privados, investe em formação e alguns sobrevivem unicamente do ofício de narrar. Por essas razões, muito se discute acerca da profissionalização do contador de histórias, considerado um artista que investe seu tempo e recursos em livros,

formação, figurino, participa de cursos, oficinas, de encontros, procura aperfeiçoar sua arte. Há de se observar um interesse dos mais variados profissionais pela narração de histórias. Na atualidade, o ato de narrar e ouvir histórias tem possibilitado uma (re)conexão com a ancestralidade por meio da palavra narrada, preparada, elaborada por meio da *performance* que visa encantar o ouvinte e proporcionar o encontro, a escuta e o (re)conhecimento de si e do outro.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Arnaldo; BROWN, Carlinhos. O silêncio. CD O silêncio: BMG Brasil, 1996.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BERNADINO, Andreza Dalla; SOUZA, Linete Oliveira. A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental. *Educere et Educare. Revista de Educação*. v. 6, n. 12, jul./dez., 2011. p. 235-249.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação dos sentidos**. 2010. Disponível em: <[http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/253464/1/Duarte%20Junior,%20Joao%20Francisco\\_D.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/253464/1/Duarte%20Junior,%20Joao%20Francisco_D.pdf)>. Acesso em: 22 dez. 2017.

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

GOUGAUD, Henri. **A Árvore dos Tesouros.** Lisboa: Gradiva, 1988. Disponível em: <<https://tapetedesonhos.wordpress.com/2007/08/30/o-contador-de-historias/>>. Acesso em: 12 mar. 2020.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** Trad. Beatriz Sideau. São Paulo: Centauro, 2006.

MACHADO, Regina. **Acordais:** fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias. São Paulo: DCL, 2004.

MATOS, Gislayne A. **A palavra do contador de histórias:** sua dimensão educativa na contemporaneidade. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PATRINI, M. de L. **A renovação do conto:** a emergência de uma prática oral. São Paulo: Cortez, 2005.

PLATÃO. **A República.** Trad. Pietro Nassetti. São Paulo: Martin Claret, 2000.

ROSÁRIO, Lourenço Joaquim da Costa. **A narrativa africana de expressão oral:** transcrita em português. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa; Luanda: Angolê, 1989.

TAHAN, Malba. **Minha vida querida.** Rio de Janeiro: Conquista, 1957.

ZUMTHOR, Paul. **Introdução à poesia oral**. Tradução de Jerusa Pires Ferreira, Maria Lúcia Diniz Pochat, Maria Inês de Almeida. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

ZUMTHOR, Paul. **A letra e a voz**. A “literatura” medieval. Trad. Amálio Pinheiro; Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

## CAPÍTULO II

### Decolonialidade e re-existência: memórias e diálogos poéticos na construção de identidades culturais

Joana Laura Cota Corrêa

Miranilde Oliveira Neves

Reinaldo Matias Fleuri

*O parto do campo grita por re-existências*

*As identidades por memórias*

*Nós por respeito, inclusão e diversidade*

*Por isso, somos a representatividade*

*A união das vozes, dos pés e das lutas coletivas*

*As memórias dialógicas de suas histórias de vidas*

JOANA LAURA

Toda narrativa nasce com um propósito e esta surgiu da necessidade de ressoar as vozes camponesas, vozes da re-existência. São professores, agricultores, ribeirinhos, quilombolas que insistem em manter vivos sua cultura, seus legados, suas histórias. Neste capítulo, por meio de memórias e diálogos poéticos que registram o cotidiano, as dificuldades e as superações desses seres humanos que tanto contribuem para a nossa riqueza cultural brasileira, no território do Baixo Tocantins, refletiremos sobre o quanto ainda precisamos caminhar e resistir frente às dissoluções impostas nesse mundo capitalista e hostil e o quanto é necessário manter viva a luta por igualdade entre todos e todas, seja no campo, seja na cidade, o que contribuirá para compreendermos melhor

a formação das identidades culturais, as quais estão sempre se recompondo a partir dos contextos nos quais se inserem.

Nossa conversa começa trilhando por caminhos inclusivos, ao pensar o campo como um espaço de acolhimento social, que pode ser visto nas festas das padroeiras das comunidades, onde há celebrações da religiosidade local e várias expressões culturais, as quais demarcam a pluralidade de identidades que compõem o campo, as águas e as florestas.

Buscaremos compreender este espaço também como diverso e rico, em suas cores vibrantes do pôr do sol nos fins da tarde, na força das marés altas, na riqueza das frutas e nas brisas que refrescam as manhãs nas pontes das casas. Consideraremos, ainda, agricultores, pescadores, quilombolas, e dentre outras representatividades como identidades culturais, apoiados nos estudos de Hall (2003), ao pensar a identidade cultural como um lugar que se assume a fim de obter uma costura de posição e contexto e não meramente como uma substância ou essência a ser examinada.

Para pensar neste território e identidades uniremos vozes, que vão dialogar com os saberes, costumes e crenças do campo, e ainda, com o pensar crítico educacional, que tem percorrido as veias dos educandos e deixado marcas de exclusão e invisibilidade social.

Os povos do campo se articulam com a terra a partir de práticas socioeducativas repassadas para seus filhos e netos. Neste espaço, consolidam o partilhar a construção de saberes advindos do seu passado que carregam memórias de seus laços familiares. Nesse meio de ligação, o campo é a variedade das frutas plantadas nos quintais, sítios e ruas, é a tranquilidade das conversas entre vizinhos no final da tarde, é a criança correndo na rua atrás de pipa, é a praça após as realizações

religiosas cheia de pessoas, etc.. Entre outras representações sociais, a construção dialógica está posta quando os sujeitos unem saberes, afetos e realizações extremamente importantes na construção de suas identidades culturais.

Por assim dizer, esses sujeitos banham suas preocupações nas águas dos rios e igarapés, sobrevivem da prática pesqueira, da herança herdada pelas plantações de açaí e outros produtos de acordo com seu contexto geográfico. Neste cotidiano temos pontes que ligam casas que são famílias, e interagem entre si, trocando iguarias e embalando redes ao vento suave das tardes nas pontes, onde os barcos comumente estarão ancorados não apenas como meio de locomoção, mas como pés que viajam sobre a água e marcam as idas e vindas das ilhas às cidades mais próximas.

Dentro desse contexto, visibilizamos as re-existências das comunidades tradicionais, a partir do percurso histórico do Brasil colônia, pois, nesse momento, a Europa encontrava-se no centro da liberdade cultural, unicamente aceita por todos como grande influência sobre nossa arte e cultural social. Por essa razão, a importância de se mencionar esse percurso histórico, a fim de compreendermos a herança colonial que formou uma sociedade distante de sua realidade cultural, contudo, tem lutado pela sua apropriação.

Nesse sentido, “os povos originários das Américas tinham seus processos de socialização, educação, formação de saberes, modos de pensar e de pensar-se. Tinham suas leituras de seus mundos e de si.” (ARROYO, 2014, p. 155). Esse fato mostra que o nosso espaço de viver e pensar fora delegado a outros países que dominavam o capital, a partir disso, sobreveio aos brasileiros uma herança cultural e identitária distante da realidade geográfica amazônica.

Nesse âmbito, o colonialismo, de acordo com Quijano (2010, p. 84), seria: “[...] uma estrutura de dominação/exploração onde o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada domina outra de diferente identidade e cujas sedes centrais estão, além disso, localizadas noutra jurisdição territorial.”.

A partir dessa leitura de mundo, imposta pelo colonialismo, em que há dominação e não liberdade e valorização cultural pelas diferentes identidades que compõem diversos países, comunidades e vilas, é que resistimos a partir do nosso território presente. A re-existência vem como modo de enxergar as diferenças não na ausência, mas na existência. Se existe diversidade e somos sujeitos plurais, há resistência nas práticas educativas e culturais. Por isso, a necessidade de compreender a decolonialidade como meio de construção das identidades culturais.

O pensamento decolonial reflete sobre a colonização como um grande evento prolongado e de muitas rupturas e não como uma etapa histórica já superada. [...] Deste modo, quer salientar que a intenção não é desfazer o colonial ou revertê-lo, ou seja, superar o momento colonial pelo momento pós-colonial. A intenção é provocar um posicionamento contínuo de transgredir e insurgir. O decolonial implica, portanto, uma luta contínua. (COLAÇO, 2012, p. 8).

Dessa forma, o Brasil não deixou de ser colônia com a independência, pois as formas de agir e de viver continuaram presentes, mas se reergueram em resistências diante deste cenário. O pensamento “decolonial” vem para instigar um momento que foi vivido pela sociedade, e que perdura ainda, não como algo que ficou no passado, mas que se estende

para os dias presentes, contudo, agora com uma visão de posicionamento intelectual impresso na militância contínua pelo que existe, nossa forma de sobreviver, seja nos espaços rurais ou nas cidades.

É importante percebermos, neste ponto, que não se trata de esconder um passado, mas de lembrá-lo com perspicácia para construir resistência na luta pelo reconhecido e valorização de nosso modo de falar, de se relacionar religiosamente, de representar uma dança ou música, enfim. Trata-se de compreender a diversidade como um todo, no lugar de aceitação, inclusão e empatia.

Perante essas insurgências, optamos pelo uso do vocábulo “decolonial”, “para diferenciar os propósitos do Grupo Modernidade/Colonialidade e da luta por descolonização do pós-Guerra Fria, bem como dos estudos pós-coloniais asiáticos” (ROSEVICS, 2017, p. 191), no sentido de compreender um passado como meio de reversão de uma história e não de negação.

Nossos pés têm percorrido por vários caminhos, chegado a eventos científicos, comunidades, escolas e demais espaços de formação. Nesse trilhar, encontramos na vivência e nas relações socioculturais que têm alcançado nossas vidas, memórias dialógicas, que nos denunciam experiências educacionais, as quais destacaremos neste texto, como meio de locomoção para que os sujeitos sejam escutados com sensibilidade, respeito, empatia e alteridade, não no lugar de vitimização, mas como símbolo da luta coletiva em suas histórias de vidas.

Diante das negações culturais e educacionais do nosso percurso histórico é que conseguimos perceber a resistência para acessar o direito à educação, como exposto na fala seguinte:

*Depois dos meus 12 anos de idade, eu me mudei para Igarapé Miri. Fui morar na casa de parentes e lá eu enfrentei diversas dificuldades [...]. E, estudava num turno, trabalhava no outro e tinha que cuidar de uma criança para eu ter o direito de ficar naquela casa, sem ganhar nada por isso [...]. Tive que me virar sozinha desde que saí de casa, por essa questão de ser uma menina do “interior” e querer estudar. Fui vítima de assédio sexual; eu quase sofri um estupro. A pessoa era de dentro da casa onde eu morava. Tive que ficar calada [...]. Em Igarapé Miri, eu concluí o Ensino Médio e voltei para minha comunidade. Foram anos bem difíceis pra mim, porque eu tive que aguentar tudo sozinha. Não podia dividir com meus pais porque eu sabia que a partir do momento que eu contasse para minha mãe, eu teria que voltar pra casa. E, voltar para lá, significava parar de estudar. Então, eu tive que aguentar tudo sozinha. Para estudar, sofri muito. (Professora ribeirinha negra, 25 anos).*

Esse relato nos mostra que deixar de ser colônia, constituída com base no patriarcalismo e no racismo, implica o esforço para sermos decoloniais, em resistirmos e re-existirmos, pois sobrevivemos à nefasta dificuldade de acesso às políticas públicas na sociedade como um todo, e, particularmente, no campo, uma vez que este espaço não só foi e é invisibilizado pelo poder público, mas também é um espaço violento a partir da herança cultural deixada pela colonização.

Nesses termos, vale ressaltar não apenas as dificuldades de dar continuidade à formação escolar no campo, mas também às migrações que ocorrem de maneira árdua, alinhadas a várias situações a que as crianças e jovens são submetidas, como nesse relato, a tentativa de abuso sexual, motivada pela mentalidade patriarcal e machista, constitutiva da colonialidade. Por isso, representamos poeticamente essa vivência

da relatora para melhor dialogar e refletir as questões dessa abordagem.

*Arrancaram a nossa infância  
Nos aumentam até caber em gente grande  
E a nossa alma sangra*

*O nosso grito oprimido estremece  
E as nossas vozes calam razões absurdas  
Somos vítimas do medo, do desacato, dos terrores  
Somos crianças  
Arrancaram nossa infância*

*Na casa de ninguém  
Na rua mais escura  
As cores não brilham  
O sorriso não se anima  
Somos crianças  
Arrancaram a nossa infância*

*Com um pedido de desculpa acham que está tudo resolvido  
Mas a minha essência já mudou e perdeu o rumo  
Tento me recompor na verdade que só eu acredito  
Eles dizem, eu calo  
Eles pensam, eu sozinho  
Eles agem, eu desmaio  
Eles não denunciam, eu grito, saio*

*Somos crianças  
Não mentiras, verdades*

(Joana Laura, 2021).

## O protagonismo das identidades culturais na Educação do Campo

Somos desafiados a discutir a Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC) como política de formação de educadores embasada no ensino humano, dialógico, crítico e reflexivo, que trabalha por meio da pedagogia da alternância e possibilita aos educandos vivências em tempos formativos diferentes a partir do ensino, pesquisa e extensão (SILVA, 2017), os quais são expressos em Tempo Universidade (momento em que os alunos estão na universidade) e Tempo Comunidade (momento em que os educandos retornam para suas comunidades e realizam pesquisas), o que possibilita o reconhecimento de identidades culturais.

Desse modo, fica claro que nossas intenções caminhem por pensar uma educação inclusiva, diversa, com qualidade social e de todos, pois é possível perceber que a educação escolar tem sido vista apenas como gasto do Estado, assim, a sociedade é afetada (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012). Nessa rede, os sujeitos são vítimas do patriarcado, da discriminação e de violências psicológicas e físicas. O direito de ser criança é arrancado de seus braços e a educação torna-se utopia para muitos, que nem chegam a concluir as séries iniciais do ensino fundamental escolar. A educação, quando oportunizada de modo democrático, pode ser uma ponte dialógica para a construção de sujeitos sociais, como podemos perceber na menção seguinte, em uma de nossas vivências no campo:

*No campo era muito difícil um aluno da comunidade ingressar numa universidade pública, devido à falta de políticas públicas. Eu tive essa oportunidade de ingressar numa universidade através do curso de Licenciatura em Educação do Campo, embora as dificuldades, foi um longo caminho percorrido para que eu pudesse chegar até onde cheguei (formada), resisto no campo, onde é o meu lugar de origem e pertencimento, essa resistência foi fortalecida através da minha ligação e envolvimento por meio da Ledoc, que me possibilitou agregar conhecimentos para o reconhecimento da minha identidade, na qual hoje, me represento, enquanto, mulher quilombola que luta por seus direitos e transformações na sociedade. (Mulher quilombola, 35 anos).*

Diante disso, é perceptível que a construção das identidades culturais se dá no momento do direito à educação, e que esta pode ser um longo caminho para contribuir com as re-existências que já atuam no campo, nas águas e nas florestas. Por isso, a unidade na diversidade pode significar a diferença, a sua falta pode gerar entre os diferentes, hegemonia do diferente antagônico (FREIRE, 2013). Assim, cabe a compreensão de uma visão humana dos diferentes. E, nesse sentido, é muito importante compreender as relações que se estabelecem entre os seres humanos nos mais diversos espaços, pois a educação se constitui como um processo construído e vivido entre pessoas que decidem construir contextos e processos de aproximação, de conhecimento recíproco e de interação. Esse tipo de relação favorece a tomada de consciência de si e reforça a própria identidade e autonomia (FLEURI, 2018).

Portanto, ao entendermos os diferentes como se fossem uma pequena parcela da população invisibilizada pela sociedade e poder público, diminuimos os sujeitos. Mas quando estes compreendem suas identidades na relação de igualdade e

reciprocidade com os demais sujeitos diferentes, damos a eles a compreensão de que são maiores e mais extensos quando conseguem dialogar com aqueles que também compartilham das mesmas particularidades identitárias. Assim, erguemos vozes que se unem a outras e afirmam suas identidades por meio da educação. Esse contexto é exposto nas falas dos seguintes expoentes:

*Identidade é algo que todos têm, mas manifestá-la necessita de algum tipo de apoio e a Ledoc faz isso. Os saberes e a cultura são respeitados e valorizados. Dessa forma, a identidade cultural e o reconhecimento enquanto sujeito e a minha alteridade se fortaleceram no âmbito do curso quando percebo que minha cultura se relaciona com a minha identidade. (Professor agricultor do campo, 35 anos).*

*O curso me possibilitou a compreensão da valorização da nossa identidade e do autorreconhecimento enquanto camponesa, ribeirinha, lavradora, e tendo participação em grupo de jovens e associações e representações de danças culturais, em busca de lutar pelos direitos e conhecer os deveres no espaço que resido e estudo, com a perspectiva da emancipação dos meus conhecimentos dentro e fora do espaço escolar, porque quando eu dançava nos grupos de quadrilha da minha comunidade e participava de outras representações, não enxergava a identidade que construí hoje, agora consigo perceber porque a Ledoc possibilitou essa visão. (Mulher ribeirinha negra, 28 anos).*

De acordo com as menções supracitadas, observamos que a identidade é indissociável da cultura, pois no momento em que os relatores ressaltam que as práticas culturais desenvolvidas após a construção do conhecimento articulados na Licenciatura em Educação do Campo, pôde somar experiências

formativas para afirmar sua identidade, considerando sua cultura, conseguimos perceber a mudança não apenas na fala ou nas representações artísticas nas comunidades, mas também, na maneira de re-existir a partir do momento em que os sujeitos determinam que a cultura deve ser preservada para que esteja viva nas memórias da nova geração, e intrinsecamente, quando conseguem definir que este ponto contribui para se tornarem sujeitos de transformações sociais.

Percebemos a forte influência de uma licenciatura que não gesticula uma formação apenas para que os educadores assumam a cadeira na sala de aula, mas que forma professores para serem agentes de mudanças, lutas e resistências. Desse modo, a Ledoc fez diferença na vida dos educadores quando oportunizou um ensino para além da universidade, pois alcançou os espaços não escolares. Essa educação não é só humana, mas mista, diversa, interativa e dialógica, pois, segundo Silva (2017, p. 29) o “curso de Licenciatura em Educação do Campo propõe a construção de um currículo que esteja centrado nas identidades, diversidades e próximo da vida dos sujeitos.”.

Nesses termos, a Ledoc trabalha com os princípios de igualdade, empatia, alteridade, coletividade e outros termos que não estão expressos nas linhas que decorrem o nome dessa licenciatura, mas que podem ser vistos e vividos na própria experiência, na sua execução. Trata-se de uma formação que gesticula tempo universidade, compreendido como o momento em que os alunos estão em sala de aula, e tempo comunidade, sendo um momento posterior, que indica a vivência teórica da sala de aula posto em prática na comunidade. Por isso, a visão dos alunos vai se modificando e se construindo.

Devido ao fato de ser um curso que busca incluir mais e enxergar a diversidade, nesse caso, do Baixo Tocantins, os educadores vão construindo suas práticas pedagógicas baseadas nas construções coletivas da sua própria formação. Esta também é uma forma de re-existência do campo, como podemos observar na abordagem de Molina e Antunes-Rocha (2014).

É em reação e oposição às fortes consequências da expropriação de suas terras e territórios pelo agronegócio que a classe trabalhadora do campo intensifica também suas lutas pela manutenção e conquista de seus direitos, entre eles o do conhecimento e de escolarização como parte das estratégias de resistência na terra e de garantia de sua reprodução social pelo trabalho no campo. (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 265).

Nesse sentido, a educação do campo está sintonizada com a afirmação das identidades dos sujeitos considerando suas formas de re-existências no campo, nas águas e nas florestas, por meio de suas práticas culturais e sociais dialogadas nos espaços educacionais e populares a partir de diversos temas como: feminismo, agricultura familiar, diversidade, identidades, direito à educação, etc., conforme o Decreto nº 7.352/2010.

As práticas de resistências do campo percorrem não apenas a afirmação das identidades, mas a construção e constituição delas mesmas que vão se modificando a partir das aprendizagens coletivas que surgem desde a infância, como na menção: “*aprendi com minha mãe a fazer o artesanato local, chapéus de fibra de Jupati, uma palmeira da região.*” (Educador musical ribeirinho, 44 anos). Esta aprendizagem nos

mostra que a identidade é um movimento que se transforma à medida que o sujeito permite se reconstruir e se modifica (ORLANDI, 1998).

Aliado a isso, “*os cuidados com as plantas medicinais vieram dos ensinamentos da minha mãe, pode ter remédio da farmácia, mas a nossa fé nas plantas medicinais ainda permanece.*” (Mulher ribeirinha negra, 28 anos). Assim, os modos de sobrevivência vão se formando, organizando e se modificando. Algumas práticas mudaram com a chegada dos postos de saúde nas comunidades, mas ainda revivem atividades como a mencionada, que tratam doenças de modo emergencial. Assim, a cultura se relaciona com a identidade, e as formas de re-existir vão se mistificando e construindo os sujeitos sociais.

Compreendemos que, mais do que mudar o cabelo, as roupas, o remédio usado, os produtos pesqueiros, ou ainda, a própria casa de madeira pela de tijolos, não exclui as resistências do campo, das águas e das florestas, pois de várias formas as identidades vão se transformando, algumas mais próximas de suas práticas desenvolvidas por seus antepassados e outras, mais distantes, mas que ainda assim, possuem raízes nesses territórios.

É possível perceber que os educadores, dentro do contexto de suas representações culturais, têm conseguido sobreviver em suas comunidades, não apenas como meros telespectadores, mas como protagonistas de suas histórias de vida. Por isso, representamos poeticamente essas resistências por meio da fotografia seguinte, que marca as cores, que têm alegrado as vidas, preenchido os sonhos de esperança por dias melhores, iluminado corações em dias sombrios de invisibilidades sociais e traz a brisa para lembrar que os momentos mudam e podemos protagonizar o sopro dos ventos, que vivemos e não nos calamos. Sendo assim, não se trata apenas de uma

fotografia, mas da vida dos sujeitos, das conquistas e de suas mais diversas formas de sobrevivências em seus territórios.

A fotografia e a poesia seguirão o embalo dessas discussões teóricas e revelam a cidade de Cametá, que é marcada pelo peixe, pelo açaí e pela farinha, caracterizando as formas de sobrevivência no território da Amazônia Tocantina, como uma prática repassada de pais para filhos, uma herança cultural, que é pescar, caçar, remar etc. Na fotografia, é possível perceber esta relação com os rios, na atividade da pesca e idas de vindas de famílias em seus barcos ou cascos, chegando à cidade de Cametá para vender suas iguarias na feira.

Já a poesia demonstra a expressão cultural dessa atividade de resistência em nossas comunidades ribeirinhas e cidades locais aliada à relação de afeto dos sujeitos com os espaços onde dialogam, seja para assegurar seu alimento diário, ou para se divertir tomando banho nos rios, ou jogando bola nos campos de futebol. Assim, a arte nos traz, não apenas mensagens poéticas destas relações, mas reflexões críticas alinhadas à educação que buscamos melhorias.



Fotografia da cidade de Cametá/PA.

Fonte: Tiago Saboia (2020).

*Ouvi meu pai dizer: rema filho  
Ouvi meu avô falar: ouve o que o teu pai ensinar*

*Minha mãe falou: cuidado com o boto  
E a vovó ensinou: planta os nossos remédios perto de casa*

*Minha irmã saiu pra pescar  
E a outra pra caçar*

*E eu ouvi meu pai dizer: rema filho  
Ouvi meu pai falar: tenho muito pra te ensinar*

*Muitas vidas se passaram e eu cresci  
Cresci no mato, na água, no cerrado  
O vovô nos deixou  
Deixou saberes, criações e emoções*

*Deixou a pesca, a construção  
Deixou a farinha, o peixe na mesa  
Deixou a vovó quentinha*

*Nós ficamos  
Revivemos suas memórias nas nossas ações  
Colhendo o afeto da criação*

*Nesse caminho de construções  
Plantamos as recordações  
Resistimos na luta por educação  
Resistimos os saberes da nossa criação  
Sobrevivemos no campo, nas águas e nas florestas  
Reexistimos no que acreditamos  
Nas mãos que se sujaram e se molharam  
Nos pés que caminharam nas estradas do trabalho*

*Com rosto erguido  
Preto e preta  
Índio, caboclo, ribeirinho  
E todo mundo*

*Construções e constituições  
Identidades presentes  
Solidificam histórias  
Revivem memórias*

*Somos sujeitos afirmados  
Dialógicos e de construções  
Sujeitos afirmados  
De saberes e realizações*

*Ao silenciamento dizemos: não  
À invisibilidade: trazemos a imagem que da gente fala  
Resistência  
No campo, nas águas e nas florestas*

(Joana Laura, 2021).

Diante das redes poéticas que embalam nossas reflexões em palavras e imagem, torna-se evidente que a herança decolonial pode passar por mudanças e transformações identitárias de resistências e afirmações a partir de construções coletivas do ser, do eu e do outro. Nesse sentido, é muito importante ressaltar que esta narrativa não se restringe às opções e visões de mundo constituídas em uma única direção sociocultural do mundo contemporâneo, mas indica a construção e potencialização de múltiplos dispositivos, diferentes estratégias, variados processos, diversas linguagens e narrativas capazes de suscitar e sustentar a relação de mútua aprendizagem entre os diferentes sujeitos e entre suas respectivas culturas (FLEURI, 2019).

Quando compreendemos a dimensão de se encontrar no lugar do diferente e entendemos a nossa singularidade, unimos força para dar continuidade aos saberes dialogados, às memórias vividas e às vivências gesticulares nos laços familiares.

Cabe, portanto, não apenas a compreensão, mas também uma educação que forme educadores e sujeitos como um todo nesse nicho teórico para oportunizar à sociedade, o lugar de fala, de respeito, de diversidade e de inclusão.

### **Considerações finais**

Nosso diálogo vai chegando ao fim e, nesta roda de conversas finais, percebemos que as identidades continuam em movimento, isto se dá a partir das relações socioculturais que envolvem suas histórias de vidas. Os relatos mostrados nos possibilitaram contar algumas memórias, que a nós foram confiadas para o exercício desta prática acadêmica, como meio de fortalecer a luta pelo direito à educação, à sobrevivência e à existência do campo.

Nossas intenções continuam percorrendo o campo para entender as particularidades dos sujeitos, seja no modo de falar, lidar com remédios caseiros, fazer uso de utensílios próprios valorizando sua cultura ou até mesmo de plantar e vender seus produtos nas feiras das comunidades. Independentemente de como se organizam as configurações sociais, as marcas dos sujeitos do campo nos possibilitaram enxergar a pluralidade das identidades e culturas presentes nas comunidades, aldeias e ilhas.

Por isso, este texto é mais do que indagações de pesquisadores inquietos e relutantes, a fim de fortalecer as identidades culturais em suas constituições e reconstruções coletivas nos espaços socioculturais é, além de tudo, um espaço que solidifica memórias, que reescreve histórias de vidas na intenção de mostrar o protagonismo dos sujeitos diante de seus processos exclusivos na sociedade.

Nesse sentido, nossos pensamentos buscam refletir a inclusão das etnias, o respeito pelas culturas, a oportunidade de educação de qualidade para os sujeitos, pois somos desafiados a alcançar os espaços políticos, culturais e sociais, a fim de tornar conhecidas essas histórias de vidas para seu fortalecimento enquanto identidades culturais, para que as comunidades sejam palco de políticas públicas de direito e acessibilidade.

Nossas comunidades não são e não devem ser produtos mercadológicos de extração do trabalho braçal exploratório, não são espaços isolados, pois dialogam com as florestas, ilhas e interagem com comunidades vizinhas, não são apenas as festas das padroeiras, mas a união dos saberes, das diferenças culturais e religiosas. As memórias que apresentamos neste texto, representam mais que o território do Baixo Tocantins, onde as vivências se solidificaram, mas o grito dos oprimidos e as canções dos que buscam alcançar os direitos que lhes foram negados ao longo de seu processo educativo, humano e social. As memórias falam, precisamos ouvir, reescrever e protagonizar nossas vivências e experiências culturais, nossas lutas coletivas.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRASIL. Constituição (1988). Decreto Nº 7.352, de 04 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do

campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária- PRONERA. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2010.

COLAÇO, Thaís Luzia. **Novas perspectivas para a antropologia jurídica na América Latina: o direito e o pensamento decolonial**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2012.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Conversidade: diálogo entre universidade e movimentos sociais**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2019.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação intercultural e formação de professores**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Tolerância**. Organização, apresentação e notas Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Organização Liv Sovik; tradução Adelaine La Guardia Resend *et al.* Belo Horizonte: Editora da UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2012.

MOLINA, Mônica Castagna; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Educação do campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores-reflexões 281 sobre o PRONERA e o PROCAMPO. **Revista Reflexão**

e **Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 220-253, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>>. Acesso em: ? 2021.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Identidade Linguística Escolar. In: SIGNORINI, Inês (org.) **Lingua(gem) e Identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998. p.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura; MENEZES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p.

ROSEVICS, Larissa. Do pós-colonial à decolonialidade. In: CARVALHO, Glauber. ROSEVICS, Larissa (orgs.). **Diálogos internacionais**: reflexões críticas do mundo contemporâneo. Rio de Janeiro: Perse, 2017. p.

SILVA, Hellen do Socorro Araújo. **Política de educadores do campo e a construção da contra - hegemonia via epistemologia da práxis**: análise da experiência da LEDOC-UFPA-Cametá. 306 f., Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará. Belém. 2017.

## CAPÍTULO III

### Diálogo entre narrativas orais de pescadores e pescadoras artesanais e a importância das reservas extrativistas enquanto espaço de vida e trabalho

João Victor de Assis Peres  
Regiara Croelhas Modesto  
Zaline do Carmo dos Santos Wanzeler

*Quem somos nós, que é cada um  
de nós senão uma combinação  
de experiências, de informações,  
de leituras, de imaginações?  
Cada vida é uma enciclopédia,  
uma biblioteca.*

ÍTALO CALVINO

Enveredar no universo da pesca artesanal, propor-se a escutar vozes de sabedoria que transferem tantos saberes de geração em geração, é adentrar na *práxis* da educação, na “leitura do mundo”, como diz Paulo Freire (1989). São as ricas experiências e vivências dos pescadores e pescadoras artesanais somadas ao diálogo entre rios e espaços universitários, que dão significado ao fazer pesquisa com sujeitos que modificam seus espaços e aprendem com eles no fazer diário.

Ninguém pode negar a importância do papel que as tradições orais desempenharam na história da humanidade. Mitos, contos, fábulas, narrativas dos mais diversos gêneros textuais se encarregavam de transmitir saberes antes da invenção da

própria escrita. Muitas civilizações e culturas das margens ainda hoje se mantêm graças a elas, pois o sopro da voz é criador (ZUMTHOR, 2010).

A voz ultrapassa a palavra. Toda comunicação oral, como obra da voz, estabelece um ato de autoridade e é esta autoridade que nos leva a refletir sobre a importância das vozes que dialogam sobre as Reservas Extrativistas Marinhas, enquanto territórios tradicionalmente ocupados ou acessados por pescadores/as, onde se afirmam a reprodução de uma identidade cultural.

Com vistas a compreender as relações da atividade pesqueira e a regulamentação fundiária do território tradicionalmente ocupado, o objetivo geral deste capítulo é estabelecer um diálogo entre as narrativas orais de pescadores e pescadoras artesanais e a importância das reservas extrativistas enquanto espaços de vida e trabalho.

Diante disso, elaborou-se três objetivos específicos capazes de contribuir com essa construção: identificar as relações de reconhecimento e pertencimento do território extrativista marinho; compreender, por meio das narrativas, as relações sociais dos pescadores artesanais; e, trazer à tona as perspectivas dos pescadores em relação às questões ambientais e das formas de gestão para garantia da continuidade e sustentabilidade pesqueira.

Assim, dentre os inúmeros e diferentes tipos de métodos utilizados em pesquisas com sujeitos, optou-se pela cartografia de saberes relacionada à dinamicidade, na estratégia de traçar linhas de força, de poder, de enfrentamento, de densidade e de intensidade presentes no campo de pesquisa, conforme descrito por Farina (2008, p. 10):

Enquanto método de pesquisa, a cartografia tem uma série de particularidades. É um método que não se aplica,

mas se pratica. Quer dizer, não há um conjunto de passos abstratos, a priori, a serem aplicados a um objeto de estudo, pois a cartografia é um método em processo de criação, coerente com a processualidade daquilo que investiga. Nesse sentido, trabalha-se com um modo de fazer pesquisa que se inventa enquanto se pesquisa, de acordo com a necessidade que surge, de acordo com os movimentos do campo de estudo em questão.

Neste âmbito cartográfico, o aporte teórico do texto está baseado nos estudos de Caldas (2009), Deleuze (2005), Diegues (1995), Hall (2011) e Haesbaert (2007). Deleuze (2005) não caracteriza um “território”, mas suas relações e forças, que se desdobram no tempo e no espaço, incorporando, enquanto eixo metodológico, **saber-poder-subjetividade** à medida que se apresenta como método de dispositivo, desmembrando as linhas, tal qual se desfaz um novelo.

Desmembrar as linhas de um dispositivo e, em cada caso, traçar um mapa, cartografar, percorrer terras desconhecidas, é o que Foucault chama de “trabalho de terreno”. É preciso instalarmo-nos sobre as próprias linhas que não se contentam apenas em compor um dispositivo, mas atravessam-no, arrastam-no, de norte a sul, de leste a oeste ou em diagonal. (DELEUZE, 2005, p. 1, grifo do autor).

Com o olhar sobre a proposta de cartografia de saberes, e respeitando as normas de prevenção da Organização Mundial da Saúde (OMS) no combate à disseminação do coronavírus e ao agravamento da pandemia de Covid-19, as etapas da pesquisa seguiram com um cronograma flexível, com suporte tecnológico comum aos pescadores e à equipe que se propôs a investigar a importância das narrativas orais de trabalhadores

da pesca artesanal pela voz dos sujeitos deste espaço de vida e trabalho.

## Passos da pesquisa

Primeiramente, criou-se um grupo em um aplicativo de mensagens instantâneas, em que se convidava as lideranças comunitárias de doze reservas extrativistas marinhas da região amazônica a participar do curso “Campanhas de Conservação e Engajamento de Bases Comunitárias”. O curso é uma ação de qualificação que visa atender à demanda das populações tradicionais de 12 (doze) Reservas Extrativistas (RESEX) da região amazônica<sup>5</sup> e integra o Programa Pesca para Sempre, coordenado pela Rare do Brasil, associação sem fins lucrativos, com sede em Belém/PA. A atividade ocorreu no período de 05 a 16 de abril de 2021 e abordou três temáticas: 1) A importância das reservas extrativistas; 2) O respeito ao período do defeso do caranguejo-uçá (*Ucides cordatus*); e, 3) Os impactos da pandemia da Covid-19 nas reservas extrativistas marinhas.

As lideranças são pescadoras e pescadores artesanais, extrativistas ou agroextrativistas das referidas reservas. O grupo contou com 48 (quarenta e oito) membros, mas este capítulo foi construído a partir de 12 (doze) narrativas orais de 5 (cinco) pescadoras e de 7 (sete) pescadores que respondem com coesão e coerência à questão norteadora proposta nesta pesquisa.

As narrativas dos sujeitos foram devidamente transcritas, para marcar na voz o lugar de quem fala, e ao mesmo tempo

---

<sup>5</sup> Resex Caeté Taperaçú, Resex São João da Ponta, Resex de Soure, Resex de Maracanã, Resex de Mocapajuba, Resex de Mãe Grande de Curuçá, Resex de Mestre Lucindo, Resex de Traquateua, Resex Araí Peroba, Resex Gurupi Piriá, Resex Cuinaranã, Resex Chocoaré Mato Grosso.

garantir a leitura e entendimento das histórias contadas. A transcrição não é somente um processo técnico, envolvendo a passagem do oral para o escrito, mas trata de manter a narrativa, sem passar por filtros, por códigos da norma culta da língua. O que foi dito – e como dito – deve ser transcrito, preservando-se o que o narrador pretendeu que fosse entendido no momento narrativo. Não se busca o texto ideal, mas sim a experiência do outro tornada texto (CALDAS, 2009).

A análise das vozes partiu das narrativas dos sujeitos coletadas do grupo, em áudio ou digitadas, todas com a anuência dos sujeitos envolvidos por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e Uso de Cedência da Voz (UCV). A pergunta norteadora desse diálogo foi: **Qual a importância da Reserva Extrativista Marinha para os pescadores artesanais e extrativistas?**

A partir dessa questão, as narrativas orais foram transcritas ao longo do texto, entrecruzadas com citações acadêmicas. Na tentativa de construir essa memória escrita sobre as Reservas Extrativistas Marinhas, tornou-se necessário buscar os registros históricos de construção e regulamentação desses espaços territoriais protegidos.

### **Entre luta e resistência: as Reservas Extrativistas na Amazônia**

A concepção de Reserva Extrativista surgiu no final da década de 1980 em decorrência de violentos conflitos sobre legitimidade e regularização fundiária na Amazônia, de terras historicamente habitadas por populações tradicionais. Diferentes grupos sociais lutaram (e ainda lutam) pela regulamentação jurídica dos seus territórios contra a invisibilidade imposta pelo Estado ao longo dos séculos (LITTLE, 2002).

Em 1990, a luta e resistência dos povos das florestas resultou na criação da Reserva Extrativista Alto Juruá, primeira Resex federal estabelecida na Amazônia, localizada no Estado do Acre (BRASIL, 1990b). O conceito de Resex foi definido pelo Decreto nº 98.897/1990 como espaços territoriais destinados à exploração autossustentável e conservação dos recursos naturais e renováveis, por população extrativista (BRASIL, 1990a).

Posteriormente, com o estabelecimento do Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC) pela Lei nº 9.985/2000, regulamentada pelo Decreto nº 4.340/2002, as Resex passaram a integrar o conjunto de Unidade de Conservação de Uso Sustentável, e são delimitadas e definidas no seu Art. 18:

Art. 18. A Reserva Extrativista é uma área utilizada por populações extrativistas tradicionais, cuja subsistência baseia-se no extrativismo e, complementarmente, na agricultura de subsistência e na criação de animais de pequeno porte, e tem como objetivos básicos proteger os meios de vida e a cultura dessas populações, e assegurar o uso sustentável dos recursos naturais da unidade. (BRASIL, 2000).

Com o passar dos anos muitas Resex foram estabelecidas na Amazônia e em outros biomas brasileiros, estendendo-se, inclusive, para a região costeira e marinha (BEGOSSO, 1998). Assim, são criadas as Reservas Extrativistas Marinhas com o intuito de garantir e delimitar territórios marinhos como propriedade exclusiva de grupos específicos que não gozavam de legitimidade perante as instâncias legais, reconhecendo o direito consuetudinário, ou seja, a Concessão de Direito Real

de Uso (CDRU), que pode ser concedida via administração pública perante uma autorização do setor legislativo, desses grupos sobre territórios marinhos (mangues e estuários), sobre os modos de vida e representações simbólicas de tradição pesqueira que excluem os não comunitários do aproveitamento dos recursos do mar nas áreas delimitadas (CHAMY, 2004).

As Reservas Extrativistas Marinhas (Resex Mar) possuem os mesmos objetivos gerais que as Resex, de proteger o modo de vida e a cultura das populações tradicionais e assegurar o uso sustentável dos recursos naturais da unidade. Contudo, o processo de implementação de Resex Mar perpassa por um contínuo aperfeiçoamento, pois elas estão inseridas em contextos socioculturais e de ecossistemas diferenciados em relação às experiências das Resex Amazônicas.

Segundo Cunha (1992, p.13-14):

A necessidade de proteger seus territórios, tão ameaçados pelos processos crescentes de urbanização, de especulação imobiliária, de turismo e pelas pressões da pesca industrial, pode ter contribuído para o pescador artesanal buscar na Reserva Extrativista uma modalidade de proteção socioambiental, que assegure seus direitos históricos de acesso ao mar e aos recursos pesqueiros numa relação de equilíbrio com seus ecossistemas. Dadas as especificidades do ecossistema marinho – cíclico móvel e imprevisível – um conjunto de ajustes e procedimentos conceituais se faz necessário para que não se proceda a transposição mecânica de um contexto para outro. Pode-se dizer que ambas as realidades desenvolvem atividades extrativas – ou seja, atividades não transformadoras da natureza (*stricto-sensu*) – que consistem em mecanismos adaptativos empreendidos ao longo do tempo, através da experimentação e observação rigorosa dos ciclos naturais. Uma, está centrada no extrativismo de coleta vegetal, outra no extrativismo de coleta animal, mas ambas praticam

tais atividades, secularmente, sem afetar as condições de reprodução de seus ecossistemas específicos, pois a base de recursos naturais de que se valem é de caráter renovável e utilizado, tradicionalmente, de modo sustentado. A rigor, tanto o extrativismo do látex da borracha (e da castanha) na Amazônia vem acompanhado do desenvolvimento de outras atividades produtivas suplementares, quanto à própria atividade pesqueira artesanal, em seu passado histórico recente, era praticada em conjunto com a roça de subsistência e com a caça.

## A educação através da voz

Durante a escuta dos sujeitos foi possível enveredar por um universo de concepções múltiplas de natureza, saberes, fazeres, território, lutas e outras simbologias que talvez não se tenha tido alcance, pois os atores, ainda que de uma mesma categoria, são diferentes entre si. Observe-se que as narrativas orais a seguir foram transcritas em formato de citação para ressaltar o dito:

*A importância que ela traz pra mim é de eu ter esse conhecimento hoje que é um território onde nós, população, temos voto, temos direito, não perdemos a nossa cultura de pescar, nossa cultura de falar, nossa cultura de dançar. Então, cada vez mais a gente tem se apropriado da importância de ter um território desse com tanta sustentabilidade pra nós, né? Que a gente tira o nosso sustento do mangue, esse território que é o mangue que a gente chama de maretório, essa maré que dá o nosso sustento que tem muito dessa Resex, né? Essa maré que tem o camarão, peixe, o peixe de toda qualidade que ainda sustenta muito dos nossos povos e tem esse território que é grande, né? Esse território de mangue onde a gente tira o turú, caranguejo, pra dar cada vez mais visibilidade a estes produtos. Hoje, por a gente ter essa área de extensão*

*que é a Resex Marinha, olha a importância do nosso caranguejeiro. Tá sendo visto. O nosso camarão, nossa produção ali tá sendo vista de qualidade, com qualidade por ser Reserva Extrativista, e isso orgulha muito pra nós que somos pescadores de caranguejo, pescadores de turú, pescadores de toda essa produção, Então, hoje é muito importante que nós estamos sendo visíveis junto com a nossa produção, tanto nós, em especial aqui trabalha muito com essa sucata aí que a gente chama “sucata do mangue” e “sucata da maré”, olha só o quando a importância, porque antes a gente queimava e hoje tem visibilidade, né? Tá fazendo falta hoje por conta que está passando esse processo há um ano de pandemia. Mas a gente tá vivendo assim mesmo, né? Com os nossos produtos, caiu muito a nossa produção. Tanto do pescado quanto do artesanato, do turismo então, tudo isso veio através da criação da Resex, porque a gente não conhecia, era expostos, os empresário tomavam conta disso e hoje o território é nosso, depois das Resex criadas, das Resex formada, eu percebi que hoje a gente tá tendo um entendimento que é nosso. Olha que área tão bonita e tão importante e é isso aí muito obrigado e bom curso pra nós e é isso aí, né? A gente produz pra não degradar e desenvolve para não desmatar, olha que bonito, muito bonito. Obrigado. Então é assim que a gente vai conhecendo mais o que é esse território. (Patrícia Farias, Reserva Extrativista Soure, 2021, grifo nosso).*

*A Resex de Mocapajuba é uma área de conservação e sustentabilidade do território e maretório desejo sucesso para família Resex. (Raimundo Abdias Jesus Queiroz, Reserva Extrativista Mocapajuba, São Caetano de Odivelas, 2021, grifo nosso).*

*[...] A importância da reserva é a sustentabilidade do mangue e a geração de renda dos extrativistas, nos manter o nosso mangue em pé, é a nossa maternidade que está sendo preservada, é da onde eu recebi várias respostas para nossa geração de renda. Então eu acredito que é*

*uma das importâncias muito grande é a gente manter essa maternidade em pé, porque a gente não podemos destruir uma coisa que está nos sustentando, nos gerando renda como ela e não só para nós, mas como pra centenas de famílias e todo o território onde existe Resex. Então ser mais, unir mais para que ela possa dar esse recurso natural que a gente todo dia retira dela. (Laércio de Sousa Moraes, Reserva Extrativista Maracanã, 2021, grifo nosso).*

*A Resex para nós é muito importante, principalmente para os extrativistas ter seus próprios direitos e deveres e também seus direitos dentro da sustentabilidade, dentro do município. A Resex é toda área, todo mangue e a Resex é uma área de conservação. Então todos tem direito de entender o que é uma Resex, o que é uma unidade de conservação. (Vânia Lúcia dos Santos Pereira, Reserva Extrativista Maracanã, 2021, grifo nosso).*

*Entendemos que se sabe que os mares devem ser protegidos, os mananciais, criações, mangues, porque são dessas áreas que realmente têm que ser protegidos para que várias espécies prosperem e vidas saem dali para outros lugares que vivem em outras reservas marinhas. Tem que ser um lugar protegido, pois os homens são gananciosos. Esses têm que ficar de fora daqui da Resex para que a natureza possa se refazer, para que eu, nossos filhos, nossos netos tenham o que no futuro comer. E realmente tem que ser protegido nossos manguezais, berçários para a vida. A ganância do homem é tão grande que destrói, mata, acaba, devasta. Então, Gabriel, a voz do mangue vejam esses pequenos textos e videozinhos que tem que ter e graças a Deus que agora já tem isso, o que já era pra ter há 20 anos atrás, uma outra mentalidade. Mas como tem que ser agora, tudo no tempo de Deus, então o tempo é agora. Obrigado por nos mostrar isso aqui e cada um de vocês aí do grupo então no futuro mostrar um pouco de nós, nosso Soure, berçários, manguezais e vamos continuar colhendo a semente plantada e a árvore está crescendo então que essas Resex sejam fortes, mostrem esse povo,*

*mostrem esses jovens, mostrem realmente todos nós e como prosperar e, na medida do possível, sempre instruir, sempre repassar. Então, Gabriel, a voz do mangue, vou continuar acompanhando e achei muito legal de ver vocês se manifestando sobre as coisas e o que vem fazendo.* (Jorge Gabriel dos Santos, Reserva Extrativista Soure, 2021, grifo nosso).

*[...] A meu ver é essencial para a sustentabilidade tanto do território quanto ao meritório, como alguém falou em um dos vídeos, é com a pesca sustentável, no caso aqui da nossa que é a Resex Marinha Arai-Peroba, os nossos peixes, caranguejos e camarão não irá desaparecer, não irá se esgotar, podendo ser usada por várias gerações. Por isso se nossos pescadores, caranguejeiros e camaroeiros usarem de forma correta, de forma sustentável, esse recurso não irá faltar e o meio ambiente carece dessa intervenção, pra não faltar às gerações futuras que podem também exercer essa função, foi mais ou menos isso que entendi.* (Solange Nazaré Pimenta Pinheiro, Reserva Extrativista Araí-Peroba, Augusto Corrêa, 2021, grifo nosso).

As seis narrativas apresentaram a complexidade que envolve o **ser-fazer** pescador e a legitimidade de ocupação do território. E, embora as questões de identidade e cultura não sejam o objeto principal de estudo deste texto, elas se mostraram entrelaçadas à importância das Reservas Extrativistas Marinhas.

Para Diegues (1995), o processo de construção da identidade do pescador artesanal ocorre em três momentos: pela alteridade e pelas formas como conhecem seus pares; pelos rituais de reafirmação dos significados e sentidos partilhados por seu coletivo; e, pela afirmação do sentimento de pertencimento ao lugar.

Stuart Hall (2011, grifo do autor) diz que “a identidade

na concepção sociológica, preenche o espaço entre o ‘interior’ e o ‘exterior’ – entre o mundo pessoal e o mundo público”. O fato é que a identidade é múltipla e movente, varia também com o ser pós-moderno e projeta nos próprios sujeitos suas identidades culturais, ao mesmo tempo em que os faz internalizar seus significados e valores, tornando-os parte do sujeito pescador/a, o que contribui para alinhar os sentimentos subjetivos aos ambientes/espços objetivos de convívio social e cultural, como no caso estudado aqui, o ambiente das reservas.

Assim, entender o processo de produção do espaço/ambiente dos pescadores e a (re)construção de seus territórios, a partir da atividade pesqueira, perpassa pela necessidade de definir conceitualmente a categoria de análise “território” para melhor compreensão das dimensões territoriais da pesca. Haesbaert (2007), conceitua o território como múltiplo, diverso e complexo, considerando não só processos concreto-funcionais, mas também simbólico-identitários, que compreendem um espaço construído por e a partir das relações de poder espacialmente delimitadas.

O espaço aquático não é somente um espaço biofísico, mas também impresso com práticas culturais que estruturam os diferentes domínios da vida e os significados que são atribuídos aos elementos que compõem o território, marcando simbolicamente os pontos de pesca, as rotas e caminhos influenciados por fenômenos como os ciclos das marés e luas, da reprodução dos peixes e pela cultura.

A apropriação social do ambiente aquático por pescadores artesanais ocorre dentro dos limites da territorialidade tradicional. O mar não é espaço vazio ou indistinto, mas um lugar antropológico denso, apropriado coletivamente pelos pescadores artesanais através de formas individuais, coletivas

e comunitárias de acesso e tenência que garantem formas coletivas de sobrevivência, convivência e devir (RIBARIC, 2020).

Portanto, os territórios pesqueiros trazem em si características que lhes são intrínsecas e instigam o pensar sobre a sua territorialidade e as suas reivindicações, que possam garantir a manutenção do seu modo de vida, pautadas nas particularidades regionais e singularidades locais. Nesse contexto, as representantes das populações tradicionais das Reservas Extrativistas Marinhas da Zona Costeira Amazônica vêm reivindicando o reconhecimento de suas especificidades, inclusive de forma etimológica, por meio da substituição do termo “território” por “maretório”, como manifestaram nas narrativas transcritas neste texto e na pauta de reivindicações da 5ª Macha das Margaridas:

Somos mulheres das **comunidades tradicionais pesqueiras milenares**, inclusive das áreas ao longo dos oito mil quilômetros do Litoral Brasileiro e dos manguezais. Locais que propiciam trabalho, renda e seguridade alimentar para estas populações e justificam o zelo valoroso e imensurável que as **Mulheres das Marés e das Águas mantêm a biodiversidade**, em especial ao singular patrimônio genético, existente na maior faixa contínua do riquíssimo ecossistema de Manguezal situado no litoral brasileiro, nos Estados do Amapá, Pará e Maranhão. Somos Mulheres Extrativistas Costeiras Marinhas, Marisqueiras, Caranguejeiras, Camaroeiras, Pescadoras Artesanais, Caiçaras, Pantaneiras, Retireiras, Parteira/Parteiras, Benzedeiras, Ribeirinhas e Agricultoras Familiares, muitas, sem-terra e migrantes para estes ambientes úmidos. Nós, estamos nas áreas de entre marés, insulares, várzeas, pântanos, alagados, margens de rios, lagos e igarapés e conservamos nestes locais um jeito próprio de viver e manter nossos princípios ancestrais, criando, recriando e repassando de geração a geração nossa cultura material e imaterial de

identidade pessoal, de gênero, raça e profissão. Estamos nesta luta, pela necessidade de dar visibilidades às nossas demandas, especialmente pelo avanço de nosso reconhecimento e para garantir a sustentabilidade permanentemente do desenvolvimento psicossocial em nossos **Maretórios e Territórios**. (CONTAG, 2015, p. 24, grifo nosso).

Esse conjunto de saberes e fazeres da pesca artesanal que estrutura a apropriação social do território marinho engloba diferentes campos de conhecimento, entre eles, o modo de vida. São as vozes dos/as pescadores/as artesanais que permitem enlaçar o modo de vida e trabalho que estão diretamente ligados ao mar e suas dinâmicas. Ou seja, para os povos pesqueiros artesanais, os laços de sociabilidade e territoriais se fundem e se apresentam como chaves explicativas da sua cultura pesqueira (RAMALHO, 2020), conforme as narrativas:

*[...] Eu acho muito importante que se não existisse Resex, no futuro, nossos filhos, nossos netos não iam conseguir mais tirar um caranguejo saudável, crescido, não iam mais pegar o peixe. Então, com a Resex, os pescadores têm o respeito grande pela área. Através da associação, quando ele vem na associação a gente explica, quando a gente vai na comunidade, a gente explica para eles. Então é muito importante que não seja danificado. Então é assim: muitos que cortavam os mangueiros pra fazer carvão e agora não, com a conscientização, com a Resex, eles não fazem isso e eu vejo que a importância pra mim, mas todos meus filhos foram todos criados com a tiragem de caranguejo, nos tirando caranguejo, a massa pra vender pra sustentar nossos filhos, pescando, né? Então é assim. A Resex é tudo no nosso município, mas também é muito difícil [referência ao trabalho na associação], mas eu sou muito agradecida à Resex. (Maria de Lourdes Monteiro Pereira, Reserva Extrativista Maracanã, 2021).*

*A Reserva Extrativista para mim é uma área de sustentabilidade e para nossa futura geração e que aprendendo com a consciência nós podemos garantir para futura geração de forma consciente a não destruir, mas sim preservar. (José Maria Santos Aviz, Reserva Extrativista Caeté Taperaçu, Bragança, 2021).*

*A importância da Resex para nós é que todos os recursos que vivem nela sejam garantidos pra as futuras gerações. (Joel Aviz, Reserva Extrativista Araí Peroba, Augusto Corrêa, 2021).*

*Por que a Resex é importante? Porque protege os meios de vidas e cultural das populações tradicionais, no uso sustentável dos recursos naturais, baseando-se no extrativismo e na agricultura de subsistência, e sempre em defesa da preservação da fauna e flora. (João Batista Ataíde Ferreira, Reserva Extrativista Araí-Peroba, Augusto Corrêa, 2021).*

*A Resex é importante para manter a preservação socioambiental de povos tradicionais que contam com uma cultura particular, com um modo de vida específico, uma forte dependência dos recursos naturais para sua sobrevivência. Portanto, a Resex é de suma importância para a reprodução desse campesinato em território de uso tradicional. (Lívia de Sousa Silvia, Reserva Extrativista Araí Peroba, Augusto Corrêa, 2021).*

*Gente, sabemos que nossos antepassados sempre tiraram seu sustento do mangue, das marés e das matas. Crescemos vendo os comunitários indo cedinho, cedinho pra maré, saindo na manhãzinha pra roça, indo pro manguezal na hora da maré baixa. Olha como esses micro e macroecossistemas são organizados. A natureza nos permite usá-la no momento certo, no tempo certo, isso para satisfazer nossas necessidades. Ela vem cuidando da gente há milênios, dando o de comer conforme a época e necessidade! Porém, nos últimos anos, o uso exploratório dos recursos naturais vem crescendo, causando*

sérios problemas socioambientais, culturais, históricos e econômicos nas comunidades rurais e pesqueiras. Daí, surgiu a criação das Resex, para que nós sejamos mais responsáveis e cuidados, como a mãe natureza sempre foi conosco. Cuidar das matas ao redor do mangue, das áreas de bosque de mangue, dos rios que desembocam no mangue, dos braços de rios de mangue, todos são importantes para nós. Cuidar e usar os recursos naturais das Resex é também se preocupar com as mudanças climáticas, com o aquecimento global, pois manteremos a floresta de mangue em pé. É importante para todos que moram em áreas costeiras, já que é a economia local, o bem maior. E se tudo isso diminuir e acabar? Vamos entrar em colapso! Fome e desespero poderão vir, pois cerca de 80% das pessoas da Amazônia Costeira depende desses recursos como base econômica, como alimento e geração de renda. Camarão, ostras, peixes da pesca artesanal e subindústria, caranguejo, mexilhão, lenha de mangue e algas marinhas mobilizam a economia regional do Amapá ao Maranhão. É por isso que as Resex são importantes, para conservar os meios que dá base ao sustento da vida, não apenas nossa, mas também da vida de crustáceos e peixes que nos alimentam, que nos dão vida. Mas essas cadeias estão se tornando insustentáveis, exploratórias (tanto para os recursos naturais como o trabalho dos pescadores e coletores). Sai milhões de caranguejos e peixes pra venda e se continuar assim vai acabar mais rápido! É necessário políticas ambientais baseadas em um modelo de negócio sustentável. O preço que os pescadores em geral recebem pelo produto vendido é justo em relação ao valor do trabalho? Da sua vida? Acredito que não! Em algumas pesquisas e trabalhos acadêmicos, dados indicam que a cadeia produtiva da pesca artesanal não está indo bem, há muitos gargalos e lacunas que causam sérios problemas e conflitos e, para preencher é preciso que sejam estabelecidas estratégias participativas, visando estimular ações e tecnologias de baixo custo para a sustentabilidade da pesca artesanal. Também a fiscalização deve ser eficiente, pois é fundamental e importante nas

*áreas de maior produção pesqueira, como Bragança, Vígia, Carutapera e outras cidades. Devemos discutir mais a Política Nacional dos Povos e Comunidades Tradicionais, fortalecer redes de contato para tomadas de decisões conjuntas nas Resex, pra mostrar a importância da criação de uma agenda ambiental local entre municípios, ICMBio, associações, microempresas e comunidades. As Resex Marinhas são importantes para as comunidades locais, para as cidades, para a Amazônia e para o planeta. (Marco Martins Paixão, Reserva Extrativista Caeté Taperaçu, Bragança, 2021).*

As narrativas orais transcritas apresentam características marcantes das comunidades tradicionais pesqueiras, que incluem os/as pescadores/as, os tiradores de caranguejo, as marisqueiras, as lideranças comunitárias e as organizações sociais, marcadas pelas relações simbólicas com a terra e com a água; o território ocupado; os laços familiares ali estabelecidos e o manejo dos recursos naturais é mais do que a relação mercantil da pesca, é identitária.

A associação dessas características, principalmente no que se refere à utilização dos recursos naturais e ao processo oral de transmissão de saberes, é parte constituinte do conhecimento dessas populações tradicionais, cujo conceito permanece no campo de disputas.

Neste texto, optou-se pelo conceito mais abrangente de povos e comunidades tradicionais estabelecido pela Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, no qual estão incluídos os pescadores artesanais, e que têm seus direitos reconhecidos também pela Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT).

As comunidades tradicionais são grupos culturalmente

diferenciados e se reconhecem como tais, possuem formas próprias de organização social no território que ocupam e utilizam os recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, valendo-se de conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição (BRASIL, 2007).

Essa escuta de lideranças das reservas extrativistas em território paraense possibilitou o conhecimento das experiências compartilhadas pela comunidade, para além de estarem vinculadas somente aos saberes necessários à pesca, mas aos saberes para a vida. Uma perspectiva que representa mudanças de olhares e de posturas, construindo a capacidade de questionamento na busca pela efetividade dos direitos de fazer-se existir como pescadores, pescadoras e extrativistas.

Além disso, as narrativas orais reforçam que as populações tradicionais das Reservas Extrativistas Marinhas trazem nos processos sociais da luta cotidiana pela sobrevivência e pela manutenção de modos de vida e trabalho tradicionais, a necessidade de transformação da realidade em que estão inseridas, reafirmando, assim, que o homem se funda e se constrói por meio de sua *práxis* social.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 316, 8 de fev. 2007.

BRASIL. Lei nº 9.985, de 18 de julho de 2000. Regulamenta o art. 225, § 1º, incisos I, II, III, e VII da Constituição Federal, institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 138, p. 45, 19 de jul. 2000.

BRASIL. Decreto nº 98.897, de 30 de janeiro de 1990. Dispõe sobre as reservas extrativistas e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 22, p. 2, 31 de jan. 1990a.

BRASIL. Decreto nº 98.863, de 23 de janeiro de 1990. Cria a Reserva Extrativista do Alto Juruá. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 17, p. 2, 24 de jan. 1990b.

BEGOSSI, A. Extractive reserves in the Brazilian Amazon: An example to be followed in the Atlantic forest? **Ciência & Cultura**, v. 50, n. 1, p. 24-28, 1998.

CALDAS, A. L. Cápsula Narrativa em História Oral. In: **Oralidades**. São Paulo: Necho, 2009. Cap. 3, p. 49-76.

CUNHA, L. H. de O. **Reservas Extrativistas**: uma alternativa de produção e conservação da biodiversidade. São Paulo: NUPAUB/USP, 1992. Disponível em: <<http://nupaub.fflch.usp.br/sites/nupaub.fflch.usp.br/files/color/resex.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2021.

CHAMY, P. Reservas Extrativistas Marinhas como instrumento de reconhecimento do direito consuetudinário de pescadores artesanais brasileiros sobre territórios de uso comum. In:

Conference of the International Association for the Study of Common Property, 10, 2004, Oaxaca. **Anais** [...]. México: Digital Library of the Commons. Disponível em: <<http://dlc.dlib.indiana.edu/dlc/handle/10535/1404>>. Acesso: 13 mai. 2021.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES NA AGRICULTURA (CONTAG). 5ª Marcha das Margaridas: Margaridas seguem em marcha por desenvolvimento sustentável com democracia, justiça, autonomia, igualdade e liberdade. Pauta de Reinvidicações para o Governo Federal, 2015. Disponível em: <[http://www.contag.org.br/imagens/f24537\\_contag\\_livreto\\_marcha\\_2015\\_210x297\\_final-1.pdf](http://www.contag.org.br/imagens/f24537_contag_livreto_marcha_2015_210x297_final-1.pdf)>. Acesso em: 07 mai. 2021.

CUNHA, L. H. de O. **Reservas Extrativistas: uma alternativa de produção e conservação da biodiversidade**. São Paulo: NUPAUB/USP, 1992. Disponível em: <<http://nupaub.fflch.usp.br/sites/nupaub.fflch.usp.br/files/color/resex.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2021.

DELEUZE, G. **Foucault**. 2 ed. Tradução: Claudia Sant'Anna Martins. São Paulo: Brasiliense, 2005. 142 p.

DIEGUES, A. C. S. **A pesca construindo sociedades: leituras em antropologia marítima e pesqueira**. São Paulo: NUPAUB-USP. 2004. 315 p.

DIEGUES, A. C. S. **Povos e mares**. São Paulo: NUPAUB-USP, 1995. 269 p.

FARINA, C. Arte e formação: uma cartografia da experiência estética atual. In: Reunião Anual da ANPED, 31, 2008, Minas Gerais. **Anais [...]**. Minas Gerais: Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação, 2008. Disponível em: <<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GE01-4014--Int.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. 256 p.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

HAESBAERT, R. Dos múltiplos territórios à multiterritorialidade. In: HEIDRICH, A. et al (org.). **A emergência da multiterritorialidade: a resignificação da relação do humano com o espaço**. Canoas e Porto Alegre: Editora da ULBRA e Editora da UFRGS, 2008. p. 19-36.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

LITTLE, P. Territórios Sociais e Povos Tradicionais no Brasil: por uma antropologia da territorialidade. **Série Antropologia**, Brasília, UnB, v. 60, n. 322, p. 1-32, 2002-2003.

RAMALHO, C. W. N. Culturas Pesqueiras e os Sistemas de Pesca Artesanal. In: Encontro Anual da ANPOCS, 44, 2020, Encontro Virtual. **Anais [...]** Encontro Virtual: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais, 2020. Disponível em: <<https://www.anpocs2020.sinteseeventos.com.br/>

atividade/view?q=YToyOntzOjY6InBhcmFtcyI7czoZnJoiYT0xOntzOjEyOiJJRF9BVElWSURBREUiO3M6MzoiMTI3Ijt9IjtzOjE6ImgiO3M6MzI6IjAwMjJlZTdhNzdhM2FhOWUwOWE1ZWE5MzAwODE0YTM4Ijt9&ID\_ATIVIDADE=127>.  
Acesso em: 13 mai. 2021.

RIBARIC, A. Maritimidade: patrimônio cultural e formas tradicionais de apropriação social do território marítimo. *Emblemas*, v. 17, n. 2, 39 - 56, jul./dez. 2020.

ZUMTHOR, P. *Introdução a poesia oral*. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

## CAPÍTULO IV

### A literatura infantil na sala de aula – a pedagogia dos contos de fadas ou “Cinderela ou O Sapatinho de Vidro” – uma sequência didática

Jacqueline Cássia da Costa Guimarães  
Valéria Pimentel da Silva  
Nathália da Costa Cruz

*Se a criança não lê é porque não lhe estão contando a história ou não lhe estão apontando caminhos para o desfrute de bons e belos textos... Que existem (tantos...) e são fáceis de achar... Literatura é arte, literatura é prazer...*

FANNY ABRAMOVICH

#### Apresentação

Este trabalho tem como fundamento mostrar como os contos de fadas, em especial o conto “Cinderela ou O sapatinho de vidro”, de Charles Perrault, pode contribuir para o processo de aprendizagem da criança e ser uma importante ferramenta de ensino para a educação infantil e o ensino fundamental, ainda mais quando se realiza um trabalho interdisciplinar. Os contos de fadas e suas simbologias, segundo evidencia Bruno Bettelheim (2014), no livro *A Psicanálise dos Contos de Fadas*, são inigualáveis, enriquecedores e satisfatórios, de modo que se mostram como uma ferramenta didática para se trabalhar conteúdos dos mais complexos, mas de maneira breve e incisiva, permitindo que a criança assimile problemas relacionados aos dilemas existenciais.

Bettelheim (2014) também afirma que a leitura dos contos de fadas permite às crianças vivenciarem experiências de crescimento necessárias à compreensão da vida, e que, por meio deles, pode-se aprender sobre os problemas mais íntimos dos seres humanos e sobre como obter soluções adequadas para eles, mais do que em qualquer outro tipo de literatura. As histórias maravilhosas oferecem tantos níveis distintos de significados quanto enriquecem a existência de quem as lê. Nelas podemos encontrar algumas representações das angústias e dificuldades infantis, como o abandono afetivo, a necessidade do amor, a rivalidade fraterna, entre outros sentimentos e emoções.

Os contos de fadas são atemporais, embora existam há muito tempo e, ao longo desses vários séculos, influenciam, por meio do maravilhoso, o imaginário de adultos e crianças ao redor do mundo. De acordo com Bettelheim (2014), os contos passaram a se tornar cada vez mais refinados e, com isso, conseguiram atingir todos os níveis da personalidade e do conhecimento humanos. Diante desta prerrogativa, como profissionais da educação preocupadas com a formação das crianças, chegamos ao seguinte questionamento – Como podemos utilizar os contos de fadas, em especial o conto “Cinderela ou O sapatinho de vidro”, de Charles Perrault, em contexto escolar, de modo a contribuir para os processos de ensino e aprendizagem das crianças?

Dessa maneira, para responder a essa pergunta de pesquisa, este estudo tem como objetivos – Conhecer as origens dos contos de fadas e seu caráter pedagógico; Identificar as particularidades do conto “Cinderela ou O sapatinho de vidro”, de Charles Perrault e suas simbologias; Evidenciar como os contos de fadas podem ser importantes instrumentos didáticos

para se desenvolver atividades em contexto escolar; e, Elaborar uma proposta de sequência didática interdisciplinar (Língua Portuguesa e Educação Artística) com o conto “Cinderela ou O sapatinho de vidro”, de Charles Perrault, para o ensino fundamental.

Para alcançar a esses objetivos, utilizamos como suporte teórico e metodológico autores como – Abramovich (1997), Bettelheim (2014), Coelho (2003), Costa 2007, Cunha (1995), Ieda de Oliveira (2012), Lajolo e Zilberman (1999), Maria de Oliveira (2012), Pazos (2004) e Sosa (1978), que nos ajudaram a compreender melhor sobre os contos de fadas e como elaborar estratégias para a sua utilização em sala de aula.

### **Os contos de fadas – da oralidade à literatura**

Nelly Novais Coelho (2003) disserta que estamos vivendo num momento propício à volta do maravilhoso dos contos de fadas, o que influencia de forma favorável a vida dos leitores, especialmente das crianças. Mas, como esses contos surgiram e conseguiram transgredir os séculos e se tornarem atemporais? A seguir, vamos conhecer um pouco sobre a origem dos contos de fadas e seus processos de modificações até que chegassem à literatura.

Os contos de fadas, tal como são apresentados nos dias atuais, foram reunidos na Europa Ocidental durante a Idade Média pelos alemães Jacob Ludwig Karl e Wilhelm Karl Grimm, pelo dinamarquês Hans Christian Andersen e pelo francês Charles Perrault, que é considerado o precursor do conto como gênero literário voltado ao público infantil (COELHO, 2003). Provenientes da tradição oral popular, os contos apresentavam modelos de comportamentos exemplares,

voltados principalmente ao público adulto. As histórias contadas possuíam doses de violência, exibicionismo, estupro e canibalismo. Logo, esse gênero literário não possuía uma diferenciação para as crianças, pois elas eram vistas apenas como um adulto em miniatura.

A partir da construção da ideia de infância é que essas histórias começaram a passar por mudanças significativas para, assim, poderem ser introduzidas no dia a dia da criança. No decorrer do século XVII a criança começa a ser respeitada e compreendida como tal e, junto a isso, aparecem produtos direcionados especialmente a esse público – os brinquedos industrializados e os livros infantis. Posteriormente, algumas áreas da ciência também ganharam força, como a pedagogia, a psicologia infantil e a pediatria. Em 1697, Charles Perrault publicou *Contos da mamãe Gansa* e foi aí, então, que os contos de fadas passaram a ocupar um espaço expressivo, legitimados pela sociedade francesa e vistos como fontes de leitura próprias para o público infantil (I. OLIVEIRA, 2012).

De acordo com Coelho (2003, p. 90, grifo da autora):

Vulgarmente, tais estórias circulam na França (e daí para os demais países) como “contos de fadas”, rótulo que os franceses usam até hoje para indicar “contos maravilhosos” em geral. Nessa coletânea, a metade não apresenta fadas. São apenas “contos maravilhosos”, por existirem em um espaço “maravilhoso”, isto é, fora da realidade concreta. É o caso de “Chapeuzinho Vermelho”, “O Barba Azul”, “O Gato de Botas”, e “O Pequeno Polegar”.

Assim, esses contos foram circulando e sendo espalhados pelo mundo, nem sempre de “fadas”, porém, repletos de valores muito mais complexos do que aparentam. Nos contos

há um material cultural que oferece à criança a oportunidade de fazer uma viagem incrível ao mundo do maravilhoso, revelando toda a sua importância para a formação do imaginário humano, pois que os contos de fadas estão em uma camada mais profunda da psique coletiva. A criança, ao ter acesso a esse tipo de histórias, consegue mobilizar experiências que só são possíveis de entrar em contato com a realidade se houver uma analogia entre o real e o fantasioso (I. OLIVEIRA, 2012).

Ieda de Oliveira (2012) também demonstra que os contos de fadas se encontram nas projeções emocionais mais profundas da psique do indivíduo, portanto, podem ajudar a criança a pensar, a verbalizar, através da habilidade de contar, de contar-se e perguntar. Nesse sentido, é possível ver que os contos têm como característica muito forte a necessidade de imaginação para que o leitor adentre no mundo do encantamento e, por conseguinte, encontre respostas para os seus conflitos mais íntimos.

A literatura infantil expressa na criança diferentes exemplos expressivos na sua prática relacionada à pedagogia. Reflete inclusive no meio artístico, à medida que o gênero literário dos contos demonstra uma ligação histórica com o contexto social, determinado pela presença da família nuclear e a caracterização do estado pueril na faixa etária e condição existencial. Segundo Sosa (1978), o que chamamos de “literatura infantil específica”, isto é, os textos escritos exclusivamente para crianças, tem sua origem primariamente não em motivos literários, mas pedagógicos.

A princípio, os contos de fadas, ao converterem-se à literatura infantil, assumiram um papel formativo. Os textos literários, de alguma forma deveriam assemelhar-se à realidade, pois a função da literatura não deveria somente informar, mas

colaborar com a formação pessoal e emocional da criança. Em outras palavras, que por meio da literatura, dos contos de fadas mais especificamente, seria possível reproduzir uma realidade sem necessariamente se participar dela na prática, o que é fundamental para auxiliar no desenvolvimento da sensibilidade infantil.

Segundo afirma Costa (2007, p. 26), “a literatura cria outra realidade, que representa o que acreditamos ser real, mas o faz de maneira a ressaltar no texto o caráter de fantasia, de imaginação”. De fato, por intermédio dos textos literários como os contos de fadas, é possível interpretar o mundo de maneira abstrata, a partir da imaginação e das maravilhas que eles carregam, diferentemente do que acontece com textos científicos e lógicos, que não objetivam estimular a sensibilidade, mas apenas informar. Assim, entendemos que os contos na literatura infantil são necessários para a formação da criança e de sua relação com a diversidade, pois também permitem que ela entre em contato com situações, pensamentos, sentimentos, informações e realidades bem diferentes e distintas de sua própria experiência.

### **Literatura e educação – a pedagogia dos contos infantis**

Visando elencar a influência dos contos de fadas na literatura numa perspectiva pedagógica, apresenta-se aspectos da narrativa para o processo de aprendizado da criança por meio das simbologias dos contos. Nesse contexto é possível entender que o contato com obras literárias do gênero contos de fadas contribua de forma positiva para o desenvolvimento cognitivo e criativo da criança, especialmente no processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos curriculares trabalhados durante o ensino fundamental.

De acordo com Cunha (1995) o uso de histórias no âmbito escolar é um elemento facilitador do processo de ensino. Por meio da literatura e das possibilidades de vivência que ela proporciona, o indivíduo torna-se capaz de compreender os valores básicos da conduta humana. A literatura infantil comunica-se com o leitor e fornece a ele um mundo de fantasia, mesmo que não se desvincule por total da realidade cotidiana de quem a lê.

Além de instigar a imaginação e apresentar similaridade com a realidade do leitor, a chamada “verossimilhança”, a literatura infantil é um meio eficaz de ensino para efetivar novos conhecimentos e aprendizagens para serem utilizadas com a infância e a juventude. A utilização de atividades lúdica por meio dos contos de fadas foi considerada a melhor forma de introduzir a literatura na vida dos indivíduos. Segundo Pazos (2004, p. 71):

As histórias provocam atividade mental intensa, a criança ouve de forma ativa, interage com o narrador e os personagens e reage, fazendo antecipações, hipóteses, inferências que possibilitam o desenvolvimento das capacidades de linguagem importantes para a compreensão de textos mais complexos.

Portanto, a utilização de atividades lúdicas por meio de contos de fadas permeia um trabalho pedagógico que busca o desenvolvimento significativo, pois no processo de ensino os contos criam um elo único de educação. Ademais, o uso de práticas pedagógicas lúdicas é uma das maneiras encontradas para expressar emoções, sentimentos e desejos, além de intensificar laços afetivos entre docentes e discentes, entre todas as pessoas envolvidas no processo educativo.

Uma literatura é considerada clássica e de referência em qualquer época quando consegue despertar e influenciar as principais emoções humanas. Os contos de fadas são adaptações, no plano maravilhoso, de como a vida é, pois eles apresentam conflitos presentes na vivência humana. Por este caminho, ao entrar em contato com essas narrativas, a criança poderá ser capaz de saber lidar com seus problemas existenciais mais íntimos e os conflitos sociais mais amplos, com isso, o conto pode auxiliar na maneira de como enfrentar uma determinada situação conflituosa.

Os contos podem desencadear no indivíduo o gosto pela leitura, pois, por meio dele é possível viajar num mundo encantado e fazer uma exploração pela diversidade de coisas pertencentes àquele mundo. A satisfação de permitir-se transportar de um determinado momento para outro, de poder viver um cotidiano diferente do seu habitual, mostra às crianças que a vida pode apresentar algumas dificuldades e as descobertas não são tão simples. No entanto, apresentando tudo isso de forma simbólica, os contos de fadas permitem a elas encontrarem personagens que compartilham os mesmos conflitos emocionais, ajudando-as a compreender a significação de suas próprias experiências cotidianas (ABRAMOVICH, 1997).

Para a sociedade rural do século XII, período em que surgiram, os contos de fadas possuíam um caráter marcadamente moralizante, posto que eram principalmente para ditar padrões sociais. As moças eram vistas somente para realizar atividades domésticas, com isso, os contos eram fortemente marcados por personagens ingênuos e quem os lia identificava personagens somente a fim de encontrar um príncipe, para resgatá-las, como pode ser visto em “A Branca de Neve”, deixando claro padrões de gênero. Nas perspectivas de outros

contos, como no caso de “Chapeuzinho Vermelho”, apresenta-se outro tipo de enredo cujo conflito tem a ver com a desobediência. Nesta história, ser devorada por um Lobo Mau representa a consequência do fato de a personagem Chapeuzinho descumprir o ensinamento da mãe.

Os contos atravessaram épocas, tornaram-se atemporais e patrimônio da humanidade, no entanto, é importante destacar as mudanças ocorridas de acordo com a cultura e com a época em que eles foram documentados. Os contos passaram por intensas alterações em seu enredo para que hoje pudessem circular livremente entre as crianças de nossa época, mas ainda trazem os temas considerados importantes para a mensagem moral.

Conforme Bettelheim (2014, p. 19):

Só partindo para o mundo é que o herói dos contos de fadas (a criança) pode se encontrar nele; e, fazendo-o, encontrará também o outro com quem será capaz de viver feliz para sempre, isto é, sem nunca mais ter de experimentar a angústia da separação. O conto de fadas é orientado para o futuro e conduz a criança – em termos que ela pode entender tanto na sua mente consciente quanto na inconsciente – a abandonar seus desejos de dependência infantil e a alcançar uma existência independente mais satisfatória.

O mundo do maravilhoso sempre foi e continua a ser uma característica mais importante para iniciar a vida literária da criança. Com histórias instigantes, divididas entre o bem e o mal, representadas por princesas, bruxas aterrorizantes, lobos, fadas, animais que falam e dançam, plantas que cantam, dentre outros incríveis personagens, podemos encontrar nos contos uma infinidade de símbolos e artefatos que encantam

de uma maneira especial não só às crianças, mas também aos adultos.

### **“Cinderela ou O sapatinho de vidro” – contar e recontar – uma sequência didática**

“Cinderela ou O sapatinho de vidro” é um dos contos de fadas mais conhecidos mundialmente, sua origem carrega as mais diversas narrações. Neste capítulo, vamos primeiro apresentar a narrativa, em sua versão mais conhecida, que data de 1697, e foi registrada pelo escritor francês Charles Perrault. Essa é a versão mais celebrada, tanto que, baseados nesse conto, em 1950, os estúdios Disney produziram a primeira adaptação da obra para o cinema, em forma de filme de animação. Em seguida, propomos uma Sequência Didática utilizando essa narrativa como base para uma atividade de produção de Histórias em Quadrinhos, as famosas HQs.

O conto “Cinderela ou O sapatinho de vidro” apresenta diversas versões, sendo a mais popular a do escritor Charles Perrault. A versão dos irmãos Grimm, “Cinderela ou A gata borralheira” também é outra bastante conhecida. A diferença básica entre essas versões está no fato de que naquela há a presença da personagem da fada madrinha e, nesta última, não. Vejamos na íntegra a versão de Charles Perrault:

Era uma vez um fidalgo que se casou em segundas núpcias com a mulher mais soberba e mais orgulhosa que já se viu. Ela tinha duas filhas de temperamento igual ao seu, sem tirar nem pôr. O marido, por seu lado, tinha uma filha que era a doçura em pessoa e de uma bondade sem par. Nisso saíra à mãe, que tinha sido a melhor criatura do mundo.

Assim que o casamento foi celebrado, a madrasta começou a mostrar seu mau gênio. Não tolerava as boas qualidades da enteada, que faziam suas filhas parecerem ainda mais detestáveis. Encarregava-a dos serviços mais grosseiros da casa. Era a menina que lavava as vasilhas e esfregava as escadas, que limpava o quarto da senhora e os das senhoritas suas filhas. Quanto a ela, dormia no sótão, numa mísera enxerga de palha, enquanto as irmãs ocupavam quartos atapetados, com camas da última moda e espelhos onde podiam se ver da cabeça aos pés.

A pobre menina suportava tudo com paciência. Não ou-sava se queixar ao pai, que a teria repreendido, porque era sua mulher quem dava as ordens na casa. Depois que terminava seu trabalho, Cinderela se metia num canto junto à lareira e se sentava no meio das cinzas. Por isso, todos passaram a chamá-la Gata Borralheira. Mas a caçula das irmãs, que não era tão estúpida quanto a mais velha, começou a chamá-la Cinderela. No entanto, apesar das roupas suntuosas que as filhas da madrasta usavam, Cinderela, com seus trapinhos, parecia mil vezes mais bonita que elas.

Ora, um dia o filho do rei deu um baile e convidou todos os figurões do reino – nossas duas senhoritas estavam entre os convidados, pois desfrutavam de certo prestígio. Elas ficaram entusiasmadas e ocupadíssimas, escolhendo as roupas e os penteados que lhes caíam melhor. Mais um sofrimento para Cinderela, pois era ela que tinha de passar a roupa branca das irmãs e engomar seus babados. O dia inteiro as duas só falavam do que iriam vestir.

“Acho que vou usar meu vestido de veludo vermelho com minha renda inglesa”, disse a mais velha.

“Só tenho minha saia de todo dia para vestir, mas, em compensação, vou usar meu mantô com flores douradas e meu broche de diamantes, que não é de se jogar fora.” Mandaram chamar o melhor cabeleireiro das redondezas, para levantar-lhes os cabelos em duas torres de caracóis, e mandaram comprar moscas do melhor fabricante. Chamaram Cinderela para pedir sua opinião, pois sabiam que tinha bom gosto. Cinderela deu os melhores conselhos

possíveis e até se ofereceu para penteá-las. Elas aceitaram na hora. Enquanto eram penteadas, lhe perguntavam: “Cinderela, você gostaria de ir ao baile?”

“Pobre de mim! As senhoritas estão zombando. Isso não é coisa que convenha.”

“Tem razão, todo mundo riria um bocado se visse uma Gata Borralheira indo ao baile.”

Qualquer outra pessoa teria estragado seus penteados, mas Cinderela era boa e penteou-as com perfeição. As irmãs ficaram quase dois dias sem comer, tal era seu alvoroço. Arrebentaram mais de uma dúzia de corpetes de tanto apertá-los para afinar a cintura, e passavam o dia inteiro na frente do espelho.

Enfim o grande dia chegou. Elas partiram, e Cinderela seguiu-as com os olhos até onde pôde. Quando sumiram de vista, começou a chorar. Sua madrinha, que a viu em prantos, lhe perguntou o que tinha: “Eu gostaria tanto de... eu gostaria tanto de...” Cinderela soluçava tanto que não conseguia terminar a frase.

A madrinha, que era fada, disse a ela: “Você gostaria muito de ir ao baile, não é?”

“Ai de mim, como gostaria”, Cinderela disse, suspirando fundo.

“Pois bem, se prometer ser uma boa menina eu a farei ir ao baile.”

A fada madrinha foi com Cinderela até o quarto dela e lhe disse: “Desça ao jardim e traga-me uma abóbora.”

Cinderela colheu a abóbora mais bonita que pôde encontrar e a levou para a madrinha. Não tinha a menor ideia de como aquela abóbora poderia fazê-la ir ao baile. A madrinha escavou a abóbora até sobrar só a casca. Depois bateu nela com sua varinha e no mesmo instante a abóbora foi transformada numa bela carruagem toda dourada. Em seguida foi espiar a armadilha para camundongos, onde encontrou seis camundongos ainda vivos. Disse a Cinderela que levantasse um pouquinho a portinhola da armadilha. Em cada camundongo que saía dava um toque com sua varinha, e ele era instantaneamente transformado num belo cavalo; formaram-se assim três belas parelhas de

cavalos de um bonito cinzacamundongo rajado. E vendo a madrinha confusa, sem saber do que faria um cocheiro, Cinderela falou: “Vou ver se acho um rato na ratoeira. Podemos transformá-lo em cocheiro.”

“Boa ideia”, disse a madrinha, “vá ver.”

Cinderela então trouxe a ratoeira, onde havia três ratos graúdos. A fada escolheu um dos três, por causa dos seus bastos bigodes, e, tocando-o, transformou-o num corpulento cocheiro, bigodudo como nunca se viu. Em seguida ordenou a Cinderela: “Vá ao jardim, e encontrará seis lagartos atrás do regador. Traga-os para mim.”

Assim que ela os trouxe, a madrinha os transformou em seis lacaios, que num segundo subiram atrás da carruagem com suas librés, e ficaram ali empoleirados, como se nunca tivessem feito outra coisa na vida.

A fada se dirigiu então a Cinderela: “Pronto, já tem como ir ao baile. Não está contente?”

“Estou, mas será que vou assim, tão maltrapilha?” Bastou que a madrinha a tocasse com sua varinha, e no mesmo instante suas roupas foram transformadas em trajes de brocado de ouro e prata incrustados de pedrarias. Depois ela lhe deu um par de sapatinhos de vidro, os mais lindos do mundo.

Deslumbrante, Cinderela montou na carruagem. Mas sua madrinha lhe recomendou, acima de tudo, que não passasse da meia-noite, advertindo-a de que, se continuasse no baile um instante a mais, sua carruagem viraria de novo abóbora, seus cavalos camundongos, seus lacaios lagartos, e ela estaria vestida de novo com as roupas esfarrapadas de antes. Cinderela prometeu à madrinha que não deixaria de sair do baile antes da meia-noite.

Então partiu, não cabendo em si de alegria. O filho do rei, a quem foram avisar que acabara de chegar uma princesa que ninguém conhecia, correu para recebê-la; deu-lhe a mão quando ela desceu da carruagem e conduziu-a ao salão onde estavam os convidados. Fez-se então um grande silêncio; todos pararam de dançar e os violinos emudeceram, tal era a atenção com que contemplavam a

grande beleza da desconhecida. Só se ouvia um murmúrio confuso: “Ah, como é bela!”

O próprio rei, apesar de bem velhinho, não se cansava de fitá-la e de dizer bem baixinho para a rainha que fazia muito tempo que não via uma pessoa tão bonita e tão encantadora. Todas as damas puseram-se a examinar cuidadosamente seu penteado e suas roupas, para tratar de conseguir iguais já no dia seguinte, se é que existiam tecidos tão lindos e costureiras tão habilidosas.

O filho do rei conduziu Cinderela ao lugar de honra e em seguida a convidou para dançar: ela dançou com tanta graça que a admiraram ainda mais. Foi servida uma magnífica ceia, de que o príncipe não comeu, tão ocupado estava em contemplar Cinderela. Ela então foi se sentar ao lado das irmãs, com quem foi gentilíssima, partilhando com elas as laranjas e os limões que o príncipe lhe dera, o que as deixou muito espantadas, pois não a reconheceram. Estavam assim conversando quando Cinderela ouviu soar um quarto para a meia-noite. No mesmo instante fez uma grande reverência para os convidados e partiu chispando. Assim que chegou em casa foi procurar a madrinha. Depois de lhe agradecer, disse que gostaria muito de ir de novo ao baile do dia seguinte, pois o filho do rei a convidara. Enquanto estava entretida em contar à madrinha tudo o que acontecera no baile, as duas irmãs bateram à porta; Cinderela foi abrir.

“Como demoraram a chegar!” disse, bocejando, esfregando os olhos e se espreguiçando como se tivesse acabado de acordar; na verdade não sentira nem um pingão de sono desde que as deixara. “Se você tivesse ido ao baile”, disse-lhe uma das irmãs, “não teria se entediado: estive lá uma bela princesa, a mais bela que se possa imaginar; gentilíssima, nos deu laranjas e limões.”

Cinderela ficou radiante ao ouvir essas palavras. Perguntou o nome da princesa, mas as irmãs responderam que ninguém a conhecia e que até o príncipe estava pasmo. Ele daria qualquer coisa para saber quem era ela. Cinderela sorriu e lhes disse: “Então ela era mesmo bonita? Meu Deus, que sorte vocês tiveram! Ah, seu eu pudesse vê-la

também! Que pena! Senhorita Javotte, pode me emprestar aquele seu vestido amarelo que usa todo dia?”

“Com certeza”, respondeu a senhorita Javotte, “vou fazer isso já, já! Emprestar meu vestido para uma Gata Borracheira asquerosa como esta, só se eu estivesse completamente louca.” Cinderela já esperava essa recusa, que a deixou muito satisfeita; teria ficado terrivelmente embaraçada se a irmã tivesse lhe emprestado o vestido. No dia seguinte as duas irmãs foram ao baile, e Cinderela também, mas ainda mais magnificamente trajada que da primeira vez. O filho do rei ficou todo o tempo junto dela e não parou de lhe sussurrar palavras doces. A jovem estava se divertindo tanto que esqueceu o conselho de sua madrinha. Assim foi que escutou soar a primeira badalada da meia-noite quando imaginava que ainda fossem onze horas: levantou-se e fugiu, célere como uma corça. O príncipe a seguiu, mas não conseguiu alcançá-la. Ela deixou cair um dos seus sapatinhos de vidro, que o príncipe guardou com todo cuidado.

Cinderela chegou em casa sem fôlego, sem carruagem, sem lacaios e com seus andrajos; não lhe restara nada de todo o seu esplendor senão um pé dos sapatinhos, o par do que deixara cair.

Perguntaram aos guardas da porta do palácio se não tinham visto uma princesa deixar o baile. Responderam que não tinham visto ninguém sair, a não ser uma mocinha muito malvestida, que mais parecia uma camponesa que uma senhorita.

Quando suas duas irmãs voltaram do baile, Cinderela perguntou-lhes se tinham se divertido novamente, e se a bela dama lá estivera. Responderam que sim, mas que fugira ao toque da décima segunda badalada, e tão depressa que deixara cair um de seus sapatinhos de vidro, o mais lindo do mundo. Contaram que o filho do rei o pegara, e que não fizera outra coisa senão contemplá-lo pelo resto do baile. Tinham certeza de que ele estava completamente apaixonado pela linda moça, a dona do sapatinho.

Diziam a verdade, porque, poucos dias depois, o filho do rei mandou anunciar ao som de trompas que se casaria

com aquela cujo pé coubesse exatamente no sapatinho. Seus homens foram experimentá-lo nas princesas, depois nas duquesas, e na corte inteira, mas em vão. Levaram-no às duas irmãs, que não mediram esforços para enfiarem seus pés nele, mas sem sucesso. Cinderela, que as observava, reconheceu seu sapatinho e disse, sorrindo: “Deixem-me ver se fica bom em mim.” As irmãs começaram a rir e a caçoar dela. Mas o fidalgo que fazia a prova do sapato olhou atentamente para Cinderela e, achando-a belíssima, disse que o pedido era justo e que ele tinha ordens de experimentá-lo em todas as moças.

Pediu a Cinderela que se sentasse. Levou o sapato até seu pezinho e viu que cabia perfeitamente, como um molde de cera. O espanto das duas irmãs foi grande, mas maior ainda quando Cinderela tirou do bolso o outro sapatinho e o calçou. Nesse instante chegou a madrinha e, tocando com sua varinha os trapos de Cinderela, transformou-os de novo nas mais magníficas de todas as roupas.

As duas irmãs perceberam então que era ela a bela jovem que tinham visto no baile. Jogaram-se aos seus pés para lhe pedir perdão por todos os maus-tratos que a tinham feito sofrer. Cinderela perdoou tudo e, abraçando-as, pediu que continuassem a lhe querer bem.

Levaram Cinderela até o príncipe, suntuosamente vestida como estava. Ela lhe pareceu mais bela que nunca e poucos dias depois estavam casados. Cinderela, que era tão boa quanto bela, instalou as duas irmãs no palácio e as casou no mesmo dia com dois grandes senhores da corte.

## MORAL

É um tesouro para a mulher a formosura,  
Que nunca nos fartamos de admirar.  
Mas aquele dom que chamamos doçura  
Tem um valor que não se pode estimar.

Foi isso que Cinderela aprendeu com a madrinha,  
Que a educou e instruiu com um zelo tal,  
Que um dia, finalmente, dela fez uma rainha.

(Pois também deste conto extraímos uma moral.)

Beldade, ela vale mais do que roupas enfeitadas.  
Para ganhar um coração, chegar ao fim da batalha,  
A doçura é que é a dádiva preciosa das fadas.  
Adorne-se com ela, pois que esta virtude não falha.

#### OUTRA MORAL

É por certo grande vantagem  
Ter espírito, valor, coragem,  
Um bom berço, algum bom senso –  
Talentos que tais ajudam imenso.  
São dons do Céu que esperança infundem,  
Mas seus préstimos por vezes iludem,  
E teu progresso não vão facilitar,  
Se não tiveres em teu labutar,  
Padrinho ou madrinha a te empurrar. (PERRAULT, 2010,  
p. 19-31).

Embora existam muitas versões desse conto de fadas, escolhemos a francesa, de Charles Perrault, justamente pelo fato de apresentar a inserção de um importante e simbólico elemento – o sapatinho de vidro, que o tornou tão popular. Como a maioria dos contos de Perrault, esse também apresenta uma moral explícita, em forma de poema ritmado, ao final da narrativa. Já a versão dos Irmãos Grimm é também interessante, e um pouco mais sangrenta, pois nela as irmãs de Cinderela cortam os próprios pés para que possam caber no sapatinho. Independentemente da versão, esse conto é belo e atemporal.

Vê-se que a narrativa registrada por Perrault traz representações que podem ser relacionadas aos problemas presentes na infância de muitos indivíduos, especialmente os conflitos afeiçoados ao desenvolvimento infantil. Na história, temos

a representação da rivalidade fraterna, bastante presente no cotidiano das mais diversas crianças, “uma das razões do encanto pelas narrativas é o fato de que o leitor pode experimentar emoções e angústias semelhantes às das personagens sem precisar se expor verdadeiramente, em tempo real, a todos os perigos e sofrimento” (COSTA, 2007, p. 98).

As crianças se identificam com Cinderela e experimentam diversas emoções, quando, por exemplo, passam por momentos difíceis de perdas (o falecimento do pai) ou quando a protagonista é fortemente desmoralizada por suas duas irmãs e maltratada pela madrasta ao encarar uma mudança na realidade do seu cotidiano, mas que por seus méritos consegue resistir e vencer essa atrocidade. Todos esses conflitos estão evidentes ao longo do enredo.

Ao trabalhar com a leitura de contos precisamos modular a voz, como orienta Abramovich (1997, p. 20), para “dar vida às falas e representações: sussurrar quando o momento leva o personagem a falar baixinho, ou mesmo está pensando em alguma coisa extremamente importante”, de modo que ao contar uma história possamos proporcionar aos ouvintes a experiência lúdica de vivenciar as simbologias, sentimentos e emoções dos personagens e situações apresentadas por essas tramas maravilhosas.

Então, propomos uma sequência didática interdisciplinar, que contribui para estruturar o desenvolvimento de trabalhos com o gênero textual “conto de fadas” em sala de aula. Consideramos que o processo da sequência iniciado com o ato de “contar” a história é fundamental, pois a partir daí a criança poderá “recontar”, segundo suas próprias interpretações daquilo que ouviu e pode expressar sua opinião e sentimentos em relação aos símbolos apresentados pelos elementos fantásticos.

A sequência didática foi pensada para o ensino fundamental, a partir do conto “Cinderela ou O sapatinho de vidro”, versão de Charles Perrault, e envolve as disciplinas de Língua Portuguesa e Artes ou Educação Artística, voltada à construção de histórias em quadrinhos. A proposta sequenciada permite o desenvolvimento da competência linguística, com a leitura e a retextualização (conversão de uma forma textual para outra); o desenvolvimento de habilidades artísticas, como o desenho e a pintura, quando da elaboração da história em quadrinhos; bem como, desperta e estimula a ludicidade e o conhecimento de mundo.

A seguir, um quadro com o planejamento da sequência didática de modo detalhado, destacando desde os objetivos e os materiais a serem utilizados em cada aula, até a culminância do projeto, com a socialização das produções da turma. Estimamos a sequência em 5 (cinco) encontros, de aproximadamente 2 (duas) horas/aulas cada, totalizando 10 (dez) horas de atividades.

## Quadro de Planejamento de Sequência Didática com conto de fadas.

PLANEJAMENTO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM O CONTO “CINDERELA OU O SAPATINHO DE VIDRO”, DE CHARLES PERRAULT
<b>IDENTIFICAÇÃO</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Público-alvo: 5º ano do ensino fundamental.</li><li>• Carga horária: 10h/a, dividida em 5 aulas de 2h cada.</li><li>• Materiais necessários: livros de contos de fadas, fotocópias do conto “Cinderela ou O sapatinho de vidro”, de Charles Perrault, papel, giz de cera, borracha, lápis comum, lápis de cor, tinta guache, pincel, tesoura sem ponta, cola branca e grampeador.</li></ul>
<b>AULA I</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Conteúdo: Leitura do conto “Cinderela ou O sapatinho de vidro”, de Charles Perrault.</li><li>• Objetivo: Ao final da aula os alunos deverão estar inseridos no universo da literatura infantil e dos contos de fadas proporcionado pela contação e leitura da história.</li><li>• Metodologia: No primeiro momento, será feita a contação da história e posterior leitura do texto impresso, que deve fornecer uma impressão ou ideia geral do texto, imprescindível para as aulas posteriores, de caráter analítico da obra.</li></ul>
<b>AULA II</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Conteúdo: Reconto do texto “Cinderela ou O sapatinho de vidro”, de Charles Perrault.</li><li>• Objetivo: Aprender sobre o que é reconto e retextualização de uma história.</li><li>• Metodologia: Deverá ser solicitado aos discentes que façam uma interpretação oral das partes que mais gostaram da história, recontando-a com suas próprias palavras, e identifiquem as simbologias que conseguiram construir no momento da leitura.</li></ul>
<b>AULA III</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Conteúdo: Aula interdisciplinar com os conteúdos de Língua Portuguesa e Artes ou Educação Artística sobre as características linguísticas e visuais do gênero textual “história em quadrinhos” (HQ).</li><li>• Objetivo: Compreender a estruturação linguística (linguagem verbal e não verbal, sinais de pontuação, onomatopéias) e a estruturação visual (frames, balões de pensamento, vinhetas, entre outras estratégias visuais) de uma história em quadrinhos.</li><li>• Metodologia: Aula expositiva sobre o que é uma HQ, de modo a identificar as características ou especificidades contidas nesse gênero textual, demonstrando com exemplos.</li></ul>

<b>AULA IV</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conteúdo: Criação das HQs.</li> <li>• Objetivo: Elaborar uma coletânea de HQs sobre a leitura do conto “Cinderela ou O sapatinho de vidro”, de Charles Perrault.</li> <li>• Metodologia: Segundo a orientação da dinâmica, finalmente será colocada em prática a produção artística. Para essa elaboração, serão utilizados recursos materiais como papel, tinta, pincel, lápis de cor entre outros, para a confecção da HQ.</li> </ul>
<b>AULA V</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conteúdo: Socialização da coletânea de HQs.</li> <li>• Objetivo: Apresentar os resultados obtidos a partir da leitura e retextualização do conto “Cinderela ou O sapatinho de vidro”, de Charles Perrault.</li> <li>• Metodologia: Autógrafos da coletânea. Realizar-se-á uma atividade lúdica como culminância das atividades desenvolvidas ao longo da sequência, um evento de lançamento e apresentação da coletânea elaborada pela turma, momento de integração e socialização, no qual professores, discentes e seus familiares poderão participar e interagir.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelas autoras.

## Considerações finais

Os contos de fadas, conforme evidenciamos ao longo desta escrita, são narrativas essenciais ao processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, pois favorecem a socialização e estimulam diversas habilidades, sejam elas emocionais ou cognitivas. Proporcionar o contato com histórias maravilhosas favorece a construção lógica do pensamento, estimula a competência criativa e aprimora a imaginação infantil. O trabalho com os contos de fadas contribui para a formação de leitores e, quando realizado desde as primeiras idades, possibilita também que as crianças, vida afora, aprofundem o interesse pela leitura literária e possam buscá-la de forma mais autônoma.

No decorrer deste capítulo, fundamentado em pesquisas bibliográficas e estudos basilares sobre psicologia infantil,

evidenciamos igualmente que o uso dos contos de fadas contribui de forma bastante significativa para o desenvolvimento das crianças, levando em consideração o aspecto cognitivo e de formação de personalidade de cada indivíduo. Desse modo, consideramos, em primazia, que a força geradora de criação e sabedoria que os contos de fadas possuem é de rico conteúdo, capaz de orientar a criança a encontrar o seu caminho para ação pessoal e social.

Desejamos que, a partir da sequência didática proposta com o conto de fadas “Cinderela ou O sapatinho de vidro”, do francês Charles Perrault, durante a construção do conhecimento, as crianças sejam capazes de desenvolver a capacidade de interpretação, de leitura, de escrita e de expressão linguística e artística. Dessa forma, elas não serão apenas meras decodificadoras da narrativa, mas seres pensantes e criativos, capazes de expressar, por meio do reconto e da retextualização, suas impressões particulares e únicas sobre o maravilhoso universo dos contos de fadas.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.

BETTELHEIM, Bruno. **A Psicanálise dos Contos de Fadas**. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

BRASIL. Ministério da educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a educação Infantil**. Brasília, DF, 1997

COELHO, Nelly Novaes. **O Conto de Fadas: símbolos, mitos, arquétipos**. São Paulo: DCL, 2003

COSTA, Maria Morais da. **Metodologia do ensino da literatura infantil**. Curitiba: Ibplex, 2007.

CUNHA, Maria Antonieta Nunes. **Literatura Infantil: teoria e prática**. 14 ed. São Paulo: Ética, 1995.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história e histórias**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1999.

OLIVEIRA, Ieda de. **A maioria da literatura infantil**. 2012. Disponível em: <[jornalcultura.sapo.ao/dialogo-intercultural/a-maioriade-daliteratura-infantil?page=0&área=text](http://jornalcultura.sapo.ao/dialogo-intercultural/a-maioriade-daliteratura-infantil?page=0&área=text)>. Acesso em: 24 nov. 2018.

OLIVEIRA, Maria Alexandre de. **Dinâmicas em Literatura Infantil**. Capa e Ilustrações Claudio Cuellar. 15. ed. São Paulo: Paulinas, 2012. (Coleção recursos pedagógicos)

PAZOS, Vanda Inês da Silva. **Literatura Infanto-juvenil**. In: FÉLIX, Joana d'Arc Bicalho. **Componente Curricular: aprendendo a aprender**. Brasília: UNICEUB, 2004.

PERRAULT, Charles. **Cinderela ou O Sapatinho de Vidro**. In: **CONTOS DE FADAS: de Perrault, Grimm, Andersen & outros**. Apresentação Ana Maria Machado; tradução Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2010. p. 19-31

SOSA, Jesualdo. **A literatura infantil: ensaio sobre a ética, a estética e a psicopedagogia da literatura infantil**. Tradução de James Amado. 1 ed. São Paulo: Cultrix: Editora da Universidade de São Paulo, 1978.

## CAPÍTULO V

### Cronística de descobrimento na Amazônia: uma análise decolonial da obra *Descubrimiento del río de las Amazonas* (1542), de Gaspar de Carvajal

Ronaldo Júnior Pantoja Rodrigues  
Mix de Leão Moia

*El Dios de los blancos ordena el crimen.  
Nuestros dioses nos piden venganza.*

ALEJO CARPENTIER

Por conta de todas as mudanças que ocorreram no pensamento e no comportamento da humanidade, o contato entre o continente europeu e o americano é considerado por Aníbal Quijano (2000) como um dos acontecimentos mais significativos da História. Walter Mignolo (2005) acredita que a chegada do europeu à América deu início ao que se concebe como modernidade. Para estes autores, modernidade e colonialismo são termos dependentes, tendo em vista os impactos imensos que a colonização europeia provocou no funcionamento do Ocidente.

A colonização da América foi descrita através de textos conhecidos como “Crônicas das Índias”, que atingiram o auge de sua circulação entre os séculos XV e XVIII e que, geralmente, eram escritos por viajantes designados especificamente para esta atividade. Boixo (1999, p. 227) afirma que o termo “Crônica das Índias” se refere a “um conjunto de textos, preferentemente históricos”, mas que na prática são

compostos por vários elementos maravilhosos, divergindo da ideia medieval de crônica com apego verossímil.

Distinguir o que é realidade e o que é ficcional nas Crônicas das Índias é uma tarefa que requer análises profundas, no entanto, o que podemos afirmar a respeito desses escritos é que a maior parte deles buscava satisfazer anseios da realidade europeia e dos próprios viajantes em busca de grandes riquezas ou reconhecimento. Portanto, é possível afirmar que as crônicas são textos escritos com intenções claras: beneficiar a Europa a qualquer custo.

Uma vez que as crônicas eram escritas pelos colonizadores, sem que os americanos autóctones pudessem expressar suas visões sobre a colonização, frequentemente esses textos apresentavam uma relação de antagonismo entre colonizador e colonizado, oferecendo um cenário tendencioso no qual o colonizador europeu era retratado como um benfeitor para com o colonizado, personagem carente de fé, sabedoria e humanidade dentro das narrativas.

Assim como ocorreu em todo o território americano, a Amazônia também foi descrita pelos olhos e pelo imaginário europeu desde que foi dado início à colonização dessa região no século XVI. Foi graças ao relato feito durante a expedição comandada pelo navegador espanhol Francisco de Orellana, entre 1451 e 1452, que os europeus puderam conhecer as dimensões do gigante Amazonas.

O cronista responsável pela expedição foi o dominicano Frei Gaspar de Carvajal, espanhol nascido em Trujillo, o qual é conhecido pelo primeiro relato escrito sobre a Amazônia, cujo conteúdo dedica-se a narrar a expedição de Orellana. O relato é denominado *Descubrimiento del río de las Amazonas* (1452), obra esta que será analisada neste capítulo à

luz dos estudos decoloniais ou pós-coloniais, aqui tidos como equivalentes.

Segundo Quijano (2000), o termo decolonial supõe uma abordagem crítica sobre o processo colonial (histórico e geográfico) e suas reverberações. Para Stuart Hall (2003, p. 108), “o termo [pós-colonial] se refere ao processo geral de descolonização”, o que significa dizer que os estudos pós-coloniais buscam uma reelaboração das representações dadas aos indivíduos colonizados e da composição histórica do processo colonial.

A perspectiva pós-colonial, segundo historiadores culturais e teóricos da literatura, abandona as tradições da sociologia da inferioridade ou da “dependência” imposta pelos colonizadores aos colonizados (BHABHA, 1994). Será precisamente esse o nosso esforço neste trabalho: repensar o início da colonização da Amazônia através da obra *Descubrimiento del río de las Amazonas* (1452) de Gaspar de Carvajal. Nossa análise focará especialmente na questão religiosa, no conflito entre a religiosidade presente na Amazônia do século XVI e no catolicismo imposto pelos colonizadores espanhóis como estratégia de dominação não somente dos territórios, mas das almas daqueles que aqui viviam.

Acreditamos ser necessário lançar novos olhares para esses relatos que buscavam, ao fim e ao cabo, viabilizar e autorizar a exploração da Amazônia pela Coroa Espanhola à custa dos indígenas da região que, por sua vez, foram apagados e representados segundo os interesses dos detentores da escrita, os europeus colonizadores.

Tupiassú (2005, p. 301) afirma que toda análise sobre a literatura da Amazônia “pede exame, ainda que de raspão, [...] sobre os movimentos do colonizador”. Para a autora, o

retorno às crônicas de colonização se faz necessário, pois as obras escritas pelos colonizadores eternizaram os trâmites de dominação e horror diante dos indígenas que habitavam a região, em um processo constante de demonstração de um triunfo do europeu que ocultava a bravura do nativo:

As crônicas foram além da auto-exaltação (sic). Os cronistas não atentaram para a força das zonas subliminares da palavra e quando imprimiam o foco sobre seus grandes feitos ancoravam graves sentidos. De tal modo que junto com as falas que desdobram o extermínio, afloram, nas entrelinhas, as cenas de resistência do dominado, o que desmente a ideia de passividade do índio face ao desmantelamento de seu universo (Ibidem) (TUPIASSÚ, 2005, p. 301).

Tupiassú (2005, p. 301) acresce ainda que a literatura dos viajantes “afundou o mundo dos indígenas e a partir dali se estabeleceram muitas temáticas reiteradas na literatura de depois”. A autora argumenta que é necessário o retorno a essas obras para que façamos possível a evidência da resistência dos povos nativos da região presentes nas entrelinhas dessas narrativas.

### **O início da viagem: a entrada no Rio Amazonas e o papel da igreja**

Dos países que se abrem em passagens para o circuito das águas do Rio Amazonas, o Peru foi a porta de entrada para a Amazônia, ou seja, diferentemente do que podemos imaginar, a região amazônica foi inicialmente colonizada por espanhóis residentes no território governado, na época da primeira expedição, por Gonzalo Pizarro. Por esse motivo, o primeiro

relato de invasão e exploração do grande Rio Amazonas segue uma tradição na escrita que se assemelha às demais Crônicas das Índias observadas no resto do continente americano que já era dominado pela Coroa Espanhola:

*A Relación* escrita por frei Gaspar de Carvajal tem a importância de ser o único relato escrito deixado por uma testemunha ocular dessa memorável expedição, constituindo um depoimento precioso e único. Escrita de forma simples, narra os acontecimentos na ordem em que vão ocorrendo. Trata-se de uma narração em que é possível perceber o enfrentamento ocorrido entre homens com experiência e visões de mundo diferentes. De um lado, os espanhóis, vindos de um século áureo e integrados a valores medievais renascentistas, e, do outro, diferentes grupos de nativos primitivos, que provavelmente nunca antes haviam tido contato com homens de outros lugares ou raças. Essas situações históricas, até certo ponto contrastantes, são um categórico testemunho que dá sentido ao relato. (HEUFFEMANN-BARRÍA, 2015, p. 79).

Tanto na narrativa de Carvajal quanto na de exploradores posteriores, o interesse pela catequização fica evidente, uma vez que se trata, em quase todos os casos, de cronistas religiosos; contudo, podemos afirmar que o interesse pela conversão das almas indígenas ao catolicismo não se sobrepõe ao interesse sempre latente por explorar as imensas terras. Tal atitude pode ser constatada pelo fato de que o autóctone era constantemente invisibilizado, ao passo que a natureza era descrita com elevada admiração e emotividade, para que se construísse como um objeto de possível enriquecimento. Esse estigma abre espaço para novas expedições, movidas pela possibilidade do ouro abundante.

Todas as primeiras expedições na Amazônia carregavam

consigo algumas utopias europeias frustradas, a saber: a busca pelas cidades de *El Dorado* (Cidade de Manoa), um lugar com ouro abundante, segundo os relatos que os europeus ouviam dos indígenas; de *El país de la Canela*, localidade repleta de árvores de canela (especiaria altamente valorizada na época), e que renderia fortunas a quem a encontrasse (Gonzalo Pizarro foi um dos que tentou achar a cidade, sem sucesso); e, por fim, ou como consequência do mencionado acima, do Paraíso Terreno, cuja concepção variava de acordo com a crença de cada viajante.

Além do fato de que a crônica de Carvajal foi redigida com base no imaginário medieval, as existências dos elementos apresentados ao longo da obra são garantidas pelo dominicano através do seu suposto testemunho ocular, especialmente por ele ser uma autoridade religiosa. A tripulação, segundo Carvajal, viu com os próprios olhos as bravas e brancas guerreiras Amazonas, bem como leões e ursos. A partir da segunda viagem comandada por espanhóis, a estratégia muda e os recursos mais utilizados para comprovar os argumentos são o “ouvi dizer”.

Segundo o *Descubrimiento del río de las Amazonas*, no dia 9 de janeiro de 1541, a tripulação encontrou um primeiro povoado às margens do Rio Amazonas. Ao avistarem a chegada dos espanhóis à aldeia, os indígenas, amedrontados pelas armas dos espanhóis, fugiram para a floresta, e assim os espanhóis se apropriaram do lugar e dos alimentos. Apenas depois de algumas horas da chegada destes à aldeia, os indígenas se reaproximaram “como bobos” pelo rio e foi possível um primeiro contato entre espanhóis e indígenas (CARVAJAL, 2011, p. 15). O relato faz parecer que mais do que dóceis, os indígenas eram submissos.

Ao hierarquizar as relações entre colonizador e colonizado, o texto de Carvajal concede uma imagem de um indígena subalterno e submisso, desprovido de capacidades de resistência, religião ou humanidade sequer: um selvagem que prescindia do conquistador europeu e de sua religião. Entretanto, esse pensamento é oriundo da lógica colonial dominante e não corresponde a uma realidade do indígena, mas sim a uma representação. Isso ocorre porque é o cronista eurocêntrico que detém o poder de representar este indígena, graças ao “lócus de enunciação privilegiado” (MIGNOLO, 2005).

É criado, e constantemente reforçado, o estereótipo do indígena submisso. Essa representação instala uma diferenciação entre colonizado e colonizador. É como se os indígenas tivessem apenas uma consciência, a de que eles precisavam do colonizador, que concordavam com a ideia de que o melhor era deixar ser dominado pelos encarregados de trazer a civilização, quando, na verdade, a visão e a voz do povo indígena sequer aparecem no texto.

Além disso, a ideia de civilidade pregada pelos espanhóis tinha relação objetiva com a fé cristã. É inegável que um dos pilares da colonização, ou, pelo menos, uma boa justificativa para sua execução, era o cristianismo e os mandamentos bíblicos que ordenam a chegada dos dogmas cristãos a todos os povos (CHAUÍ, 2017, p. 205).

Em toda a América, desde as primeiras viagens de Colombo, o cristianismo foi estabelecido como um dos elementos constituintes da matriz do poder colonial e como critério de diferenciação entre colonizadores e colonizados. Não sem propósito, grande parte dos cronistas das Índias, era religiosa. Alguns exemplos mais notáveis: San Bernardino de Sahagún, Bartolomé de las Casas e José de Acosta.

No contexto amazônico, os cronistas europeus tinham uma árdua missão: concretizar a ideia de que a selva era o paraíso na Terra e, ao mesmo tempo, instituir o cristianismo na região, induzindo à ideia de que aquele lugar precisava de intervenção cristã, pois ali também habitava o maligno. Em sua análise sobre as crônicas produzidas pelos espanhóis na Amazônia entre os séculos XVI e XVII, Ana Pizarro (2012, p. 84) identifica a persistência de três elementos fundamentais: a nudez, a busca por riquezas, em especial *El Dorado* e a suposta presença do maligno na Amazônia.

Gondim (1994, p. 18) menciona que entre os espanhóis “buscava-se o Paraíso, que representava o sonho sempre perseguido de viver eternamente, longe das pestes e da fome”; porém, paradoxalmente, diante da carência de alimentos durante as viagens pelo Rio Amazonas e os constantes conflitos com os indígenas, a Amazônia passa a ser representada como um verdadeiro paraíso infernal<sup>6</sup>.

Gaspar de Carvajal, cronista de *Descubrimiento del río de las Amazonas*, era um frei dominicano, portanto, é esperado que em determinados momentos da obra a sua visão religiosa predomine, e que a doutrina cristã seja imposta aos indígenas durante a expedição. Para que isso ocorresse, era necessário que a religião do indígena fosse depreciada e até mesmo demonizada, tendo como parâmetro o próprio critério cristão. Por ser o primeiro europeu a adentrar na grande selva, Carvajal teria um solo fértil para depreciar o homem amazônico e construir uma Amazônia passível de ser invadida, dominada e catequizada.

Tal fenômeno, presente em grande parte das crônicas da América como um todo, começa a se manifestar na obra de

<sup>6</sup> “Deus e o Diabo disputam a Terra do Sol. Não poderia ser diferente, pois a serpente habitava o Paraíso.”. (CHAUÍ, 2017, p. 195).

Carvajal quando a expedição espanhola invade a segunda aldeia encontrada no trajeto pelo Rio Amazonas, conhecida como “terra de Aparian”, onde os espanhóis também conseguiram adentrar sem confrontos armados para usurpar terras e alimentos. Após desembarcar no local e conquistar a confiança dos indígenas, o capitão Orellana dirige uma fala ao chefe da aldeia a respeito do Deus cristão:

Vendo o capitão o bom cometimento do senhor, o fez refletir levando a entender como éramos cristãos e adorávamos a um só Deus, o qual era criador de todas as coisas criadas, e que **não éramos como eles, que andavam errados adorando pedras e bustos feitos [...]**. O capitão lhe disse que não podia fazer outra coisa senão aceitar e dar razão a quem o enviava, que era seu rei e senhor.<sup>7</sup> (CARVAJAL, 2011, p. 23, tradução nossa, grifo nosso).

Com seu discurso, Orellana induz à concepção etnocêntrica de que o monoteísmo e a fé cristã eram elementos constituintes das práticas religiosas dos detentores da razão e da civilidade, uma vez que os indígenas (os diferentes) “andavam errados adorando pedras e bustos feitos”, exercendo práticas religiosas não equivalentes às dos colonizadores. Mais uma vez, vemos empregado o esforço pela diferenciação, explícito no trecho no qual Orellana enfatiza que “não éramos [nós, os espanhóis] como eles”, a fim de estabelecer o conceito de “condenável”.

Essa lógica colonial favoreceu a expansão do cristianismo em todo o território americano em detrimento das religiões

---

<sup>7</sup> Viendo el capitán el buen comediamento del señor, le hizo un razonamiento dándole a entender cómo éramos cristianos y adorábamos un sólo Dios, el cual era creador de todas las cosas criadas, y que no éramos como ellos, que andaban errados adorando piedras y bultos hechos [...]. El capitán le dijo que no podían hacer otra cosa sino pasar de largo para dar razón a quien le enviaba, que era su rey y señor. (CARVAJAL, 2011, p. 23).

pré-existentes e criou um dos estereótipos de indígenas domáveis, submissos e incompletos. Também nas terras de Aparian, o capitão Orellana, em nome de Deus e do rei da Espanha, toma posse das terras em que estavam: “e em sinal de posse mandou por uma cruz muito alta”<sup>8</sup>. Segundo a crônica, a tripulação passa a ser considerada pelos indígenas como “santos ou pessoas celestiais”<sup>9</sup>, de quem os espanhóis recebem total servidão sem nenhuma objeção aparente (CARVAJAL, 2011, p. 23-24, tradução nossa).

Além de vermos mais uma vez os espanhóis tomando posse indevida das terras indígenas em nome da Coroa Espanhola, a presença da cruz manifesta que a dominação era também religiosa, isto é, se tratava também da dominação da alma das pessoas daquela região<sup>10</sup>. Kiening (2014, p. 200) enfatiza que dentro da lógica colonial a religião era um elemento importante da estratégia de desumanização do indígena americano, uma vez que, para o colonizador, “a não civilidade e a não cristandade caminhavam de mãos dadas”.

Américo Vespúcio, um dos primeiros colonizadores do Novo Mundo, relaciona pela primeira vez o aspecto religioso à civilidade em uma carta de 1501 ao se referir ao povo americano como “sem crença, sem lei, sem civilidade” (MIGNOLO, 2007, p. 57). Mais que isso: a chegada dos espanhóis à

8 “y en señal de posesión mandó poner una cruz muy alta” (CARVAJAL, 2011, p. 23-24).

9 “santos o personas celestiales” (CARVAJAL, 2011, p. 23-24).

10 A igreja esteve aliada ao Estado durante o período colonial. Desde a chegada da expedição de Francisco de Orellana em 1541, as duas entidades trabalharam em conjunto até 1759, quando os jesuítas foram expulsos da província do Grão-Pará pelo rei de Portugal, D. José I (RODRIGUES, 2011, p. 3). Segundo Rodrigues (2011), a expulsão dos jesuítas se deu porque a igreja passou a buscar direitos para os indígenas e escravos, o que inviabilizava a expansão colonial extremamente dependente de mão de obra escrava. Memmi (2007) menciona que o cerne do discurso de catequização da igreja católica era incompatível com a perspectiva de hierarquia que o projeto colonial almejava, pois qualquer tentativa de assimilação do indígena (e do escravo africano) desestabilizava essa estrutura.

América estabeleceu os vínculos entre fé, posseção de terras e exploração de mão de obra (servidão, escravidão).

A política de hierarquização empregada pela Igreja Católica é responsável pela segregação de povos e pela criação de um “racismo” que não considerava, naquele momento, estritamente a cor da pele, mas sim a religiosidade como substância:

O “racismo” surge, quando os membros de certa “raça” ou “etnia” têm o privilégio de classificar as pessoas e influir nas palavras e nos conceitos deste grupo, e esta classificação racial não consiste em dizer simplesmente “és negro ou índio, portanto, és inferior”, mas sim em dizer “não és como eu, portanto, és inferior.”<sup>11</sup> (MIGNOLO, 2005, p. 49, tradução nossa).

O que se transmite no *Descubrimiento del río de las Amazonas* de Carvajal é a impressão de que os próprios indígenas reconheciam a necessidade do Estado espanhol e da religião cristã na Amazônia. A narrativa é descrita como se os nativos fossem seres vazios à espera do cristianismo que os preenchesse de alegria e desse sentido a suas vidas errantes, adeptos a um estado total de submissão.

Esse discurso era frequente em outras crônicas desde a chegada dos primeiros europeus à América. Nesse sentido, Gondim (1994, p. 46) nos lembra de que Cristóvão Colombo garantia, em uma carta que descrevia sua terceira viagem à América, que só de ver os cristãos, os indígenas já

---

11 El “racismo” surge cuando los miembros de cierta “raza” o “etnia” tienen el privilegio de clasificar a las personas e influir en las palabras y los conceptos de ese grupo, e esta clasificación racial no consiste en hablar simplemente “eres negro o indio, por lo tanto, eres inferior”, sino en decir “no eres como yo, por lo tanto, eres inferior”, designación que en la escuela cristiana de la humanidad incluía a los indios americanos y los negros africanos”. (MIGNOLO, 2005, p. 49).

se consideravam bem-aventurados.<sup>12</sup> Essa descrição de um indígena inteiramente submisso concernia, entretanto, principalmente àqueles que não apresentavam risco às expedições.

Por outro lado, ainda que na crônica esteja inserido um discurso de que os nativos eram submissos, coniventes com o argumento cristão e dominador dos espanhóis, ao analisarmos melhor o texto, especificamente quando Orellana (2011, p. 23) diz que os indígenas não deveriam apresentar resistência a respeito da imposição do cristianismo, podemos perceber que os argumentos de Carvajal sublimam o fato de que, para o indígena, aceitar a presença da fé cristã era a única possibilidade existente. O autoritarismo e a violência não estão tão implícitos no texto de Carvajal como se pode pensar.

Todorov (1999, p. 128) salienta que em nenhuma circunstância o indígena detinha direito à escolha de uma posição que não fosse a de subalterno: “os índios só podem escolher entre suas posições de inferioridade: ou se submetem de livre e espontânea vontade, ou serão submetidos à força e escravizados”. Isso implica, em outras palavras, que os indígenas insubmissos, que não aceitassem as condições de servidão impostas pelos colonizadores, seriam punidos, mutilados, sequestrados ou assassinados, o que efetivamente passa a ocorrer.

Seguindo viagem, a expedição passa a apresentar outro olhar com relação aos indígenas amazônicos. A repulsa e o horror ficam evidentes diante das manifestações religiosas dos indígenas em um território liderado pelo senhor Machiparo.

12 A este respeito Kiening (2014, p. 48) também enfatiza que desde o primeiro contato de Colombo com a América, “os povos nativos são vistos como ávidos por conversão e transformam-se em cristãos em potencial. O outro radical desloca-se para os cruéis, imperialistas e antropófagos caribes [...]”. Colombo estabelece a noção de que os indígenas pacíficos (subalternos) eram propensos à conversão, pois eram seres nulos, enquanto que os indígenas resistentes à catequização eram inimigos da fé cristã.

No dia 12 de maio de 1541, após conflitos sangrentos com os indígenas, os espanhóis conseguem adentrar a aldeia e roubar alguns alimentos, entretanto, os indígenas de Machiparo são descritos como belicosos detentores de grande capacidade de defesa por se tratar de um povo de guerras (Carvajal diz que se tratava de um exército de 55 mil soldados), o que impede a permanência da tripulação na aldeia após a invasão.

Após uma tentativa malograda de conciliação entre espanhóis e indígenas feita pelo capitão Orellana, a tripulação decide fugir, e é durante a fuga pelo rio que um grupo de indígenas foi avistado pela tripulação enquanto praticava, segundo Carvajal, algum ato de “feitiçaria” contra os espanhóis. A representação é elaborada para transmitir uma aversão, e a justificativa é dedutível, uma vez que tanto as tentativas de posse de terra quanto às de catequização haviam fracassado:

Andavam entre esta gente e canoas de guerras quatro ou cinco feiticeiros, todos cobertos de cal e as bocas cheias de cinza que sopravam ao ar, nas mãos uns instrumentos religiosos com os quais jogavam água pelo rio, aos modos de feiticeiros. Depois que haviam dado uma volta em nossas navegações, da maneira dita, chamava aos guerreiros e logo começavam a tocar suas cornetas e trombetas de pau e tambores, com grande gritaria nos acometiam, mas como tenho dito, as armas de fogo, depois de Deus, eram nosso maior amparo.<sup>13</sup> (CARVAJAL, 2011, p. 37, tradução nossa).

---

13 Andaban entre esta gente y canoas de guerra cuatro o cinco hechiceros, todos encalados y las bocas llenas de ceniza que echaban al aire, en las manos unos hisopos con los cuales andaban echando agua por el río, a manera de hechiceros. Después de que habían dado una vuelta a nuestros bergantines, de la manera dicha, llamaban a la gente de guerra y luego comenzaban a tocar sus cornetas y trompetas de palo y tambores, con muy gran grita nos acometían, pero como tengo dicho, los arcabuces y ballestas, después de Dios, eran nuestro mayor amparo (CARVAJAL, 2011, p. 37).

A descrição de um grupo de feiticeiros cobertos de pintura branca (cal), espalhando cinzas pelo ar com a própria boca, certamente causaria estranhamento ou repulsa a qualquer europeu cristão recém-saído da Idade Média. Isto é, considerando que a Bíblia católica é repleta de passagens que repreendem a prática de feitiçaria<sup>14</sup>, e os adeptos da fé cristã deslegitimavam qualquer manifestação religiosa alheia ao cristianismo, a crônica leva ao entendimento de que as práticas indígenas vistas em Machiparo pelos espanhóis são condenáveis.

Assim, Carvajal atribuía o estereótipo demoníaco e indesejável ao povo daquelas terras, diferentemente dos primeiros povos encontrados em Aparian, que se sujeitaram ao cristianismo sem objeção, segundo a crônica. Esse encontro entre espanhóis e indígenas e a maneira degradável como o grupo é comumente descrito pelos colonizadores: os indígenas que não aderem ao cristianismo com servidão, mas que se recusam a abandonar suas práticas religiosas originais e rejeitam a presença colonizadora nas aldeias.

Era criada, a partir desse encontro, a ideia conveniente ao projeto colonial de que os índios resistentes à catequização “não são somente opositores desagradáveis, mas inimigos por excelência, os maiores inimigos do cristianismo e da civilização da época” (KIENING, 2014, p. 295). Esse inimigo, que personifica as forças infernais por estar inapto ao cristianismo, deveria ser eliminado, pois não apresentava nenhuma utilidade ao processo de colonização.

Uma vez que a personificação do mal autorizava sua

---

14 A condenação à feitiçaria na Bíblia Sagrada pode ser encontrada em Miquéias (5:12), Deuteronômio (18:9-13), Apocalipse (22:15), para mencionar apenas alguns casos. Vale enfatizar que tanto o valor pejorativo quanto a própria concepção de feitiçaria atribuída ao grupo de indígenas mencionado no texto dizem respeito à visão dos colonizadores.

destruição, o que se percebe na crônica de Carvajal é que a manifestação religiosa “grotesca” exercida pelo indígena era motivo suficiente para justificar o uso de armas de fogo (*arcabuces y ballestas*)<sup>15</sup> contra aquele povo, o que ocasionou a morte de vários membros da tribo de Machiparo.

### Indígenas como inimigos

Com a demonização das religiões ameríndias, o cristianismo passava a ser a matriz religiosa das regiões colonizadas, ao passo que as religiões indígenas perdiam a possibilidade de sequer serem mantidas na memória e na história com o passar dos tempos, pois toda ideia do maligno deveria ser aniquilada. E, com a perda da sua religião e da sua história, o indígena também se perdia.

O cristianismo deveria, efetivamente, deslocar as religiões americanas de uma perspectiva aceitável<sup>16</sup> e, ao se intitular como ser celestial e detentor da verdadeira manifestação religiosa, tendo em conta que a concepção de celestial se caracteriza pela luta contra o mal, o colonizador cria um antagonismo entre o “sagrado” e o “profano”, em um contexto onde o indígena amazônico, destituído de sua religião que é invalidada pelo colonizador, se encarregará, naturalmente, de exercer o papel de opositor ao cristianismo.<sup>17</sup>

---

15 Os termos se referem a armas antigas e podem ser traduzidas como “espingardas” no caso de “arcabucez” e como “besta” ou “balesta” no caso de “ballesta”. O primeiro caso e refere a uma antiga arma de fogo e o segundo a uma arma de lançamento de flechas.

16 Edward Said (2007) mostra em *Orientalismo* como a colonização de países do norte da África espalhou pelo mundo, através da literatura especialmente, a visão eurocêntrica e equivocada de que Maomé era um impostor de Jesus, e que o islã era uma variação deturpada do catolicismo.

17 “Um repertório de posições conflitivas constitui o objeto no discurso colonial.” (BHABHA, 1994, p. 77, tradução nossa). “A repertoire of conflictual positions constitutes the subject in colonial discourse.” (BHABHA, 1994, p. 77).

A posição de antagonismo que o indígena amazônico exerce em relação ao conquistador espanhol se reforça constantemente na crônica do frei dominicano, especialmente nos momentos de batalha que passarão a ser frequentes. Exemplos que deixam evidente essa estratégia ocorre geralmente, durante os conflitos armados, nos quais os indígenas são chamados pelo cronista espanhol Gaspar de Carvajal (2011) de “inimigos” (p. 33 e 35), “gente má” (p. 36) ou “gente endiabrada” (p. 63).

Para Ana Pizarro (2012, p. 86), “o demônio na linguagem dos textos da época é o Inimigo, o Mau, o Satanás, o Príncipe das Trevas, entre muitas outras vozes que o nomeavam ou tentavam evitá-lo”, e assim “foram se construindo as primeiras imagens da Amazônia: espaço paradisíaco e infernal, caótico, povoado por criaturas estranhas, objeto privilegiado do demoníaco” (CARVAJAL, 2011, p. 90, tradução nossa).

Todavia, essa concepção antitética entre um herói europeu e uma figura maligna não era inédita e exclusiva às Crônicas das Índias. Os conhecimentos prévios dos cronistas das Índias sobre literatura clássica e a própria história dos reinos católicos ibéricos, somados aos seus preceitos cristãos, favoreciam a transferência de um imaginário pré-existente na mente do colonizador europeu ao território americano. E não restam dúvidas de que esse fator foi importante dentro desse conflito religioso na Amazônia.

No caso da narrativa de Carvajal, assim como existe a presença das Amazonas<sup>18</sup>, também podemos perceber que está presente a figura do herói cristão empenhado na luta contra a personificação do mal na selva tropical. Principalmente na

<sup>18</sup> As Amazonas já haviam sido mencionadas por Colombo ao chegar à ilha de Martininó (atual Martinica, no Caribe), e antes de Colombo, por Marco Polo, nas suas viagens pela Ásia. Por serem as Amazonas parte da mitologia grega, estavam presentes originalmente em textos clássicos, como os de Ulisses (GONDIM, 1994).

Amazônia do século XVI, completamente desconhecida pelo europeu, é natural que o cronista busque referências antigas para dar sentido e entendimento aos novos elementos encontrados, tendo como base para isso tanto os elementos da literatura quanto da história de seu povo.

Para Buarque de Holanda (2000, p. 33), “é fora de dúvida que os romances de cavalaria constituíram a leitura diletta e a inspiração de muitos conquistadores espanhóis”<sup>19</sup>, pois essas obras eram bastante populares na época de Orellana e Carvajal. Portanto, uma vez que o conquistador europeu se identificava e se representava como a figura mítica do cavaleiro heroico e cristão, este necessitava, em termos representativos, do elemento opositor: a figura de um pagão, destituído de humanidade e inferior ao homem branco, como o judeu ou o muçulmano, que haviam sido expulsos da península Ibérica pelos espanhóis no mesmo ano da descoberta da América.

Todorov (1999, p. 134) argumenta que, de fato, os espanhóis estabeleceram em território americano uma “guerra santa” e justa, justificada pela premissa de expansão do cristianismo e de conversão de almas, mas que, na realidade, estabelecia o direito de suprimir religiões locais e eliminar seus adeptos, em especial aqueles que recusassem o cristianismo. Instituída de poder celestial e autoridade durante todo o processo colonial da América, o poder teocrático, a Igreja autorizava o genocídio de indígenas, paradoxalmente, em nome de Deus. Isto é, essa instituição também tem um papel importante no exercício da necropolítica, a gestão de mortes destas pessoas.

---

19 Ao analisar as prováveis influências clássicas de Carvajal, o autor menciona a aparição das Amazonas na famosíssima obra *Amadís de Gaula*, composta por Garci-Ordóñez de Montalvo, no século XVI.

Voltando à obra de Carvajal, a lógica dos espanhóis era, assim, instituir o *status* de ser incivilizado ou selvagem ao indígena amazônico, convencendo-os de que os invasores haviam sido enviados por uma entidade superior (Deus cristão) e que, portanto, eram superiores, a fim de catequizá-los. Uma vez classificados como inimigos da fé cristã aqueles que se recusavam à conversão ao catolicismo, os espanhóis se consideravam autorizados a exterminar todos os povos que apresentassem algum tipo de resistência.

E é de fato o que se pode notar no decorrer da obra. Depois que a tripulação de Orellana conseguiu escapar de Machiparo, quase todos os encontros com os indígenas amazônicos foram conflituosos, o que resultou em uma quantidade significativa de indígenas mortos pelas mãos dos espanhóis até o fim da viagem, que ocorre somente em agosto de 1452 quando a tripulação espanhola chega ao Caribe.

### **Fim da viagem**

Depois desta análise da obra *Descubrimiento del río de las Amazonas*, nossas considerações finais dizem respeito, sobretudo, à importância de revisitar as Crônicas das Índias, em especial às escritas durante a colonização da região amazônica, para que outras vozes possam ser ouvidas nas entrelinhas dos textos escritos pelos colonizadores.

Bhabha (1994, p. 12) argumenta que o estudo da literatura, hoje, deve buscar uma projeção do outro que eventualmente tenha sido apagado durante os processos de colonização e dominação. Para o autor indiano da área dos estudos pós-coloniais, as tradições e as racionalidades nacionalistas hegemônicas predominaram durante longo período da nossa

história, o que custou a invisibilidade de vários indivíduos alheios ao eurocentrismo na literatura e na história de países do Terceiro Mundo.

Por meio do estudo do relato de Gaspar de Carvajal sobre a primeira expedição europeia completa pelo Rio Amazonas, é possível desvendar parte dos mecanismos utilizados pelos europeus para validar a dominação da terra e do indivíduo que habitava a Amazônia do século XVI. Observamos que a igreja opera um papel fundamental nesse processo de colonização com discursos que reduziam o nativo amazônico a dois grupos: o dos domináveis (aqueles que se “rendiam” à catequização) e o dos extermináveis (aqueles que resistiam à dominação europeia, os “selvagens”).

Foi possível observar que não seria possível invadir e colonizar sem antes preparar argumentos que autorizassem esse ato e é graças ao estudo das Crônicas das Índias que esse processo pode ser revisto e problematizado. Em suma, o que acreditamos é que é preciso desvendar as intenções por trás de tais escritos, dando novas possibilidades às vítimas do período colonial de terem uma nova representação possível, que não somente à imposta pelos colonizadores.

## REFERÊNCIAS

BHABHA, Homi. *The location of culture*. 1. ed. Londres: Routledge. 1994.

BOIXO, José Carlos. Hacia una definición de las crónicas de Indias. *Anales de la Literatura Hispanoamericana*, n. 28, p. 227-237, 1999.

CARVAJAL, Gaspar de. **Descubrimiento del río de las Amazonas**. Madri: Bebelia, 2011.

CHAUÍ, Marilena. Brasil: mito fundador e sociedade autoritária. In: CHAUÍ, Marilena. **Manifestações ideológicas do autoritarismo brasileiro**. 2. ed. São Paulo: Autêntica, 2017.

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

HALL, Stuart. Quando foi o pós-colonial? Pensando no limite. In: SOVIK, L. (org.). **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. 1. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HEUFFEMANN-BARRÍA, Elsa. **Orellana, Ursúa e Lope de Aguirre: suas ficções aventureiras ao longo do rio Amazonas (século XVI)**. Manaus: EDUA, 2015.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Visão do Paraíso: os motivos edênicos no descobrimento e colonização do Brasil**. São Paulo: Ática, 2000.

KIENING, Christian. **O sujeito selvagem: pequena poética do novo mundo**. São Paulo: EDUSP, 2014.

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

MIGNOLO, Walter. **La idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial**. 2. ed. Barcelona: Gedisa, 2007.

MIGNOLO, Walter. La razón postcolonial: Herencias coloniales y teorías postcoloniales. **AdVersuS**. v II, n. 4. Argentina: 2005.

PIZARRO, Ana. **Amazônia**: as vozes do rio imaginário e modernização. 1. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: S. CASTROGÓMEZ; R. GROSGOUEL (orgs.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2000.

RODRIGUES, Luiz. As reformas político-econômicas pombalinas para a Amazônia. **Caderno IHU ideias**, v. 9, n. 151, 2011.

SAID, Edward. **Orientalismo**: o Oriente como invenção do ocidente. Tradução de Rosaura Eichenberg. 1. ed. São Paulo: Companhia das letras, 2007.

TODOROV, Tzvetan. **A conquista da América**: a questão do outro. Tradução de Beatriz Perrone Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

TUPIASSÚ, Amarílis. Amazônia, das travessias lusitanas à literatura de agora. **Estudos Avançados**, v. 19, n. 53, p. 299-320, 2005. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/ea/v19n53/24095.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ea/v19n53/24095.pdf)>. Acesso em: 01 abr. 2021.

## CAPÍTULO VI

### À memória da voz ou um breve estudo da obra *Serões da Mãe Preta*, de Juvenal Tavares

Nathália da Costa Cruz

*Mãe Preta* (excerto)

*No acalanto africano de tuas cantigas,  
nos suspiros gementes das guitarras,  
veio o doce langor  
de nossa voz,  
a quentura carinhosa do nosso sangue.*

*És, Mãe Preta, uma velha reminiscência  
das cubatas, das senzalas  
com ventres fecundos padreando escravos.*

*Mãe do Brasil? Mãe dos nossos brancos?  
[...]*

*Foste e ainda és tudo no Brasil, Mãe Preta!*

*Gostosa, contando histórias do Saci,  
ninando murucututu  
para os teus bisnetos de hoje...  
[...]*

*– Tua benção, Mãe Preta!*

BRUNO DE MENEZES

### Apresentação

Na cultura africana a fala, a voz ganha força, forma e sentido, significado e orientação para a vida. A palavra é vida, é ação, é educação. O poder da palavra, da memória oral, garante e preserva ensinamentos, uma vez que possui

energia vital, possui uma potência capaz de criar e transformar o mundo. A tradição oral deve ser compreendida como um cabedal de ensinamentos, saberes e conhecimentos que veiculam e auxiliam, homens, mulheres, crianças, jovens e velhos e velhas a se integrarem no tempo, no espaço, nas tradições culturais de um povo.

A oralidade é uma *performance* da cultura, conforme os estudos de Paul Zumthor (2010; 1997), expressão de uma memória que remonta a tempos ancestrais e possui uma complexidade de fórmulas e regras que orientam a elaboração da identidade de um povo, é dizer, de uma memória étnica. A motivação para uma pesquisa que coloque em evidência a memória étnica no interior de uma obra literária, aqui mais especificamente da obra *Serões da Mãe Preta*, do paraense Juvenal Tavares, advém da necessidade de se estudar a cultura e literatura africana e afro-brasileira, em consonância com as diretrizes que norteiam a educação brasileira que estabelece o estudo sistemático e positivo da história e cultura africana e afro-brasileira em todos os níveis e modalidades da educação nacional.

Advém também de minha curiosidade, interesse prático e responsabilidade de, como professora de Língua Portuguesa e Literatura e pesquisadora das poéticas de Expressão Amazônica, estudar uma obra de temática negra e que até então pouco fora explorada no âmbito acadêmico e colocá-la em evidência. A obra, quando contextualizada em sua historicidade, e mesmo contemporaneamente, torna-se importante instrumento de estudo sobre a africanidade na Literatura de Expressão Amazônica, também contribui para refletir a respeito dos desafios propostos pela Lei 10.639/03, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações

Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, ligados aos estudos da cultura e da literatura africana e afro-brasileira na educação básica.

O objetivo primeiro deste capítulo é o de analisar a obra *Serões da Mãe Preta*, do paraense Juvenal Tavares, a partir da “memória étnica”, de modo a identificar e compreender como essa categoria explica o mote narrativo da obra e os processos de construção identitária da Literatura de Expressão Amazônica. Para tanto, na categoria “memória”, o estudo apoia-se em Halbwachs (2006), para a categoria “identidade”, na definição apresentada por Hall (2006) e, principalmente, em Le Goff (2013), para embasar a utilização da categoria “memória étnica”.

### Os *Serões Da Mãe Preta*, de Juvenal Tavares

A primeira edição de *Serões da Mãe Preta: contos populares para as crianças*, do poeta e jornalista paraense Luis Demétrio Juvenal Tavares saiu no final do século XIX. A segunda edição só veio a público em 1990, pela Editora Cejup, quase um século após aquela e trouxe os comentários do antropólogo, historiador e folclorista Vicente Salles. No prefácio à segunda edição da obra, Salles (2013, p. 14) comenta:

*Serões da Mãe Preta* tem história e significado, pois se trata da reunião de contos e causos, narrados para crianças, à maneira de Alberto Figueiredo Pimentel, que fez escola, a partir do Rio de Janeiro, com os *Contos da Carochinha* e outras obras editadas pela Livraria Quaresma.

A obra compôs uma série publicada pela Editora Cejup e contava com outros nomes ilustres da literatura no Pará,

cuja proposta era a de revitalizar grandes nomes e obras da literatura produzida no Estado até o século XX. Em 2013, a Universidade da Amazônia (UNAMA) publica a terceira edição da obra, como resultado dos projetos “Afroamalus: palavras e imagens”, sucedido pelo “Literatura e Negritude”, ambos financiados pela Fundação para o Desenvolvimento da Amazônia (FIDES/UNAMA), em comemoração aos 10 anos de promulgação da Lei nº 10.639/03 que fomenta “o desenvolvimento de pesquisas e produção de materiais didáticos e paradidáticos que valorizem, nacional e regionalmente a cultura afro-brasileira e a diversidade” (BRASIL, 2013, p. 19).

Em *Serões da Mãe Preta*, doravante designada pela sigla SMP, Juvenal Tavares, coloca em destaque a mãe de leite dos brancos, a babá negra que toma a função de mãe branca na casa grande. Remete às babás negras do tempo da escravidão e traz a memória do passado histórico do povo brasileiro. A “Mãe Preta” é a entidade mítica e histórica que permeia o imaginário popular. É a grande mãe do povo brasileiro, a grande contadora de histórias. É a mãe de leite dos filhos dos senhores, a fonte inspiradora das obras literárias que resistiram ao escravismo.

SMP é a primeira obra de caráter infantil publicada no Estado do Pará e destaca-se pelo registro do conto popular. No texto escrito, Juvenal Tavares fixa versões correntes da oralidade. Escrita como obra infanto-juvenil, em tom fabulário, estruturam-se grupos de contos: “Proezas do Jabuti” e “Aventuras do Papagaio”, em quatro episódios cada; seguidos de contos avulsos, a saber – “O Batizado da Preguiça”, “Os Dois Macacos”, “O Cão”, “O Gato e o Rato”, “A Mutuca” e outros textos mais curtos “O Cão e o Gato”, o “Passarinho”, o “Galo”, a “Galinha”, entre outros; e, por fim, a série da

“Onça”, em cinco episódios. A coleção de contos populares de Juvenal Tavares dialoga com o fabulário indígena e com os arquétipos do fabulário ocidental ancestral que remontam a Esopo e a Jean de La Fontaine.

Juvenal Tavares tem sua história de vida ligada à causa abolicionista e republicana. Em *SMP*, o jornalista encontra a forma de destacar a figura do negro que sempre esteve discriminada por sua condição social, embora, conforme a advertência de Salles à 2ª edição da obra, apresente um aspecto ameno da escravidão no Pará, o fato da eleição da mulher negra como contadora de história é legítimo. Salles (2013, p. 14) prossegue:

[...] José Veríssimo também elegera a “Mãe Preta” como grande narradora das histórias da carocha” (“O Conto Popular”, *Estudos Brasileiros*, 1, 1889, p. 15) e chegou a elevar o elemento africano à categoria de mais importante “agente de comunicação” do nosso folclore e primorosas páginas do livro *Educação Nacional*, Belém, 1891, cap. VII, pp.157/8.

Na eleição da figura negra feminina como protagonista de suas histórias, há uma valorização da negritude, da voz do negro, e Juvenal Tavares assim o faz utilizando como recursos a narrativa popular de cunho oral e a memória étnica. A memória estabelece um elo entre o passado individual e o passado coletivo, nossas origens, heranças e histórias. A figura da narradora-protagonista da obra remonta, em tom de fabulário, a referenciais da constituição histórica da escravidão no Brasil, quando à noite, nos famosos “serões”, em torno do contador, normalmente o mais velho, os mais

jovens se reuniam para ouvir histórias que, por momentos fugazes, fazia-os esquecer a crueza dos dias.

O ato de contar histórias, se recuperado o contexto histórico e social de sua efetivação, demonstra como o negro africano, que, forçado ao êxodo e à escravidão, encontra na narrativa ficcional, mas verossímil, um meio de resistência. A ausência da Mãe África dispara a verve narrativa que sustenta a memória que aqui é compreendida como um recurso de continuidade e reconhecimento de uma identidade étnica relacionada à ancestralidade africana.

A memória e a sabedoria oral dos mais antigos funcionavam como balizadores das práticas sociais das famílias, portanto, constituíam um processo educativo. Tal fator educativo para as relações cotidianas se refletia nos atos de solidariedade e respeito quando da ocasião da doença de um vizinho ou da morte, quando todos deixavam seus afazeres e iam prestar apoio pessoal a família em sofrimento. É no exercício do devaneio, propiciado pela escuta/leitura da narrativa que nos é possível desvelar essa memória étnica. Uma prática milenar, o ato de narrar histórias, sugere-nos a (re)vivência de uma memória étnica ancestral.

### **A Lei 10.639/03 – relações étnicas e o ensino de literatura**

A escola pública brasileira, salvo engano, ainda carrega, com algumas modificações, as marcas do tradicionalismo de quando foi implantada e reformulada ao longo de nossa história como um lugar privilegiado feito pela/para as elites brancas dominantes. Assim, os negros, exceto nos episódios da escravidão, não faziam parte daquela instituição. Os modelos de processos de ensino implementados pela cultura dominante,

eurocêntrica, ou seja, de matriz cultural europeia branca, de valorização de uma cultura em detrimento a outras, têm mostrado o prejuízo educacional e social de tais práticas.

A escola, como um espaço de produção e circulação de conhecimento e de diferentes saberes, deveria ser a promotora da educação da/para a diversidade, no entanto, observa-se que predomina, no interior da instituição escolar, como um reflexo da sociedade, o discurso dominante do branqueamento, de segregação e exclusão étnico-racial do não branco. Como professora de Língua Portuguesa e Literatura, atuante em diferentes níveis e modalidades de ensino, em outras palavras, desde o meu lugar discursivo, posso dizer que as práticas escolares não têm apresentado propostas para uma efetiva Educação para Relações Étnico-Raciais.

Isso se dá, em primeiro lugar, pelo desconhecimento dos professores, que agem por improviso, pela ausência de formação inicial e mesmo de formação continuada. Depois, observa-se que pouco ou nada se fala sobre o negro, a história e a cultura da África e dos negros africanos e afro-brasileiros na escola. Quando se fala, uma vez por ano, normalmente no “Dia da Consciência Negra”, em novembro, é de uma maneira um tanto equivocada. Os livros didáticos adotados trazem poucas contribuições. Diante deste quadro, o que fica evidente é a resistência dos docentes e das escolas para trabalhar com essa temática, seja por desconhecimento, alienação ou falta de conscientização no exercício de cidadania. Silenciamento, negação, esquecimento.

De fato, a escola deve ser concebida como um espaço de entrecruzamento de culturas, como mediadora de relações interculturais e interdiscursivas que promovam o debate, o reconhecimento entre os diferentes, sem colocar uma cultura

sobreposta à outra. Deste modo, cabe à instituição escolar, por meio de suas práticas educativas, potencializar o diálogo intercultural e interdiscursivo, trazendo para reflexão não somente a cultura dominante, mas, além disso, vivenciar a cultura trazida por todos os integrantes/agentes da comunidade escolar, as culturas locais e populares, com um papel fundamental e decisivo no que concerne à desconstrução da discriminação étnico-racial no Brasil, a partir de uma educação intercultural.

A Lei 10.639/03, desde sua promulgação, vem promovendo avanços sociais significativos no que tange a compreensão e o trato positivo da história e da cultura da África, dos africanos e dos afro-brasileiros. No entanto, o preconceito e a discriminação racial que ainda permeiam a sociedade são encontrados também na escola. As instituições educativas, como locus disseminadores de discursos e ideologias, cujo papel deveria ser o de preparar os indivíduos para a diversidade, acaba por reforçar o racismo.

O profissional docente, desde sua formação inicial e mesmo na formação continuada, não foi capacitado com conhecimento e instrumentos necessários para efetivar a Lei em sala de aula. Muitas vezes, digo também por mim e pela minha própria experiência, o professor não foi/não está preparado para lidar com a diversidade. Quando ainda tenta trabalhar, com parcos e incipientes conteúdos, encontra entraves que vão desde o livro didático que ainda traz uma visão deturpada e negativa sobre os negros, encontra também resistência por parte dos dirigentes das instituições escolares, dos discentes e da comunidade escolar, com ideologias fortemente impregnadas pelo discurso de uma falsa “democracia racial”.

A legislação nos exige aos professores, no entanto, mais que um dever legal deveríamos ter um compromisso profissional, ético e cidadão de intervir neste quadro, com conteúdo, longe do “improvisado”, e trabalhar com os alunos e a comunidade escolar, de modo a dar visibilidade positiva à história, à cultura e aos saberes da África, dos africanos e dos afro-brasileiros, desatrelados do discurso único, já cristalizado, de inferiorização ou apagamento da negritude, estigmatizada por estereótipos, com vistas à construção, via uma educação da/para a diversidade, de um país mais justo.

É fato que a Lei 10.639/03 e a Lei 11.645/07 têm papel significativo na (re)educação da sociedade brasileira, uma vez que se posicionam na contramão do discurso hegemônico ocidental branco, que legitima o “olhar eurocêntrico” e silencia outras cosmogonias e saberes (BRASIL, 2013). No entanto, somente a Lei, sem uma contextualização e orientação de como se pode alcançar seu objetivo, não resolve as práticas racistas. Há a necessidade de se criar estratégias, fundamentadas teoricamente, para aumentar a representação simbólica das culturas africana e afro-brasileira como ação de subversão às desigualdades raciais na sociedade brasileira, especialmente no interior das salas de aula das escolas brasileiras.

Assim, ao se estudar uma obra que traz como protagonista uma narradora velha, negra, que conta histórias e casos dos mais populares, propõe-se o desafio de (re)conhecer e valorizar a cosmovisão e a identidade negra. O trabalho com a narrativa popular de cunho étnico torna-se, pois, mister para o reconhecimento e valorização da identidade africana e afro-brasileira no âmbito acadêmico, portanto, educacional. Vale ressaltar que quando da publicação da 1ª edição de *SMP*, em 1896, a obra foi aprovada para utilização pedagógica na rede pública

paraense, pela Comissão de Instrução Pública do Pará, sob a chancela do então Intendente Antônio José Lemos.

Nisto reside a relevância e contribuição deste trabalho com narrativas afro-brasileiras, em consonância com os marcos legais da Educação para as Relações Etnicorraciais (ERER), para a academia, e, mais particularmente, para a minha formação humana/acadêmica/profissional em exercício como professora de Língua Portuguesa e Literatura na Educação Básica, o que me exige reflexões e tomada de atitudes propositivas e impõe desafios neste meu/nosso tempo histórico.

### **A memória étnica em *Serões da Mãe Preta***

Juvenal Tavares principia a obra *Serões da Mãe Preta* explicando a eleição da “Mãe Preta” para a composição:

No Pará e no Amazonas, a “Mãe Preta”, é um tipo legendário criado pela escravatura. Não sei se no Sul apareceu igual personagem: o que sei, o que todos sabem, pelos tristes fatos da escravatura no Brasil é que o escravo no Pará e Amazonas em nada era comparável com a do Sul. [...]

Mas havia um outro ente, outra autoridade no estudo doméstico, igualmente respeitável, que partilhava com ela esse poder: – era a “mãe tinga”, ordinariamente uma mulata velha, séria e bondosa, que tinha a grave incumbência de criar todos os meninos da “sinhara”.

Oh! Quantas recordações docemente saudosas, não nos traz este ente querido, em cujo “colo” íamos para o banho, a cuja narração de historietas inverossímeis passávamos horas agradáveis do serão, a cuja voz, cantando a “ninã-ninã” ou o “murucututu empresta o teu sono”, adormecíamos em nossa redinha de fio de algodão!... (TAVARES, 2013, p. 23, grifo do autor).

A partir dessa explicativa, o autor adverte ainda que os contos da Mãe Preta registrados no “livrinho” procuram copiar com verdade as narrativas orais. O preâmbulo para o primeiro serão assim se lê: “A Mãe Preta, no meio das crianças, ansiosas e atentas, sentadas todas sobre o grande tupé de talas de muruti, começa a narração” (TAVARES, 2013, p. 24). Sobre isso, Benjamin (1994) reflete que toda narrativa, uma forma artesanal de comunicação, mistura-se com a história dos próprios narradores, característica evidenciada no momento em que o narrador atribui a veracidade do que está sendo contado a outrem. Neste contexto, as narrativas de cunho oral revelam detalhes de uma memória fragmentada e uma busca veemente pela “denominação” a qual pertence.

As narrativas orais apresentam-se como um lugar de criação, de manutenção e de difusão de memória, de identidade. Entenda-se aqui “identidade” na definição apresentada por Hall (2006), quando trata da questão sobre identidades culturais.

As identidades culturais são pontos de identificação, os pontos instáveis de identificação ou sutura, feitos no interior dos discursos da cultura e história. Não uma essência, mas um *posicionamento*. Onde haver sempre uma política da identidade, uma política de posição, que não conta com nenhuma garantia absoluta numa lei de origem sem problemas, transcendental. (HALL, 2006, p. 70, grifo do autor).

Podemos encontrar, sobretudo, na voz dos descendentes de africanos, uma poética que rememora à Mãe África, denuncia a condição de vida dos afro-brasileiros, e, apresenta-se afirmando um sentimento positivo de etnicidade. Le Goff (2013) explica que as sociedades cuja memória social é, sobretudo,

oral, ou que estão em vias de constituir uma memória coletiva escrita, permitem compreender a luta pelo domínio da memória. Apesar de a comunidade negra brasileira ter perdido boa parte de sua referência das línguas africanas, suas marcas se aproximam ora mais, ora menos, de uma expressividade oral, herança das culturas africanas no solo brasileiro, isto é, expressão da cultura afro-brasileira.

É na memória oral que o passado se encontra, ajudando a observar como este se constitui e dialoga com o presente. Tome-se o conceito de “memória” como um fenômeno individual, íntimo, pessoal, mas também, no entendimento apresentado por Halbwachs (2006), como um fenômeno coletivo e social, ou seja, como um fenômeno construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações e mudanças constantes.

Muitos pesquisadores das identidades negras debateram conceitos como o sincretismo, aculturação, olhares que vêm sendo discutidos sob novas perspectivas quando refletem a cultura como uma forma dinâmica, movente, construída, ressignificada e com trocas e partilhas de experiências e de lutas. Nessa dinâmica, Canclini (2008), sugere o termo “hibridação”, levando em conta que o sincretismo, forma muito utilizada por estudiosos das religiões, é uma de suas formas particulares. Para o autor o “hibridismo” seria o conceito mais adequado para tratar dos processos, objetos e práticas socioculturais que integram e inter-relacionam diferentes culturas. Portanto, a “hibridação”:

[...] abrange diversas mesclas interculturais não apenas as raciais, às quais costuma limitar-se o termo “mestiçagem” – e porque permite incluir as formas modernas de hibridação melhor do que “sincretismo”, formula que se

refere quase sempre a fusões religiosas ou de movimentos simbólicos tradicionais. (CANCLINI, 2008, p. 19, grifo do autor).

Essa hibridação ou hibridismo das relações sociais e étnicas transladam para o campo discursivo da narrativa, o que é perceptível no modo como a linguagem é empregada pelo autor empírico, cheio de digressões e de moduladores do discurso que ora se desenvolve de maneira direta, ora indireta. Veja-se um excerto:

A Mãe Preta, piscando o olho esquerdo, como quem diz:  
– “agora eles vão ficar atrapalhados ao responder-me<sup>4</sup>”  
– e perguntou:  
– Vocês sabem por que o casco do JABUTI é todo emendado em pedacinhos?  
– Não, senhora, não sabemos, bradaram os meninos.  
(TAVARES, 2013, p. 29).

Observe-se que há um número em expoente no excerto, o qual nos leva a uma nota explicativa no rodapé da página e assim observa: “É evidente que a fala da Mãe Preta está demais influenciada pelo modo lusitano de falar, o que compromete a fluência da oralidade brasileira, conforme aprendemos hoje” (TAVARES, 2013, p. 29). A obra como um todo está permeada por essas explicações, evidenciando as interferências do autor empírico, Juvenal Tavares, nas interpretações e atitudes da personagem central da trama.

Noutro ponto da narrativa, o autor mostra a personagem-protagonista não somente como contadora de histórias orais e populares, mas também como alguém que seria “alfabetizada”, pois lê romances e outras publicações e que, inclusive anota os “erros” cometidos pelos meninos durante a leitura:

Hoje, – disse a *Mãe Preta* com tristeza, quando chegou a hora do *Serão*, – vamos ler uns pequenos romances, cujo autor se ocupa em narrar os desastres de algum desses amigos domésticos, que nos servem em casa, de utilidade e de divertimento: são o cão, o gato, o passarinho, o galo, a galinha, etc., etc.

[...]

Em seguida, tirando do bolso um livrinho, abriu-o e o **deu a ler ao menino mais velho** que logo começou a leitura, indo ela notando os erros que ele cometia. (TAVARES, 2013, p. 44, grifo meu).

Essa é a grande digressão, é dizer, a inserção de outra forma ou recurso narrativo alheio ao que se tratava desde o início da coletânea de contos. No início tem-se a ideia de que Mãe Preta é uma contadora de histórias, muito provavelmente analfabeta. No decorrer da narrativa Juvenal Tavares vai modificando essa imagem inicial e nos apresenta a personagem como uma leitora de vasto repertório. No entanto, este recurso não diminui a força expressiva que tem a narrativa popular e oral como basilar para a construção da obra *SMP*, tampouco a qualidade do trabalho que é expressão nativista, romântica, que valoriza, a partir da figura da negra, as raízes populares da formação nacional brasileira, ainda que ela seja, em determinados momentos, descaracterizada.

A utilização de personagens negros como contadores de histórias demonstra a forte presença de traços associados à cultura negra na narrativa, como a oralidade. As histórias narradas são permeadas de valor afetivo, que lhes dá um caráter algumas vezes de ingenuidade, de primitivismo, na recuperação de contos folclóricos das raízes nacionais pela voz da Mãe Preta que é espécie de depositária da tradição oral.

De memórias e identidades étnicas

As palavras são inventoras, as frases fazem brotar seres, espaços narrativos e sentimentos no imaginário dos sujeitos. São cenários e emoções urdidas pela voz, pela memória étnica da narradora-personagem de *SMP*. O saber veiculado pela memória e pela voz dessa figura mágica e mítica, segundo Zumthor (1997, p. 13-14):

Tende assegurar a coerência de um sujeito na apropriação de sua duração: gera a perspectiva em que se ordena uma existência e, nesta medida, permite que se mantenha a vida [...] é evidente que cria a história, ata o liame social e confere sua continuidade aos comportamentos que constituem uma cultura.

Espécie de Scherazade ampliada, a narradora-personagem se doa, abundantemente, como mãe que é, por meio das narrativas, e oferece aos seus ouvintes lições de vida que recupera toda uma memória poética da cultura. A eloquência da memória e da experiência de Mãe Preta, que tem muitos saberes para (com)partilhar. A experiência reverbera na fábula, em eco, da boca ao ouvido, *pneuma*.

De acordo com Le Goff (2013), pode-se depreender que as histórias apresentadas em *SMP* constituem o elemento essencial do que o autor chama de “identidade étnica”. Nos exercícios da memória e do (re)contar e que residem os traços da cultura africana na narrativa da Mãe Preta. Por seu turno, argumenta Halbwachs (2006), que a memória surge enquanto uma reconstrução psíquica e intelectual, uma representação de um passado coletivo, buscando assegurar a continuidade do tempo e resistir às alteridades e às rupturas.

As narrativas tradicionais veiculadas pela voz ou por uma “memória da voz” apresentam-se como um lugar de criação,

de manutenção e de difusão de memórias e de identidades culturais. Segundo a definição apresentada por Stuart Hall (2006, p. 70):

As identidades culturais são pontos de identificação, os pontos instáveis de identificação ou sutura, feitos no interior dos discursos da cultura e história. Não uma essência, mas um posicionamento. Onde haver sempre uma política da identidade, uma política de posição, que não conta com nenhuma garantia absoluta numa lei de origem sem problemas, transcendental.

Podemos encontrar em *SMP* uma (re)criação da oralidade que remonta às culturas africanas e afro-brasileiras e mesmo à indígenas, num sentimento positivo de etnicidade. Apesar de a comunidade negra brasileira ter perdido boa parte de sua referência das línguas africanas, suas marcas se aproximam ora mais, ora menos, de uma expressividade oral, herança das culturas africanas no solo brasileiro. É na memória mítica e de caráter étnico, como apresentada em Le Goff (2013), que esse passado se encontra e é capaz de dialogar com o tempo presente. Há num momento da narrativa que a Mãe Preta adverte às crianças sobre a memória:

A memória, disse a *Mãe Preta*, é uma faculdade que se adquire.

Um menino desmemoriado, ou *esquecido*, como se diz, pode depois conseguir decorar tudo o que ler ou ouvir, com a maior facilidade, exercitando a sua memória. Nada mais eficaz para isso, do que decorar versos.

Em seguida fez os meninos lerem e cantarem versos simples e de fácil audição. (TAVARES, 2013, p. 68, grifo do autor).

Eis a memória, imperativo a todos. É o recurso que Mãe Preta lança mão para ensinar, por meio dos contos populares, os valores da cultura. A narração é a parte fundamental, constitui a essência de que se serve a memória étnica como veículo e fim em si mesma. Mãe Preta é uma “mulhermemória”, numa apreensão do conceito de Le Goff (2013) para a memória étnica, a narradora que desempenha o papel de uma mestra-escola, que desenvolve um aprendizado pelo exercício da mnemotécnica, do recordar, do recordar, no sentido de voltar ao coração, pelo aprender por ouvir e gravar, daí a importância da dimensão narrativa para o registro da memória, posto que “o ato mnemônico fundamental é o comportamento narrativo” (LE GOFF, 2013, p. 389).

Nesse sentido, a memória étnica seria aquela que visa a manutenção de saberes, uma faculdade que se adquire com o contato entre o eu e o outro, em sociedade, daí dizer que ela possui um caráter coletivo. Para Le Goff (2013, p. 437): “A memória, na qual cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir ao presente e ao futuro. Devemos trabalhar de forma a que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens.”

A “memória étnica” como categoria analítica em uma obra literária só é possível se a considerarmos como uma “verossimilhança” que se constrói no interior da narrativa. Mãe Preta é uma entidade viva, pulsante, que vibra cada vez que alguém se dispõe a ler suas (entre)linhas e a ouvir o reverberar de suas muitas vozes, que acalantam e libertam para algo maior do que o olvido pode alcançar, porque é um brevesempre, é memória.

## Considerações

“Mãe Preta” é a simbologia utilizada por Juvenal Tavares para destacar a participação do negro, especialmente da mulher negra, na formação dos hábitos e tradições, nos processos políticos, culturais e sociais de lutas e confrontos da história brasileira. Com um fio invisível, o autor de *Serões da Mãe Preta* envolve narrativas míticas, fábulas e poesia nos laços da voz e da memória da personagem-título. Tavares apresenta a Mãe Preta não somente como a contadora de história, dos serões, mas como aquela figura protagonista e detentora de uma memória prodigiosa, capaz de reunir em si, traços identitário de todo um povo, como “mãe” que nos une a todos – brancos, negros, indígenas.

Por meio da leitura da obra *SMP*, buscou-se compreender as relações existentes entre a memória e a identidade cultural que se fundem na narrativa, especialmente quando se fala em memória étnica. A narrativa – conto popular – que se assenta na memória e na tradição oral serviu/serve não apenas pela estrutura formal (textual e discursiva), mas também como um sinal, uma insígnia de classe social e/ou étnica, uma vez que emerge de segmentos subalternos, minoritários, oprimidos, aqui personificados na figura da narradora Mãe Preta.

Ao estudar a memória étnica numa obra literária, a temática deste estudo responde aos anseios da Lei 10.639/03, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, no tocante à diversidade étnico-racial, uma vez que o livro atende e valoriza “as especificidades (artísticas, culturais e religiosas) locais e regionais, da

população e do ambiente, visando ao ensino e à aprendizagem das relações étnico-raciais” (BRASIL, 2013, p. 30).

Com efeito, este breve estudo não se encerra em si mesmo, a obra *Serões da Mãe Preta* exige mais atenção daqueles que estudam a negritude na literatura e mais, exige outros olhares que lhe esquadrinhem os múltiplos aspectos e façam reconhecer o seu valor como obra pioneira da temática negra na região amazônica. Ao evidenciar a memória étnica como condutora narrativa, compreende-se que as narrativas funcionam como artefatos que guardam as memórias coletivas e legitimam as identidades e os saberes étnicos dos africanos e dos afro-brasileiros, e também, mas em menor grau, dos indígenas, em múltiplos aspectos, desde o campo aberto das instituições sociais ao campo mais específico da arte literária, em especial, da Literatura de Expressão Amazônica.

## REFERÊNCIAS

BENJAMIM, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembranças de velhos.** 11. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

BRASIL. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, SECADI, 2013.

CANCLINI, Nestor García. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade.** São Paulo: EDUSP, 2008.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória coletiva.** Tradução de Beatriz Sidau. São Paulo: Centauro, 2006.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais.** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2006.

LE GOFF, Jacques. Memória. In: LE GOFF, Jacques. **História e Memória.** Tradução Bernardo Leitão *et al.* 7. ed. rev. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013. p. 387-440

MENEZES, Bruno. Mãe Preta. In: MENEZES, Bruno. **Batuque.** 7. ed. Belém, PA: [s. n.], 2005. 115 p. il. p. p. 31-32.

RONCADOR, Sonia. O mito da mãe preta no imaginário literário de raça e mestiçagem cultural. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, n. 31, Brasília, jan./jun. 2008, p. 129-152.

SALLES, Vicente. Introdução. In: TAVARES, Juvenal. **Serões da Mãe Preta: contos populares para crianças.** 3. ed. Belém, PA: Unama, 2013. p. 9-16

TAVARES, Juvenal. **Serões da Mãe Preta: contos populares para crianças.** 3. ed. Belém, PA: Unama, 2013. 107 p.

ZUMTHOR, Paul **Introdução à Poesia Oral.** Trad. de Jerusa Pires Ferreira, Maria Lúcia Diniz Pochat, Maria Inês de Almeida. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010. 345 p.

ZUMTHOR, Paul. **Tradição e Esquecimento.** Tradução do original francês de Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Hucitec, 1997.

## CAPÍTULO VII

### Amazônia, poéticas das diásporas em Bruno de Menezes e Dalcídio Jurandir: Peixe Frito *made in* Pará

Paulo Jorge Martins Nunes  
Jaqueline Mirian Muniz Bandeira

*A negritude é o  
humanismo radical  
além da melanina,  
sem deixar ninguém  
para trás...*

JOSÉ MARAJÓ VARELA

#### Uma poética amazônica atravessada pela diáspora negra

Em geral, espécie de senso comum brasileiro, quando se trata da formação etnicocultural da Amazônia, vem-nos à mente, de imediato, a configuração da região Norte atravessada de estereótipos que dão conta de que a Amazônia é morada de insulamento, solidão da floresta, o *locus* do não pensamento. Quando muito, o senso comum reitera que a “região-selva” é habitada exclusivamente por indígenas (“maldita terra de índios!”) e portugueses; resultante de uma miscigenação entre europeus e nativos, teríamos os caboclos, categoria polêmica porque imposta por outrem ao morador das margens dos rios.

Pouco ou quase nada se tem abordado a respeito das etnias ligadas às diásporas africanas que compõem a população

amazônica. A ideia de diáspora aqui tratada está ancorada em Stuart Hall (2002), e faz menção aos deslocamentos de sujeitos escravizados e transpostos violentamente para as Américas. De forma mais específica, a que nos interessa ligar Bruno de Menezes (1893-1965) e Dalcídio Jurandir (1909-1979) à Geração dos Novos ou à Academia do Peixe Frito, é Vicente Salles (1931-2013) quem, no século passado, redimensionou nosso olhar quando publicou, em convênio entre a Universidade Federal do Pará e a Fundação Getúlio Vargas, um livro paradigmático, *O Negro no Pará sob o regime da escravidão* (1971). Salles, em pesquisa iniciada nos anos 50, apontou, através de diversas evidências socioculturais, que a Amazônia, sobretudo o Pará, deve aos negros trazidos para a região, uma série de valores e artefatos socioculturais que se entranham em nosso amazônico cotidiano. A pesquisa densa de Salles muda nosso olhar e comprova o que se intuía, não era possível ser amazônico por subtração das culturas afro-diaspóricas.

Dos elementos que identificamos como resultados simbólicos da produção humana e que chamam nossa atenção está à literatura. O Modernismo no Pará, se levamos em conta este grupo intelectual, criou um sistema literário sustentado na diversidade etnicocultural, sobretudo nas afrofonias. As afrofonias estão atravessadas pelas **oraturas**<sup>20</sup>. Percebemos na produção literária – senão toda, uma parte – de Bruno e Dalcídio como expressões singulares das afrofonias, uma expressão simbólica, “oraturizada”, diversificada e expressiva, presente principalmente em *Batuque* (1931), de Bruno de Menezes e *Poemas Impetuosos* (2011), publicação *post-mortem*, de Dalcídio Jurandir.

---

20 Entende-se como “oratura” o texto que, embora se expresse na letra, tem fortes marcas das vozes da oralidade.

Vemos, portanto, os poemas dos autores acima citados como expressão do que aqui chamamos de “afrofonias”, textualidades da escrita, articuladas nas fontes do mito, que se constituem como oraturas. Neste capítulo pretende-se mostrar, através de dois poemas, algumas vozes da negritude<sup>21</sup> persistentes em Bruno de Menezes e Dalcídio Jurandir. Bruno é o líder incontestado da Academia do Peixe Frito (que pode ser identificada aqui com a sigla APF). Dalcídio inspira-se nas experiências e aprendizados das ruas de Belém para construir seu conjunto de narrativas que ele próprio classificou de “Ciclo de Extremo Norte”. Dalcídio é um jornalista ensombrado pela sua competência como romancista; como poeta, no entanto, ele entregou-se a “experiências juvenis”, o que está, em parte, reunido nos *Poemas Impetuosos*, ou ainda disperso no acervo depositado na Casa de Ruy Barbosa e no Fórum Landi/Moronguetá<sup>22</sup>. Assim é que, em recorte, traçaremos um painel da literatura brasileira de expressão amazônica modernista, a partir de poemas de dois representantes da poesia diaspórica dos enraizamentos da “terra africana que o branco assaltou”<sup>23</sup>.

Se pensarmos numa cartografia da literatura negra brasileira, Bruno de Menezes e Dalcídio Jurandir configuram dois autores instigantes. Embora pouco conhecidos, eles produzem obras literárias no extremo Norte do país. Juntos, escrevem tendo Belém do Pará não como cenário, mas espaço dinâmico, rico, na representação de suas personagens, as gentes da periferia: pretos, cabocos, mulheres e homens advindos

---

21 O termo “negritude” foi cunhado por Aimé Césaire, em 1935, na revista *O estudante negro*. O conceito foi, mais tarde, ressignificado por Leopoldo Sédar Senghor.

22 Acervo do autor doado ao Museu de Literatura Brasileira/Casa de Rui Barbosa, no Rio de Janeiro.

23 Verso de Bruno de Menezes no poema “Toiá Verequete”, no livro *Batuque*.

das camadas populares da Amazônia brasileira, no início do século XX, Bruno e Dalcídio integraram a “Academia Peixe Frito”<sup>24</sup>, associação político-etílico-lítero-cultural que se reunia informalmente na feira-mercado do Ver-O-Peso e seus arredores, por volta dos anos 30 e 50 do século XX. A ação deste grupo de intelectuais, cerca de quinze integrantes, corroborava para “reoxigenar” a cena cultural da cidade, que vivera, décadas antes, a higienização da *Belle Époque*, sucedida por uma suposta decadência da mercantilização da borracha no mercado internacional, crise deflagrada após a pirataria britânica que transplantou a borracha amazônica para o Ceilão.

A cidade de Belém viveu um enriquecimento artificial e seletivo, resultante da europeização, fruto do enriquecimento das elites econômicas e sociais. Neste processo, em que as formas de expressão estéticas valorizadas eram, em geral, as de talhe francês, Belém e Manaus disputam as atenções do capitalismo internacional como o epicentro econômico do látex e se autoproclamavam a “Paris dos Trópicos”. Até hoje parte expressiva da média dos cidadãos letrados das duas metrópoles amazônicas sentem uma espécie de melancolia daqueles “tempos áureos”; há em Belém, inclusive, uma máxima que corre à boca pequena: “Belém, a cidade do já teve.”. Em outras palavras, há uma espécie de “fantasmagoria” da *Belle Époque* que atravessa as duas mais populosas cidades da Amazônia brasileira. Na prática, essa cosmovisão menospreza os subalternizados, as gentes das periferias, de onde emergem

---

24 O nome do movimento é controverso; um dos integrantes do grupo, De Campos Ribeiro (ver NUNES e COSTA, 2016), denominava-o como o “Grupo de Novos”; Figueredo (2005) e Leal (2014) optam pelo nome “acomodado” socialmente na cidade: “Academia do Peixe Frito”, que foi introduzido de modo efetivo por Dalcídio Jurandir quando da publicação de seu primeiro romance *Chove nos campos de Cachoeira*, pela Vecchi editora, em 1941.

os intelectuais peixefritanos. É marcante uma passagem de Belém do Grão-Pará em que o narrador de Dalcídio Jurandir ironiza as elites paraenses, formulando um quadro irônico e parodístico da passante, personagem elegante e volátil de Charles Baudelaire n’*As Flores do Mal*. Vale lembrar que a mesma personagem já havia sido ressignificada por Bruno de Menezes no poema “Passaste”, de *Bailado Lunar*, livro que introduz o Modernismo no Pará em 1924. Leiamos abaixo o diálogo entre os textos:

Texto I: “A uma passante” – Charles Baudelaire

A rua em torno era um frenético alarido.  
Toda de luto, alta e sutil, dor majestosa,  
Uma mulher passou, com sua mão suntuosa  
Erguendo e sacudindo a barra do vestido.

Pernas de estátua, era-lhe a imagem nobre e fina.  
Qual bizarro basbaque, afoito eu lhe bebia  
No olhar, céu lívido onde aflora a ventania,  
A doçura que envolve e o prazer que assassina.

Que luz... e a noite após! – Efêmera beldade  
Cujos olhos me fazem nascer outra vez,  
Não mais hei de te ver senão na eternidade?

Longe daqui! Tarde demais! “nunca” talvez!  
Pois de ti já me fui, de mim tu já fugiste,  
Tu que eu teria amado, ó tu que bem o viste!  
(BAUDELAIRE, 1985, p. 361).

Texto II: “A Passante de Belém do Grão-Pará”<sup>25</sup> – Dalcídio Jurandir

---

25 Título criado pelos autores deste ensaio.

Dalcídio Jurandir “dialoga intertextualmente” com o escritor francês, Baudelaire, um dos pilares da modernidade ocidental. Dalcídio lança mão da paródia como recurso enunciativo para desdenhar das elites que veem na *Belle Époque* o momento áureo da história da Amazônia. Leiamos, então, o excerto que se segue, retirado de *Belém do Grão-Pará*, romance urbano, publicado em primeira edição no ano de 1960, pela Martins editora. Nele se lê:

[Alfredo] logo se viu surpreendido por uma senhora que passou junto dele com roupa numerosa, deixando um rastro de misterioso perfume [...] habituava-se a ver senhoras da cidade, mas não aquela. Era um traje que rangia como um sapato novo, uns enfeites como espiga de milho, mas quanta joia! Que almofada de rendas era o peito! O Chapéu, uma tampa de terrina com ramalhetes caindo pelos ombros da senhora, protegendo-os do sol. No quarteirão sem calçada, cheia de goiabas podres e à vista dos cacos de vidro, a madame avançava para o Largo de Nazaré, transportada por dois negros africanos que eram aqueles seus sapatos fabulosos. Não sabia por que lhe deu na cabeça pensar isto, mas pensou que bem podia ser a mulher do Arcebispo, não?

Quando voltava, passou pela casa do ex-Governador, a melhor daquela quadra [...] Contou da senhora para a madrinha. Com seu espanto no olhar, d. Inácia explicou, numa fingida severidade:

– Rapaz, rapaz, que tu andas fazendo na rua... O que te encheu os olhos foi uma ex-artista de teatro. Hoje é a mulher do ex-Governador. Mas continua artista no vestir, no calçar, no ir à missa, no se sentar no peniquinho. A borracha fez do Besouro um Senador. Depois um Governador. Essa peça chegou aqui numa zarzuela. Não fala com ninguém na rua. Sai na rua como entrava no palco.

– Mas francesa?

– Por que francesa, hein, meu sem-vergonha? [...]

Naquela manhã, com efeito, pensava Alfredo, ela não caminhava em Belém, mas no palco... (JURANDIR, 1960, p. 80-81).

### Texto III: “Passaste” – Bruno de Menezes

Linda sombrinha.  
Dentro do parque luminoso  
teu vulto vinha  
esplendoroso.

Num chafariz onde um tritão<sup>26</sup> nadava esperto  
um lírio de água se esfolhava, cristalino.

Eras tu mesma. Estou bem certo  
que eras tu  
nesse teu porte peregrino  
e o colo nu.

Toda de verde, o riso em festa,  
o olhar em brilhos  
passaste, soberana, em ar de Vesta<sup>27</sup>.  
E eu fui à folha laminada em mil vidrilhos  
que tu pisaste nesse parque luminoso...

Vejo tombando  
o lírio líquido em desfolho.  
A água secou... Foi-se o teu vulto esplendoroso.  
Chora uma fonte gotejando  
nos meus olhos. (MENEZES, 1993. p. 78).

Voltando ao cerne da questão, vale lembrar que as periferias das grandes cidades muito pouco se beneficiaram da *Belle*

26 Segundo o *Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa*, Tritão “na Antiguidade Clássica, deus marinho que habitava o fundo do mar e que era filho de Poseidon e Afrodite” (versão em CD-ROM).

27 Ainda segundo o mesmo dicionário da nota anterior, “mulher virgem consagrada à deusa romana Vesta, encarregada de velar o fogo sagrado perpétuo de seu altar; mulher casta, virgem”.

*Époque.* As periferias não conheceram a decadência porque foram excluídas dos “banquetes” da bela época. Os acadêmicos do Peixe Frito – Bruno desde os anos 20 já reunira o grupo renovador “Vândalos do Apocalipse” –, ao darem forma às inquietações sobre as novas expressões de arte e cultura dos arrabaldes (como então eram denominadas as periferias), contribuíram de uma forma significativa realocando os valores sociais e republicanos da Amazônia. O que perpassava, já naquela época, a defesa da cultura afro-brasileira, a inserção dos sujeitos de periferia no protagonismo da cena literária. Bruno de Menezes e Dalcídio Jurandir exercem (Bruno como poeta, Dalcídio como prosador) – junto a De Campos Ribeiro, Jacques Flores, Abgvar Bastos, Paulo Oliveira, entre outros – grande responsabilidade na renovação das letras, tanto no jornalismo engajado quanto na literatura da Amazônia, região que, por motivos históricos ligados aos tempos do Império, constitui até hoje é uma “ilha” que foi apartada da província do Brasil. Esta situação não é diferente hoje, mesmo com o advento da República, uma vez que a região Norte é, grande parte das vezes, vista de forma exótica e folclorizada, espaço de solidão e abandono<sup>28</sup>, região que flutua solitariamente, à deriva do próprio federalismo brasileiro.

### **Negras vozes para novos tempos**

Os “moços do Peixe Frito”, conforme se pode perceber em seus textos jornalísticos e literários, deixaram em suas obras rastros significativos na história do Pará e da produção que se concretizou na ação político-cultural do cotidiano da cidade de Belém. Rebeldes e inquietos de um lado, mas de outros conciliadores, quando lhes interessava ganhar espaço social diante da intelectualidade letrada e mais abastada que

se aglutinava nos cafés à parisiense de Belém, seu trânsito se estendia aos botequins da cidade e às noitadas pelos *ba-foounds* dos arrabaldes, sem dispensar, sobretudo Bruno, Tó Teixeira e depois Dalcídio, aos terreiros de umbanda ou ainda aos currais de bois-bumbás e barracões de pássaros juninos, quem sabe até às festas de santo de dona Ana das Palhas (BANDEIRA; NUNES, 2020). Todo este percurso cultural, espécie de fisionomia urbana que se desloca das periferias ao centro, implicava necessariamente o redimensionamento e a observação e registro das culturas negra, indígena e cabocla, especialmente quando o direito aos cultos dos terreiros sofria toda ordem de perseguição e preconceito.



Mãe de Santo incorporada, provavelmente década de 1950.

Fonte: Acervo de Dalcídio Jurandir (Projeto Moronguetá/Fórum Landi, FAU-UFPA) para reportagem deste escritor etnógrafo que foi Dalcídio.

A atuação intelectual de nossos acadêmicos levava às redações de jornais e de revistas e demais espaços culturais da cidade, como botequins e cafés, os problemas, as angústias e as contradições vivenciadas pelas gentes das periferias da

cidade; a música e a poesia de uma população negra e mestiça que há muito vivia marginalizada graças ao gosto eurocêntrico da *Belle Époque* que predominava entre os chiques da capital e que ignorava os subalternizados e a cultura por eles produzida, sobretudo aquela dos arrabaldes de Belém, em especial a dos bairros do Jurunas, Umarizal (outrora o bairro dos pretos), Telégrafo e Vila da Barca (dos marinheiros, pescadores e viajantes), faziam parte da vivência cotidiana dos moços da Academia do Peixe Frito.



Na foto os acadêmicos, encabeçados por Bruno de Menezes (o terceiro em pé, da esquerda para a direita), todos negros elegantes advindos da periferia de Belém.

Fonte: Acervo de Dalcídio Jurandir (Projeto Moronguetá/Fórum Landi, FAU-UFFPA).

Liderados por Bruno de Menezes, esse grupo de jovens não era o de filhos dos senhores abastados do látex; muito ao contrário, eles emergiram de classes mais pobres da cidade. Menezes, por exemplo, era filho de Dionísio Cavalcante de Menezes (mestre pedreiro) e Maria Balbina da Conceição

Menezes (costureira); nascido e criado no bairro do Jurunas, na época um dos mais pobres da cidade, era o *locus* de migrantes nordestinos, afrodescendentes e indígenas. Dalcídio Jurandir, por sua vez, era filho de uma dona de casa, senhora negra, Margarida Ramos, com um funcionário público, filho da elite decadente do Marajó, Alfredo Pereira. Quando se transferiu para Belém, em fins da meninice, Dalcídio – como se pode constatar no livro de De Campos Ribeiro<sup>29</sup> – conheceu o cotidiano das gentes das estivas e periferias da cidade, matéria-prima de sua literatura testemunhal, que foi desenvolvida em poemas, cartas, textos jornalísticos e, sobretudo, em romances, como *Primeira Manhã*, *Passagem dos Inocentes* e *Ponte do Galo*.

### III – Uma leitura dos textos dos moços do Peixe Frito.

#### III a – Dalcídio Jurandir, um poeta impetuoso: “Banzo de Negro”.



Década de 50, rito de terreiro, afro brasilidades.

Fonte: Acervo de Dalcídio Jurandir (Projeto Moronguetá/Fórum Landi, FAU-UFPA).

<sup>29</sup> Referimo-nos à *Gostosa Belém de Outrora*, livro que teve duas edições, a última em 2005, pela SECULT-PA, e já se encontra esgotada.

Para este estudo escolhemos dois poemas de rara singularidade, um de Dalcídio Jurandir e outro de Bruno de Me-  
nezes, poemas nos quais as marcas diaspóricas deságuam na  
resistência religiosa configurada no culto à Oxum e Iemanjá.

Negro é Oxum,  
vem vindo lá do mar,  
vem vindo em porão  
em cima do mar,  
ah! em cima do mar!  
no mar ê ô  
no mar ê ô ê ô ê ô...  
Vem o veleiro da Costa.  
Negro Banto vem de longe  
Veio em cima do mar  
veio em cima do mar  
no mar ê ô  
Ah! no mar ê ô  
Iemanjá nossa mãe tá no fundo do mar  
Nossa mãe tá no fundo do mar  
No mar, no mar ê ô  
no mar ê ô

Chora o banzo, Sinhô,  
nas ondas do mar  
Pai de Santo, Pai de Santo ô  
Iemanjá oh! Iemanjá.

Eh! Negro Orixá  
lá da Costa chegou,  
vem falando Nagô  
Negro Orixá  
ah! negro Orixá  
no mar ê ô  
No mar ê ô ê ô ê ô...

Segundo aponta o acervo do professor Vicente Salles<sup>30</sup>, o poema acima, musicado por Gentil Puget, foi escrito provavelmente em 1937 e representa a imersão de Dalcídio Jurandir, através do poético transfigurado no sentimento de superação do sofrimento imposto pela escravidão. Trata-se da memória ancestral, dos que viveram as diásporas na América, memória cara aos moços da Academia do Peixe Frito. O poema – condensação e densidade – é a forma literária escolhida por Dalcídio para destacar o processo de profunda depressão, o banzo, que está sinalizado já no título do texto, “Banzo de negro”, marca dos que sofreram a violência do “sequestro africano”, este sentimento é enfatizado pelo uso da partícula “de”, que interliga dois significantes, originalmente substantivos, banzo e negro. O “de” de interligação, no entanto, qualifica o banzo como um sentimento agrilhado ao negro que foi arrastado pelos mares, aprisionado e submetido às violências da escravidão.

Aqui, como em vários momentos, a celebração aos orixás se faz resistência através do culto às entidades africanas: Oxum e Iemanjá. Já de início, o primeiro verso celebra “negro é Oxum...” o drama da escravidão é enfrentado com a proteção das entidades metafísicas, sem as quais a travessia através do Atlântico não seria suportável, se é que se pode falar em algo suportável diante de um fato ao mesmo tempo dantesco e escabroso. As línguas banto e nagô, faladas pelo “negro da Costa” ou o desterrado que aqui chegou forçado pelo sequestro de uma política colonial de europeu. Os leitores e leitoras perceberão nos dois textos uma poética com

---

30 Vicente Salles doou parte significativa de sua biblioteca e fontes de pesquisa como jornais e folhetos de cordel e deixou todo este material sob a guarda do Museu da Universidade Federal do Pará, em Belém, desde os anos 2000.

o intuito de realçar os elementos culturais dos escravizados que se adaptam à nova terra.

Chama atenção do leitor, na construção do poema de Dalcídio, o metro irregular, bem ao gosto do Modernismo, no qual os versos realçam uma sonoridade anasalada e com sons fechados que lembram, a um só tempo, o ritmo lento e mareante do grande navio que se desloca no oceano, ritmo sincopado que remete à melancolia que tomava corpo nas pessoas dos transplantados: “Chora o banzo, Sinhô,/ nas ondas do mar/ Pai de Santo, Pai de Santo ô/ Iemanjá oh! Iemanjá.”

Entre o referencial e o poético, o poema descreve e narra a cena em que o leitor se vê inserido no drama dos africanos que viveram a diáspora africana no Brasil. Há que se destacar, guardando as devidas proporções, a aproximação intertextual com outros escritos em Língua Portuguesa, como os livros *Vozes d’África*, de Castro Alves (século XIX) e *O Canto dos Escravizados*, de Paulina Chiziane (século XX).

Os que foram transportados nas barrigas dos navios tumbeiros (“Negro Banto vem de longe”, “Negro vem [...] falando Nagô”), resistem à violência e atravessam as largas águas, trilha do Atlântico – sempre bom lembrar a beleza de “O Navio Negroiro”, de Castro Alves, forte influência do poeta francês Victor Hugo no Romantismo brasileiro do século XIX, para construir parte da argamassa dos alicerces da cultura do Brasil. O poema, claramente inclinado ao aproveitamento pela música popular (daí ter sido musicado por Gentil Puget), inscreve-se numa linhagem da literatura brasileira que celebra a tradição da literatura de resistência. Por outro lado, o poema de Dalcídio Jurandir “dialoga”, fruto do “espírito do tempo” modernista e peixefritano, com Bruno de Menezes e sua clássica antologia *Batuque*, aqui já referida. A intertextualidade

com Bruno de Menezes demonstra as influências deste autor, espécie de ícone para várias gerações, na poética de Dalcídio Jurandir. O protagonismo dos negros na literatura é uma novidade que se concretizou graças à liderança de Bruno de Menezes no Modernismo amazônico.

Agora sigamos nosso roteiro com a leitura de “Invocação”, inserido na antologia do poeta de *Bailado Lunar*, reunida e publicada pela Fundação Cultural do Pará/Secretaria de Cultura, em 1993, ano do centenário do escritor:

### III b – “Invocação” – Bruno de Menezes

Ressoa selvagem o tambor de mina,  
a roda se agita, os pés rodopiam;  
domina o terreiro, transporta os sentidos,  
o tom do atabaque na noite sem fim.

[05] O “ponto” invocado se alteia, atuante,  
em busca da “linha” do rei Orixá,  
que faz a defesa do povo Nagô.

Percute o batuque dos pulsos possantes.  
Afoga o silêncio, acorda a floresta,  
[10] convoca as sereias do fundo do Mar..

Quem tira esse “ponto” pro santo “baixar”?

É que Ele está longe, no Céu africano.  
Voltou para a guerra disposto a lutar,  
mas tem uma “filha” que O pode chamar,  
[15] no estado de graça, na dança tribal...

É toda só d’Ele! Que corpo, que canto!  
Nos olhos de treva, na boca, no olhar!  
[18] - Por isso Ele “baixa” na voz de Cleomar!

Cinematográfico, no sentido de que explora com maestria as imagens visuais, o poema acima é predominantemente narrativo-descritivo, a escrita em 18 versos, criada por Bruno de Menezes “Percute o batoque dos pulsos possantes./Afoga o silêncio, acorda a floresta...”, reiterando a africanidade da floresta, o que nos faz pensar em um sujeito adaptado à realidade amazônica. A voz manifesta no texto dá forma a ritmos e movimentos e, deste modo, insere-se no projeto político e estético de valorização da ascendência africana do autor, um dos aspectos, por sinal, priorizados no “manifesto de intenções” da Academia do Peixe Frito, a difusão da diversidade etnicocultural brasileira. Do ponto de vista formal, o texto se desenvolve com a métrica dos versos predominantemente decassílabos. O uso reiterativo de sons nasais remete à toada do Tambor de Mina, rito de matriz religiosa afrodiaspórico: “...transportam os sentidos,/o tom do atabaque na noite sem fim [...]”.

Observe-se que, na contramão dos que, então, melancolicamente, se apegavam aos valores europeizantes, o poema desdenha da fantasmagoria do esplendor da *Belle Époque* e penetra fundo no cotidiano das periferias da cidade e assim, destaca o interior de um terreiro a fim de mostrar o modo como o corpo de Cleomar serve de instrumento cotidiano dos que confiam no “religare” que tem o orixá do povo Nagô como devoção.

E fecha o poema com os que, em “estado de graça”, celebram – o físico e o metafísico –, a partir da voz poética que funciona aqui como uma espécie de representante e porta-voz dos povos subalternizados via a opressão colonial da escravidão, sujeitos que resistem graças à fé dos terreiros: “[...] Que

corpo, que canto!/ Nos olhos de treva, na boca, no olhar!/  
[18] - Por isso Ele “baixa” na voz de Cleomar!”.

Como se percebe, Bruno de Menezes e Dalcídio Jurandir, em estilos bastante próprios, em textos produzidos, na década de 30 do século passado, efetivam, com singularidade, a inclusão da negritude diaspórico-africana no mapa do Modernismo no Norte do Brasil. Os dois intelectuais praticam, nos poemas aqui interpretados, o postulado da efetiva força da negritude, conforme defende Vicente Salles em *O Negro no Pará sob o regime da escravidão* (2005). Destaque-se o fato de que, apesar da dor e do sofrimento vividos quando da inserção violenta dos escravizados na Amazônia, os africanos deixaram um forte legado em nosso cotidiano. Dentre os aspectos há que se destacar as religiões dos terreiros, que constituíram talvez a maior fonte de resistência e “persistência” da africanidade. A literatura, através de seus sistemas que retenção da experiência estético-social, corroborou para que as memórias transplantadas do continente africano fossem devidamente ressignificadas e, assim, rendessem frutos em solo amazônico. A atuação dos intelectuais peixefritanos, Bruno de Menezes e Dalcídio Jurandir, abriram trilhas de renovação e mostraram como, através da arte literária, não se pode ser nacional por subtração. Negar o negro e seus enraizamentos é negar o próprio Brasil.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Castro. *Vozes D'África*. Rio de Janeiro: Escrita Fina, 2013.

BANDEIRA, Jaqueline; NUNES, Paulo. “Tó Teixeira, o maioral do Umarizal”. In: **Um olho no peixe frito e outro na...: coletânea de artigos sobre a Academia do Peixe Frito**. Belém: Folheando. 2020. p. 115-134.

BAUDELAIRE, Charles. **As Flores do Mal**. Edição bilíngue, francês/português. Tradução de Ivan Junqueira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

CHIZIANE, Paulina. **O Canto dos Escravizados**. Belo Horizonte: Nandyala, 2018.

COSTA, Vânia Torres. **À sombra da floresta: os sujeitos amazônicos entre estereótipo, invisibilidade e colonialidade no telejornalismo da Rede Globo**. Tese (Doutorado) Universidade Federal Fluminense, Instituto de Artes e Comunicação Social, 2011. 295 f.; il. Disponível em: <[http://ppgcom.uff.br/wp-content/uploads/sites/200/2020/03/tese\\_doutorado\\_2011\\_vania\\_maria\\_torres\\_costa.pdf](http://ppgcom.uff.br/wp-content/uploads/sites/200/2020/03/tese_doutorado_2011_vania_maria_torres_costa.pdf)>. Acesso em: 20 abr. 2021.

DE CAMPOS RIBEIRO. **Gostosa Belém de Outrora... 2. ed.** Belém: SECULT-PA, 2005. (Série Lendo os Municípios, n. 4)

DU BOIS, William Edward Burghardt. **The Souls of Black Folk**. New York. 1969.

FARES, Josse; NUNES, Paulo. Bruno de Menezes: farol e espelho de uma raça. In: MENEZES, Bruno. **Batuque**. 7. ed. Belém: Edição do Autor, 2005.

FIGUEIREDO, Aldrin Moura de. **Eternos modernos: uma história social da arte e da literatura na Amazônia, 1908-1929.** Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP. 2001. 315 p. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/280985>>. Acesso em: 04 abr. 2021.

HALL, Stuart. **Da diáspora – identidades e mediações.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

JURANDIR, Dalcídio. **Belém do Grão Pará.** São Paulo: Martins, 1960.

MENEZES, Bruno. **Batuque.** Belém: SECULT, 1993. (Obras Completas, v. 1, Poesia)

NUNES, Paulo; COSTA, Vânia. **Academia do Peixe Frito: diálogos e intersecções entre Literatura, jornalismo e Ciências Sociais.** Disponível em: <<http://www.anpocs.com/index.php/encontros/papers/40-encontro-anual-da-anpocs/st-10/st02-8/10533-academia-do-peixe-frito-dialogos-e-intersecoes-entre-literatura-jornalismo-e-ciencias-sociais-na-amazonia-do-seculo-xx?path=40-encontro-anual-da-anpocs/st-10/st02-8>>. Acesso em: 03 abr. 2021.

NUNO, Fernando. **Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa com a Nova Ortografia da Língua Portuguesa CD-ROM.** São Paulo: Objetiva, 2010.

OLIVEIRA, Elaine Ferreira. Vicente Salles, o Juriambu Tabajara, herdeiro fértil da Academia do Peixe Frito. In: **Um olho**

**no peixe o outro na...** : coletânea de artigos sobre a Academia do Peixe Frito. Belém. Folheando. 2020. p. 179-193.

SALLES, Vicente. **O Negro no Pará sob o regime da escravidão**. 3. ed. rev. ampl. Belém: IAP; Programa Raízes, 2005.

VARELA, José Marajó. **Breve História da Amazônia Marajoara: ensaio decolonial acerca da amazonicidade**. Belém, Amazônica Brookshelf, 2020.

## CAPÍTULO VIII

### Arquitextualidade e modos de enunciação: *mímesis e diegesis* na obra *Chão dos Lobos*

Felipe Alexandre Moura Cosmo  
Fernando Jorge dos Santos Farias

*Mas é fato que para  
já o texto me inter-  
ressa (apenas) pela  
sua transcendência  
textual, a saber,  
tudo o que o põe  
em relação, ma-  
nifesta ou secreta,  
com outros textos.  
Chamo a isso a  
transtextualidade.*

(GÉRARD GENETTE)

#### Considerações iniciais

Dalcídio Jurandir nasceu em Ponta de Pedras, na Ilha do Marajó, no interior do Pará, em 1909, e faleceu em 1979, no Rio de Janeiro. Hoje, destacado pela crítica literária, é considerado um dos maiores escritores da Amazônia. Em vida, ganhou uma porção de prêmios, entre eles o Prêmio Vechhi-Dom Casmurro, Prêmio Paula de Brito, Prêmio Luiza Cláudio de Sousa e o Prêmio Machado de Assis, este último, emitido pela Academia Brasileira de Letras, em referência ao conjunto de sua obra. Sua fortuna crítica é considerável,

e atualmente é abundante a quantidade de artigos, teses e dissertações sobre sua vida e obra.<sup>31</sup>

Dentre as contribuições que ofertou à cultura brasileira, merece destaque a série romanesca intitulada “Ciclo do Extremo Norte”, composta por um conjunto de dez romances em que reconstrói de forma ficcional grande parte da conjuntura na Amazônia, principalmente, as aspirações, as realizações e os insucessos do personagem Alfredo, que sai da fictícia Cachoeira, sua terra natal, para estudar na capital, Belém. Nessa trajetória, o personagem entra em contato com a cultura amazônica do início do século XX, mediado por homens e mulheres comuns, trabalhadores braçais, artistas de rua, pescadores, benzedeiros, prostitutas, escroques e tantos outros tipos e figuras humanas. Com essa perspectiva de registro desenvolvida por Dalcídio Jurandir, é possível dizer, segundo Farias (2015, p. 7, grifo do autor), que Dalcídio:

[...] Significa para o amazônida simples e para o campo literário, o romancista singular detentor de um *habitus* incorporado em que a história da Amazônia foi bem assimilada/aprofundada (ao ponto de atravessar as fronteiras do Marajó e Belém). Como produto desse *habitus* temos as obras de Jurandir, verdadeiros *habitus* objetivado, quer dizer, a história acumulada ao longo do tempo, re-apresentada (sic) em forma de tratados “etnográficos-ficcionais”.

Apesar da abundante variedade de trabalhos sobre a obra de Dalcídio Jurandir, a grande maioria concentra-se nas duas primeiras produções do Ciclo: *Chove nos campos de Cachoeira* (1941) e *Marajó* (1947). Além disso, é perceptível certa

---

31 Esse conjunto de produções voltadas à vida e obra de Dalcídio Jurandir pode ser consultado em: <<https://www.dalcidiojurandir.com.br/>>. PRESSLER, Gunter Karl; MENEZES, Flávia Roberta; SANTOS NETO, Mário Silva (orgs.). **Dalcídio Jurandir: bibliografia geral e estudos críticos**. 2. ed. Belém: SMD, 2016.

escassez de estudos voltados para outras obras, em especial, as duas últimas, *Chão dos Lobos* (1976; 2019 – 2ª edição) e *Ribanceira* (1978). Nesses romances conclusivos do Ciclo, o autor se apresenta distanciado da dicção realista, característica presente nas obras das décadas de 40 e 50. Em contrapartida, observa-se um escritor mergulhado na experimentação radical de técnicas narrativas, influenciado, sobretudo, pela ficção de James Joyce e Guimarães Rosa.

Visando a somar para a superação desta lacuna de poucos estudos relacionados às obras que fecham o Ciclo do Extremo Norte, objetivamos com este capítulo realizar uma leitura da construção composicional e utilização dos diferentes gêneros literários no romance *Chão dos Lobos*. Para isso, assumiremos as reflexões teórico-metodológicas de Gérard Genette quando trata das relações transtextuais, mais especificamente da **arquitextualidade**.

### **Ajustando o foco das lentes analíticas**

A título de esclarecimento, as relações transtextuais ou transtextualidade, nas palavras do próprio Genette (2010, p. 13), correspondem à “transcendência textual do texto”, ou ainda, a “tudo que coloca [um texto] em relação, manifesta ou secreta, com outros textos”. Em desdobramento, acrescentamos que a arquitetura é uma das cinco categorias que compõem a taxonomia das relações transtextuais, sendo as outras a intertextualidade, a metatextualidade, a paratextualidade e a hipertextualidade.<sup>32</sup>

---

32 É importante notar aqui que essas relações transtextuais não são categorias isoladas. Há interseções e cruzamentos. Por isso, apesar de assinalarmos ao longo de nosso trabalho outros tipos de transtextualidade, o foco aqui será sempre a arquitetura e sua relação com os modos de enunciação.

A arquitextualidade, para Genette (2010, p. 13), diz respeito ao “conjunto das categorias gerais ou transcendentais – tipos de discurso, modos de enunciação, gêneros literários, etc. – do qual se destaca cada texto singular”. Para o crítico e teórico francês, essa categoria é a mais abstrata e implícita das relações transtextuais, além disso:

Trata-se de uma relação completamente silenciosa, que no máximo, articula apenas uma menção paratextual (titular, como em *Poesias*, *Ensaio*, o *Roman de la Rose*, etc., ou mais frequentemente, infratitular: a indicação *Romanço*, *Narrativa*, *Poemas*, etc., que acompanha o título, na capa), de caráter puramente taxonômico (GENETTE, 2010, p. 17).

Apresentada a categoria que enfatizaremos em nossa leitura, destaquemos agora outros aspectos das formulações de Genette que ajudarão nossa abordagem. Em *Introdução ao arquitexto*, Genette (1986) se debruça sobre três questões valiosas para nosso intento:

1<sup>a</sup>) A discussão e problematização das categorias dos gêneros literários (épico, lírico e dramático). Não existia no tempo dos gregos antigos uma definição muito clara em termos de lírico, épico e dramático. Tais categorias foram criadas posteriormente dentro da teoria literária. O que existia em Platão e, principalmente, em Aristóteles, era uma reflexão acerca da *mimesis* e *diegesis* enquanto modos de enunciação. Genette investiga em seu trabalho como se deu a estruturação de gêneros a partir dessas noções de *mimesis* e *diegesis*.

2<sup>a</sup>) Os modos de enunciação, ou seja, sob qual ponto de vista é conduzida a narrativa, se por meio da *diegesis* ou da *mimesis* ou ainda por um modo misto.

3ª) Os tipos textuais (narrativo e descritivo) e suas relações com os modos de enunciação.

A partir dessas três frentes, Genette investiga as origens de tais categorias que remontam à poética clássica de Aristóteles e Platão. Genette (1986) apresenta os conceitos criados pelos filósofos gregos que são fundamentais para os estudos dos modos de representação da poética e para os gêneros poéticos. Em Platão, por exemplo, há o conceito de *logos*, ou seja, o conteúdo daquilo que é dito, e a *lexis*, a forma de representação ou, como prefere Genette, o modo de representação. Também há o conceito de *diegesis*, que é a narração de acontecimentos, sejam eles reais ou fictícios.

No IIIº livro da República, Platão motiva a sua decisão bem conhecida de expulsar os poetas da Cidade por duas séries de considerações. A primeira liga-se com o conteúdo (*logos*) das obras, que deve ser [...] essencialmente moralizante: o poeta não deve representar defeitos, sobretudo nos deuses e heróis, e menos ainda encorajá-los por representar a virtude infeliz ou o vício triunfante. A segunda liga-se com a «forma» (*lexis*), isto é, [...] com o modo de representação. Todo o poema é narrativa (*diegesis*) de acontecimentos passados, presentes ou por vir: essa narrativa no sentido lato pode tomar três formas quer **puramente narrativa** (*haplé diegesis*), quer **mimética** (*diá miméseôs*), o que é dizer, como no teatro, por via de diálogos entre as personagens, quer «mista», ou seja, de facto, alterna, tanto narrativa como logo teatro [*sic*] - como em Homero (GENETTE, 1986, p. 26, grifo nosso).

De acordo com Genette, Aristóteles considera que toda poesia é imitação, a *mímesis* consistiria então nos modos de imitação poética e se dividiria em narrativa pura (*diegesis*) e poesia dramática, a “representação direta dos acontecimentos por atores falando e agindo diante do público” (GENETTE,

2015, p. 52). Com isso, é possível constatar aqui uma oposição entre poesia narrativa e poesia dramática.

Genette (2015) sinaliza também para a diferença entre as teorias de Platão e de Aristóteles. Para Platão, como foi dito, existe a dualidade entre *lexis*, o modo de dizer, e *logos*, aquilo que é dito. A *lexis* traria em seu bojo outra espécie de oposição, dividindo-se em *mímesis*, a imitação propriamente dita, e *diegesis*, o modo narrativo simples, quando o poeta conta usando sua própria voz. Enquanto para Aristóteles, *diegesis* é apenas um dos modos da *mímesis*, pois, como foi dito, para ele toda poesia é imitação. Conceitos diferentes para termos semelhantes.

Essa diferença de valores entre os dois filósofos será transplantada para a classificação dos gêneros poéticos. Haveria então, segundo Platão, os modos puros: o **narrativo**, representado pelo ditirambo, forma lírica que exprime entusiasmo; o **mimético**, representado pelo teatro, seria o modo mais imitativo; e, o **modo misto ou alternado**, que contém tanto a representação de diálogos de personagens, quanto a narrativa, seria o caso da epopeia e do romance.

No caso de Aristóteles, existiriam apenas dois gêneros: o **gênero dramático**, derivado do modo imitativo direto; e o **gênero épico**, derivado do modo narrativo puro. Como se pode perceber, em Aristóteles, exclui-se o modo misto, haja vista que o gênero épico abrangeria formas literárias como a epopeia.

Esta redução pode se dever ao fato de que Aristóteles define o modo imitativo, mais estritamente que Platão, pelas condições cênicas da representação dramática. Ela pode justificar-se também pelo fato de que a obra épica – qualquer que seja a parte material de diálogos ou discursos no estilo direto, e mesmo que esta parte ultrapasse aquela do relato – permanece essencialmente narrativa,

dado que os diálogos são necessariamente enquadrados e conduzidos por partes narrativas que constituem, no sentido próprio, o fundo ou, se preferirmos, a trama de seu discurso. (GENETTE, 2015, p. 54).

Porém, ao enaltecer em Homero uma qualidade superior aos outros poetas épicos, qual seja a de interferir o menos possível em seus poemas, deixando seus personagens falarem livremente, sendo assim o mais imitativo possível, Aristóteles admite, ainda que de forma implícita, a natureza mista da poesia épica, “narrativa em seu fundo, mas dramática em sua maior extensão” (GENETTE, 2015, p. 54).

### Situações de representação em *Chão dos Lobos*

O romance *Chão dos Lobos* é o penúltimo livro publicado pelo escritor paraense Dalcídio Jurandir e o nono do Ciclo do Extremo Norte. Como as demais obras deste ciclo, *Chão dos Lobos* é um emaranhado de referências artísticas, culturais e literárias. Dalcídio Jurandir cita tanto autores consagrados mundialmente, quanto poetas e escritores regionais. Entrelaçada à narrativa, há uma incorporação das histórias orais e populares, como o Boi-bumbá e o Cordão de Pássaros. Para ilustrar parte dessa observação, atentemos para o seguinte fragmento da obra dalcidiana:

Então será na derradeira noite, pela volta do arraial de São Brás, volta de campeão, a tropa cansada, Sátiro escorrendo o bocal da flauta, o tripa, debaixo do Boi, comendo a pamonha, mais dormindo que caminhando, viram rama pra espertar do sono, sa-gente! Pegue, Fada, leve a Taça, está em boa mão. Vai recolher o Boi, bote festejo, comes

e bebes em casa e no quintal, faz a matança e varrição do Boi. E as grudes principiam a grudar o pé da Fada, as grudes do Amo que se unge de marapuama. Também mordido pela formiga taoca? Tudo não será em nome do Boi? Em nome do Boi, pois então! Corre o frasco, já tomaste o vinho de tucumã que te guardaram? E desta misturada de maracujá, uma prova, experimente, molha o beicinho, forte? Dobre o manto, tire o diadema, descansezinho um pouco a varinha de condão, guarda a Taça, sim? Seu Quintino Profeta se descobre, recolhe o seu chapéu de Amo, suspira aquele suspiro que sempre dá no apagar da fogueira, acendendo o cachimbo no derradeiro tição, fecha o curral, varre o curral, o Pai Francisco aparece lá de dentro com o prato de barro cheio de maniçoba, e no lugar de sempre se deita, ali sagrado, até outro ano, o Boi. (JURANDIR, 2019, p. 248).

De acordo com Furtado (2015), essas histórias, como as observadas no excerto:

[...] não se restringem ao imaginário social da região, alargando-se para outras regiões, das quais assinalamos [...] apenas algumas conhecidas: a lenda da mandioca, os três pretinhos da pororoca, a ilha encantada que aparece e desaparece num átimo, a matintaperera, a lenda do bezerro mole, a princesa encantada no lago, a estória da formiga taoca, a figura de Pedro Malazartes, a história do cego e dos três filhos, o folguedo do boi-bumbá. Além disso, temos a presença de festas populares, de reisados a santos, como Nossa Senhora da Conceição, São Sebastião e Santo Ivo. Não podemos deixar de assinalar que o boi-bumbá aparece, em seus dados narrativos, amalgamando histórias de personagens em *Marajó*, depois, como folguedo intercalado ao enredo de *Chão dos Lobos*. (FURTADO, 2015, p. 92).

Utilizando como base teórica a **transtextualidade** de Genette, podemos classificar esse diálogo entre a cultura popular e as obras literárias em *Chão dos Lobos* como **intertextualidade**, ou seja, uma relação entre textos que pode ser estruturada a partir de citação literal, com ou sem referência explícita, ou ainda a partir de plágio ou de alusão, este último termo consiste num “enunciado cuja compreensão plena supõe a percepção de uma relação entre ele e um outro, ao qual necessariamente uma de suas inflexões remete” (GENETTE, 2010, p. 14).

Além da intertextualidade, há outra relação transtextual que Genette chama de **arquitextualidade**. Trata-se aqui não da presença de um texto em outro, mas do vínculo existente entre uma obra e determinado gênero literário ao qual pertence.

O que Genette propõe como **arquitextualidade** também se distancia do processo de **intertextualidade** em sentido estrito. A **arquitextualidade** se define por um a espécie de filiação do texto a outras categorias, como o tipo de discurso, o modo de enunciação, o gênero etc., em que o texto se inclui e que, por isso, o tornam único. É nas palavras do autor, uma **relação muda**, a mais abstrata e a mais implícita, que, quando muito, deixa indicações paratextuais nos títulos ou subtítulos da obra. [...] Assim sendo, o fenômeno não constitui exatamente uma intertextualidade, isto é, uma relação entre textos, mas se configura, isto sim, como um processo de enquadramento de um texto em outras instâncias ou categorias maiores, como o gênero e o discurso (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2012, p. 132, grifo nosso).

Como bem observam Koch, Bentes e Cavalcante (2012), a **arquitextualidade** pode abranger além da relação entre gêneros os modos de enunciação, ou **situações de enunciação**, ou seja, a forma como o narrador se coloca diante do que é

narrado, como na divisão platônica entre *logos* e *lexis*. Em *Chão dos Lobos*, por exemplo, há um narrador em terceira pessoa que faz uso do **discurso indireto livre** e do **monólogo interior**. Ainda sobre essa questão, destaca-se que o discurso indireto livre consiste em uma:

[...] forma de expressão que, em vez de apresentar o personagem em sua voz própria (**discurso direto**), ou de informar objetivamente o leitor sobre o que ele teria dito (**discurso indireto**), aproxima narrador e personagem, dando-nos a impressão de que passam a falar em uníssono. O elo psíquico que se estabelece entre narrador e personagem neste molde frásico torna-o o preferido dos escritores memorialistas em suas páginas de monólogo interior. Para a compreensão da fala do personagem nos trechos em **discurso indireto livre**, cobra importância o papel do contexto, pois que a passagem do que seja relato por parte do narrador a enunciado real do locutor é muitas vezes extremamente sutil. (CUNHA, 2013, p. 353-354, grifo nosso).

Sobre essa forma de composição, Furtado (2015) levanta uma observação alusiva à primeira obra do Ciclo, também válida para a penúltima. Para a autora, a adoção do discurso indireto livre e do monólogo interior distancia a obra dalciana da corrente naturalista de feição regional, apresentando uma subjetividade que tem “a presença de um narrador em terceira pessoa, mas que muda de posição em muitos momentos, fundindo seu discurso ao das personagens, em longos trechos de discurso indireto livre, ou, como se queira, na sinonímia, de monólogos interiores” (FURTADO, 2015, p. 95).

Essa subjetividade será cada vez mais trabalhada nos romances posteriores e a estética regionalista será ressignificada ao apresentar o enredo menos sob a ótica de um suposto

narrador onisciente, extradiegético e imparcial (típico do romance naturalista) do que sob as memórias e consciências dos próprios personagens. Examinando a partir da perspectiva dos conceitos de Platão e Aristóteles, é possível perceber com isso que o narrador onisciente se dissipa para dar espaço à consciência das personagens.

Em outro fragmento retirado de *Chão dos Lobos*, há um bom exemplo do uso da narração em discurso indireto livre. Ao ver Alfredo chegando ensopado da chuva, a professora Nivalda fica extremamente preocupada com o estado do rapaz. O narrador, de certo modo, assimila toda a inquietude da professora.

Ia, vinha, no quarto apanhou o terço, se olhou no espelho, ajeitou o cabelo, largou o terço, trouxe duas toalhas. Um café quente? Mas molhado! Veio andando ou nadando? Ao menos os sapatos, eu ponho no fogão. Ensopado. Da chuva ou de Roberta? Repentinamente se via nas viagens, no escaler, roçando a rede das enfeitadas, todo todo um desperdício aquele guardar-se, agora se debatia nas cinzas de um fogo em que não soube queimar, não saiu pura, saiu velha. Como em vez da chuva no rosto, ele só transpira Roberta! Não se arreda da janela. (JURANDIR, 2019, p. 188).

Sem prévio aviso, a narração é contaminada pela voz de D. Nivalda e seu estado de espírito. Sem uma marcação formal que nos guie, somos jogados diante de um emaranhado de pensamentos, impressões, monólogo e narração. O modo de imitação direta (*mímesis*) é então estabelecido em detrimento da *diegesis*. O poeta, nesse caso, o romancista, conta de forma a nos fazer crer que são os próprios personagens que falam. Isto gera uma mudança na relação arquitextual

em que está inserida a obra de Dalcídio Jurandir, haja vista que ele se afasta do subgênero romance social regionalista ao adotar recursos estéticos próprios do modernismo de então.

Os livros subsequentes do ciclo, os que se desdobram a partir do romance-carocinho [em referência ao primeiro romance] e são publicados até 1978, seguem questionando o que era próprio do romance social neorrealista de 30, e de alguns ciclos romanescos da época: retratar a decadência, questionando a modernidade destrutiva, representada pelo capitalismo. No entanto, o diferencial de Dalcídio Jurandir ao narrar essa decadência também em ciclo é o narrar de dentro, com base nos reflexos das personagens, ou seja, o processo da solidão, da derrota, da derrocada, a partir do subjetivo. (FURTADO, 2015, p. 95).

*Chão dos Lobos*, por se tratar de um romance moderno, é considerado uma narrativa mista, pois é derivado da poesia épica em que “o poeta fala em seu nome próprio, enquanto narrador, mas faz igualmente falar as suas personagens no estilo directo” (GENETTE, 1986, p. 21-22). Isto quer dizer que todo romance apresenta uma narrativa (*diegesis*), mas também diálogos em discurso direto. Um exemplo de discurso direto com o travessão indicando a fala da personagem é o que chamaremos de **discurso direto marcado**. Vejamos o trecho seguinte:

O velho chega para o pé do estudante com voz tremida:  
– Recolhe de um pé de meia uns escudos e lá se vai também no porão, também clandestino. Pensando que ia nos dizer adeusinho lá de um décimo quinto andar de cimento e aço...  
– Meu filho costumava sentar, ainda pequenote, no Dicionário de Cândido Figueiredo e humildemente lustrava

os sapatos dos vizinhos. Não vislumbrava eu nisso qualquer vocação, senão a da humildade. Um dia vendeu o Dicionário e com o dinheiro compra uma escova, a lata de graxa e a banquinha de engraxate. Claro que foi tudo uma pechincha. Mas acreditei que fosse um divertimento infantil e mais nada. (JURANDIR, 2019, p. 102).

Já como exemplo de *diegesis*, narrativa pura em terceira pessoa, em que o narrador conta utilizando uma “linguagem própria”, temos o excerto abaixo:

Alfredo jogou a farinha na boca à moda canoeira. O gosto que deu no peixe, no comer assim, já de frente para o bonde! Também lambia os beijos. De pé sobre a cama do leme, o tripulante misturava na melancia a cor das velas, o sol nos mastros, aquele veterano sossego dos telhados e tudo comeu, muito inocente. (JURANDIR, 2019, p. 25).

Aqui o escritor não apresenta a voz de Alfredo em nenhum instante, nem seus pensamentos, é apenas o narrador relatando pura e simplesmente o momento fugaz. Outro ponto importante de se notar também é a presença de passagens em que não há pontuação alguma indicando qual é o personagem que fala ou, neste caso, pensa. O leitor só se dá conta por meio do contexto narrativo e da desinência verbal em primeira pessoa. Chamaremos de **discurso direto não marcado**.

Nem sua toalha nem seu paletó velho, professora. O que me enxuga um pouco é a sua cisma, é um pouco adivinhar que a senhora também pensa nela e descobre... E eu de mim que sei? Sei ao certo? Dessa lufada de chuva despenque a lontra-menina... Não acenda seu ferro, professora. Sei como enxugar-me, ou molhar-me muito mais, quem sabe, molhado molhado. (JURANDIR, 2019, p. 189).

No entanto, Dalcídio Jurandir consegue ir além em *Chão dos Lobos*, a partir de sua experimentação com a linguagem e os gêneros textuais. Afinal, além dos diálogos em discurso direto e indireto, o autor insere em sua *diegesis* formas literárias típicas do gênero roteiro de teatro, como na passagem a seguir, que trata da reunião de bairro com os integrantes do grupo festejo popular Cordão de Pássaros Japim, comandado pelo seu Baiano.

#### A gorducha

Deixe estar, seu Baiano, que o senhor no dia do ensaio geral vai servir o chocolate pros nossos convidados no seu charão de prata. Se Deus quiser, se Deus quiser. Aceite esta rosa monte-cristo e ponha no pé do santo no seu oratório...

(Espichou o olho pela porta entreaberta da alcova. Na sala, as moças admiravam o couraçado Minas Gerais e a âncora na parede. Seu Baiano lá nos fundos tomava banho de cuia.)

#### A gorducha

Que a imagem abençoe esta nossa brincadeira. Bom todos acenderem suas ceras em casa. Que este é o terceiro cordão que promete sair na José Pio. Dois já goraram. (Não fomos nós, Maria Emília! Não fomos nós!) O primeiro, no segundo ensaio, um dos diretores era bombeiro, torrou-se naquele incêndio, desmanchou-se o cordão, O segundo, a feiticeira.

#### Palmira

Conheci ela. Ensaiaava tão bem, tão bem entoadado! Nem um instante que não fosse alegre. Já com o cordão em

forma, pra sair, ia dançar na primeira casa, todos numa paramentação só vendo, a orquestra tocando, a feiticeira de cetim e espelinhos. Pois não corre para os fundos, não anavalha a garganta, não se atira no poço?

A filha do bucheiro

Joana, Joana, Joana Soares de Almeida. Tanto verso que recitava em festa de aniversário, naquela festa de uma revista escrita à mão... Muito, mas muito meiga, tinha uns dentes! Trabalhava na Romariz. Na mão direita o dedo cortado pela máquina de carimbar sabão. Todo o cordão correndo, ali no redor do poço, esperando subir, içarem o corpo, Os faróis, os gritos, os homens lá dentro...

Esméia

Mas a causa? (JURANDIR, 2019, p. 198-199, grifo nosso).

No trecho acima destacado: “Espichou o olho pela porta entreaberta da alcova. Na sala, as moças admiravam o couraçado Minas Gerais e a âncora na parede. Seu Baiano lá nos fundos tomava banho de cuia” (JURANDIR, 2019, p. 198), podemos perceber um exemplo de rubrica presente em textos teatrais. Segundo Santos (2008, p. 104) as rubricas ou didascálias são “indicações cênicas colocadas para serem lidas e não encenadas, e que possibilitam ao leitor construir imaginariamente um lugar no mundo e/ou uma cena de teatro, bem como caracterizar a personagem e suas ações”.

Como se sabe, o Teatro de Pássaros é um festejo do povo paraense/amazônida surgido no final do século XIX, uma festa aos moldes de uma peça teatral, acompanhada de música e dança que ocorre na época junina, em que todos os integrantes da equipe (atores, cenógrafos, dançarinos e dramaturgos)

são moradores da periferia. O Teatro dos Pássaros divide-se em cordão de pássaros e pássaros juninos. No primeiro, o espaço de encenação é restrito a um semicírculo formado pelos atores e dançarinos e pode ser executado em qualquer lugar. Já os pássaros juninos demandam uma maior produção, com palco, camarim e trocas de figurinos entre os atos (CHARONE, 2009).

Segundo Farias (2019, p. 11), nessa passagem do romance, o contexto daquilo que é dito (poderíamos dizer *logos*) acaba por influenciar a forma de narrar (*lexis*), ou seja, “em termos estruturais, nesse episódio, a narrativa imitará um roteiro da festa dos Pássaros, em equivalência às personagens necessárias à apresentação”. A formatação do roteiro teatral também é seguida no excerto acima citado.

Sobre tal formatação, Santos (2008, p. 105) afirma que, alusivo à disposição e apresentação das falas dos personagens, o modelo permanece íntegro, fiel a sua matriz: “nome do personagem em letra maiúscula, uma didascália de referência, se for necessário, e o discurso direto. Essa não quebra, de certo modo, homogeneiza os textos e permite uma maior segurança nesta relação com o leitor”.

É possível perceber diante do exposto que a formatação teatral serve para criar uma identificação visual com o leitor e inserir o texto dentro de um gênero, homogeneizando-o. Como notado, no texto dalcidiano houve a incorporação dos aspectos do gênero dramático, típicos do roteiro de teatro, como as marcações de personagens (indicando quem fala), as rubricas e a ausência de verbos *dicendi*, aqueles usados para introduzir os diálogos (por exemplo: afirmar, falar, declarar, perguntar etc.).

Apresentados os exemplos do modo dramático trabalhados na composição de *Chão dos Lobos*, inferimos ainda não ser somente esse modo presente no romance. O gênero lírico também se manifesta de uma forma muito evidente. Ao longo de toda a obra, podemos encontrar personagens que recitam versos clássicos da literatura mundial e da literatura regional. Por exemplo, um verso retirado do livro *A Divina Comédia*, de Dante Alighieri, é citado no italiano sem nenhuma indicação por parte do autor da obra original: “*L’Amor che move il sole e l’altre stelle*”.

Alfredo afasta-se, avista o Pereirinha que fazia no Marco da Légua revista manuscrita *Belemita*, sem nunca trazê-la no Ginásio. Sempre com o Bilac debaixo do braço. Por dentro dos livros um e outro soneto de Augusto dos Anjos e escrito, repetido, no caderno de matemática: *L’Amor che move il sole e l’altre stelle*. (JURANDIR, 2019, p. 45).

É um tipo clássico do que Genette chamaria de intertextualidade no seu sentido estrito, quando há uma citação literal de um texto em outro. Mas também há personagens que escrevem seus próprios versos, como é o caso de Pereirinha, um colega de classe de Alfredo que publica suas criações poéticas na revista manuscrita *Belemita*. O narrador apresenta os versos de Pereirinha na íntegra:

Pereirinha, para livrar-se, do constrangimento, tira um papel da pasta, hesita, quer rasgar, rasgou, embolou, vai lançá-lo por cima do muro, Alfredo apanha-lhe o braço, toma-lhe um dos pedaços do papel, lê:  
*As montanhas e abismos que carrego  
despedaçar-me nos despenhadeiros  
deixar trapos da túnica nas pontas*

*de eriçados penedos e marcar  
cada frágua com a flama do meu sangue.* (JURANDIR,  
2019, p. 46, grifo do autor).

O excerto acima inicia com um narrador em terceira pessoa e, em seguida, sobrevém a transcrição do poema de Pereirinha. Ocorre, assim, a transição entre dois modos de enunciação e dois gêneros literários: do narrador da prosa de ficção para o lirismo acanhado de Pereirinha. Para concluir, podemos afirmar que em *Chão dos Lobos* há quatro modos de enunciação: **discurso direto marcado, discurso direto não marcado, narrador em terceira pessoa e discurso indireto livre ou monólogo interior**. E que o romance constrói em sua estrutura narrativa mista um diálogo entre os gêneros dramático e o gênero lírico.

### Considerações finais

Dalcídio Jurandir começou a escrever seus primeiros romances entre as décadas de 30 e 40 do século XX. Nesse período, suas duas primeiras obras, *Chove nos campos de Cachoeira* e *Marajó*, apesar de ainda estarem muito marcadas com a estética regionalista e naturalista de então, já apresentavam certos aspectos que de certa forma as distanciavam dos outros romances regionalistas.

Esses aspectos contidos nos dois primeiros romances foram gradativamente desenvolvidos nas outras obras do Ciclo do Extremo Norte, em especial, nos últimos romances, como em *Chão dos Lobos*. É possível perceber a partir da leitura que a narrativa apresenta uma profunda relação com outros textos literários e com obras de outras modalidades

artísticas, principalmente, as manifestações populares como o Boi-bumbá e o Cordão de Pássaros, manifestações estas de forte caráter dramático.

O objetivo deste escrito foi investigar algumas formas trabalhadas por Dalcídio Jurandir, por exemplo, a mescla de gêneros literários e modos de enunciação na obra *Chão dos Lobos* e como o contato com outros textos e manifestações artísticas influenciou a forma do romance. Para o estudo do tema, utilizamos como base teórico-metodológica a **trans-textualidade** de Genette, em especial a **arquitextualidade**, e os modos de enunciação propostos por Platão e Aristóteles, tais como *mímesis* e *diegesis*.

Concluímos que a utilização, em determinado trecho do romance, dos recursos literários próprios do gênero dramático, tais como: as marcações dos personagens, as rubricas ou didascálias, as referências cênicas e o discurso direto, fazem com que as marcas enunciativas de um narrador extradiegético sejam apagadas, o que aproxima o texto de Dalcídio Jurandir da formatação do roteiro teatral.

Tal fato ocorre, como foi dito, apenas em um excerto do romance. Do ponto de vista narrativo, a cena descrita aborda um ensaio do Cordão de Pássaro Japim, do qual Alfredo, o protagonista do romance, participa. É possível depreender daí que o conteúdo (*logos*) determinou a estrutura narrativa (*lexis*).

## REFERÊNCIAS

CHARONE, Olinda. O teatro dos pássaros como uma forma de Espetáculo pós-moderno. *Revista Ensaio Geral*, Belém, v.

1, n. 1, jan./jun., 2009. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/21996976-O-teatro-dos-passaros-como-uma-forma-de-espetaculo-pos-moderno-olinda-charone-1.html>>. Acesso em: 08 jun. 2021.

CUNHA, Celso. **Gramática essencial**. Organização: Cilene da Cunha Pereira. Rio de Janeiro: Lexikon, 2013.

FARIAS, Fernando. Confissões de um velho intelectual: leitura bourdieusiana de “Um escritor no purgatório”. VIII CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. Matrizes Interpretativas e Internacionalização, 2015, Maringá-PR. **Anais [...]**. Maringá-PR, 2015. Disponível em: <[http://www.labeduc.fe.usp.br/wp-content/uploads/Fernando-Farias\\_Confisso%CC%83es-de-uma-velho-intelectual-pdf.pdf](http://www.labeduc.fe.usp.br/wp-content/uploads/Fernando-Farias_Confisso%CC%83es-de-uma-velho-intelectual-pdf.pdf)>. Acesso em: 08 jun. 2021.

FARIAS, Fernando. Todo filho é pródigo: bateção de pernas do *flâneur* Alfredo, em Chão dos Lobos. In: JURANDIR, Dalcídio. **Chão dos Lobos**. 2. ed. Bragança: Pará.grafo, 2019. p.

FURTADO, Marli. Faces do realismo no retrato da Amazônia brasileira. **O Eixo e a Roda**, Belo Horizonte, v. 24, n. 2, p. 85-103, 2015. Disponível em: <[http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/o\\_eixo\\_ea\\_roda/article/view/8507](http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/o_eixo_ea_roda/article/view/8507)>. Acesso em: 08 jun. 2021.

GENETTE, Gérard. Fronteiras da narrativa. In: GENETTE, Gérard. **Figuras II**. Tradução: Nícia Adan Bonatti. São Paulo: Estação Liberdade, 2015. p.

GENETTE, Gérard. **Introdução ao arquitexto**. Lisboa: Vega, 1986.

GENETTE, Gérard. **Palimpsestos**: a literatura de segunda mão. Belo Horizonte: Viva Voz, 2010.

JURANDIR, Dalcídio. **Chão dos Lobos**. 2. ed. Bragança: Pará. grafo, 2019.

KOCH, Ingedore Grünfeld Villaça; BENTES, Anna Christina; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Intertextualidade**: diálogos possíveis. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PRESSLER, Gunter Karl; MENEZES, Flávia Roberta; SANTOS NETO, Mário Silva (orgs.). **Dalcídio Jurandir**: bibliografia geral e estudos críticos. 2. ed. Belém: SMD, 2016.

SANTOS, Jocelaine Oliveira dos. O texto teatral enquanto gênero discursivo. **Interdisciplinar**, v. 6, n. 6, p. 93-108, jul./dez. 2008. Disponível em: <<https://silو.tips/download/o-texto-teatral-enquanto-genero-discursivo>>. Acesso em: 08 jun. de 2021.

\* Capítulo desenvolvido a partir do financiamento da pesquisa “Leituras do romance *Chão dos Lobos*, de Dalcídio Jurandir”, PROPESP-PRODOUTOR/UFPA 2019-2020.

## CAPÍTULO IX

### Sob a água da chuva: a simbologia da água no conto “Linha do Horizonte”, de Ildefonso Guimarães

Nellihany dos Santos Soares

*Tudo o que o  
coração deseja  
pode sempre re-  
duzir-se à figura  
da água.*

PAUL CLAUDEL

Este estudo investiga a ocorrência da simbologia da água no conto “Linha do Horizonte”, do escritor Ildefonso Guimarães. O conto aqui analisado faz parte da obra *Senda Bruta* (1963). Após intensa leitura percebemos que a simbologia da água se manifesta, principalmente, através da água da chuva, chegando a se repetir mais de quarenta vezes. Dessa forma, percebemos que esse elemento influencia diretamente no desenvolvimento do enredo e na vida dos personagens. Nosso embasamento teórico será nos estudos de Gaston Bachelard (1997), Gilbert Durand (2012), Chevalier e Gheerbrant (2003) e Mircea Eliade (1979).

A água é a origem de todas as coisas, assegura Tales, o primeiro filósofo. Sob sua teoria, a própria origem da vida estaria explicada. Mas o elemento água também é de tempos bíblicos e, principalmente nesse aspecto religioso, a água tem uma utilização enorme. Desde as purificações dos judeus, antes das refeições e orações, até o cerimonial do batismo, a

água traz uma benção, a cura e uma nova vida, ela purifica e lava nossa vida do pecado. Não se pode esquecer das águas devastadoras do dilúvio, que são sinônimas de morte, perigo e recriação.

Símbolo indiscutível da cosmogonia, a água também já serviu de tema em muitos momentos da literatura universal. Um dos primeiros documentos da história do Brasil, a carta de Pero Vaz de Caminha, escrita no século XVI, identifica a imensidão das águas como característica principal da descoberta da nova terra, repleta de possibilidades e prosperidade: “Agoas sam mujtas jmfimdas. E em tal maneira he graciosa que querendoa aproveitar darsea neela tudo per bem das agoas que tem” (CAMINHA, 2014, p. 65).

Não há dúvidas de que a água e suas simbologias são fontes de inspiração para a literatura de todas as épocas. Foi sob ela que nasceu uma das mais conhecidas narrativas da mitologia grega: o mito de Narciso. São inúmeros os exemplos que poderíamos dar sobre a presença desse elemento na literatura, mas esse texto ficaria demasiado extenso com tantas exemplificações. Nos limitaremos a falar da narrativa de Ildefonso Guimarães, de quem apresentaremos alguns dados da vida e da obra nos próximos parágrafos.

## Vida e obra do autor

Jornalista e escritor paraense, Ildefonso Guimarães nasceu em 23 de janeiro de 1919, na cidade de Santarém, no Pará. Viveu a infância e adolescência em Óbidos, cidade do interior paraense que inspirou boa parte de sua obra. Em 1956 estabeleceu morada definitiva em Belém, onde passou a ter contato com o universo intelectual da cidade. No ano de 1961

e 1963 Guimarães venceu o Prêmio Samuel Mac Dowell da Academia Paraense de Letras (APL), com o livro *Histórias sobre o Vulgar e Senda Bruta*, respectivamente.

A partir dessas conquistas significativas para sua carreira literária, o escritor consagrou-se perante a crítica e adquiriu o tão almejado reconhecimento de sua obra, o que mais tarde lhe renderia o título de “Imortal”, passando a ocupar a cadeira número cinco da APL. Em 1963, começou a trabalhar no jornal *A Província do Pará*, passando pelas funções de noticiário e redator, sendo por trinta e oito anos o responsável pela seção “Livros e Legendas”. Em 1964, foi eleito Grão-Mestre da Maçonaria Paraense, onde permaneceu por quatro anos.

No ano de 1984, Guimarães publicou seu primeiro romance, *Os Dias Recurvos – Anatomia de uma Rebelião*, sobre a Revolta de 1932, no prisma da cidade de Óbidos, narrando inclusive a pequena batalha naval de Itacoatiara (AM). Publicou *Coisas de Maçonaria* (1987), livro que reúne ensaios e discursos sobre a doutrina maçônica. Passados três anos, veio a público *Contos Recontados* (1990), uma seleta com os considerados melhores contos do escritor. Anos mais tarde, publicou-se o livro de crônicas *Sombras do Entardecer* (2004), sua última publicação em vida.

Após um longo período de enfermidade, o Pará perdeu um de seus mais importantes contistas no dia 27 de julho de 2004. Postumamente, o escritor teve sua obra inédita *Crônicas de Rua – Memórias de um Repórter de Polícia*, lançada em 2011, juntamente com o Selo Literário Ildefonso Guimarães, promovido pela Fundação Cultural do Pará Tancredo Neves. Em junho de 2019, em comemoração ao centenário do autor,

foi publicada a segunda edição de *Sombras do Entardecer*, seu livro de contos mais importante.

### As teorias do elemento água

Há muitas teorias e estudos sobre a água, e é imprescindível falarmos sobre algumas delas para uma melhor compreensão da narrativa que virá. Uma obra específica que trata deste elemento é *A Água e os Sonhos* (1997), de Gaston Bachelard, que dá destaque a quatro características que considera mais significativa deste elemento natural: a capacidade de refletir, de dissolver, de refrescar e de alimentar. A capacidade de dissolução da água está associada ao passar do tempo e também à morte, pois a água é a única substância capaz de apagar totalmente todos os vestígios. A água aparece, muitas vezes, associada à morte porque relaciona-se com a perda da vida através do afogamento: “A água é o elemento da morte jovem e bela, da morte florida, e nos dramas da vida e da literatura é o elemento da morte sem orgulho nem vingança, do suicídio masoquista” (BACHELARD, 1997, p. 85).

Por outro lado, a capacidade refrescante da água liga-se ao caráter purificador e ao renascimento, ou seja, a uma possibilidade de começar de novo esquecendo os erros, os pecados cometidos anteriormente: “o sonho de purificação sugerido pela água límpida é o sonho de renovação sugerido por uma água fresca. Mergulha-se na água para renascer renovado” (BACHELARD, 1997, p. 151). A capacidade de alimentar remete-nos muitas vezes à maternidade e ao aleitamento materno: “O mar é maternal, a água é um leite prodigioso; a terra prepara em suas matrizes um alimento tépido e fecundo; nas

margens se intumescem seios que darão a todas as criaturas átomos gordurosos” (BACHELARD, 1997, p. 124).

O autor acrescenta ainda que “é por ser um leite para o inconsciente, que a água é tantas vezes tomada, no decorrer da história do pensamento científico, por um princípio eminentemente nutritivo” (BACHERLARD, 1997, p. 128). Assim, a água assume sua simbologia maternal, e através dela, a morte será a mais maternal das mortes, o que nos faz lembrar do que escreveu Jung (1912) a respeito do desejo do homem:

É que as sombrias águas da morte se transformem nas águas da vida, que a morte e seu frio abraço sejam o reçoço materno, exatamente como o mar, embora tragando o sol, torna a pari-lo em suas profundidades... Nunca a Vida conseguiu acreditar na morte! (JUNG, 1912, p. 209).

Em *A água e os Símbolos*, Mircea Eliade (2012, p. 9), afirma que “a água, além de bebida, foi o primeiro espelho dormente e sombrio”. Ou seja, a água é um espelho natural e para refletir a alma humana em toda a sua complexidade, precisa ser clara e transparente. Para Chevalier e Gheerbrant (2003), as significações simbólicas da água podem ser reduzidas a três temas dominantes: como fonte de vida, meio de purificação e centro de regenerescência. Já Gilbert Durand (2012) afirma que a água, além de ser bebida, foi o primeiro espelho dormente e sombrio, assim, a água tem propriedade de espelho. Tanto Bachelard quanto Durand, estudiosos do imaginário, mencionam o fato da haver muitas outras formas de água: as más, as boas, as amorosas, aquela que nos dá a vida, e até mesmo as que nos matam.

Dessa forma, um dos objetivos do nosso trabalho é proporcionar ao leitor do conto de Ildefonso Guimarães, por meio da pesquisa científica, várias visões sobre o significado

da água. Sobre a polissemia do elemento aquoso menciona Bachelard (1997, p. 17):

Este consistira em provar que as vozes da água não são metafóricas, que a linguagem das águas é uma realidade poética direta, que os regatos e os rios sonorizam com estranha fidelidade as paisagens mudas, que as águas ruidosas ensinam pássaros e os homens a cantar, falar, a repetir, e que há, em suma, uma continuidade entre a palavra da água e a palavra humana.

Feitos alguns apontamentos introdutórios e necessários para se conhecer os possíveis caminhos que a água percorrerá pelo texto literário da obra ildefonsiana, passemos a apresentação do conto “Linha do Horizonte”.

### **A água da chuva como anfitriã da obra**

O conto “Linha do Horizonte” está inserido no livro *Senda Bruta* e foi escolhido para análise acerca da obra de Ildefonso Guimarães. No texto em questão, existe a forte e constante presença da simbologia da água, tanto é que optamos por usar o termo “ ”, expressão criada por Paulo Nunes<sup>33</sup> para se referir à narrativa em que o elemento água é abundante, nos dando a impressão que o texto é encharcado, molhado do início ao fim da mesma. Trata-se, sem dúvida, de um conto ímpar, pois o autor foi capaz de transformar em ficção, a triste história de uma mulher encontrada morta em uma vala, com uma cobra enrolada no pescoço. Foi assim que surgiu a protagonista do conto – Belarmina Maués – que segundo as

---

33          Doutor em Letras. Professor titular da Universidade da Amazônia (UNAMA). Coordenador do projeto de pesquisa Academia do Peixe Frito (UNAMA/UFPA).

palavras do próprio escritor, é uma das melhores personagens que já criou.

Em “Linha do Horizonte”, os leitores podem estar sujeitos a inúmeros sentimentos: amor, tristeza, pena, indignação e tantos outros que no decorrer da leitura poderão surgir nas linhas e entrelinhas desta comovente história. Um leque de personagens, advindos de diferentes classes sociais, está presente para demonstrar a complexidade narrativa do texto, em que cada personagem com seu jeito particular de ser e de agir, revela os tipos que vivem na sociedade. A paisagem, os costumes populares, a maneira muito coloquial de falar característicos da região Norte do país, e a citação de lugares muito conhecidos da cidade de Belém, fazem de “Linha do Horizonte” uma espécie de baú de recordações para aqueles que viveram por esses tempos ou que ainda vivem por esses espaços.

É imprescindível não esquecer de um importante detalhe: no decorrer de toda a narrativa, a água da chuva estará presente com afinco, com especial destaque para a sua relação com os acontecimentos, influenciando diretamente na vida de seus personagens e no desfecho da trágica história criada por Ildefonso Guimarães.

Como é de costume em tudo aquilo que escreve, Ildefonso abre o conto com uma epígrafe que tem relação direta com a temática abordada: “Ah, morte do amor do mundo/ Ah, vida feita de dar/ Ah, sonhos, ah, desesperos/ Ah, desespero de amar”.<sup>34</sup> Não traçaremos maiores comentários sobre esses versos agora, pois no decorrer do capítulo e com o desfecho da história, eles se tornarão autoexplicativos.

Em relação ao título do conto, é importante apresentar algumas observações. A palavra “horizonte”, de acordo com o dicionário da língua portuguesa significa “linha que parece, ao observador em campo aberto, separar o céu da terra ou mar, limitando seu alcance visual” (GEIGER; BECHARA, 2004, p. 425). Como apresentado, horizonte pode ter ou não um sentido restrito, porém, se sabe que, dependendo do contexto (como é o caso do conto em questão), esse significado se carrega de subjetividade. Nesse sentido, o horizonte é sinônimo de lugar distante e inalcançável, como uma espécie de Pasárgada (mundo utópico criado pelo poeta Manuel Bandeira) onde se imagina que a vida pode ser mais feliz, prazerosa e justa, onde os sonhos se tornarão realidade.

Todavia, ainda podemos fazer outra observação levando em consideração a presença do elemento água: a chuva que cai tem sempre a mesma direção, ela escorre sempre no horizonte: “A água cai sempre, acaba sempre em sua posição horizontal [...] a morte da água é mais sonhadora que a morte da terra: o sofrimento da água é infinito” (BACHELARD, 1997, p. 7). Sem ter a intenção de antecipar o fim da narrativa, mas já deixando uma pista para o final trágico, nos precipitamos a dizer que a vida da protagonista será cessada pela enxurrada da chuva forte que cai, impedindo que o sofrimento vivido por ela também chegasse ao fim, pois a água tudo leva, inclusive as dores vivenciadas.

A partir desse momento, nosso interesse é apresentar os elementos que compõem a narrativa: enredo, personagens, tempo, ambiente/espço e narrador. Iniciamos com um breve resumo do enredo de “Linha do Horizonte”: Numa tarde chuvosa, durante a troca de roupa em seu quarto, na periferia de Belém, Belarmina, já velha, relembra seu passado e os casos

que teve quando era prostituta, e principalmente, recorda sua grande paixão da juventude, o despachante Azevedo. Todas essas lembranças são acompanhadas pela cobra Nicota, que foi companheira inseparável de Belarmina, até na hora de sua morte.

A natureza ficcional de “Linha do Horizonte” é verossímil, assim como foi observado no parágrafo que abre este capítulo. Essa verossimilhança não quer dizer que os fatos narrados na história correspondam exatamente à realidade, mas que mesmo sendo fruto da imaginação do autor, eles devem parecer reais para aqueles que os leem. A respeito dessa verossimilhança compreende-se:

É a lógica interna do enredo, que o torna verdadeiro para o leitor. Os fatos de uma história não precisam ser verdadeiros, no sentido de corresponderem exatamente a fatos ocorridos no universo exterior ao texto, mas devem ser verossímeis; isto quer dizer que, mesmo sendo inventados, o leitor deve acreditar no que lê (GANCHO, 2002, p.10).

Mesmo a organização lógica dos fatos dentro de uma narrativa serem fundamentais no que diz respeito à verossimilhança, não se pode restringir o enredo de “Linha do Horizonte” como totalmente linear, já que seu caráter psicológico e sentimental dos fatos, impede uma afirmativa concreta acerca da linearidade do texto.

Um outro detalhe a ser mencionado a respeito disso é que a presença da simbologia da água no texto impede que a protagonista do conto ponha em ordem suas lembranças, e isso contribui para que os fatos se apresentem aleatoriamente. Nas passagens a seguir, é possível observar com mais clareza essa informação: “chuva não deixa a gente arrumar a memória, um pesado torpor apaga as lembranças [...]. Pensamentos tatos,

aqueles; pálidos restos de memória que a música da chuva lhe traz de longe” (GUIMARÃES, 1963, p. 124).

Importante aspecto na narrativa é a linguagem atribuída aos personagens. O uso da fala popular e de algumas expressões da terra utilizadas no cotidiano do povo, aproxima o leitor do texto: “– Num pense que tô me acabando por casamento!... Dei porque quis, ninguém me tomou. Ué! – Revirou o beíço num puro desprezo – Axi! [...]. Então Belarmina põe Nicota no pescoço e sai pra fora!” (GUIMARÃES, 1963, p. 124-127).

Mas nem só de linguagem popular o texto é tecido. Há também a linguagem poética em determinados momentos da narrativa, assim como expressa nas frases a seguir: “Doce a chuva em suas lágrimas, seu límpido pranto barulhento [...]. Belarmina ouve-lhe a música fina, assoviar de flauta por entre as arcadas do céu” (GUIMARÃES, 1963, p. 123-128).

Como se pode observar, o texto é provido de linguagem popular com passagens metafóricas, linguagem esta que atinge o universal ao abordar temas que são comuns entre todos os homens e mulheres, e que podem acontecer em todas as épocas e lugares: o amor, a solidão, a prostituição, o preconceito, a desigualdade social, a morte, entre tantos outros.

Quanto aos personagens responsáveis pelo desempenho do enredo, temos basicamente três: Belarmina, a cobra Nicota e o despachante Azevedo. Os demais são considerados secundários, com pouquíssimas características que os descrevam física e psicologicamente. Em sua totalidade, os personagens presentes no texto são: a Mãe do despachante Azevedo (preconceituosa, odeia Belarmina e sua relação com Azevedo); Claudemira (filha de Belarmina com Azevedo), Guiomar e Marina (filhas de Belarmina); Soeiro (personagem de origem

portuguesa. É quem oferece à Belarmina uma casa em troca da filha); Chefe de Polícia (protetor de Belarmina pelas ruas); Luís Motorista (um dos amantes de Belarmina); Lucas Baborixá (iniciador de Belarmina na Umbanda); Mulher do Tomásio (personagem anônimo); Mulher do Menezes (personagem apenas citado), entre outros.

A respeito dos personagens principais, gostaríamos de tecer algumas considerações. Personagem incomum, Nicota é a cobra companheira de Belarmina durante a velhice. O primeiro contato do leitor com o texto pode levá-lo a achar que Nicota é um ser humano e que sua relação com Belarmina é homossexual, porém, essa ideia é desfeita assim que o narrador declara que aquela não passa de uma serpente. Personagem sedutora, ela é símbolo do erotismo, e essa eroticidade pode ser encontrada na seguinte passagem da narrativa:

Nicota enrolada em cima da cama [...] língua de vez em quando, rápida e fina, saindo-lhe como chama pelo orifício da boca: quase um milagre os relâmpagos da língua, lambendo o tempo [...]. Nicota!... a bruta vontade de senti-la atravessar, transpassar-lhe as entranhas, transformada em amplo e agudo falo cheio de escamas. (GUIMARÃES, 1963, p.123).

É importante lembrar que para Sigmund Freud (1856-1939), a cobra representa o símbolo fálico masculino, o pênis. Freud associava o arquétipo da cobra ao desejo sexual inconsciente. Nicota representa, entre outras simbologias na narrativa, o desejo que Belarmina nunca deixou de sentir pelo Despachante Azevedo. Ainda sobre Nicota, revela José Arthur Bogéa (1990, p. 2): “A grande metáfora do tempo em I. G., está nesta representação, quase um milagre, da serpente

Nicota: na rapidez da língua, o instante; na forma de Ouróboro, a eternidade”. Nicota simboliza neste conto a eternidade, a certeza de que mesmo com a chegada da morte, a vida continua. Ela guarda consigo os segredos da morte e do tempo: guardiã dos segredos de Belarmina, das angústias vividas por ela pelo abandono e desprezo do Despachante Azevedo.

Sobre a simbologia da serpente escreveu Mircea Eliade (2012, p. 320):

[...] a serpente não só recepta o espírito dos mortos, como também possui os segredos da morte e do tempo: senhora do futuro do mesmo modo que detentora do passado, é animal mágico [...] assume uma missão e torna-se o símbolo do instante difícil de uma revelação ou de um mistério: o mistério da morte vencida pela promessa do recomeço.

Segundo a simbologia expressa acima, é possível dizer que o papel de Nicota na narrativa não se resume, simplesmente, a de um animal de estimação. É justamente por conta da simbologia que assume que ela se faz importante para o enredo. O final trágico da morte de Belarmina acompanhada até o último momento por Nicota enrolada ao seu pescoço, permite refletir sobre a continuidade da vida após a morte, assim como a serpente que, a cada troca de pele, se renova em si mesma. Ao morrer em companhia da cobra, a alma de Belarmina permanecerá para sempre viva, pois a simbologia da serpente remete ao eterno. A serpente também simboliza o poder, a força, e como decorações divinas e reais, cobras conotam sabedoria eterna, transformação, renascimento e superação da morte. De acordo com a narrativa, Nicota tem “olhinhos parados de eternidade” o que também pode configurar uma possível antecipação para a morte.

É sabido que em *A terra e os devaneios do repouso* (1990), Bachelard dedica importante estudo sobre o arquétipo da serpente. Em especial, na terceira parte de seu livro, a imagem literária da serpente sobressai, segundo o autor, como um dos mais importantes arquétipos da alma humana. Assim, destaca que a imagem da serpente sempre esteve presente nas mitologias naturais de diferentes povos. Uma dessas simbologias da serpente é a forma de Ouróboro, símbolo da manifestação e da reabsorção cíclica. E a união sexual em si mesma, autofecundadora permanente, como demonstra a sua cauda enfiada na boca, é transmutação perpétua de morte em vida, pois suas presas injetam veneno no próprio corpo: “é a dialética material da vida e da morte, a morte que sai da vida e a vida que sai da morte, não como os contrários da lógica platônica, mas como uma inversão sem fim da matéria de morte ou matéria de vida” (BACHELARD, 1990, p. 215).

Essa dialética de vida e de morte presente no estudo de Bachelard também está relacionada à lei do eterno retorno, muito presente no conto, principalmente quando se relaciona com os caminhos que a personagem Belarmina foi conduzida na narrativa: a juventude difícil de uma mulher pobre, sem estudos, sem família, negra, e que ao colocar no mundo três filhas, não podia dar a elas um outro destino senão o seu próprio – o mundo da prostituição – uma história de vida que se repetiria ainda por muitas gerações: “Oh, xente!... Não valeu tu te jogar na vida, botar tuas filhas pra vadiarem? [...]. Tuas filhas num ganha no mole?!” (GUIMARÃES, 1963, p. 126).

O outro personagem muito pertinente ao enredo é o despachante Azevedo. Ele foi o grande amor da vida de Belarmina, amor da juventude, que deixou marcas profundas na sua alma. Mas esse amor não era aceito pela mãe do personagem, pois

ele vinha de uma família com posses, que tinha um nome e uma profissão a zelar, além de tudo, era um homem branco: “Esta senvergonha desencabeçou o rapazinho [...]. Amor!... Roxura por branco, pessoa das altas [...] é hoje o seu Despachante Azevedo, bem casado, filhas moças, retrato saindo pelo jornal?” (GUIMARÃES, 1963, p. 124-125).

No conto, a mãe de Azevedo sente um profundo ódio por Belarmina, não apenas por ela ser quem é, mas por ser negra, demonstrando uma outra problemática na sociedade brasileira: o racismo associado às pessoas de baixa renda e que vivem em ambiente violento. Essas pessoas quase sempre não possuem oportunidades de sair da baixa pobreza em que vivem, devido a um sistema de divisão social fortemente demarcado, principalmente em regiões mais desfavorecidas do Brasil, como é o caso do Norte do país.

Aliás, a mãe de Azevedo, que no conto não é denominada, representa justamente a voz do preconceito racial: “[...] aqueles dizeres de malquerença: Sua negra imunda! Não pensa que vai casar com meu filho não! Prefiro êle morto, em cima duma mesa...” (GUMARÃES, 1963, p. 124). O amor impossível de Belarmina e Azevedo marcou para sempre a vida da personagem, representando, ao mesmo tempo, vida e morte, Eros e Tanatos, pois enquanto Belarmina viveu poucos momentos ao seu lado, ela foi feliz, e depois, quando se viu distanciada de sua paixão, a única coisa que restou foi a imagem de Azevedo no momento de sua morte.

Os personagens por hora citados povoam as lembranças de Belarmina. Eles fizeram parte de seu passado e deixaram marcas profundas em sua vida. Mesmo a maioria deles tendo uma participação menos frequente no enredo, eles constituem a base que ela precisa para reconstituir sua história.

A respeito do tempo, ele se desenvolve de forma psicológica, já que numa tarde de chuva, em seu quarto, Belarmina, já velha, relembra os tempos vividos na juventude. Por não haver marcação temporal precisa, é impossível situar a narrativa em determinado ano ou data. As únicas referências temporais são: “Mais de quarenta anos de distância [...]. Tudo há tanto tempo” (GUIMARÃES, 1963, p. 106-107). As lembranças do passado remoto da personagem duram enquanto a chuva cai, da tarde até à noite, e se misturam em diferentes momentos e situações através do *flashback*. O cair da chuva marca o início das lembranças, e o cessar, marca a morte da personagem.

Sobre o espaço/ambiente, a época em que se passa a narrativa é a Belém do século XX. De linhagem urbana, mais precisamente a periferia de Belém, o mundo de Belarmina é delimitado geograficamente: “Entre o céu e a terra só a chuva, diluindo tudo, confundindo num só rebôco êste mundo estreito de Belarmina: da Sacramenta ao Pôrto-do-Sal, do Guamá às docas do Reduto” (GUIMARÃES, 1963, p. 126-127). A menção a determinados bairros da cidade, muito conhecidos pela população, principalmente no que diz respeito ao alto índice populacional e de violência é explícita no texto: “Ruas e mais ruas andadas ao léu... Acordou no xadrez do pôsto do Telégrafo, que nesse tempo não tinha pôsto na Sacramenta. Depois que lhe contaram que tinha levado geral” (GUIMARÃES, 1963, p. 125).

O espaço físico é centrado no quarto de Belarmina, um barraco pequeno e escuro, de telhado coberto por zinco. O ambiente habitado por ela é marginalizado socialmente, é economicamente degradante, pois é o reflexo de sua situação social e financeira, assim como mostra a passagem a seguir: “Belarmina escuta. Em volta nenhum outro rumor senão o da

chuva em cima da casa: o das telhas, no quarto, diferente do zinco na cozinha. Um mais suave, ruído de branco, de gente fina; outro sem propósito, desbragado, de Belarmina Maués” (GUIMARÃES, 1963, p. 127).

Sobre a relação casa e habitante, diz Gilbert Durand (2012, p. 243): “Diz-me que casas imaginas e dir-te-ei quem és [...] A casa redobra, sobre determina a personalidade daquele que a habita”. Como se vê, o tipo de moradia em que vive Belarmina e as características do ambiente, são elementos que reforçam as dificuldades do dia a dia enfrentadas por ela. Vale atentar para o fato de que os diferentes rumores que caem sobre a casa da personagem são advindos da chuva, ela é que determina, através da maneira como deságua em cima do telhado, o tipo de casa ideal para cada tipo de pessoa.

Quanto ao foco narrativo do conto, temos um texto narrado na 3ª pessoa do singular, cujo narrador é onisciente, conhecendo todos os aspectos da história e das personagens. O narrador de “Linha do Horizonte” fala sobre os sentimentos e pensamentos das personagens, descrevendo situações que ocorreram no passado e também as que ocorrem no presente, ambas com muita eficiência, quase ao mesmo tempo, fazendo com que, algumas vezes, um leitor menos atento, fique confuso diante de alguns pensamentos: “Amor!... Roxura por branco... pessoa das altas... Negra besta, será que tu nunca cria vergonha?... Tamanha velha! – Não vê que êle até nem mais te conhece! – é hoje seu despachante Azevedo, bem casado, filhas môças... Só sendo!” (GUIMARÃES, 1963, p.126). Será a voz da consciência de Belarmina ou a voz do próprio narrador?! Cabe ao leitor decifrar.

Até aqui, a protagonista reviveu muitas lembranças, todas trazidas pela água da chuva. Lembranças boas e ruins que

habitaram a sua memória pela vida inteira, e que nem mesmo o tempo foi suficiente para fazer esquecer. Entretanto, ninguém pode viver de recordações eternamente, e Belarmina já estava cansada dessas memórias que pesavam sobre seu destino. Era preciso dar um fim a todo esse sofrimento, e tentar, assim, encontrar o sossego que tanto almejou. Eis então que a morte surge como meio de escape, de evasão, para que possa solucionar todas as dificuldades impostas pela vida, principalmente, para fugir de um amor impossível. A solução de Belarmina é a morte, e de acordo com o texto, ela se prepara para esse momento, em meio a um ritual de feitiçaria:

Belarmina ofega; sacode a cabeça, a basta carapinha que a chuva teima em encher de diamantes – Nicota é agora gordo colar de três voltas. Retine a chuva; Belarmina acompanha o curso da enxurrada rodopiando, corpo agitado, se desmanchando em elétricos desnalgares [...]. Por que agora choram os olhos do despachante? Um chôro aflito, volumoso e grave [...]. Mas eis que seus pés resvalam e um grande escuro a recebe. Escuro e fétido olhar o daqueles olhos. Belarmina se debate, o chôro a inunda e sente no pescoço um nó se amarrando [...]. Durante ainda muitas horas se ouviu gemer de enxurrada na escura paz dos bueiros. Depois, quando a chuva passou, a noite levou foi tempo a enfeitar de limo o sono agora tranquilo de Belarmina. (GUIMARÃES, 1963, p. 129-130).

De acordo com a passagem da narrativa, a morte da personagem parece proposital, forçada, pois ela parece se preparar para esse fim, e numa espécie de transe, ela se entrega ao momento, e passa a ter visões a respeito de todos aqueles que lhe fizeram algum mal no passado, inclusive Azevedo, seu grande amor. É por ele que Belarmina também decide morrer, e o faz na água, pois assim a morte parece serena.

Tem-se, por um instante, a ideia de que esse fim trágico não passa de um curso natural de seu destino, afinal, uma mulher que levou a vida inteira vivendo de forma desregrada, não poderia ter outro fim. Mas Belarmina pertence à água, e sobre ali se sustenta como uma ninfa. Morrer na água, mesmo não sendo bela e nem pura, é algo revelador de beleza, livre do mal e do sofrimento.

Esse nos parece um fim aceitável. Entretanto, cabe uma outra leitura, a de um provável suicídio, pois como bem profereu Bachelard (1997, p. 84): “A água que é a pátria das ninfas vivas é também a pátria das ninfas mortas. É a verdadeira matéria da morte bem feminina”. E a descrição da morte da protagonista, rodeada dos inimigos da juventude, anuncia uma espécie de pressentimento, algo que não tardaria em acontecer, o que para Bachelard é uma preparação literária do suicídio. Ou seja, Belarmina deveria morrer por interesse de terceiros, pois a vida que levava não significava outra coisa senão estar morta.

Em outras palavras, Azevedo estaria livre da mulher que quase lhe desgraçou a vida, que encheu sua família de vergonha, pois era negra, prostituta e pobre. Mas talvez esse fim, não tenha tido o mesmo significado para Belarmina. Bachelard (1997) é enfático ao afirmar que a morte na água é também o elemento do suicídio masoquista, isto é, o suicida sentiria prazer com a própria morte. Ela teria então, decidido tirar a própria vida, sentindo prazer, satisfação.

Morrer para ser livre. Morrer para esquecer. Morrer para renascer. Mas para morrer assim, é preciso morrer na água – somente ela é capaz de proporcionar a morte perfeita. Nesse sentido, a morte de Belarmina nas águas da chuva nos permite aproximá-la da personagem Ofélia, pois ambas têm como

leito de morte as águas. Tanto para Belarmina quanto para Ofélia, morrer na água é uma forma de aliviar as dores, o sofrimento causado por outros e que tanto as destruiu por dentro. Segundo as palavras de Gaston Bachelard, que dedicou parte de seus estudos a analisar a morte da personagem de William Shakespeare:

Ofélia poderá, pois, ser para nós o símbolo do suicídio feminino. Ela é realmente uma criatura nascida para morrer na água, encontra aí, como diz Shakespeare, seu próprio elemento. A água é o elemento da morte jovem e bela, da morte florida, e nos dramas da vida e da literatura é o elemento da morte sem vingança, do suicídio masoquista. A água é o símbolo profundo, orgânico, da mulher que só sabe chorar suas dores e cujos olhos são facilmente – afogados de lágrimas. (BACHELARD, 1997, p. 84-85).

Ofélia, ao morrer jovem e bela, recebeu *status* de ninfa, aquela que agora habita as águas, porque a água, assim como a pátria, tem a necessidade em ser habitada. Tal qual Ofélia, Belarmina é uma criatura nascida para morrer na água, porque morrer assim é a forma mais feminina de dar fim a própria vida, deste modo, ela passa a ser um elemento desejado. Ambas são personagens tão distintas, separadas por um tempo cronológico que marca aproximadamente seis séculos. Épocas diferentes, linguagem e atitudes distintas, porém, o sentimento de tristeza, comum a qualquer ser humano, as aproxima. Esse sentimento é reforçado por Bachelard (1963, p. 94), que afirma: “Quando o coração está triste, toda a água do mundo se transforma em lágrimas”.

## Águas infindas

Em nossas análises pelas obras do autor, nos deparamos com uma particularidade no que diz respeito aos dois livros de contos: a presença dos quatro elementos da natureza: ar, fogo, terra e água, e vimos neste último, um símbolo repleto de possibilidades de leitura, por isso, optamos por este elemento como proposta de nossa investigação. E pudemos observar que esse elemento aquoso enriquece ainda mais o enredo, contribuindo diretamente para a melhor compreensão da obra.

O conto que serviu como nosso objeto de análise nos mostra que, no geral, a simbologia da água se faz presente através da chuva e traz consigo uma representação relacionada à lembrança, ao esquecimento e à solidão. E essa mesma chuva pode, ainda, significar vida e morte. O fato é que a chuva não deixa os personagens de Ildefonso arrumarem a memória, ela é sempre a responsável em transportá-los para o passado.

O conto “Linha do Horizonte” traz a simbologia da água ao longo de sua narrativa e com muita frequência repete tal elemento e todas as suas variantes, como lágrimas, choro, manto d’água, entre outros. Por este motivo, o caracterizamos como uma aquonarrativa, devido a sua presença constante ao longo de todo o texto.

A água foi capaz de indicar o começo, meio e fim da personagem principal, revelando e antecipando o seu fim trágico, e, ao mesmo tempo, heroico. Apesar de Belarmina ser ignóbil perante um sistema social cruel e injusto, Idelfonso tenta, ao dar ênfase ao elemento aquoso nesse conto, de certa forma, encerrar o ciclo de Belarmina com poesia e transcendência, buscando dar o devido valor a uma pessoa marginalizada a vida inteira. A água então enobrece e afaga sua cruel vida e tem

o poder de renovação e de purificação. Constatamos então, durante nossa análise, que a chuva é a responsável por definir o destino da personagem, a deixando à mercê da solidão.

Enfim, encerramos nosso texto no intuito de que ele possa ser mais uma contribuição para que a obra de Ildefonso chegue ao conhecimento do público, e que seja mais uma fonte de pesquisa para que novos pesquisadores possam dar continuidade aos estudos acerca deste autor. Particularmente Ildefonso muito contribuiu em nosso estudo, pois com a riqueza de seus textos, colaborou para nosso conhecimento profissional e pessoal, afinal, ouvimos dizer em algum momento de nossas vidas que, aquele que se banha nas águas de um rio, sai dele uma pessoa diferente.

## REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. *A água e os sonhos*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BACHELARD, Gaston. *A terra e os devaneios do repouso*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

CAMINHA, Pero Vaz de. *Carta de Pero Vaz de Caminha a El-Rei D. Manoel sobre o achamento do Brasil*. São Paulo: Martin Claret, 2014.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de Símbolos*. 18. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.

COUTINHO, Afrânio. **A literatura no Brasil. Era realista. Era de transição.** Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arquetipologia geral.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

ELIADE, Mircea. **Imagens e Símbolos.** 1. ed. Lisboa: Arcádia, 1979.

GANCHO, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas.** São Paulo: Ática, 2002.

GEIGER, Paulo; BECHARA, Ivanildo. **Minidicionário contemporâneo da língua portuguesa** Caldas Aulete. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.

GUIMARÃES, Ildelfonso. **Senda Bruta.** Belém: Promovido pelo Governo do Estado do Pará, 1963.

HARK, Helmut. **Léxico dos Conceitos Junguianos Fundamentais.** São Paulo: Loyola, 2000.

JUNG, Carl Gustav. **Metamorfozes e os Símbolos da Libido.** São Paulo: [s.n.], 1912.

## CAPÍTULO X

### Educação guardada na memória: reminiscências da *Menina que vem de Itaiara*, de Lindanor Celina

Fernando Jorge dos Santos Farias

Simone da Silva Lopes

*Sempre, desde menina, todas as coisas tiveram pra mim uma significação diferente ou múltipla. Se a isto se pode chamar vocação poética, então sou poeta desde sete ou oito anos.*

ADALGISA NERY

#### Considerações iniciais

Lindanor Celina Coelho Miranda inovava com suas obras a produção literária brasileira de configuração amazônica. Sem sombra de dúvidas, é considerada uma escritora de singularidade poética. Muito desse destaque se dera em razão de empregar em seus romances o tom da crônica, ofício que antecedeu sua trajetória de romancista.

Nascida em 21 de dezembro de 1917 em Castanhal, município do nordeste do Pará, Lindanor viria a crescer em Bragança, outro município da mesma região. Como ela própria fizera questão de lembrar, foi em solo bragantino que despertou, haja vista que no novo ambiente iniciara os estudos escolares, fora discente, em regime de internato, do Colégio Santo Antônio.

Com as freiras, teve educação europeia, o que lhe conferira conhecimentos de boas maneiras, francês, inglês e italiano. Todo esse convívio com a escola e com o saber escolarizado, somados às condições de seu tempo, possivelmente a impulsionara à carreira docente, caminho comum em seu turno.

Além de uma trajetória como professora, Lindanor Celina se destacara no âmbito literário, como indiretamente se anunciara<sup>35</sup>. Dentre seus romances, separamos a obra *Menina que vem de Itaiara*, publicada em 1963, um escrito de considerável cunho memorialista, que, dentre diversos aspectos que retrata, sobressaímos os “acontecimentos educacionais” experimentados pela personagem Irene.

O romance tipifica determinados aspectos do cotidiano paraense, amazônida: o falar, os hábitos e as manifestações populares da região Norte, tudo apresentado de forma detalhada pela jovem Irene. A narrativa descreve ainda o modo enérgico de se viver em Itaiara, cidade ficcional, ambiente rememorado pela personagem. Entre as diferentes reminiscências que expõe, entre histórias vividas e presenciadas, Irene ressalta sua educação escolar, traço esse que nos parece ter seu nascedouro nas vivências da própria autora, e que será o alvo deste capítulo.

Dito isso, discutiremos a forma e determinados aspectos da educação representada no escrito ficcional de Lindanor Celina. Para tal, percorremos pelas descrições que tratam dos possíveis processos educacionais, vivenciados pela menina-personagem

---

35 Além de *Menina que vem de Itaiara* (romance de 1963, reeditado em 1995), Lindanor Celina publicara as obras *Estradas do tempo-foi* (1971); *Breve Sempre* (1973); *Pranto Por Dalcídio Jurandir – Memórias* (1983); *Afonso contínuo, santo de altar* (1986); *A viajante e seus espantos* (1988); *Diário da ilha: crônicas* (1992); *Eram seis assinalados* (1994); *Crônicas intemporais* (publicado *post-mortem*, em 2003); *Para Além dos Anjos: Aquele Moço de Caen* (romance escrito em 1973, publicado *post-mortem*, em 2003).

Irene, tanto no Externato quanto no Grupo Escolar. Assim, através de seus relatos, de suas vivências ligadas ao contexto educacional, o escrito assume o investimento de erguer certo esboço do procedimento de escolarização da personagem, salientado se tratar de representação da educação amazônica nas primeiras décadas do século XX.

Entendendo a Literatura como dispositivo que registra a História da Educação, nos aproximamos de estudos que se acercam da representação de educação em produções literárias, da história da educação, de maneira geral, nas décadas iniciais do século XX. Nesse celeiro, nos foi salutar, dentre outras possibilidades, as compreensões de Farias (2009), que discute a Educação de Vivência, a interação do garoto Alfredo, figura criada pelo romancista Dalcídio Jurandir, com determinadas escolas e modelos educacionais no Norte do Brasil; Vidal (2006), que busca nos arquivos escolares e memorialísticos, traços da cultura e educação escolar da infância; Coelho (2008), que analisa o patriotismo implantado na formação do aluno do século XX; Luckesi (2013), que empreende estudo acerca dos erros, das punições e das transformações acerca dessa prática realizada em ambiente educativo formal; e, de Bencostta (2005), que observa a rigidez na educação moral e cívica dos alunos, procedimento esse forjado com a intenção de tornar os alunos seres capacitados, cidadãos úteis à República.

Metodologicamente, estabelecemos uma baliza comparativa em que, de um lado enfatizamos um *corpus* sobre as questões alusivas à educação, sobretudo a educação formal, esboçada na obra; de outro, erguemos as formulações teóricas, dispostas nos estudos anteriormente mencionados. Posto esses dois agrupamentos, objetivamos estabelecer

um determinado “diálogo artificial” entre ficção e registros histórico-educacionais.

A princípio, podemos considerar que, de forma simples e aparentemente despretensiosa, Lindanor Celina denuncia parte da prática educativa opressora que os alunos vivenciavam em Itaiara, dando ênfase, por extensão interpretativa, para que o leitor projete ter sido assim também grande parte da educação amazônica no início do século XX. Trata-se de uma região, de realizações que muito pouco conhecemos, devido a umas séries de problemas, dentre eles, o acesso e a comunicação, principalmente, em registros escritos reais e ficcionais. Nesse sentido, o romance *Menina que vem de Itaiara*, de Lindanor Celina, é essencial para esse registro e conhecimento dessa realidade, além de, em intenção maior, acrescentar à literatura brasileira que expressa as questões circundantes à Amazônia.

### **Primeiras lembranças: o Externato Santo Afonso**

A narrativa se passa em Itaiara, uma cidade do interior onde a personagem principal, Irene, vivera e guardara na memória as imagens da família, da vizinhança, da meninice, dos costumes e um instantâneo de pessoas. A cidade é servida por um trem e banhada por um rio. Entre uma e outra expectativa, Irene vivera sonhos e espantos, compreendendo o mundo, querendo um dia ver Belém, uma cidade maior que aquela que habitara, em sua percepção, um lugar meio faz-de-conta.

Transcorrido o tempo na narrativa, mudanças ocorrem na vida de Irene, a começar pela chegada ao mundo de sua irmã Alba, passando pela nova moradia de sua família, na Vila

Arlindo. Relativa a essa nova localidade, surge a lembrança dos momentos em que fora aluna do Externato Santo Afonso, um modelo educacional de poucos registros, de caráter privado. Essas instituições, a começar pelo nome “Externato”, tinham como característica o fato de os alunos e alunas estudarem em suas dependências, mas não residirem na escola.

Na ficção, Irene destaca outro aspecto desse tipo escolar, aparentemente corriqueiro, mas que denota pertencimento, posse, controle de determinado grupo na cidade: o fato de ser administrado, controlado por determinada família influente na localidade. Em um determinado excerto, assim a personagem destaca: “dirigia o externato o professor Almiro Braga, irmão do Chico, dos Filhos da Candinha” (CELINA, 1995, p. 20)<sup>36</sup>. Ainda sobre essa instituição educacional, Irene destaca também, entre suas recordações, uma das práticas muito comuns daquilo que, posteriormente, viria a ser um dos habituais recursos da chamada educação tradicional: os recitativos da tabuada, exemplificados no fragmento a seguir:

Do externato, guardo nos ouvidos a cantoria, nós enfileirados nos bancos, as pernas balançando, na cadência do:  
“cinco vez uma cinc’  
cinco vez duas dez  
cinco vez três quinz’  
cinco vez quatrúvint’”,  
até “ cinco vez dez cinqueeeeeent. (CELINA, 1995, p. 21).

No fragmento, nota-se a exposição do ensino de matemática, ao que parece, monótono, ritmado e rígido, com uma sala organizada em “fila indiana”, marcada também pelo

---

36 Devido ao acesso, utilizamos a segunda edição da obra *Menina que vem de Itaiara*.

uso de assentos altos e conteúdos que deveriam apenas ser decorados. Essa transmissão axiomática de modos, conteúdos e normas fixas, característica da educação brasileira por muito tempo, foi entendida por Morais (2011), como ato educativo de memorização mecânica da aprendizagem, uma transmissão de saberes não passíveis de questionamentos, haja vista se pautarem em encaminhamentos metodológicos matematizados, ditos com exatidão, sem erros.

Muito semelhante a esse processo, podemos dizer que Irene vivencia uma educação nesses moldes, justamente por experimentar um não entendimento dos conteúdos escolares, mas a repetição de formas fixas de apreensão, como exemplo, dos conteúdos dispostos na tabuada. Aos poucos, essas formas foram vistas como práticas inconsistentes à educação, justamente por se centrarem quase que exclusivamente em métodos rígidos e conteúdos, em sua maioria, desvinculados da realidade.

Na ficção de Lindanor, a forma trabalhada pelo mestre Almiro, no Externato Santo Afonso, era e talvez ainda seja muito comum nas escolas, mesmo com a refutação de expressivo número de estudiosos, ao menos no Norte brasileiro, na Amazônia Paraense. O “Era assim que se aprendia”, possivelmente ainda esteja em voga em alguma localidade, no plano real. Essa possibilidade leva Morais (2011) a acrescenta que ainda que as mentalidades tenham se alterado, em muitas regiões ainda se observa a reprodução dessa mesma forma de ensinar.

No caso de Irene, ao que julgamos e o romance acaba por revelar, essa questão não seria o pior dos acontecimentos. O grande temor dos alunos se corporificava na “professora palmatória”, atuante em castigos desmedidos e vexatórios,

quase sempre aplicados como resposta ao mau comportamento, pelos “erros na matéria”, por parte dos alunos. Temos nessa prática aquilo que a escola brasileira entendeu, por certo período, como formas educacionais disciplinares. Sobre esse encaminhamento educacional, entendido como pedagógico, algumas considerações merecem destaque, haja vista demarcarem que:

No passado, em nossa prática escolar, castigava-se fisicamente. No Sul do País, era comum um professor utilizar-se da régua escolar para bater num aluno que não respondesse com adequação às suas perguntas sobre uma lição qualquer. No Nordeste brasileiro, esta mesma prática era efetivada por meio da palmatória, instrumento de castigo com o qual o professor batia na palma da mão dos alunos. A quantidade de **palmadas** dependia do juízo deste professor sobre a possível **gravidade** do erro. O castigo físico, noutras vezes, dava-se pela prática de colocar o aluno **de joelhos** sobre grãos de milho ou de feijão, ou ainda de mandá-lo para a frente da classe, voltado para a parede e com os braços abertos. Pequenos martírios! (LUCKESI, 2013, p. 1, grifo nosso).

Essas práticas punitivas, utilizadas no Externato Santo Afonso, consegue fixar-se nas recordações de Irene, acionando o pânico que tal atitude lhe causava. Castigar alunos era, e talvez ainda seja, uma prática comum na “formação” dos alunos do Externato Santo Afonso e de outras localidades na Amazônia. Outro exemplo registrado pela literatura é o ingresso do aluno Alfredo, personagem de Dalcídio Jurandir, que, semelhantemente à Irene, se vê angustiado ante a possível e constante ameaça de ser punido por seu Proença, na Vila de Cachoeira. Sobre esse momento, o narrador dalcidiano enfatiza o temor do jovem aluno cachoeirense: “ele precisa

sair daquela escola de seu Proença, da tabuada, do argumento aos sábados, da eterna ameaça da palmatória” (JURANDIR, 1941, p. 89).

Essa educação, experimentada por Alfredo, segundo Farias (2009), notabilizou-se quase que exclusivamente por ser um recinto opressor e precário, quer seja em suas parcas estruturas físicas e mobiliárias, quer seja em suas ações educativas. Tanto Irene quanto Alfredo são personagens ficcionais que representam parte daquilo que as crianças viveram em suas séries iniciais nas escolas da Amazônia.

Sobre esse aspecto, Veiga (2009, p. 64) afirma que “na literatura, trazer nas memórias de infância lembranças de sentimentos negativos em relação aos mestres e a escola não é raro”. Com o tempo, esses eventos ganham legitimidade do Estado, o que, por conseguinte, não invalida a crescente recusa de tais práticas e recursos, tanto da escola, quanto da sociedade, de modo geral:

Havia normas para que esses instrumentos não fossem usados de maneira indiscriminada, por exemplo, a palmatória deveria ser utilizada apenas pelo mestre e para bater *somente* na palma da mão esquerda com dois ou três golpes no máximo. Também estavam proscritos práticas de violências como bofetões, pontapés, puxões de nariz, de orelhas e de cabelos, empurrões ou puxar pelo braço, atitudes estas que passam a ser consideradas como *indignas de um mestre* (MANACORDA, 1989, p. 68, grifo do autor).

Mesmo com normativas, recomendações dos pais, críticas sociais e tantos outros movimentos, os professores no Externato continuavam agindo sob a égide da opressão, da violência. Naquele lugar, Irene não visualizava suavizações

desse expediente. Nele, como em muitos outros estabelecimentos, faltara aproximação entre docentes e alunos. A comunicação era mediada, por exemplo, pela inserção de objetos em cima da mesa, caracterizando a autorização para sair ou não da sala de aula. Mesmo com a inserção de dispositivos legais e em temporalidades diferentes, a violência na prática educativa, como a vivida por Alfredo e Irene, sempre foram notadas, explícitas ou veladas, na educação realizada no Brasil (VEIGA, 2009).

Tratando ainda dessa ação impregnada no fazer educativo brasileiro, ao que julgamos destoante de uma prática escolar emancipatória, principalmente se observarmos as críticas lançadas pelas tendências pedagógicas humanistas-libertadoras, a partir dos anos de 1960. São relevantes as considerações de Farias e Silva (2011, p. 6) quando certificam que:

Era perceptível que a violência física era um modo de persuadir, fazendo com que a palmatória fosse instrumento de opressão e repressão que substituía qualquer Pedagogia. Tratou-se de uma educação frustrada que nada ou pouco ensinava, não garantindo um ensino reflexivo e crítico. A consequência, a instauração do medo, fez com que o rendimento de alguns alunos não fosse satisfatório.

As agressões verbais e físicas limitavam o aprender do discente, visto se ver, quase que constantemente, compelido a não expor seu ponto de vista, suas impressões sobre conteúdos e métodos. E se assim o fizesse, muito provavelmente sofreria retaliações drásticas. A grande tarefa consistia em decorar os conteúdos e receber punições quando não atendesse ao comando do professor. Tratava-se, assim, de uma relação permeada pela opressão que, notadamente, deixaria

uma grande fração de traumas quanto ao aprender na escola (FARIAS; FARES, 2012).

E isso ganhou o registro de Lindanor, nas lembranças de Irene. A certa altura da narrativa, com sete anos de idade, a personagem conclui os estudos primários no Externato e questiona o valor do documento, o insignificante conhecimento que obtivera, que aquele papel atestava: “De quê, não sei. Papai foi me fazer umas perguntas, botou a mão na cabeça, eu não sabia era nada. Só entoava bem a tabuada, isso mesmo de cor, cantava hino e declamava Bilac” (CELINA, 1995, p. 21).

De forma notória, mediante a descrição de Irene, constatamos no romance um ano escolar com aprendizado insuficiente para a menina. Os erros dela e dos demais colegas de classe se limitavam à condição de “erros”, não sendo vistos como circunstâncias iniciais da aprendizagem. Aliás, vale destacar, a noção de “erro como princípio do acerto”, na educação brasileira, ganhou certa atenção somente a partir do final de 1920, embora com desconanças e resistências. Aos poucos, segundos os estudos de Luckesi (2013, p. 6) a educação começa a assentar-se na ideia de que “os erros da aprendizagem [...] servem de ponto de partida para o avanço, na medida em que são identificados e compreendidos, e sua compreensão é o passo fundamental para a sua superação”.

As “declamações de Bilac”, praticadas pela aluna do professor Almiro, surgem como outro aspecto merecedor de considerações. Os escritos e prescrições de Olavo Bilac<sup>37</sup> influenciaram sobejamente as escolas primárias brasileiras, sabendo-se que, conforme frisa Duarte (2000, p. 169), “a partir

---

37 Olavo Braz Martins dos Guimarães Bilac foi jornalista, poeta e inspetor de ensino, dentre outras funções exercidas. Nasceu no Rio de Janeiro em 16 de dezembro de 1865 e foi um dos fundadores da Academia Brasileira de Letras. Relacionado à educação, Bilac percorreu o Brasil divulgando campanhas em prol da alfabetização e do serviço militar obrigatório.

de 1937, as Forças Armadas, e principalmente o Exército, adquiriram um papel fundamental na construção da pedagogia do Estado Novo”, o que, em termos práticos, representava a formação de cidadãos-soldados e disciplinados, sujeitos envolvidos com os valores pátrios. É exatamente essa uma das grandes preocupações da escola e do mestre de Irene: torná-la uma cidadã metódica, ordeira em sua essência.

As aulas de música, de canto, a memorização de hinos pátrios, ironicamente lembrados pela personagem, representavam a realização de conteúdos e práticas capazes de moldar, conforme enfatiza Coelho (2008), uma cultura musical de ordem cívica e patriótica, permeada pela severidade e rigidez, ao que se julgou, capazes de formar o caráter de cidadão íntegro e disciplinado.

Em linhas gerais, sobre essa primeira lembrança escolar de Irene, observamos o registro da educação orientadora dos valores de sua época: cidadãos modelares, conhecedores e praticantes de suas obrigações no seio social. Ao que se vê, Irene, ainda que em estágio “embrionário e subterrâneo”, coloca-se em oposição a essa lógica educacional, movida, quase sempre, pelas perguntas, pelos questionamentos interiores, uma ação que se repetirá em suas experiências educacionais seguintes, como é o caso da educação no Grupo Escolar e nas aulas de reforço.

### **Vivências no Grupo e nas aulas de reforço**

Findado os estudos na Vila Arlindo, a família de Irene se muda para a Rua do Capim, lugar onde a menina passou a “meninice, a adolescência e, a mocidade, os primeiros anos” (CELINA, 1995, p. 21). No novo endereço, em outra conjuntura, a personagem acaba por obter novas experiências, o que repercute na ampliação do repertório de histórias que conta.

Nesse outro contexto, Irene é transferida do Externato para o Grupo Escolar, momento que simboliza nova experiência educativa da personagem:

Com quase nove anos, eu estava no terceiro primário do Grupo Escolar Doutor Brandão. Papai lamentava o atraso, culpava o Externato Santo Afonso, que me dera aquele diploma, aos sete anos, diploma de quê? Mas pensando bem, nem era o caso pra lamúrias, num ano eu não pulara do primeiro para o terceiro? (CELINA, 1995, p. 31).

Como se observa, a questão que persistia era o fato de não ter atingido um conhecimento satisfatório a sua idade, a sua série. Esse fato causara frustração tanto em seu pai, o Sr. Geraldo, quanto na própria personagem. A nova escola, diga-se de passagem, representara mudanças (pelo menos se almejara), da mesma forma que simbolizava a adesão da escola brasileira a outro modelo escolar, os chamados “Grupos Escolares”. Sobre essas modelares instituições de educação, Vidal (2006) resgata suas origens, nos comunicando que surgiram:

No corpo das leis de 1893, em São Paulo e no Rio de Janeiro, regulamentados e instalados a partir de 1894 no estado de São Paulo, os Grupos Escolares emergiram ao longo das duas primeiras décadas republicanas. Constituindo-se como escolas graduadas, os Grupos Escolares aglutinavam em um mesmo edifício as antigas escolas isoladas, organizando a docência em torno de séries escolares que passavam a corresponder ao ano civil e eram concluídas pela aprovação ou retenção em exame final. (VIDAL, 2006, p. 8).

Como destaca Ferreira e Carvalho (2011), a criação dessas instituições não tinha como prioridade a superação de

práticas e costumes escolares, mas a redução dos altos índices de analfabetismo, em um Brasil precário, sedimentado em uma educação e uma sociedade majoritariamente rural. No Pará, possível Estado que abrigava a escola rememorada por Irene, os Grupos Escolares ganharam oficialidade a partir da legislação de 1899, indicando ainda que seriam criados “preferencialmente nos distritos escolares da capital e na sede dos municípios, onde o poder público municipal fornecesse prédios apropriados para o seu funcionamento ou terreno amplo para a sua edificação, devendo atender o máximo trezentos alunos de ambos os sexos” (FRANÇA, 2014, p. 6).

Em suas outras prerrogativas, demarcavam que não necessariamente intentavam substituir, em definitivo, as diferentes escolas no Estado, mas orientar a educação paraense a se aglutinar no novo parâmetro, observado, à época, como a mais inovadora proposta educacional. Assim, tanto a cidade de Alenquer e, posteriormente, na capital do Estado, Belém, observou-se uma adesão imediata ao proeminente símbolo de educação atualizada.

Posto isso, é possível mensurar também que a nova escola de Irene representara não somente outra forma de ensinar, mas uma mudança de ordem, inclusive, arquitetônica, visto que, para o destacado modelo de instituição de ensino, os ambientes escolares opulentos corporificariam o progresso, figurariam a marca de um governo que desenvolvia o país. Na capital ou nas cidades distantes do centro, nas cidades do interior – como parece ser a cidade ficcional de Irene, os grupos ganharam construções modelares, justamente por servirem como instrumento simbólico no imaginário, no ideário da população. Sobre esse aspecto, Pinheiro (2006, p. 123) amplia a compreensão até aqui postulada, inferindo que:

Entendemos, portanto, que as escolas públicas passaram a ser utilizadas como veículo de propaganda política, também servindo para marcar o poder das oligarquias, cujos nomes seriam sempre lembrados, uma vez que os suntuosos prédios escolares, principalmente os dos grupos escolares, como vimos, marcaram a nova feição urbana em pleno processo de mudança e serviram, por conseguinte, para embelezar a cidade e dar-lhe um ar de modernidade.

Para além do aspecto político incutido em suas implementações, os Grupos, no decorrer de suas ações, conforme aborda Berger (2010), passaram a representar inovação no ensino, na prática de alfabetizar e formar cidadãos. Se vendo prejudicada frente a esse novo formato de escola, visto não conseguir se adaptar, Irene se esforçara mais e mais. A iniciativa escolar almejava formar alunos relativamente reflexivos, e Irene não conseguira atingir essa iniciativa, dada sua formação inicial sustentada em práticas opressoras, de mera repetição.

Como iniciara cedo os estudos, em disciplinas como leitura atingira médias satisfatórias, contudo, nas demais disciplinas, sobretudo em matemática, a personagem encontrava insistentes dificuldades, lembradas e enfatizadas pela professora que, de forma insistente, parecia esboçar o futuro da jovem:

Em leitura podia estar no terceiro. Mas em Conhecimentos, aritmética, é primeiro, não tem jeito. Dificuldade era ainda e sempre na Aritmética. Deficiência de base. [...]. Isso há de sentir a vida inteira, um erro de princípio, difícil de sanar. (CELINA, 1995, p. 31-2; 34-5).

Em virtude desses problemas de inadaptação à nova proposta pedagógica, somados a suas traquinagens, Irene é

matriculada nas memoráveis “aulas de reforço”, em turno oposto ao Grupo, como ela própria relembra:

Havia algumas dessas escolas na cidade, que não davam trégua aos alunos, e onde os pais botavam os filhos, em geral para deles livrarem-se nas férias, ou quando menino, muito vadio no grupo, corria risco de perder ano... Eu mesma, não passei as férias grandes botando mamãe doída, fui matriculada na escola da professora Angelina, a tia da Rosa. Mas, até gostei. (CELINA, 1995, p. 106-7).

Como se subentende, a escola descrita por Irene, a da professora Angelina, não tinha como fim exclusivo a educação de conteúdos formais aos seus alunos, mas o trabalho de práticas e comportamentos disciplinares, como forma de corrigir os discentes, atribuir-lhes não somente o gosto pelo estudo, mas lhes retirar comportamentos ditos inadequados, inaceitáveis naquela e em qualquer outra instituição escolar.

Nesse sentido, é notório que nas escolas de reforço havia um grande valor atribuído à disciplina, ao rigor, a práticas de opressão que, em sua realização enérgica, marcaram as lembranças da educação inicial de Irene e de muitas outras crianças, como é o caso daquelas que estudaram como o professor Carvalho, também na mesma localidade:

Umás famosas pela disciplina, rigor dos professores. Como do professor Carvalho, da Maricota Juvenal. Filhos desordeiros ou peraltas, já se sabia, iam para o professor Carvalho que, só de olhar para um menino, este de medo se urinava. **Te boto no Carvalho, facilita!** – era ameaça que por si só, muita vez, surtia efeito. A lei ali, à palmatória é quem ditava. E os castigos, de joelhos em cima de caroço de milho, ou com um tijolo na cabeça, os braços abertos no meio da sala. Para meninos que tinha vícios de tirar

coisas alheias, o professor Carvalho possuía um saco, de encomenda. Se o coitado era apanhado em flagrante, ficasse provado que ele é quem furtara o lápis, o livro, a régua, a merenda do companheiro, passava a aula inteira de pé, diante de todos, a mão dentro do saco. (CELINA, 1995, p. 107, grifo nosso).

Definitivamente, as imagens do Grupo Escolar e das Escolas de Reforço, guardadas na memória de Irene, e de tantas outras pessoas, não são agradáveis. Ao contrário, acionam o receio, o temor, o fracasso. A escola quando lembrada assim, como cogita Aragão (2012, p. 4), mais lembra “casas penitenciárias do que de casa de educação”. Os castigos, como se registrou tanto na literatura como nos documentos histórico-educacionais brasileiros, eram sortidos, impregnados da humilhação, semelhantes aos praticados pelo professor Carvalho.

Como se não bastasse, os pais, quase que consensualmente, valiam-se das repreensões corporais nas práticas educativas no lar, nas execuções das “atividades de casa”. A escola, nesse sentido, era compreendida como extensão da casa. Dessa forma, os pais desejavam e pediam aos docentes a continuidade dessa educação permeada por castigos (LEMOS, 2012).

Diante de tantas experiências frustrantes, tanto no Grupo quanto no Reforço, Irene é matriculada por seu pai, seu Geraldo, na escola das professoras e irmãs Didi e Delmira. Derruídas novamente suas esperanças em obter algum saber realmente válido, Irene, em seu primeiro dia de estudos com as irmãs, vive novo e memorável processo disciplinador:

Sei que no primeiro diazinho de aula sob sua direção, mal troquei duas palavras, bem baixo, com a Rosa,

chamou-nos, o enervante descanso na voz: Vocês duas aí, venham cá. Pegou a palmatória, o sangue me fugiu, que me lembre, era a primeira vez que iria levar bolos em público, de um estranho. Nunca apanhara de professor nenhum, embora o merecesse tantas vezes. Primeiro foi com a Rosa: *Dona Rosa, estenda a mão* deu-lhe dois bolos estalados, terríveis. Rosa só piscou, perdeu a cor, mas grito, não soltou, nem gemido sequer. Molenga fui eu, aliás, sabia muito bem que não aguentava bolos com valentia. Mal à palmatória estalou-me na mão, torci-me de dor, as lágrimas saltando, duas, quatro, sei lá quantas, e os soluços espocaram-me de dentro do peito. Voltei para meu lugar humilhadíssima, não levantei a cabeça o resto da aula. (CELINA, 1995, p. 157).

É possível notar, novamente, nesse trecho, o uso da palmatória e o exagero nas punições, nas formas de disciplina. A palmatória, conforme pondera Lemos (2012), fora um objeto marcante e presente nas lembranças de muitos brasileiros, a altura dos livros, do quadro negro e da pena, utilizada na escrita. Símbolo do poder professoral, a palmatória, observada pelo vértice dos alunos, representara humilhação, submissão e constrangimento público, como o vivido por Irene. Para Novicki e Schena (2010, p. 8):

O conceito da temível palmatória parece bastante esclarecedor, quanto ao fato da mesma ter se tornado um símbolo da disciplina rígida e sádica empregada nas escolas do antigo primário, utilizada como um instrumento de poder, aos que não estavam de acordo com as regras ditadas pelo regulamento e vontade dos professores, e que além de ferir moralmente e fisicamente o aluno castigado, servia de sobreaviso aos outros para que vendo a cena de horror cometida ao colega, que também não excedessem os limites impostos pelas regras.

Se tomarmos o exemplo ficcional descrito por Lindanor Celina, entenderemos que a punição sofrida na escola das professoras somente acionava o sentimento de constrangimento, gerara respostas emocionais representadas pelo choro, o medo, a raiva e a vergonha. Se a escola tinha como meta educar para o desenvolvimento de seus alunos, em muitos casos, como o apresentado na ficção, a ação da escola apenas eliciava efeitos visivelmente nocivos aos pequenos que, paulatinamente, manifestavam emoções frustradas, condutas de esquiva<sup>38</sup> diante das professoras, das pessoas que puniam, dos indivíduos de modo amplo (WEBER; VIEZZER; BRANDENBURG, 2004).

Ao que observamos no romance de Lindanor, foram esses os valores presentes em Irene, após as aulas com as irmãs professoras.

Que ódio! Jurei que um dia, quando eu crescesse, ela me pagaria. Juras vãs. Depois do curso primário, perdi-a de vista. Minhas velhas professoras, encontro-as, tempos em tempos, uma, outra. Mas a megera de fala mansa, olho abotocado e moita na testa, essa jamais pus a vista em cima. (CELINA, 1995, p. 157).

Mesmo diante dos problemas, Irene, pelo menos aparentemente, superara o trauma da opressão escolar. Restava-lhe ainda o desafio de ser aprovada no ano letivo. O término do semestre se aproximara, e a filha de seu Geraldo compreendia o valor de obter boas notas: “estudava dobrado, de manhã no grupo, de tarde na professora Didi. Apesar de ser boa nas

---

38 De acordo com Skinner (1985), “esquiva” corresponde ao ato de o indivíduo procurar evitar a estimulação aversiva. Estudar para não tirar nota baixa ou obedecer para não ser castigado, são exemplos de esquiva. Em nossas leituras para compreensão desses mecanismos registrados no romance, percebemos que o conceito de esquiva muito se assemelha ao de “evitação”.

demais matérias, persistia a lacuna em Matemática” (CELINA, 1995, p. 200).

Dada à continuidade da dificuldade nessa disciplina, ao invés de se trabalhar na verificação e superação daquela fragilidade escolar, a opção, quase sempre, era e é pela punição daquele que não se adaptou, o que contribui para o surgimento de problemas maiores, como a insociabilidade nos mais variados grupos. No caso de Irene, a duras penas e muita persistência, além do temor da continuidade ou ampliação das punições, a menina consegue aprovação na escola, embora saísse decepcionada naquele final de ano justamente por ainda apresentar lacunas em diferentes conteúdos que aprendera no Grupo:

Chegávamos ao fim do primário, os exames na porta, no comecinho de outubro. De modo geral, eu ia bem, só na Matemática a diferença clamorosa, nos boletins. História do Brasil, 9; português, 10; Geografia, 9,5; aritmética, 2,4. Mês houve em que, a par de notas tão bonitas, desgraçando o boletim honroso, igual a um borrão numa escrita bem-feita, um ovo de pata bem nutrido. Meus pais nem podiam se alegrar com as notas altas, o zero humilhava-os, enchia-os de decepção, de raiva. Eu chorava, arrepelava os cabelos, queimava os olhos nas malditas contas, mas decididamente nascera retardada para aquilo, no meu cérebro devia haver um certo trecho imbecilizado, era justamente o relativo aos números. Retardamento que se refletia até mesmo na grafia. Letra, eu tinha razoável, gabada pelos professores e colegas. Pois ao escrever um oito, um sete, era ver um menino de primeiro ano. Um caso sério. (CELINA, 1995, p. 204).

Como resultado das notas pífias em matemática, Irene não conquista nenhuma premiação, o que, por conseguinte, aumenta a tristeza e angústia em suas lembranças:

Por essa incompatibilidade com a Aritmética foi que não tive nenhum prêmio, na distribuição final. Malgrado tanto nove e dez, a média não foi das altas, terminei o primário com um sete, ou seja, plenamente. Por isso não ganhei medalhas nem fitas, ninguém me bateu palmas. Os premiados eram de oito para cima. (CELINA, 1995, p. 204-5).

Mesmo desanimados, os parentes de Irene ainda apostavam nos estudos da pequena no Grupo Escolar, em particular, seu pai, que mantinha a esperança de um dia vê-la professora. Findada essa etapa educacional, Irene passara a ter duas possíveis opções: tornar-se aluna do Ginásio, em Belém, ou adentrar em algum internato, também na capital. Talvez por se entender e ser entendida como uma menina peralta e com “deficiências na aprendizagem”, Irene voltara-se a segunda opção e, assim, “abriu-se mão do Ginásio, passando-se a encerrar o internato como único meio de me educar” (CELINA, 1995, p. 156). Essa escolha, na verdade, levava mesmo em consideração a chance de continuar os estudos: “já não me bastava não tocar nunca meu piano, então eu tinha mesmo era de ficar ali, que nem Astésia e tantas outras, cujo destino era uma Singer?” (CELINA, 1995, p. 202).

Grande fora o número de mulheres “condenadas” a costurar, a não estudar, e Irene não desejara ser mais uma, o que a leva a agarrar firmemente a chance real e imediata de ser aluna interna. Quando Bencostta (2005) destaca a presença da mulher na educação, em especial nos grupos escolares, temos um comentário revelador sobre essa presença:

A intensificação das demandas escolares, compostas por uma população estudantil que testemunha a ida das meninas, juntamente com os meninos, para escola, representa a incorporação de um princípio no qual a instituição pública

republicana assegura o direito das crianças meninas adquirirem conhecimento que as instruísem, ao menos em seus níveis mais elementares, em igualdade de condições àquela instrução destinada aos meninos. (BENCOSTTA, 2005, p. 2).

Com a criação dos Grupos e das escolas Internas, instituíram-se outros lugares, físicos e simbólicos, de acesso relativamente maior pelas mulheres. Isso, gradativamente, colaborara para a alteração dos comportamentos, costumes e anseios femininos. Engendrado esse valor e possibilidade na educação brasileira, originário de uma mentalidade crescente, compreendida como democrática, a escola distancia-se de suas bases privadas e consolida-se como instituição pública, participativa e pertencente aos sujeitos sociais, que, de fato e de direito, deveriam usufruir de seus espaços e atividades (VASCONCELOS, 2013).

A mulher, nesse sentido, ganha considerável participação social. Diante desse novo percurso sonhado, Irene teria assim novas amigades, temores e aprendizagens, nocivas em seu valor negativo e opressor inculcido, e satisfatórias ao simbolizarem a possibilidade de inserção da mulher em nova frente, em novo campo de participação, também seu.

### **Considerações finais**

A obra de Lindanor Celina, já em sua marca inicial, nos expõe um dos grandes e responsáveis elementos dos chamados déficit de aprendizagem: a descontextualização, a transmissão de conteúdos escolares sem qualquer relação com os sujeitos em seus diferentes contextos. Irene vive isso logo em sua inaugural experiência marcada somente por cantorias de

tabuada, humilhações e tantas outras formas punitivas que em nada edificara as crianças ali presentes.

O erro, na ficção de Lindanor, fora compreendido por parte dos mestres e mestras como inadmissível. Isso influenciara drasticamente na aprendizagem e socialização de Irene, uma vez que favorecia somente para que lhe crescesse o medo, a angústia, o sentimento de inadequação e inutilidade. Essa questão, abordada através da personagem Irene, parece ser muito presente nos espaços escolares brasileiros. As notas baixas de Irene, notadamente em Matemática, se vistas por outra perspectiva, possibilitariam momentos de reflexão e busca de ações, parcerias para superar as dificuldades.

A ideia, quase que obsessão, de moldar cidadãos com base em parâmetros escolares enrijecidos, fizera com que muitas vezes o propósito maior – educar – não acontecesse. Ao que se percebeu, esse fora um dos reparos que os Grupos Escolares tentaram, com o tempo, sanar. Por fim, vale o acréscimo de que ao fazermos um paralelo do plano ficcional com a “realidade fora da obra”, constatamos que as agressões físicas ainda acontecem, mesmo diante da mudança de mentalidades, de contundentes bases legais proibitivas.

O mau comportamento, o não rendimento nos conteúdos escolares ainda carregam consigo o valor da punição. De forma contraditória a própria instituição, as escolas ainda ofertam às mulheres uma dupla e infeliz condição: ao mesmo tempo em que atingem um maior acesso à educação, aos diferentes segmentos escolares, as mulheres enfrentam um aumento nas práticas escolares de violência, para além dos castigos como aqueles tratados na ficção de Lindanor Celina. Hoje, as mulheres, alunas, professoras, serventes, merendeiras

e tantas outras, são vítimas de estupros, furtos, assaltos e assédios, de diferentes naturezas.

Lindanor Celina, como que confirmando os ensinamentos transmitidos pelo mestre do romance amazônico, Dalcídio Jurandir, a quem teve como tutor em sua escrituração romanesca, faz de *Menina que vem de Itaiara*, um exemplo clássico de narrativa memorialística: “expressa uma experiência pessoal, um feixe de impressões onde predomina a visão particular, íntima, da memorialista” (JURANDIR, s/d, s/p). Por extensão, como toda boa obra literária, nos possibilita pensarmos nas questões passadas, presentes e futuras, nesse caso, as condições educacionais na mulher brasileira.

## REFERÊNCIAS

ARAGÃO, Milena. Práticas de castigos escolares: o cotidiano é pintado por muitos e diferentes pincéis. **VI Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”**. São Cristóvão/SE, 2012.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. Grupos Escolares no Brasil: um novo modelo de escola primária. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs.). **Histórias e Memórias da educação no Brasil. Vol. III – Séc. XX**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BERGER, Miguel André. O Grupo Escolar na Sociedade Alagoana: objeto esquecido ou ausente? V Encontro de Pesquisa em Educação em Alagoas, 2010, Maceió. **Anais do V Encontro**

de Pesquisa em Educação em Alagoas. Maceió, AL: Editora da UFAL, 2010.

CELINA, Lindanor. **Menina que vem de Itaiara**. 2. ed. Belém: CEJUP, 1995.

COELHO, Maricilde Oliveira. **A escola primária no Estado do Pará (1920-1940)**. Universidade de São Paulo. Tese de doutorado, 2008.

DUARTE, Adriano Luiz. Moralidade pública e cidadania: a educação nos anos 30 e 40. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, dez., 2000.

FARIAS, Fernando Jorge dos Santos. **Representação de Educação na Amazônia em Dalcídio Jurandir: (des)caminhos do personagem Alfredo em busca da educação escolar**. Dissertação de Mestrado. Belém/PA, UEPA, 2009.

[FARIAS, Fernando Jorge dos Santos](#); SILVA, Karla Bethânia Melo da . Literatura e Educação Brasileira no Século XIX: Algumas Questões a Partir do “Conto de Escola”, de Machado de Assis. In: **XX EPENN - Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 2011**, Manaus. Educação, Culturas e Diversidades. Manaus: EDUA, 2011.

FARIAS, Fernando Jorge dos Santos; FARES, Josebel Akel. Realidade, sonho e possibilidade educacional na Amazônia do personagem Alfredo de Dalcídio Jurandir. **Revista EDUCAMazônia Educação, Sociedade e Meio Ambiente**. Ano 5,

Volume IX, Número 2 – Humaitá, Amazonas, Jul./Dez., 2012.  
Ano 5, vol. IX, Número 2, Jul./Dez., 2012.

FERREIRA, Ana Emília Cordeiro Souto; CARVALHO, Carlos Henrique de. As escolas primárias no Brasil na primeira república: influências pedagógicas (1890-1930). **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH** - São Paulo, julho 2011.

FRANÇA, Maria do Perpetuo Socorro Gomes de Souza Avelino de. A implantação dos Grupos Escolares no Estado do Pará. **Anais da SBHE**, 2014.

JURANDIR, Dalcídio. **Chove nos campos de cachoeira**. Rio de Janeiro: Vecchi, 1941.

JURANDIR, Dalcídio. **Romance, Realidade e História**. Casa de Rui Barbosa/Instituto Dalcídio Jurandir, RJ: Acervo “DJ Romancista”. [S. l.: S. n., S. d.].

LEMOS, Daniel Cavalcanti de Albuquerque. Os Cinco Olhos do Diabo: os castigos corporais nas escolas do século XIX. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 627-646, maio/ago. 2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Prática Escolar: do erro como fonte de castigo ao erro como fonte de virtude. In: **Caderno Ideias**. São Paulo: FDE – Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 2013.

MANACORDA, M. A. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1989.

MORAIS, Jeferson Kotokovski de. **O ensino da tabuada: do tradicional ao lúdico**. Monografia (Especialização em Ensino da Matemática). Universidade Tuiuti do Paraná – UTP. Curitiba/PR, 2011.

NOVICKI, Elisângela B.; SCHENA, Valéria Ap. Os castigos e punições escolares: uma perspectiva histórica no Paraná: região do vale do Iguaçu. **Anais do HISTEDBR**, 2010.

PINHEIRO, Antônio Carlos Ferreira. Grupos Escolares na Paraíba: Iniciativas de modernização escolar (1916-1922). In: VIDAL, Diana Gonçalves (org.). **Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância do Brasil (1893-1971)**. Campinas, SP: Mercado das letras, 2006.

SKINNER, B.F. **Ciência e Comportamento Humano**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

TUPIASSÚ, Amarílis; PEREIRA, João Carlos; BEDRAN, Madeleine (orgs.). **Lindanor, a menina que veio de Itaiara** (Biografia). Belém: SECULT, 2004.

VASCONCELOS, Tânia Mara Pereira. Práticas e representações acerca da infância e da Escola numa comunidade do interior (1940-1970). (s/d). **Anais da SBHE**, 2013.

VEIGA, Cynthia Greive. Elaboração de hábitos civilizados na constituição das relações entre professores e alunos

(1827-1927). **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 21, p. 61-92, set./dez. 2009.

VIDAL, Diana Gonçalves (org.). **Grupos Escolares – Cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.

WEBER, Lídia Natalia Dobrianskyj; VIEZZER, Ana Paula; BRANDENBURG, Olivia Justen. O uso de palmadas e surras como prática educativa. **Estudos de Psicologia**, 9 (2), p. 227-237, 2004.

## ORGANIZADORES

Nathália da Costa Cruz

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9773-2165>

Doutora em Letras – Estudos Literários, pela Universidade Federal do Pará (2021). Mestre em Educação – Saberes Culturais e Educação na Amazônia, pela Universidade do Estado do Pará (2013). Licenciada em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas, pela Universidade da Amazônia (2010). Pesquisadora do Núcleo de Pesquisas Culturais e Memórias Amazônicas (CUMA | UEPA) e do Grupo de Pesquisa Linguagens, Culturas, Tecnologias e Inclusão (LICTI | IFPA). Professora de Letras da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA – *Campus* Castanhal). Escritora e Poeta, publicou: *De beija-flores e de chuvas: traços de uma mitopoética em Paulo Nunes* (Belém: Cromos, 2015); *H* (Marabá: LiteraCidade, 2016. 2º Lugar no Prêmio LiteraCidade de Poesia 2015), *À trois* (Belém: Fundação Cultural do Pará, 2017. Prêmios Literários da FCP 2016 – Categoria Poesia) e *Madalena | Magdalena* (Bilíngue – Português | Espanhol. São Paulo: Kazuá, 2019. Menção Honrosa no I Prêmio Amazônia de Literatura – Categoria Livros Completos). Organizou a *I e a II Antologias Rio Capim* (Belém: Folheando, 2019 e 2021), que reúne poetas e artistas de São Domingos do Capim, no Pará. Foi uma das vencedoras do Prêmio Literário Dalcídio Jurandir 2019, da Imprensa Oficial do Estado do Pará, na Categoria Poesia, com o poema “cobaia”.

## Zaline do Carmo dos Santos Wanzeler

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5951-4917>

Professora EBTT do IFPA/*Campus* Tucuruí. Mestre em Educação pela UEPA, tendo realizado bolsa sanduíche na PUC-Rio com Vera Maria Candau. Foi bolsista CAPES da linha “Saberes Culturais e Educação na Amazônia”. Especialista em “Linguagem e Educação: uma abordagem textual e variacionista” pela UFPA e em “Educação Social para a Juventude” pela UEPA. Licenciada Plena em Letras – habilitação em Língua Portuguesa pela UFPA (2009) e graduada em Tecnologia Agroindustrial – alimentos pela UEPA (2009). Participa do Núcleo de Pesquisa Culturas e Memórias Amazônicas (CUMA – UEPA) e do Grupo de Pesquisa Linguagens, Culturas, Tecnologias e Inclusão (LICTI – IFPA). Membro da entidade científica Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Letras e Linguística (ANPOLL/ GT de Literatura Oral e Popular), como professora convidada.

## Mix de Leão Moia

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8177-2325>

Possui graduação em Letras – Português, pela Universidade Federal do Pará (2011); Especialização em Literatura e Literatura, pela Universidade Federal do Pará (2012); Mestrado em Comunicação, Linguagens e Cultura, pela Universidade da Amazônia (2016); e, doutorado em andamento em Sociedade, Cultura e Fronteiras, pela Universidade Estadual do Oeste

do Paraná – UNIOESTE. Atualmente é professor EBTT do Instituto Federal do Pará – *Campus* Altamira, ministrando a disciplina de Língua Portuguesa (Português, Literatura e Redação). Tem experiência na área de Letras e História, com ênfase em Literatura, Cultura e Oralidade, atuando nos temas: Narrativas Oraís, Identidade, Mito, Memória, História e Povos Tradicionais.

### Júlio César Suzuki

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7499-3242>

Possui graduação em Geografia pela Universidade Federal de Mato Grosso (1992), graduação em Letras pela Universidade Federal do Paraná (2004), graduação em Química pelo Instituto Federal de São Paulo (2021), mestrado em Geografia (Geografia Humana) pela Universidade de São Paulo (1997), doutorado em Geografia (Geografia Humana) pela Universidade de São Paulo (2002) e Livre-Docência, em Fundamentos Políticos, Sociais e Econômicos da Geografia pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (2021). Atualmente, é Professor Associado da Universidade de São Paulo e do Programa de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) em Integração da América Latina (PROLAM/USP). Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Geografia Humana, atuando principalmente nos seguintes temas: Agricultura, Urbanização, Geografia e Literatura e Teoria e Método.

## ESCRITORES

**Ana Selma Barbosa Cunha**

Orcid: <https://orcid.org.br/0000-0002-4831-5189>

Mestra e doutoranda em Comunicação, Linguagens e Cultura pelo PPGCLC – Universidade da Amazônia (UNAMA) Integra o Projeto Academia do Peixe Frito (PPGCLC-UNAMA) e o projeto interinstitucional Narramazônia (PPGCLC-UNAMA/PPGCOM-UFPA). Possui graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (1999). Especialização em Psicologia Educacional com Ênfase em Psicopedagogia, pela Universidade do Estado do Pará (2003) e Gestão Escolar pela Universidade Federal do Pará (2014). Interesses de pesquisa: Oralidade e Performance, Educação Sensível e Poéticas da Oralidade Amazônica. Servidora pública concursada das redes Municipal, professora (desde 2002) e Estadual, Especialista em Educação atuando como gestora escolar (desde 2008) de Ensino. Coordenadora do curso de Especialização A Arte de Contar Histórias e suas Interfaces, da Faculdade Conhecimento e Ciência (FCC). Contadora de histórias (desde 2002), integrante da RIC – Rede Internacional de Contadores de Histórias (desde 2011). É membro cofundadora da RECONTAH – Rede de Contadores de Histórias do Pará. Realiza formações profissionais (oficinas, cursos, palestras, rodas de conversa) temas de interesse: Contação de histórias; Mediação de leitura; Alfabetização; Práticas de Letramento; Mediação de Leitura na Primeira Infância e Educação Sensível.

## Felipe Alexandre Moura Cosmo

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0519-7936>

Graduado em Cinema e Audiovisual pela Universidade Federal do Pará (2016). Está cursando Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa. Possui trabalhos na área de Teoria do Cinema e Semiologia e na área de Teoria Literária com foco na Intertextualidade. Foi bolsista no projeto de extensão Núcleo de Produção Audiovisual (NUPA) no período de 2012-2014 pela PROEX/UFPA e no projeto de Monitoria Acadêmica (2018) pela PROEG/UFPA. Participa do projeto de pesquisa “Leituras do Romance Chão Dos Lobos, de Dalcídio Jurandir” do grupo Fontes Literárias no qual foi bolsista PRODOUTOR/UFPA no período 2019-2020. Atua nos seguintes temas: Teoria da Literatura, Crítica Literária, Intertextualidade e Estudos Cinematográficos.

## Fernando Jorge dos Santos Farias

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5265-8080>

Fernando Farias é Professor Efetivo da Faculdade de Letras Dalcídio Jurandir da Universidade Federal do Pará (UFPA) – *Campus* Altamira. Graduou-se em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará (UEPA – 2006); Especializou-se em Estudos Linguísticos/Análise Literária (UEPA – 2008); concluiu Mestrado em Educação pela mesma instituição, com intercâmbio junto à Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (UEPA/PUC-Rio – 2009); obteve o título de Doutor

em Educação pela Universidade de São Paulo (USP – 2018). Relacionado à pesquisa, apresenta-se na condição de Líder do Grupo “Fontes Literárias”, pesquisador do Grupo Culturas e Memórias Amazônicas – CUMA/UEPA; do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire – NEP/UEPA e do Grupo Linguagem, Identidade e Cultura: ensino e pesquisa no Médio Xingu – LICEPEX. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História da educação (subárea Fontes Literárias), atuando nos seguintes temas: Dalcídio Jurandir; educação e memória na (da) Amazônia; representação de educação (em romances), Educação Multi e Intercultural.

### **Jacqueline Cássia da Costa Guimarães**

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3941-0480>

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade da Amazônia (2018). Especialização (em andamento) em A Arte de Contar Histórias e suas Interfaces, pela Faculdade Conhecimento e Ciência, FCC, Brasil (2021).

### **Jaqueline Mirian Muniz Bandeira**

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4916-8341>

Graduação em Pedagogia pela Universidade Paulista – UNIP (2015) e em Letras – Habilitação em Língua Portuguesa pela Universidade da Amazônia – UNAMA (2019). É pós-graduada em Educação Especial na Faculdade de Ciências Wenceslau Braz – FACIBRA (2017) e em Docência do Ensino Superior

– Faculdade Intercultural da Amazônia – FIAMA (2021). Atua como pesquisadora voluntária no projeto de pesquisa Academia do Peixe Frito (UNAMA) e no Projeto de pesquisa Narramazônia (UNAMA/UFPA). É mestranda no Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Linguagens e Cultura (PPGCLC – UNAMA). Tem experiência na área de Educação Especial, Ensino-Aprendizagem, Letras e Pedagogia.

### **Joana Laura Cota Corrêa**

Número de Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8379-7614>

Tem experiência na área da Educação como pesquisadora participando de projetos de pesquisa e extensão, que oportunizaram pesquisar na área da Educação a partir da Formação de Educadores, Educação do Campo, Culturas, Linguagens e Poesia.

### **João Victor de Assis Peres**

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9384-9510>

Graduando em Engenharia de Pesca pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – *Campus* Castanhal. Estagiário na Organização de Amparo e Desenvolvimento da Pesquisa – FADESP, pelo Núcleo de Ecologia Aquática e Pesca da Amazônia – NEAP/UFPA. Estagiário na Rare Brasil. Bolsista de Iniciação Científica no Instituto Bicho D’água: Conservação Socioambiental. Membro do Instituto Chico

Mendes de Conservação da Biodiversidade – ICMBio Salgado Paraense. Membro do Núcleo de Pesquisa Aplicada em Pesca e Aquicultura – NUPA. Membro do Grupo de Pesquisa Conhecimento e Tecnologias Inovativas para o Desenvolvimento Regional da Amazônia – CTIDRA/IFPA. Possui experiências nas áreas de extensão pesqueira englobando serviços de orientação, articulação, acompanhamento, organização e discussão com as comunidades tradicionais e órgãos públicos, de forma a contribuir para o desenvolvimento sustentável da pesca e aquicultura, economia e administração pesqueira envolvendo a regularização das atividades pesqueiras, incluindo matrícula dos pescadores, registro dos aparelhos, obtenção de autorizações para pesca e navegação, recolhimento de renda proveniente da pesca, coleta de dados sobre a atividade e fiscalização.

### Miranilde Oliveira Neves

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4247-3060>

Possui graduação em Letras – Língua Portuguesa, Especialização em Ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, Docência do Ensino Superior, Metodologia da Língua Inglesa e Tutoria em Educação a distância. É Doutora em Educação e professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – *Campus* Castanhal ministrando aulas nos ensinamentos básico, técnico, tecnológico e na pós-graduação *lato e stricto sensu*. Atualmente lidera o grupo de pesquisa Linguagens, Culturas, Tecnologias e Inclusão e colabora com as linhas Aprendizagem e Desenvolvimento da Oralidade e da Escrita

e Estudos Linguísticos e Literários na Amazônia do grupo de pesquisa Linguagem, Cultura e Educação na Amazônia. É membro da Associação Brasileira de Linguística, coordenadora de um acordo de cooperação internacional Brasil-Portugal e tem desenvolvido pesquisa sobre Formação de Professores na Amazônia.

### Mix de Leão Moia

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8177-2325>

Possui graduação em Letras – Português, pela Universidade Federal do Pará (2011); Especialização em Literatura e Leitura, pela Universidade Federal do Pará (2012); Mestrado em Comunicação, Linguagens e Cultura, pela Universidade da Amazônia (2016); e, doutorado em andamento em Sociedade, Cultura e Fronteiras, pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Atualmente é professor EBTT do Instituto Federal do Pará – *Campus* Altamira, ministrando a disciplina de Língua Portuguesa (Português, Literatura e Redação). Tem experiência na área de Letras e História, com ênfase em Literatura, Cultura e Oralidade, atuando nos temas: Narrativas Oraís, Identidade, Mito, Memória, História e Povos Tradicionais.

## Nathália da Costa Cruz

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9773-2165>

Doutora em Letras – Estudos Literários, pela Universidade Federal do Pará (2021). Mestre em Educação – Saberes Culturais e Educação na Amazônia, pela Universidade do Estado do Pará (2013). Licenciada em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas, pela Universidade da Amazônia (2010). Pesquisadora do Núcleo de Pesquisas Culturas e Memórias Amazônicas (CUMA | UEPA) e do Grupo de Pesquisa Linguagens, Culturas, Tecnologias e Inclusão (LICTI | IFPA). Professora de Letras da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA – *Campus* Castanhal). Escritora e Poeta, publicou: *De beija-flores e de chuvas: traços de uma mitopoética em Paulo Nunes* (Belém: Cromos, 2015); *H* (Marabá: LiteraCidade, 2016. 2º Lugar no Prêmio LiteraCidade de Poesia 2015), *À trois* (Belém: Fundação Cultural do Pará, 2017. Prêmios Literários da FCP 2016 – Categoria Poesia) e *Madalena | Magdalena* (Bilíngue – Português | Espanhol. São Paulo: Kazuá, 2019. Menção Honrosa no I Prêmio Amazônia de Literatura – Categoria Livros Completos). Organizou a *I* e a *II Antologias Rio Capim* (Belém: Folheando, 2019 e 2021), que reúne poetas e artistas de São Domingos do Capim, no Pará. Foi uma das vencedoras do Prêmio Literário Dalcídio Jurandir 2019, da Imprensa Oficial do Estado do Pará, na Categoria Poesia, com o poema “cobaia”.

## **Nellihany dos Santos Soares**

Orcid: <https://orcid.org/00003-2199-2179>

Mestra em Literatura pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). Licenciada plena em Letras, com habilitação em Português, Inglês e respectivas Literaturas pela Universidade da Amazônia. Experiência em docência no ensino fundamental e médio da rede pública e privada. Atuou como professora voluntária do curso de Secretariado Executivo da Universidade Federal do Amapá. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Inglesa. Especialista em Literatura pela Universidade da Amazônia e Universidade do Estado do Pará. Atualmente é professora do IFPA *Campus* Belém, ministrando a disciplina Língua Portuguesa (Ensino Médio) e Literatura da Amazônia, para o curso de Letras.

## **Paulo Jorge Martins Nunes**

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7238-702X>

Graduação em Letras pela Universidade Federal do Pará (1987), mestrado em Letras: Teoria Literária pela Universidade Federal do Pará (1998) e doutorado em Letras – Literaturas em Língua Portuguesa – pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2007). É professor titular permanente da Universidade da Amazônia, onde atua na graduação em Letras, mestrado e doutorado em Comunicação, Linguagens e Cultura. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em pesquisas literárias; pesquisa os seguintes temas: Dalcídio

Jurandir, Amazônia, literatura brasileira de expressão amazônica, poesia e Negritude. É um dos coordenadores do Grupo de Estudos interinstitucionais Narramazônia: narrativas contemporâneas da Amazônia Paraense (UFPA/UNAMA); é um dos coordenadores do projeto de Pesquisa Academia do Peixe Frito: interfaces jornalismo e literatura (UNAMA/UFPA). É um dos coordenadores do projeto de pesquisa interinstitucional Epístolas Poéticas: a correspondência entre o romancista Dalcídio Jurandir e Maria de Belém Menezes (PPGED-CUMA-UEPA/UNAMA). É pesquisador colaborador do projeto Amazônia entre Narrativas e Interculturalidade pelas trilhas do Trem (PPGCOM-FACOM-UFPA); integrante do grupo de estudos e pesquisa Makunaíma: Literatura, arte, cultura, história e sociedade na Amazônia, Brasil e América Latina (PPGL-UFPA). Integrante e Membro Associado da Associação Brasileira de Literatura Comparada – ABRALIC. Curador do acervo do escritor Dalcídio Jurandir do projeto de leitura e acervo bibliográfico Moronguetá, ligado ao Fórum Landi (FAU-UFPA).

### **Regiara Croelhas Modesto**

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6899-7666>

Engenheira Agrônoma graduada em 2002 na Universidade Federal Rural da Amazônia e Mestre em Agronomia, área de concentração Biologia Vegetal Tropical, em 2005 pela mesma instituição. Especialista em Gestão, Consultoria, Auditoria e Perícia Ambiental titulada pelo Instituto de Estudos Superiores da Amazônia (2011). Doutoranda do Programa de

Pós-Graduação em Agronomia (Produção Vegetal) na Unesp – Jaboticabal. Têm experiência nas áreas de Agronomia, em especial, as relacionadas aos temas: Extensão Rural, Desenvolvimento Rural e Políticas Públicas.

### **Reinaldo Matias Fleuri**

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7372-1429>

Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1988), realizou estágios de pós-doutorado na Università degli Studi di Perugia, Itália (1996), na Universidade de São Paulo (2004) e na Universidade Federal Fluminense (2010). Professor Titular da Universidade Federal de Santa Catarina, com vínculo de professor voluntário após sua aposentadoria em 2011, atua como professor permanente no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas. Como professor visitante nacional sênior (CAPES) junto ao Instituto Federal Catarinense (IFC), colaborou em 2012-2016 na criação de novos programas de pós-graduação com inserção regional e articulação internacional. Lecionou e organizou publicações em 2018-2019 como professor visitante no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). A partir de 2019, desempenha-se como professor visitante nacional sênior (CAPES) junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Faz parte do Instituto Paulo Freire. É pesquisador 1 do CNPq. Tem desenvolvido, coordenado e orientado pesquisas, que resultaram em publicações e produções acadêmicas nas áreas

de epistemologia, educação popular, interculturalidade, educação inclusiva e formação de educadores. Fundou em 1997 o Grupo de Pesquisa Educação Intercultural e Movimentos Sociais (CNPq/UFSC).

### **Ronaldo Júnior Pantoja Rodrigues**

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9524-7481>

Tem experiência na área de Letras, com ênfase em língua espanhola, seu ensino como segunda língua e suas literaturas. É doutorando em Letras pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e possui mestrado acadêmico em Estudos Literários pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Pará (PPGL-UFPA) e graduação em Letras – Língua espanhola pela mesma universidade. Atualmente é professor efetivo de língua espanhola do Instituto Federal do Pará (IFPA), onde é líder do grupo de pesquisa Idiomas, Linguística, Literatura e História (2021) e membro do grupo de pesquisa Tecnologia e Educação no Xingu e Região da Transamazônica como pesquisador permanente desde 2019. Também é membro do grupo de pesquisa Literatura, Educação, Sociedade e Cultura, da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). Desde 2020 coordena o Centro de Idiomas do IFPA *Campus* Altamira.

## **Simone da Silva Lopes**

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0794-3509>

Especialista em Gestão Escolar pela UCAM – PROMINAS. Graduada em Letras – Língua Portuguesa, pela UFPA. Professora de Língua Portuguesa nas escolas EMEIF João e Maria e EMEF João Rodrigues da Silva, em Altamira/PA.

## **Valéria Pimentel da Silva**

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1786-1937>

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade da Amazônia (2018). Especialização em Educação Especial e Inclusiva pelo Centro de Ensino Superior de Vitória (2020) Procuo novos desafios profissionais com uma efetivação no mercado de trabalho, desenvolvendo minhas habilidades, contribuindo para o desenvolvimento e viabilizando um crescimento qualitativo e quantitativo para a empresa.

## **Zaline do Carmo dos Santos Wanzeler**

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5951-4917>

Professora EBTT do IFPA/*Campus* Tucuruí. Mestre em Educação pela UEPA, tendo realizado bolsa sanduíche na PUC-Rio com Vera Maria Candau. Foi bolsista CAPES da linha “Saberes Culturais e Educação na Amazônia”. Especialista em “Linguagem e Educação: uma abordagem textual e variacionista”

pela UFPA e em “Educação Social para a Juventude” pela UEPA. Licenciada Plena em Letras – habilitação em Língua Portuguesa pela UFPA (2009) e graduada em Tecnologia Agroindustrial – alimentos pela UEPA (2009). Participa do Núcleo de Pesquisa Culturas e Memórias Amazônicas (CUMA – UEPA) e do Grupo de Pesquisa Linguagens, Culturas, Tecnologias e Inclusão (LICTI – IFPA). Membro da entidade científica Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Letras e Linguística (ANPOLL/ GT de Literatura Oral e Popular), como professora convidada.

# Índice Remissivo

## A

- Academia do Peixe Frito 143,  
144, 145, 151, 154, 157,  
159, 160, 161, 188, 235,  
238, 243
- água 8, 13, 38, 50, 72, 113, 148,  
183, 184, 186, 187, 188,  
189, 190, 191, 198, 199,  
200, 201, 202, 203, 238
- Amazônia 7, 8, 10, 11, 12, 49, 60,  
61, 63, 71, 72, 101, 102,  
103, 104, 105, 108, 111,  
116, 117, 119, 120, 121,  
125, 142, 143, 145, 147,  
149, 158, 160, 161, 162,  
163, 181, 188, 208, 210,  
211, 212, 228, 232, 233,  
235, 237, 238, 239, 240,  
241, 242, 243, 246
- aquonarrativa 13, 16, 188, 202
- Arquitextualidade 8, 12, 162
- aulas de reforço 215, 219

## B

- Batuque 141, 143, 144, 155, 159,  
160
- Bruno de Menezes 8, 12, 15, 122,  
142, 143, 144, 146, 148,  
149, 151, 153, 155, 156,  
157, 158, 159

## C

- Charles Perrault 11, 78, 79, 80,  
81, 87, 94, 96, 97, 98, 99

- “Cinderela ou O sapatinho de  
vidro” 11, 78, 79, 80, 87,  
96, 97, 98, 99
- contador de histórias 10, 18, 19,  
26, 27, 29, 32, 34
- contos de fadas 7, 11, 23, 78, 79,  
80, 81, 82, 83, 84, 85, 86,  
87, 97, 98, 99
- cosmogonia 184
- Cronística 7, 11, 101

## D

- Dalcídio Jurandir 8, 12, 15, 142,  
143, 144, 145, 146, 147,  
149, 150, 151, 152, 153,  
154, 155, 156, 158, 162,  
163, 168, 173, 175, 179,  
180, 182, 206, 207, 211,  
227, 228, 229, 232, 236,  
237, 241, 242, 243
- Decolonialidade 7, 10, 36
- Descubrimiento del río de las  
Amazonas 7, 11, 101, 102,  
103, 106, 108, 111, 118,  
120
- diálogos poéticos 7, 10, 16, 36
- diáspora 12, 54, 120, 141, 142,  
143, 155, 160
- diegesis 8, 12, 162, 165, 166, 167,  
172, 173, 174, 175, 180

## E

- Educação 8, 9, 10, 11, 12, 13, 17,  
33, 43, 44, 45, 46, 54, 55,  
76, 80, 96, 97, 123, 126,  
128, 131, 139, 140, 205,  
207, 227, 228, 229, 231,  
232, 233, 235, 236, 237,

238, 239, 240, 241, 244,  
245, 246, 247  
Educação do Campo 43, 44, 45,  
46, 238  
Educação na Amazônia 228, 232,  
233, 240, 241, 246  
enunciação 8, 12, 16, 22, 107,  
162, 164, 165, 166, 170,  
179, 180  
espaço de vida 7, 10, 56, 59  
Externato Santo Afonso 208, 209,  
210, 211, 216

## G

Gaspar de Carvajal 7, 11, 101,  
102, 103, 105, 108, 116,  
119  
gêneros literários 164, 165, 179,  
180  
Grupo Escolar 207, 215, 216,  
220, 224, 227

## I

Identidade 45, 55, 234, 237, 240  
identidades culturais 7, 10, 36,  
37, 38, 39, 43, 44, 52, 53,  
67, 132, 137  
Ildefonso Guimarães 8, 13, 14,  
15, 183, 184, 185, 187, 188,  
189  
imaginário 14, 16, 22, 79, 82, 102,  
106, 116, 121, 125, 136,  
141, 169, 187, 204, 217

## J

Juvenal Tavares 8, 12, 15, 122,  
123, 124, 125, 126, 131,  
134, 135, 139

## L

Lei 10.639/03 123, 127, 129, 130,  
139  
“Linha do Horizonte” 8, 13, 14,  
183, 188, 189, 190, 191,  
198, 202  
literatura brasileira 12, 144, 155,  
208, 243  
literatura de expressão amazôni-  
ca 15  
literatura infantil 7, 11, 78, 82,  
83, 84, 97, 100  
Literatura Oral 17, 233, 247

## M

maretório 63, 64, 68  
memória 8, 10, 12, 13, 14, 16, 21,  
26, 32, 34, 60, 115, 122,  
123, 124, 125, 126, 127,  
131, 132, 133, 136, 137,  
138, 139, 140, 154, 191,  
192, 199, 202, 205, 208,  
220, 237  
memória étnica 12, 123, 124,  
126, 127, 131, 136, 138,  
139, 140  
Menina que vem de Itaiara 8, 13,  
14, 205, 206, 208, 209, 227,  
228  
mito 120, 141, 144, 184  
Modernismo no Pará 143, 146

## N

narrativa 10, 11, 13, 15, 16, 27,  
28, 30, 31, 32, 34, 36, 51,  
83, 87, 94, 99, 105, 111,  
116, 126, 127, 130, 132,  
134, 135, 136, 137, 138,

139, 140, 165, 166, 167,  
168, 173, 174, 177, 179,  
180, 181, 184, 186, 188,  
189, 190, 191, 192, 193,  
194, 195, 197, 199, 202,  
206, 208, 214, 227  
Narrativas Oraís 234, 240  
Negritude 125, 243

## O

oralidade 10, 15, 16, 17, 21, 22,  
80, 123, 125, 134, 135, 137,  
143  
oratura 143

## P

Performance 235  
pescadores e pescadoras artesa-  
nais 7, 10, 56, 57  
Poemas Impetuosos 143, 144  
prática educativa opressora 208

## R

re-existência 7, 10, 15, 36, 39, 47  
relações transtextuais 164, 165  
Reservas Extrativistas (RESEX)  
59  
resistência 26, 39, 40, 44, 47, 49,  
60, 61, 104, 107, 112, 118,  
127, 128, 129, 153, 154,  
155, 158

## S

sequência didática 7, 11, 78, 80,  
87, 95, 96, 99  
Serões da Mãe Preta 8, 12, 122,  
123, 124, 125, 131, 139,  
140, 141

simbologia 8, 13, 139, 183, 187,  
188, 191, 194, 202

## T

território 10, 36, 37, 39, 49, 53,  
57, 58, 63, 64, 65, 66, 67,  
68, 69, 70, 72, 73, 77, 102,  
104, 109, 112, 116, 117  
trabalho 7, 10, 11, 16, 29, 39, 47,  
50, 53, 56, 57, 58, 59, 68,  
69, 71, 73, 78, 84, 88, 98,  
103, 130, 131, 135, 164,  
165, 187, 219, 246  
transtextualidade 162, 164, 170,  
180

## V

voz 7, 8, 10, 12, 15, 16, 17, 18, 19,  
20, 21, 22, 23, 30, 32, 34,  
35, 57, 59, 63, 65, 66, 95,  
107, 122, 126, 131, 132,  
135, 136, 139, 156, 157,  
158, 167, 171, 172, 173,  
174, 196, 198, 221  
vozes 10, 11, 15, 16, 17, 26, 36,  
37, 42, 45, 56, 57, 60, 69,  
116, 118, 121, 138, 143,  
144, 149, 188