



Boitatá

revista

A EDUCAÇÃO SENSÍVEL NA VIBRAÇÃO DA VOZ POÉTICA

Organização

Dra. Josebel Akel Fares (UEPA)
Ma. Délcia Pombo (PPGL-UFPA)
Ma. Dia Favacho (PPGED-UEPA)

Edição

Dr. Alexandre Ranieri Ferreira (SEDUC-PA)
Dr. Frederico Fernandes (UEL)

Editoria Assistente e Revisão

Dra. Mauren Pavão Przybylski (IFBAIANO)
Dra. Andrea Betânia (UNEB)

ISSN 1980-4504
N. 27 JAN-JUL 2019



REVISTA DO GT DE LITERATURA ORAL E POPULAR DA ANPOLL

Revista Boitatá é uma publicação semestral, de acesso livre, do GT de Literatura Oral e Popular da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Letras e Linguística (ANPOLL)

GT LITERATURA ORAL E POPULAR

BIÊNIO 2018/2020

COORDENADOR

Prof. Dr. Alexandre Ranieri Ferreira
Secretaria Estadual de Educação do Pará
alexandre_ranieri@hotmail.com

VICE-COORDENADORA

Profa. Ma. Délcia Pombo
PPGL-UFPA
delciauab@gmail.com

SECRETÁRIA

Profa. Ma. Dia Favacho
PPGED-UEPA
favachodia1@gmail.com



REVISTA DO GT DE LITERATURA ORAL E POPULAR DA ANPOLL

ISSN 1980 – 4504
NÚMERO 27 (Jan-Jun) 2019

A EDUCAÇÃO SENSÍVEL NA VIBRAÇÃO DA VOZ POÉTICA



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Bibliotecário: Marcos Moraes – CRB: 9/1701

Boitatá: Revista do GT de Literatura Oral e Popular da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Letras e Linguística - ANPOLL [recurso eletrônico] / Universidade Estadual de Londrina - n. 27 (jan./jun. 2019). – Londrina: UEL, ANPOLL, 2019.

Semestral

Requisitos do sistema: Adobe Reader.

Modo de acesso: < <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/boitata/index>>

Texto em português

ISSN: 1980-4504

1. Literatura oral e popular 2. Literatura oral – ensino e educação I. Fares, Josebel Akel. II. Pombo, Délcia. III. Favacho, Dia. IV. Universidade Estadual de Londrina. IV. Título: Boitatá: Revista do GT de Literatura Oral e Popular da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Letras e Linguística - ANPOLL

CDU 82

Índice para o catálogo sistemático:

- | | |
|--|----------|
| 1. Literatura oral e popular | 82.085 |
| 2. Literatura oral – ensino e educação | 82:37.02 |

EXPEDIENTE**EDIÇÃO**

Dr. Alexandre Ranieri Ferreira (SEDUC-PA)
Dr. Frederico Augusto Garcia Fernandes (UEL)

Dra. Josebel Akel Fares
Universidade Estadual do Pará

Dra. Lisana Bertussi
Universidade de Caxias do Sul

EDITORIA ASSISTENTE

Dra. Mauren Pavão Przybylski (IFBaiano)
Dra. Andréa Betânia da Silva (UNEB)

Dra. Maria do Socorro Galvão Simões
Universidade Federal do Pará

ORGANIZAÇÃO

Dra. Josebel Akel Fares (UEPA)
Ma. Délcia Pombo (PPGL-UFPA)
Ma. Dia Favacho (PPGED-UEPA)

Dr. Mário Cezar Silva Leite
Universidade Federal de Mato Grosso

Dr. Piers Armstrong
University of California (Estados Unidos)

COMISSÃO EDITORIAL

Dra. Alai Garcia Diniz Universidade Latino Americana /
Universidade Federal de Santa Catarina

Dr. Sílvio Renato Jorge
Universidade Federal Fluminense

Dra. Vanderci de Andrade Aguilera
Universidade Estadual de Londrina

Dr. Alexandre Ranieri Ferreira
Secretaria de Educação do Estado do Pará

PARECERISTAS DESTE NÚMERO

Dra. Anna Christina Bentes
Universidade Estadual de Campinas

Dr. Alexandre Ranieri Ferreira
Secretaria de Educação do Estado do Pará

Dra. Ana Lúcia Liberato Tettamanzy
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Dra. Andréa Betânia da Silva
Universidade Estadual da Bahia

Dra. Áurea Rita de Ávila Lima Ferreira
Universidade Federal da Grande Dourados

Dra. Carla Meira Pires de Carvalho
Universidade Estadual da Bahia

Dra. Cláudia Neiva de Mattos
Universidade Federal Fluminense

Dra. Cláudia Freitas Pantoja
Faculdade do Vale do Ivaí

Dra. Edil Silva Costa
Universidade Estadual da Bahia

Ma. Délcia Pombo
Universidade Federal do Pará

Dra. Eliana Mara de Freitas Chiossi
Universidade Federal da Bahia

Ma. Dia Favacho
Universidade do Estado do Pará

Dr. Eudes Fernando Leite
Universidade Federal da Grande Dourados

Dr. João Evangelista do Nascimento Neto
Universidade Estadual da Bahia

Dr. Frederico Augusto Garcia Fernandes
Universidade Estadual de Londrina

Dra. Josebel Akel Fares
Universidade do Estado do Pará

Dra. Ivete Walty Pontifícia
Universidade Católica de Minas Gerais

Dra. Mauren Pavão Przybylski
Instituto Federal Baiano

Dr. J. J. Dias Marques
Universidade do Algarve (Portugal)

Dr. Miguel Almir Lima de Araújo
Universidade Estadual de Feira de Santana

Dra. Jorge Carlos Guerrero
University of Ottawa (Canada)

Dr. José Guilherme dos Santos Fernandes
Universidade Federal do Pará

CRÉDITOS DA IMAGEM DE CAPA
Autor: Frederico Augusto Garcia Fernandes

Dr. Luiz Roberto Cairo
Universidade Estadual Paulista (Assis)

Dra. Maria das Dores Capitão Vigário Marchi
Universidade Federal da Grande Dourados

O GT de Literatura Oral e Popular /ANPOLL dedica este número da revista Boitatá a Jerusa Pires Ferreira (Feira de Santana/BA, 1938 -

Salvador/BA, 2019), eterna mestra, que, junto com Boris Scheneiderman, Bráulio do Nascimento e Hidelete Muzzart, criou nosso grupo de trabalho, é responsável pela formação de muitos pesquisadores na área e impulsionou os estudos de poéticas da oralidade no Brasil.

SUMÁRIO

A EDUCAÇÃO SENSÍVEL NA VIBRAÇÃO DA VOZ POÉTICA

Josebel Akel Fares, Délcia Pombo e Dia Favacho.....7

SEÇÃO TEMÁTICA

A CHAMA DA ESTRELA QUE PULSA E ARDE: EDUCAÇÃO SENSÍVEL NA PROSA POÉTICA DE ABGUAR BASTOS

Evellin Natasha Figueiredo da Conceição e Josebel Akel Fares.....10

A VOZ INDÍGENA E A EDUCAÇÃO: ESQUECIMENTO NAS OBRAS *ANTES O MUNDO NÃO EXISTIA* E *MEU QUERIDO CANIBAL*

Alisson Preto Souza.....25

DA RUA À LITERATURA MARGINAL-PÉRIFÉRICA DOS SARAUS & SLAMS: LETRAMENTOS LITERÁRIOS DE REEXISTÊNCIA NA FORMAÇÃO SENSÍVEL-POLÍTICA DE ESCRITORES E LEITORES POR MEIO DE PERFORMANCE POÉTICA EM ESPAÇOS NÃO-ESCOLARES

Luiz Eduardo Rodrigues de Almeida Souza.....38

LITERATURA E ALTERIDADE: A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO FERRAMENTA PARA UMA EDUCAÇÃO SENSÍVEL

Arlen Maia de Melo e Sylvia Maria Trunsen.....52

MAURA CANSADA: CORPO, PERFORMANCE E MEMORIALIDADES

José Dênis de Oliveira Bezerra e Rosilene da Conceição Cordeiro69

MEMÓRIAS DO POVO TUPINAMBÁ: HISTÓRIAS SOBRE O CABOCLO MARCELINO

Randra Kevelyn Barbosa Barros

Elizabeth Gonzaga de Lima.....83

O ENSINO DE LITERATURA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: POSSIBILIDADES DE DIÁLOGOS COM CULTURAS E MODOS DE VIDA

Sílvia Santana Velloso.....94

POESIA: EMOÇÃO E CONHECIMENTO

Elisângela Maria Ozório.....109

**SARAU E PERFORMANCE: A REDE LONDRIX E
ESTRATÉGIAS DE INSERÇÃO DO TEXTO POÉTICO**

Ana Cristina Pereira da Silva e Frederico Augusto Garcia Fernandes....118

SEÇÃO LIVRE

**AS SINGULARIDADES DA PESQUISA COM CRIANÇAS: ÉTICA,
SENSIBILIDADE E VISIBILIDADE DAS INFÂNCIAS**

Tânia Regina Lobato dos Santos, Nilza Maria Ribeiro e Adelize

Braga.....133

**MEMÓRIA POLÍTICA DO PARÁ NA VOZ POÉTICA DE
ABGUAR BASTOS: ROMANCE SAFRA, UM ECO DA
RESISTÊNCIA NA AMAZÔNIA**

Dinalva da Silva Corrêa e Denise Simões Rodrigues.....145

A EDUCAÇÃO SENSÍVEL NA VIBRAÇÃO DA VOZ POÉTICA

Este universo em que se firma a literatura oral/ impressa é construído numa esfera de aproximações dos sentidos, em várias formas de expressar: ver, ouvir, dizer, gesticular, da voz, do gesto, e da figura

Jerusa Pires Ferreira

A voz penetrada pela *poiesis*, voz pulsante do *ser*, vibra ressonante o sentido da existência humana. Assim, a educação promovida pela voz poética, *educação sensível*, responde bem ao ser humano em suas relações consigo, com a vida, com o mundo. O que faz constituir e manifestar o sentimento de *outridade* tão necessário para vivermos a diversidade característica de nosso tempo. Educar para viver uma *poética da diversidade* é propósito primal de uma Educação para/com/do Sensível. E esta, nos parece ser a ordem do dia, diante do desassossego global vivido nestes tempos de transição paradigmática que exige de nós *respostas fortes* frente às questões fortes que nos impunha. Desse modo, este número da revista recebeu artigos que refletem e/ou projetam imagens de vozes que vibram uma educação aproximada da *razão sensível* e seus valores complexos, conjuntivos, paradoxais do pensamento; textos que elaboram a reflexão de uma educação de *voz poética* para uma poética da voz que, por si só, educa ao fazer revelar o ser, a vida e o mundo em profusão.

Esta Boitatá compõe-se de 11 artigos que tratam da força poética em diferentes lugares - no palco, na rua, na sala de aula, no urbano e no campo - se expressam nas formas verbal, visual, sonoro-musical, cênica e cuidam de experimentos teóricos e leituras literárias. Os artigos estão apresentados pela ordem alfabética do título, não seguem ordem de importância, nem temática. Os textos seguem um fio onde se penduram experiências de leitura a partir de textos orais, textos em *matrizes impressas do oral*, textos escritos, em ambiências de diferentes semiosferas, em que se concebe o espaço da recepção estética, de autores da literatura brasileira não canônica, especialmente. Nesta apresentação, nossas vozes se unem às vozes dos pesquisadores para dizer das temáticas dos estudos.

A linguagem poética é recriação do mundo através de subjetividades capazes de atingir o leitor nas suas emoções e razões, tornando-o um fruidor da voz sensível da criação. Assim, no poema Um corpo sobre a areia, de Leonardo Tonus (2018), a voz poética passa a ser a voz do eu-leitor que constitui um novo olhar sobre o mundo contemporâneo, analisado como o submundo. Em **Somanlu**, de Abgvar Bastos, obra tecida a partir da origem de seres da mitopoética amazônica, habitantes da floresta, das águas, do céu, ultrapassa os limites do local, apresenta temáticas universais, o estudo suscita questionamentos acerca de dramas e problemáticas sempre presentes no existir humano. A partir da experiência com os textos **Antes o Mundo Não Existia** (1995), de Tõrãmu Kehirí e **Meu Querido Canibal** (2000), de Antônio Torres, comprova-se a ausência da literatura indígena nos currículos escolares e

impulsiona-se a luta para sua inclusão. Com a narrativa indígena *Iapinari*, recolhida por Antonio Brandão de Amorim e publicada postumamente em **Lendas em Nheengatu e em português** (1928), também há intensão de romper com o preconceito da exclusão, com a invisibilidade dos textos produzidos pelos povos indígenas, ainda considerados pela crítica literária como não-literatura. Em **Anciões em Contos e Encontros**, coletânea de quatorze narrativas de resistência, contadas por velhos da nação Tupinambá de Olivença, organizada por Alessandra Mendes e Jaborandy Tupinambá, entre relatos memorialísticos e contos tradicionais, retratam o Caboclo Marcelino, relevante personagem histórico do povo Tupinambá, analisado como forma de fortalecimento da identidade da comunidade.

A contemporaneidade coloca em discussão novas formas de pensar a literatura e impulsiona mudanças nos cânones da teoria literária. Experimentações performáticas em espaços públicos são formas de sensibilizar o leitor/espectador para uma leitura em que se escarna a crítica às opressões/desigualdades políticas, sociais, raciais, de gênero/orientação sexual, a loucura, que corpos periféricos/minoritários vivenciam na sociedade. Na periferia de Belo Horizonte, a literatura marginal dos saraus e slams promove a formação sensível de leitores e de escritores, por meio da recepção de performances poéticas, a exemplo das periferias de São Paulo, onde o movimento nasceu. Em Londrina, o *Sarau Artístico e Literário de Cambé*, um dos mais antigos da região, entre outros grupos, permite o compartilhamento de novas formas de fazer poético, colaborando para a formação e fortalecimento da literatura londrinense, a partir da rede Londrix. Nos palcos de Belém e de outras cidades brasileiras, a vida e a obra da escritora brasileira Maura Lopes Cançado é apresentada a partir de experimentações performativas vivenciadas, que proporciona pensar caminhos possíveis entre as relações corpo/ vida/ arte/ performance/ memória na contemporaneidade. Outra experiência de formação de leitores acontece na Educação do Campo – sujeitos com diferentes perfis, sujeitos históricos de resistência - a partir de textos literários, que propiciam diálogos culturais e identitários.

Na sessão livre, dois outros trabalhos enriquecem este número da revista: um artigo sobre pesquisa *com* crianças como um instrumento de escuta sensível e de visibilidade das vozes das crianças e de suas infâncias, e outro sobre uma das obras que compõe a *Série Os dramas da Amazônia*, de Abguar Bastos, o romance **Safra**, analisado na perspectiva da memória e da resistência na Amazônia.

Agora convidamos o leitor a percorrer os textos e encontrar-se com as imagens incontornáveis que as diversas experiências dos artigos nos trazem por meio dos sentidos que nos tocam sob a presença da Poesia que as fazem. A educação sensível em que está aportado este número da revista Boitatá não é aquela que revela a sensibilidade daqueles que sabem ver, mas dos que *transvêm* a partir dos diferentes sentidos e assim desvelam a diversidade poética de que é feita a educação da poesia da voz.

Josebel Akel Fares
Délcia Pombo
Dia Favacho

SEÇÃO TEMÁTICA

**A CHAMA DA ESTRELA QUE PULSA E ARDE: EDUCAÇÃO SENSÍVEL NA
PROSA POÉTICA DE ABGUAR BASTOS****THE FLAME OF THE STAR THAT PULSES AND BURN: SENSITIVE EDUCATION
IN THE POETIC PROSE OF ABGUAR BASTOS**Evellin Natasha Figueiredo da Conceição (UEPA)¹Josebel Akel Fares (UEPA)²

Resumo: O presente artigo estuda a construção do romance “Somanlu, o Viajante da Estrela”, do escritor Abguar Bastos, publicada em 1953, ancorada na voz poética, na educação sensível. A obra explica a gênese dos seres tecidas a partir de mitopoéticas, de matriz oral, fio condutor da narrativa que, aliado à memória, é matéria propulsora das relações estabelecidas entre Somanlu e os demais habitantes da floresta, capaz de abarcar uma rede de sociabilidade com vivências e ensinamentos essencialmente educativos, marcados por um existir tocado pelo bem viver e conviver com o outro. A partir dessas premissas, nosso principal intento nesse espaço é problematizar o modo como a educação é vivenciada na narrativa, a partir do estudo das mitopoéticas e os saberes que as compõem, ao revelar outra perspectiva de aprendizagem, expressa consideravelmente no plano do sensível e na totalidade do ser. O texto em estudo faz parte da vasta produção da chamada Literatura Brasileira de Expressão Amazônica, que ultrapassa os limites do local, apresentando temáticas universais, suscitando questionamentos acerca de dramas e problemáticas sempre presentes no existir humano.

Palavras-Chave: Amazônia. Memória. Mitopoética. Oralidade. Educação Sensível.

Abstract: This article studies the construction of the novel "Somanlu, the Star Traveler", by the writer Abguar Bastos, published in 1953, anchored in the poetic voice, in sensitive education. The work explains the genesis of beings woven from mythopoetics, of oral matrix, the guiding thread of the narrative that, combined with memory, is a driving matter of the relations established between Somanlu and the other inhabitants of the forest, capable of encompassing a network of sociability with essentially educational experiences and teachings, marked by one being touched by the well-being to live and live with the other. From these premises, our main intention in this space is to problematize the way education is experienced in the narrative, from the study of mythopoetics and the knowledge that composes them, by revealing another perspective of learning, expressed considerably in the sensitive plane and in the totality of the being. questions about dramas and problems always present in human existence.

Keywords: Amazon. Memory. Mythopoetics. Orality. Sensitive Education.

¹ Mestra do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará. Licenciada em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Pará. Integrante do Núcleo de Pesquisa Culturas e Memórias Amazônicas (CUMA). Bolsista CNPQ.

² Doutora em Comunicação e Semiótica (PUC-SP -2003), Professora titular da Universidade do Estado do Pará/ Departamento de Língua e Literatura e Programa de Pós-Graduação em Educação. Coordena o Núcleo de pesquisa Culturas e Memórias Amazônicas (CUMA- UEPA); Membro do GT de Literatura Oral e Popular da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Letras e Linguística (ANPOLL).

Chamado da Estrela

Com um olhar prenhe de sensibilidade acerca da região amazônica, Abguar Bastos, por meio das aventuras narradas por Somanlu, menino nativo do rio, provoca-nos a uma reflexão crucial sobre este espaço enquanto seio de instâncias sociais cunhadas a partir de uma vivência sensível, essencialmente marcada pela dinâmica interação com rio e a terra. Deste modo, encontram na Mãe Terra um ponto de origem comum. Embebidos no texto imagens dos rios, das plantas, do céu, dos astros em movimento, das ondulações das nuvens que perpassam por entre várias nuances, potencializam um sentimento de integração a algo maior. O outro é visto como extensão de tudo que rege o universo e, assim, o afeto do amor permeia com real força tais relações sociais, tecidas sob os passos paulatinos do devir.

As mitopoéticas que compõem a narrativa se constroem a partir de metáforas e envolvem os seres que povoam a natureza, fruto da amplitude dos saberes poéticos oriundos do imaginário impresso na região amazônica. A explicação para a gênese de todos esses seres abarca uma gama de imagens e sensações, nas quais, por vezes, estão presentes a luz, o rio, o fogo, etc., gerando um jogo imagético que sensibiliza o nosso olhar.

Dessa forma, o presente artigo focaliza a discussão pautada nos saberes expressos nas narrativas mitopoéticas presentes em “Somanlu, O Viajante da Estrela” de Abguar Bastos, a fim de refletir sobre como a educação é vivenciada a partir da rede de sociabilidade construída entre Somanlu e os seres da floresta na história, por meio de experiências ancoradas na voz poética.

Tessituras do Encantamento

Abguar Bastos. Nascido em Belém do Pará, em 22 de novembro de 1902 e falecido em São Paulo em 26 de março de 1995, foi um brilhante intelectual brasileiro, com extensa obra no campo da literatura, da política, da religião, de cunho sociológico, antropológico, jurídico e ficcional. Além de escritor premiado como intelectual do ano (Prêmio Juca Pato de 1987), foi diplomata, deputado federal pelo Pará e por São Paulo. Teve participação efetiva na Revolução de 1930, fato que propiciou uma aproximação com os grupos políticos vitoriosos no movimento. Tinha, além disso, engajamento político na Aliança Nacional Libertadora (PAIVA, 2008).

No âmbito da Literatura, foi um dos primeiros a retratar a realidade amazônica, os dramas humanos, a rica cultura e suas fábulas. Já na década de 30, registrou no conto “*Safra*” a dura realidade da vida dos seringueiros da região, comprometendo-se com “a construção de um painel cultural/social/político da Amazônia, configurado e reconfigurado a partir de elementos de heterogeneidade, de hibridismos e diálogos culturais” (LOPES, 2015, p. 2), os quais dão um dinamismo peculiar à trama narrativa.

O engajamento político latente na vida do escritor reverbera em sua escrita. Sua prosa poética é potencialmente um escrito que grita por liberdade, uma experiência a qual o autor já vivenciava na luta por uma sociedade igualitária. Seus personagens estão sempre na condição de enfrentamento e resistência. Essa é uma das vertentes intrínsecas ao livro “Somanlu, o viajante da estrela”, publicado em 1953. Já em sua advertência o autor nos deixa claro as especificidades de que tratará:

Trata-se de novela e não de documentário. Por necessidade da harmonia do enredo, o autor criou personagens e episódios que não pertencem a nenhum

quadro mitológico ou folclórico porventura já devassado ou transcrito. Entretanto, quase todo o material aqui utilizado provém das fontes autorizadas do nosso fabulário e da nossa tradição de feitiçaria. Através do vocabulário que se encontra no final deste volume, o leitor verá o que interessa diretamente às exigências dos documentários e encontrará o significado dos termos e expressões regionais (BASTOS, 1953, p. 9)

Logo, há uma forte intenção de explorar as potencialidades da terra. Tudo aquilo presente na natureza, a sabedoria do seu povo e a fortíssima e vasta relação com o natural, um chamado esperançoso à ancestralidade pela qual perpassa o estar no mundo desses seres, nutridos de uma conexão profunda com as vozes da floresta, carregam um olhar inteligível direcionado ao natural e ao sobrenatural. Os saberes construídos dia após dia, nas mais sutis manifestações, amplificam a noção de que a existência humana está para além daquilo que é palpável. Interagem, portanto, com divindades detentoras de um expressivo pluralismo de ensinamentos morais e éticos reguladores de suas vidas.

A figura mítica é transplantada integralmente para a composição da narrativa. É fruto do envolvimento do autor com esta cultura, a qual é prenhe dos saberes oriundos de construções imagéticas expressas no imaginário e isto se dá pela memória. O par esquecimento e memória constitui-se como capaz de conservar a materialidade poética circunscrita nas narrativas existentes no imaginário amazônico. É necessário um aprofundamento nesta discussão, justamente o que a próxima parte se propõe a realizar.

Memória, Mitopoética: atravessamentos

A dimensão memorialística cunhada no livro nos faz revisitar o conceito de tempo e sua conseqüente divisão social. O modo como a escala temporal é organizada parte de um pressuposto moldado por costumes e crenças sociais, tendo o calendário como principal instrumento de seu controle (LE GOFF, 1992). Essa sistematização permite classificar o fluir do tempo a partir de uma cronologia. É com base nesse modelo de organização existencial que as pessoas orientam a dinâmica de suas vidas, marcadas por uma rotina coletiva, atividades costumeiras conduzidas por uma orientação sistêmica. O universo de Somanlu, no entanto, está configurado de forma a resistir a esse modelo pré-estabelecido.

O tempo é medido de maneira diversa. A história é contada durante um intervalo de vinte luas. A monotonia da natureza impregna a existência de seus filhos convidando-os ao ato de desacelerar. Todas as vidas estão entrelaçadas de maneira indissociável: “Tudo é céu. Nosso mundo gira no céu. Nós mesmo estamos no céu. Caru-Saca-Ibo tanto pode morar entre as nuvens como numa montanha, como no fundo de um rio” (BASTOS, 1953, p. 61).

Inspirado pelo saber da experiência vivido pelo povo indígena, Abguar constrói uma dinâmica temporal a qual molda decisivamente cada pormenor da narrativa. Trata-se de um tempo que não pode ser medido e nem quantificado de maneira linear, mas de “um tempo circular, cósmico, que habita a mente e o coração dos povos indígenas, povos nativos, que constroem a sua História vivendo o momento, o presente” (MUNDURUKU, 2005, p. 18).

A partir da devaneante experiência temporal, temos a construção de uma memória, entendida como “a propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representam como passadas” (LE GOFF, 1992, p. 423). Nas vinte luas que iluminam as aventuras de Somanlu, a memória pode ser compreendida a partir de dois vieses: as lembranças de Abguar enquanto amazônida e pelas reminiscências dos costumes intrínsecos aos povos tradicionais. Logo, perpassa uma perspectiva individual

(BERGSON, 2006) e coletiva (HALBWACHS, 2006), uma vez que as memórias de um povo impregnam o modo de estar no mundo de determinada sociedade.

Essas memórias oriundas de uma coletividade têm sua principal chave em elementos de matriz oral. Os povos tradicionais constituem suas vivências a partir de ensinamentos embebidos essencialmente na oralidade e são nestas circunstâncias que a trama narrativa de Abgaur é construída, na medida em que a cultura do amazônida é encharcada pela voz de seu povo. A experiência é construída a partir de escuta e observação sensível frente aos elementos naturais. Zumthor ao desenvolver um interesse particular pelas composições trovadorescas da Idade Média considera aspectos essenciais para a compreensão acerca da voz e, deste modo, ressalta que

Na medida em que a mensagem poética para se integrar na consciência cultural do grupo, deve recorrer à memória coletiva, ela o faz em virtude de sua oralidade, de modo imediato: esta é a razão pela qual as sociedades desprovidas da escrita são estreitamente ‘tradicionais’[...] A oralidade interioriza, assim, a memória do mesmo modo que a espacializa: a voz se estende num espaço, cujas dimensões se medem pelo seu alcance acústico, aumentada ou não por meios mecânicos, que ela não pode ultrapassar (ZUMTHOR, 2010, p. 41).

A voz é uma chama de se chegar ao poético. Proporciona uma gama de imagens e sensações as quais de tão pungentes se misturam e amplificam nosso olhar perante as coisas ao nosso redor. A voz é propulsora do imaginário, o anima e o enriquece, é “palavra sem palavras, depurada, fio vocal que fragilmente nos liga ao Único” (ZUMTHOR, 2010, p. 12). Esse sentimento de unicidade está continuamente expresso em todos os pormenores da narrativa. É necessário registrar o fato de que a discussão acerca da oralidade aqui realizada se insere em uma perspectiva de ultrapassar o aspecto fônico. Parte-se da intrínseca relação entre a voz e a totalidade corpórea, que se materializa de forma expressiva na composição mítica do referido livro.

Nesse contexto, convém lembrar que os mitos são formas seculares entre as quais as mais distintas sociedades lançaram mão para compreender a realidade. Vernant (1973) adverte que, já na Grécia Antiga, os homens encontravam nos mitos uma forma de personificar seus sentimentos, bem como conservar a história do povo, garantindo um modo de ela ser repassada de geração em geração e o faziam a partir da figura dos deuses, proporcionando uma perspectiva memorialística de caráter divino. É daí a raiz etimológica da palavra memória, oriunda da figura da deusa Mnemosyne, sua personificação.

Eliade (2016) compreende o mito como uma realidade cultural extremamente complexa devido ao fato de existirem sociedades em que ele fundamenta, assim como justifica todo o comportamento e atividade humana, considerando-o uma história sagrada com forte verossimilhança. Nesse cenário, há uma explicação diferenciada para a origem de tudo no mundo. Assim, o mito conta uma história sagrada ao relatar um acontecimento ocorrido no tempo primordial, o tempo fabuloso do princípio. A poesia, que bebe na materialidade desses mitos, é um exemplo do processo de recriação pelo qual estas narrativas perpassam. Isto se dá justamente devido à possibilidade do esquecimento. Memória e esquecimento estão entrelaçados por um fio condutor à criação. Logo, a transformação destas histórias é proporcionada pelo esquecimento, que tem a propriedade de poli-las e não somente apagar (FERREIRA, 2003).

Loureiro (1995) discorre sobre a iluminação poética dos mitos na Amazônia. Ao cair por terra o aspecto sacro, com um fim puramente prático, essas narrativas abarcam um caráter essencialmente estético, sinalizando uma movência de função. Mito e Poesia são fundidos e transformados em Mitopoética. Para o autor, um dos principais pilares dessa potência mítica

impressa no solo amazônico é o estado de contemplação devaneante impresso na existência do caboclo, impregnada por uma forte potência criadora. Isso proporciona um sentimento estetizador propulsor de coesão social, um comportamento moral capaz de ligar os indivíduos, não só pela sensibilidade estética, mas pela conduta moral e afetiva. Nesse sentido, são ativados de maneira latente os sentimentos de alegria interior e prazer espiritual inscritos em ampla sensibilidade cotidiana: “O devaneio contemplativo sempre foi a linha inconsútil que ligou o caboclo amazônico do barranco – à beira do rio – às estrelas. Uma espécie de cordão umbilical ao seu ser imaginal e o grande útero cósmico do universo” (LOUREIRO, 2015, p. 199).

Além disso, tal estado de contemplação perpassa a extensão da humanidade do homem, geradora de humanismo. O olhar propicia a definição de um limite entre o homem e a natureza. Mesmo sendo uma contemplação operativa, ela está circunscrita de forma notadamente desinteressada. É observando as minúcias deste solo sagrado que o sujeito compreende a sua pequenez frente a coisas as quais jamais conseguirá explicar por uma linha convencionalmente lógica de raciocínio. Logo, atribui à natureza uma amplitude ligada ao sensível, dedicando o sentimento de amor à vida pela qual se orienta:

Confere à natureza uma dimensão espiritual, povoando-a de mitos, recobrando-a de superstições, destacando-lhe uma emotividade sensível, tornando-a lugar do ser materializando nela sua criatividade, ultrapassando sua contingência na medida que faz dela um lugar de transcendência [...] A natureza é fonte de signos em permanente circulação. Permite, como no caso da Amazônia, a criação de uma verdadeira teogonia do cotidiano, estetizada pelo imaginário, que lhe atribui uma configuração formal expressiva e significante (LOUREIRO, 1995, p. 200-201).

Nessa perspectiva, na contemplação estética é essencial o envolvimento dos sentidos: “O poema eleva-se a um nível de acontecimento do universo para conhecer o instante de um clarão. A preguiça do devaneio é sacudida. Sonha-se. É preciso ver, ver com os olhos bem abertos” (BACHELARD, 1990, p. 57). Assim, os mitos abarcam uma espécie de visualidade do maravilhoso que leva ao poético. Conduzem, portanto, o homem a uma experiência única de transcendência com forte apelo imagético:

Era verão, as praias estavam lindas, as tartarugas nelas subiam para depositar seus ovos, as flores vermelhas e amarelas das árvores cresciam e o mundo parecia aos meus olhos muito enfeitado e luminoso.
As noites não eram só estreladas, pareciam também sonoras, porque, ainda que não tivesse certeza, aos meus ouvidos chegavam sons de músicas muito suaves, que pareciam escorrer das copas das árvores ou fluir das flores entreabertas (BASTOS, 1953, p. 23).

Somanlu, ao narrar as aventuras da composição de seu mundo nos revela uma concepção única de existência. Consegue enxergar a unidade entre os seres, existência carregadas de grande complexidade. Todos os elementos naturais dialogam entre si de maneira harmônica e são capazes de construir belíssimo fluir existencial, com uma integração ampla dos sentidos. É com base nessas considerações que podemos falar em um educar capaz de considerar a natureza corpórea em sua potência.

O Viajante da Estrela e o Educar Sensível

Mesmo se considerarmos a existência de um estado de crise da imaginação (CASTORIADIS, 2004) na sociedade contemporânea, podemos ilustrar de forma vívida o quanto a Amazônia fornece um material imagético riquíssimo para o seu florescimento. Aí se estabelece o ponto de encontro com o mito, com Somanlu. Nas narrativas míticas a região se imortaliza:

A Amazônia se funda no mito. As narrativas de origem construídas pelo outro, pelo estrangeiro, configuram a América exótica, as promessas de encontro de paraísos, do Eldorado e do reino misterioso das Amazonas, composto por tesouros e por fábulas são recorrentes nas crônicas dos viajantes estrangeiros que estiveram na região antes e depois do “descobrimento”. O reino dos amazônicos nasce, portanto, sob a força do mito, da força do feminino. As míticas guerreiras, as Amazonas ou as Icamiabas, manejam arcos, amputam um seio e os filhos homens [amazona = não; mazona (madzós) = seio] (FARES, 2018, p. 13).

Nesse contexto, as explicações oriundas de narrativas míticas intrínsecas à história de Somanlu são permeadas por elementos fantásticos e sobrenaturais, que conduzem ao poético e, logo, inscrevem-se no plano literário enquanto mitopoéticas. As plantas, os rios, os animais, são personificados de tal maneira de modo a dar uma nova dinamicidade ao espaço e conduz a um olhar ímpar em relação a determinado fenômeno natural. Apresento a seguir algumas mitopoéticas fundamentais na estética geradora da narrativa.

Para que as coisas reservadas à sua fome estivessem sempre bem nutridas e tratadas, Caru-Saca-Ibo, a divindade reguladora do mundo, fez nascer feiticeiras que deveriam governar a terra, pois, para governar o céu, bastavam Tatamanha, a Mãe do Fogo, e Caru-Saca-Ibo. Deu vida a cinco figuras: Nunó, Paqueima, Ceuci, Aiá e Nonhon, nascidas de Tatamanha. Observamos que o equilíbrio fundante no modo como as coisas eram tecidas passava pelo poder dessas cinco feiticeiras. Cada uma, a seu modo, era responsável por articular uma espécie de bem viver condutora do existir dos elementos naturais. Elas estavam organizadas sistematicamente para proporcionar harmonia ao mundo.

Nunó (Figura 01) deteve profunda atenção por tudo aquilo que era feminino, de modo a conseguir por em ordem os rios e todas as águas. Tudo que habitava as suas profundezas passava pela existência sensível de Nunó como protetora dessas criaturas. Assim ficou sendo seu destino.

Figura 01: Nunó

Fonte: Livro Somanlu, o Viajante da Estrela, 1953

Paqueima (Figura 02) logo teve um interesse especial pelas luzes. Queria arrumá-las e dar lógica a sua dinâmica impregnando-as de cores. Era uma forma de evitar que os bichos se soltassem à noite fora de tempo apropriado e, assim

Passou logo a mandar não só nas luzes como nas sombras. E enquanto a escuridão marchava de um lado para outro [...] Paqueima soltava vagalumes no espaço, que acendiam suas luzes, apagando-as quando a escuridão já se achava escondida (BASTOS, 1953, p. 40)

Figura 02: Paqueima

Fonte: Livro Somanlu, o Viajante da Estrela, 1953.

Ceuci (Figura 03), por sua vez, olhou para os animais e desde o primeiro momento nutriu grande afeição por eles, devotando um carinho muito sincero. Viu que estes eram dotados de uma completa assimetria e logo quis fazer algo para deixar ainda mais exuberantes

aqueles seres cheios de luz. Assim, redimensionou estas existências colorindo ainda mais suas formas:

Ceuci achou ruim o que viu: pássaros que tinham dentes, mamíferos que punham ovos, peixes e lagartas que tinha asas, pássaros que tinham mãos, cobras com duas cabeças, animais que cresciam demasiadamente e outros que, podendo viver em toda parte, não sabiam qual a sua verdadeira morada: se o ar, a terra ou as águas. No entender de Ceuci, cada coisa devia ter o seu lugar e a sua condição de vida. Passou então a dar formas definidas aos bichos [...] Mas não se limitou aos bichos, passou a equilibrar a existência de tudo o que possuía movimento e que podia ir de um lugar para o outro. E assim ficou sendo seu destino (BASTOS, 1953, p. 40-42)

Figura 03: Ceuci



Fonte: Livro Somanlu, o Viajante da Estrela, 1953.

Aiá (Figura 04) olhou para as florestas e enxergou um fortíssimo potencial de vida. Conseguiu compreender a unidade que este espaço representava para todos os seres, sendo casa que abriga e ao mesmo tempo edifica, compilando essas vidas, ao ser sua extensão. Corporificou e ajudou a manter o equilíbrio entre os elementos que a constituíam, contribuindo para a manutenção da simetria entre estes corpos artisticamente: “Aiá ficou encantada com as florestas. Passava dias e noites colorindo as plantas e as flores. Queria ver o mundo enfeitado. E ajudava Nunó a pôr ordem nos rios, porque Aiá ficava furiosa quando um rio lhe derrubava uma árvore [...]” (BASTOS, 1953, p. 42). Deste modo, proporciona à natureza grande parte daquilo que há de mais belo em seu meio.

Figura 04: Aiá

Fonte: Livro Somanlu, o Viajante da Estrela, 1953.

Nonhon (Figura 05) se encantou com os minerais preciosos os quais encontrava na medida em que explorava as vastidões da Terra. Viu logo o potencial daqueles brilhantes ao carregarem uma beleza única comparável à dos astros. Isso possibilita a iluminura de algumas regiões da floresta, tal como rios e montanhas, preocupando-se incessantemente com as profundezas, o subterrâneo:

“Nonhon maravilhou-se com o ouro, a prata, as pedras coloridas e brilhantes que ia encontrando. Pôs-se a iluminar as montanhas e os rios com essas pedras e metais, pôs-se igualmente a alumiar o interior da terra com os minerais preciosos [...]” (BASTOS, 1953, p. 42)

Figura 05: Nonhon

Fonte: Livro Somanlu, o Viajante da Estrela, 1953.

São existências entrelaçadas em uma relação indissociável. Tudo aquilo que existe está dentro do todo por mais complexa que seja sua forma de vida individual. Vemos, portanto,

uma dinâmica pautada na ideia de globalidade, um fluir existencial cravado por uma ampla gama de sujeitos naturais e sobrenaturais.

A gênese dos rios também é ilustrada a partir de uma lógica diferenciada, de forma amplamente personificada. Surnizuno (Figura 06) dá a vida que move essas águas em suas profundezas e limites, conquistando a alcunha de “o pai dos rios”:

Surnizuno desceu à Terra transformado num menino barrigudo [...] Nunó levou Surnizuno pela mão até um lugar hoje conhecido por Tinquicocha. Aí bateu na sua barriga, ouviu-se um estalo e a água começou a jorrar pelo umbigo do menino, que ficou tremendo ao ver tanta água escapar de sua barriga [...] Quando havia bastante água para formar um rio, Surnizuno apertava a barriga com as mãos. Nos lugares secos afrouxava a barriga e nadava guiando as águas no rumo do mar que atravessava a terra toda. E assim Surnizuno andou por todos os lugares secos e, em todos os lugares secos, atravessando as mais densas florestas e espantando os bichos, formava rios (BASTOS, 1953, p. 43)

Figura 06: Surnizuno, o pai dos rios.



Fonte: Livro “Somanlu, O Viajante da Estrela”, 1953.

Vislumbramos uma imagem dinâmica, forma distinta de compreender a origem de determinado elemento que, nesse contexto, é identificada como verdade de um povo, porquanto ilustra vividamente a concepção do caboclo acerca das origens pulsantes de seu existir. Esse é um mito dotado de forte carga semântica e poética. Uma esfera estética imbricada no social, capaz de levar o ser a um estado latente de devaneio, de modo a interligar os seres a um estado intemporal de poesia (LOUREIRO, 2000).

Outro elemento manifesto na poética de Abgvar arraigado na história é o dinamismo dado aos sentimentos os quais, por vezes, são personificados de forma a terem vontades próprias e uma maneira peculiar de conceber uma dada realidade:

Entre os novos seres criados apareceu Rudá, também nem homem nem mulher, invenção de Capu, que encheu Rudá de feitiços. Rudá, por sua vez, inventou o amor, que era um feitiço muito engraçado: fazia com que todos os seres, até mesmo os bichos, gostassem mais de uma coisa que de todas as

outras. Antes, todos gostavam de tudo, indistintamente. Não havia preferências. Depois que apareceu Rudá, começaram as preferências: As iaras, por exemplo, passaram, cada uma, a gostar de determinado oara e os oaras passaram a escolher, cada um, a sua iara. O amor era um pequenino bicho de fogo que Rudá botava dentro do peito de cada criatura quando esta dormia (BASTOS, 1953, p. 70)

O amor, por sua vez, ganha vida e toma a forma de um bicho o qual, dentro do peito de cada vivente, era fecundo e apresentava um misto de sensações que causavam um estado de explosão multifacetada, capaz de colorir e amplificar o olhar de quem o nutria. Pontuamos a delicadeza como são descritos os detalhes sobre a gênese de um sentimento de cunho universal, tal qual é o amor. São sensações intrínsecas ao humano sempre relacionadas aos seres da natureza. Tudo está conectado em um amplo estado de totalidade.

Estamos, portanto, diante de uma experiência cosmogônica, epistemológica e ontológica completamente diferenciada. Encontra no natural os principais indícios de feitura do mundo. Além disso, explica coerentemente a origem dos seres, resgatando a tradição oral impressa na vivência dos povos originais da Amazônia. Isso contribui para a afirmação da identidade desse povo, pois com seus ensinamentos nutre de saberes as experiências fincadas no cotidiano, saberes estes que estão para além de um conhecimento científico de cunho moderno, marcado por uma grade disciplinar. Abgvar nos mostra o quanto é possível aprender interagindo com a natureza, o que identificamos como uma atitude marcada por fortes traços de resistência, pois é atravessada por vivências e ensinamentos marcados pela sensibilidade.

A academia, muitas vezes, ainda nos leva a uma concepção única de ciência e, partindo de uma perspectiva cartesiana, constitui um olhar quase sempre unidimensional com preponderância na ideia de causalidade. Esta forma de se compreender o conhecimento expressa uma atitude de fragmentação disciplinar, em que a subjetividade social é produto da objetivação científica (MORIN, 2000). Logo, vasta teia de conhecimentos é marginalizada, tornando complexo o entrecruzamento entre saberes e práticas. Foi com essa sutileza do pensar e estar no mundo que a Ciência Moderna não conseguiu lidar ou, pelo menos, apresentou problemas para compreender. Tudo aquilo que fugisse da lógica excessivamente racionalista era posto à margem, fato capaz de estruturar uma hierarquização entre conhecimentos diversos. O saber científico destinou-se a uma minoria, os círculos intelectuais acadêmicos. A maioria, o corpo social, aquele que de fato sustentava as reflexões entre os cientistas, enveredou pelas bordas nesse processo, o que acarretou a exclusão de uma série de vivências, expressiva gama de experiências desperdiçadas por não serem legitimadas pelo poderio científico dominante (SANTOS, 2002).

Dessa forma, conclui-se que o conhecimento não foi (e ainda não é) distribuído de maneira equitativa na sociedade, logo podemos falar em privilégio epistemológico e seu impacto na construção de desigualdades sociais: “o privilégio epistemológico que a ciência moderna se arroga pressupõe que a ciência é feita no mundo, mas não é feita de mundo” (SANTOS, 2010, p. 138). Assim, é imperativo pensar na desconstrução das dicotomias as quais a ciência moderna estava impregnada, apostando na existência de outras explicações acerca da realidade.

A Pós-modernidade trouxe consigo o florescer de novas perspectivas relacionadas ao saber. Tal como aurora, iluminou as reflexões em torno do conhecimento, propiciando a oxigenação dos ideais nesse contexto, ao apresentar a percepção de que a ciência, por si só, ainda não havia conseguido responder questões complexas relacionadas ao existir humano. Acena, portanto, para possibilidades alternativas mediante ao conhecer, de modo a considerar a socialidade que emerge aos nossos olhos de maneira ampla. Nosso intento, nesse espaço, é

discutir acerca de uma forma outra de compreender o fazer científico, uma visão que abarque as potencialidades de um objeto estético-literário, tal como é o livro de Abguar.

Bachelard (1970, p. 14, *apud* PESSANHA, 1985, p. 5) advoga a ideia de um tempo descontínuo, formulador de “um racionalismo aberto, setorial, dinâmico e militante”, que traz uma inovação na concepção de imaginação. Explora o devaneio e é exímio mergulhador nas profundezas abissais da arte. O autor concentra sua reflexão na potência criadora do ato de imaginar, considerado uma das formas mais proficuas de dar sentido ao mundo, distanciando-se de simplificações. Parte, portanto, de um pensamento de alta complexidade. Logo, há uma reformulação acerca da ideia de racionalidade, a qual compreende o sensível e o inteligível, sendo mescla de sensorialidade e intelecção.

Maffesoli (2008) também reflete sobre a racionalidade ancorada no sensível. Intitulada “Razão Sensível”, esta forma diferenciada de compreensão da realidade está fincada na ideia de valoração da multiplicidade, não apenas das emoções, mas também do intelecto e do cotidiano. O indivíduo, na unicidade do corpo e da mente, é uma explosão de forças vitais, racionais e passionais. O estímulo à sensibilidade permite ao ser alargar suas potencialidades de reflexões acerca de determinados valores. Portanto, é pertinente o debate acerca de uma racionalidade que vai além do aspecto puramente cognitivo, sendo o ponto de partida para a formação de pessoas mais humanas e a construção do que o autor denomina saber dionisíaco:

Um saber que seja capaz de integrar o caos ou que, pelo menos, conceda a este o lugar que lhe é próprio. Um saber que saiba, por mais paradoxal que isso possa parecer, estabelecer a topografia da incerteza e do imprevisível, da desordem e da efervescência, do trágico e do não racional. Coisas incontroláveis, imprevisíveis, mas não menos humanas. Coisas que em graus diversos, atravessam as histórias individuais e coletivas. Coisas, portanto, que constituem a *via crucis* do conhecimento (MAFFESOLI, 2008, p. 11-12).

O saber dionisíaco, que fundamenta expressivamente a concepção de educação sensível, reconhece a ambiência emocional, de modo a estruturar coerentemente uma teia de sentimentos e sensações as quais estão expressas e participam de forma decisiva da dinâmica estabelecida pelas pessoas no corpo social, em um entrecruzamento de processos afetivos e cognitivos. Tal concepção advoga uma experiência de globalidade existencial marcada por um viés poético, que encontra nos pormenores da vida humana matéria artística propícia à fruição estética.

As mitopoéticas apresentadas em *Somanlu, o Viajante da Estrela* sugerem uma perspectiva existencial diversa e expressiva. O saber construído pelos personagens integrantes da narrativa percorre uma razão a qual explora de forma ampla a sensibilidade humana. Abguar tece diversas imagens de cunho poético, fundamentadas pela interação frequente do homem com a terra em seu sentido totalizante. Há sempre uma forma diferenciada de aprendizado. Um saber que dá vazão ao sentir do corpo em todas suas magnitudes, aprendizagem configurada pela exploração ampla dos sentidos, a educação sensível, com forte estímulo à imaginação, pois tem uma “*função transcendental*, ou seja, ela permite que se vá além do mundo material objetivo e se crie o que Bachelard chamava de ‘suplemento da alma’” (PITTA, 2005, p. 38, grifos da autora).

Vemos, portanto, uma concepção fluida de existência: “Escrever a história da Floresta era escrever a história de cada flor, de cada ramo, de cada folha, de cada raiz, de cada fruto” (BASTOS, 1953, p. 115). Há uma sutil conexão entre a natureza e os seres que a povoam. Traçam um existir ancorado por uma energia harmoniosa capaz de suscitar um profundo estado de bem querer o meio e o outro. Essa é uma herança deixada pela filosofia de vida indígena, na qual o *bem viver* é um dos grandes fundamentos:

Os povos indígenas têm uma coisa em comum: uma mensagem de amor pela Mãe-Terra, de apego às raízes ancestrais transmitidas pelos rituais; um profundo respeito pela natureza, buscando caminhar com ela por meio de um conhecimento das propriedades que ela nos oferece e com as quais sustenta cada povo, como uma mãe amorosa que sempre alimenta seus filhos (MUNDURUKU, 2000, p. 33).

Essa conduta de harmonia espiritual está atravessada por uma concepção expressiva de sustentabilidade. Logo, podemos falar em uma dinâmica de modos de vida sustentáveis. Fleuri (2017) considera que o bem viver sugere justamente essa boa maneira de ser e de viver, ao suscitar uma quebra do paradigma binário estruturado pela modernidade entre natureza e sociedade. Assim, somos convidados a revisitar uma relação milenar tecida minuciosamente entre mundos biofísicos, humanos e espirituais, a fim de atentar para o real valor de uma relação holística com o mundo por meio de práticas comunitárias dialógicas e recíprocas entre si.

O próprio tempo em que se delineia a narrativa é convidativo ao ato de desacelerar, distanciando de uma concepção de racionalidade positivista. O autor nos mostra uma floresta diversificada, um tempo que advoga pela monotonia natural constituída por um saber da experiência (BONDÍA, 2002). É um reconectar-se com o universo, uma forma de sentir-se pertencente a algo ou a alguém. Um fluir temporal no qual não há espaço para a produtividade maçante imersa no cotidiano da sociedade capitalista contemporânea.

Sob esta ótica, Brandão (1981) afirma que a educação do homem existe por toda parte, sendo o resultado da ação de todo o meio sociocultural sobre os seus participantes. É o exercício de viver e conviver com o que educa. Somanlu nos mostra outra perspectiva de aprendizagem, fincada consideravelmente no plano do sensível. A educação sensível é justamente esse resgate de um saber ancorado na totalidade do ser, imbuído de poeticidade, porquanto “O ato poético é como um ato essencial que ultrapassa em um só jorro as imagens associadas à realidade” (BACHELARD, 1990, p. 80).

A poesia nos leva ao caminho do humano. As reflexões presentes nas entrelinhas em que se desenham a história do viajante da estrela são fecundas em suscitar um sentimento de empatia em relação ao outro. O modo de enxergar as coisas e se relacionar com os seres ao seu redor faz de Somanlu um protótipo de humanidade, que convida o leitor a um reencantamento com o mundo. As poéticas amazônicas persistem a nos mostrar o quanto são universais, mesmo com a pouca visibilidade dada a essa Literatura. Abguar nos presenteia com uma obra que está para além do seu tempo, permanecendo infinda nos limites de nossa memória.

O caminho é o da Estrela...

Somanlu abre caminhos para viajarmos em sua estrela. Ao sermos cativados por seu brilho iniciamos uma jornada que dá vida ao nosso lado humano. Quisemos mostrar a potencialidade da vivência descrita no livro e a sutileza pela qual perpassam os saberes expressos em suas mitopoéticas.

As aventuras de Somanlu, além de impulsionarem a transcendência do ser, levam-no a um convidativo desacelerar. Cada imagem descrita potencializa um estado pulsante de deleite, o qual estabelece uma profunda conexão entre o leitor e a Amazônia, rompendo assim os limites instaurados pelo físico. Cada linha de Abguar nos aproxima ainda mais da Amazônia e a essência do existir sensível presente no cotidiano dos povos tradicionais. Portanto, é possível enxergar com sutileza o amor como grande ferramenta de manutenção da rede de

sociabilidade entre Somanlu e os seres da floresta. A grande proposta de suas vidas é o amor: pela Mãe Terra, pelas águas, pelo céu, pelas flores, por todos os irmãos – filhos das mesmas origens – pela unidade que compõe o universo. O amor traz um efeito balsâmico capaz de harmonizar a alma.

O menino nos ajuda a compreender as nuances de um educar que está para além do aspecto formal. Sua viagem na estrela funciona como ponte para reflexões profundas sobre o existir humano e suas implicações. A explicação para o nascimento de tudo que compõe a arquitetura universal ganha matizes de colorações diversas, as quais suscitam forte amplitude poética. Logo, aprendemos a enxergar o mundo pela ótica de um viver diversificado e amplamente fluido, que considera a sensibilidade corpórea ponto crucial para a construção do conhecimento.

Referências

BACHELARD, Gaston. **Fragments de Uma Poética do Fogo**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BASTOS, Abguar. **Somanlu, o Viajante da Estrela**. Rio de Janeiro: Conquista, 1953.

BERGSON, Henri. **Matéria e memória**. Trad. Paulo Neves da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a Experiência e o Saber da Experiência. **In: Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, nº 19, Jan/Fev//Mar/Abr, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

CASTORIADIS, Cornelius. **Figuras do Pensável: As Encruzilhadas do Labirinto**. Volume VI. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

ELIADE, Mircea. **Mito e Realidade**. 6ª edição. São Paulo: Perspectivas, 2016.

FERREIRA, Jerusa Pires. **Armadilhas da Memória e Outros Ensaios**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

FLEURI, Reinaldo. Aprender com os Povos Indígenas. **Revista de Educação Pública**. Mato Grosso, v. 26. n. 62/1. p. 277-294, 2017.

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

LE GOFF, Jaques. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão et al. 5.ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.

LOPES, Ionete Moraes. Literatura e Identidade Cultural da/na Amazônia Brasileira: Uma Leitura do Romance Safra, de Abguar Bastos. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE

LITERATURA COMPARADA, 15., 2015, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Abralic, 2015. p. 4850-4861.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. Cultura amazônica: uma poética do imaginário. In: LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Obras Reunidas**, v. 4. São Paulo: Escrituras p. 17-107, 2000.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da Razão Sensível**. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MUNDURUKU, Daniel. **Antologia de Contos Indígenas de Ensino**: Tempo de Histórias. São Paulo: Moderna, 2005

PAIVA, Marco Aurélio Coelho de. Um Outro Herói Modernista. **Tempo Social**, São Paulo, v. 20. n. 2, p. 175-196, 2008.

PESSANHA, José Américo Motta. Bachelard: As Asas da Imaginação. In: BACHELARD, Gaston. **O Direito de Sonhar**. São Paulo: Difel, 1985. Introdução. p. 5-30.

PITTA, Danielle Perin Rocha. **Iniciação à Teoria do Imaginário de Gilbert Durand**. Rio de Janeiro: Atlântica Editora, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução a uma Ciência Pós-Moderna**. 6ª ed. Porto: Edições Afrontamentos, 2002.

_____. **A Gramática do Tempo**: para uma nova cultura política. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

VERNANT, Jean Pierre. **Mito e Pensamento entre os gregos**: estudos de psicologia histórica. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1973.

ZUMTHOR, Paul. **Introdução à Poesia Oral**. Editora Belo Horizonte: UFMG, 2010.

[Recebido: 21jan. 2020 – Aceito: 05 fev. 2020]

A VOZ INDÍGENA E A EDUCAÇÃO: ESQUECIMENTO NAS OBRAS *ANTES O MUNDO NÃO EXISTIA* E *MEU QUERIDO CANIBAL***THE INDIGENOUS VOICE AND EDUCATION: *FORGETFULNESS IN THE WORKS ANTES O MUNDO NÃO EXISTIA* AND *MEU QUERIDO CANIBAL***Alisson Preto Souza (UFRGS) ³

Resumo: Este trabalho tem como tema central a presença/ausência da *outridade* indígena como parte de um discurso colonial no âmbito escolar, cuja pedagogia perpetua um imaginário de invisibilidade com a *alteridade*. Apesar de a escola ser um espaço de aprendizagem que desenvolva a consciência social, também privilegia um discurso dominante e homogêneo. O esquecimento evidencia-se ainda mais após a análise estatística de leituras obrigatórias de obras literárias nos últimos vestibulares. Nos processos seletivos de 2017, 2018 e 2019 das universidades federais do sul do Brasil, verificou-se que nenhuma das instituições exige leituras para reflexões políticas e estéticas de identidades indígenas. Com base em teorias coloniais, educacionais, culturais, as obras contemporâneas *Antes o Mundo Não Existia* (1995), de Tōrāmu Kehiri e *Meu Querido Canibal* (2000), de Antônio Torres ressaltam, sobretudo, a relação entre a luta dos povos indígenas e uma luta simbólica contra o esquecimento e a submissão aos signos colonizantes.

Palavras-chave: Esquecimento. Alteridade. Aprendizagem. Indígenas. Educação.

Abstract: This work has the central theme the presence/absence of indigenous otherness as part of a colonial discourse in the schooling context, whose pedagogy maintain an imaginary of invisibility with the alterity. Despite the school being a learning environment which develops social consciousness, it also gives privilege to a dominant and homogeneous discourse. The forgetfulness is more visible after the statistical analysis of the mandatory readings from literary Works in the last vestibulares. In the exams of the 2017, 2018 and 2019 the Federal Universities of the Southern part of Brasil, none of the institutions demanded any aesthetical and political Reading toward indigenous identity. Having colonial, educational and cultural theory in mind, the contemporaneous literatures *Antes o Mundo Não Existia* (1995), by Tōrāmu Kehiri and *Meu Querido Canibal* (2000), by Antônio Torres highlighted, above all, the relation between the fight of the indigenous peoples and the symbolic fight against the forgetfulness and its submission to colonial signs.

Keywords: Forgetfulness. Alterity. Learning. Education. Canibal. Indigenous People.

Ensino e voz indígena

Uma das formas de conscientização do sujeito em relação a si e ao mundo ocorre através da escola. Enquanto Freitag (1974) associa a função da escola como fundamental na construção da voz do indivíduo para a sociedade e para sua própria humanidade. Hunt (2011) reflete que a escola acredita na aprendizagem através da imposição por meios de coação,

³ Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Letras pela UFRGS. Membro da Linha de Pesquisa: Teoria, Crítica e Comparatismo. Mestre em Literatura pelo programa de pós-graduação em Letras pela UFRGS através da linha de pesquisa: Pós-Colonialismo e Identidades. E-mail: alissonsouzaprof@gmail.com

manipulação, recompensa e castigos. Por outro lado, Libâneo (2007) prevê três objetivos para a função da escola: a preparação para o processo produtivo e para a vida em uma sociedade técnico-informacional; a formação para a cidadania crítica e participativa; e a formação ética. Isto é, um espaço para os processos de socialização do indivíduo.

A ausência da consciência social em relação à causa indígena é sintomática de um problema de inclusão e diversidade cultural. A situação social vigente permite-nos reconhecer um descaso em nossos sistemas de ensino para com a nossa *outridade* e os discursos bioéticos. Muitas questões permanecem abertas e não resolvidas, destacando o sujeito indígena intrusivo, implicante, invasor e omissor ao sistema econômico e à cultura dominante. Sonia Guajajara em entrevista para o jornal eletrônico “Brasil de Fato” posicionou-se em relação ao governo da seguinte forma:

Há uma expressão de intolerância muito maior do que o que vivemos até hoje. Vejo sim um perigo muito grande para nós mulheres, para nós indígenas, para a população negra, pobres [sic] e da periferia, todo nós que somos a diversidade. Tudo que é diversidade não é reconhecida por ele[Bolsonaro], ele nos vê como intrusos ou pessoas que não merecem estar aqui. (BRASIL DE FATO, 2018)

Por outro lado, a perversidade do pós-humanismo se debruça em um retorno à visão de que certas humanidades são superiores e mais racionais do que outras. Não obstante, neste viés, o indígena é parte de uma poética idealizada, de um universo ficcional e selvagem, arquitetado por uma política envergonhada do que considera o atraso da “civilização ocidental”. Todavia Guajajara é um exemplo contrário e vivo disso. Além do ataque aos nativos e a perda das tradições indígenas, como resgam os filmes *Chuva é cantoria na Aldeia dos Mortos* (2018) de Renée Nader Messor e João Salavisa e o filme *Ex-Pajé* (2018), de Luiz Bolognesi, talvez o maior estranhamento da atualidade esteja na ausência de questionamentos para os estudos de cultura na espacialidade do ensino.

Mas não é só o tema dos ataques à diferença que poéticas orais sobrevivem a racionalidade da escrita. Como reforça Antônio Torres, em *Meu Querido Canibal* (2000), as políticas de invisibilidade indígena conectam-se à ideia de conformidade ao passo que os registros indígenas envolvam colonizadores no papel de heróis da história nacional. Por outro lado, no seu estudo *Metamorfoses Indígenas* (2013), Maria Celestino de Almeida enfatiza a ideia de uma transformação do indígena em proletariado através do século XIX no Rio de Janeiro. Darcy Ribeiro em *Os Índios e A Civilização* (1982) destaca movimentos que deslocam indígenas para o Brasil profundo à medida que imigrantes e refugiados encontram um novo lar na América. Manuela Carneiro da Cunha em *Índios no Brasil: História, Direitos e Cidadania* (2012) vai sublinhar que a ideia do apagamento indígena começa a partir do Descobrimento, reforçando de forma irônica que indígenas são comunidades “pré-cabralianas”.

Talvez a poesis oral encontra-se a partir da autenticidade do texto, uma quebra de contrato com as estruturas prévias; uma brecha para o respiro onde não existe espaço para “ser”. É nesse contexto semântico de resistência que circulam as poéticas orais da lembrança. Talvez legitimando a ideia de que enquanto a voz lembra, resgata, cura e age sobre o social; a escrita, em contrapartida, aprisiona, domestica e faz esquecer. Assim se revelam os discursos do *esquecimento* nos espaços de aprendizagem do que se entende por cultura brasileira. O *Outro* no texto escrito, assim como no discurso treinado do pós-humano, se é que existe algo depois do humano, é aquilo que mais afeta bombasticamente o ensino e a consciência social do ser. Segundo Híran de Moura Possas (2011) é vital compreender que é a oralidade o “ser em movimento” e toda a organicidade envolvida no ato da performance.

Tão fortemente social quanto individual, a voz mostra a forma pela qual o homem se situa no mundo em relação ao outro e como é capaz de reatualizar os paradigmas literários, apresentando uma convencionalidade particular, híbrida e permeável, revelada em uma poética comparável à secreção do corpo humano. (POSSAS, 2011, p. 42)

No registro textual encontra-se artificialidade do texto sem cheiro, sem sentido e sem vida nos rastros históricos de uma ausência. Desde as principais fases escolares até a chegada dos processos seletivos na vida do brasileiro em formação, faz sentido que *o esquecimento* é a energia motriz do imaginário colonial. Dando assistência à criação de sistemas simbólicos “estereotipados”, empobrecidos e desnutridos da ideia de cultura como um organismo celular. Este trabalho pretende explorar a temática do esquecimento e poéticas orais dos povos originários e apresentar dados a respeito deste projeto de memorialidade e conscientização social no ensino público. Para tanto, tem-se como objetivos específicos analisar as leituras obrigatórias envolvendo a literatura indígena das Universidades federais e a exploração da noção de esquecimento através das obras **Antes o Mundo Não Existia (1995)** e **Meu Querido Canibal (2000)**. O estudo do esquecimento e da invisibilidade indígena é didático à medida que esclarece tensões, limites e práticas culturais para formação da identidade brasileira.

A escrita do esquecimento

O esquecimento é uma voz política central nas manifestações que caracterizam a identidade indígena, contudo, dificilmente identificam-se meios para redução desse esquecimento em projetos inseridos na cultura, por exemplo. Ao lado de outras representações de vozes periféricas, o indígena ainda constitui um espaço ínfimo de representatividade. Por outro lado, muito do que é sabido sobre a identidade indígena advém de fontes terceirizadas, em outras palavras, o índio é “falado” (não fala) ou a partir da folclorização das datas comemorativas (é representado sem se fazer representar); ou através da história pelo discurso de descoberta do continente americano; ou pela descrição idílica a qual a literatura se vê recheada. De certo estes caminhos destroem a possibilidade de qualquer performance de vozes autênticas, pois nele não há sequer poesia indígena.

Segundo Maria Eunice Moreira a definição pelo que se entende de poesia precisa ser revisada uma vez que estabelece caminhos distintos daqueles tradicionais no mundo simbólico. Para a autora “*Poesia é, como aí designa Paul Zumthor (e hoje já nos parece tão claro) [...] um conjunto de textos ditos poéticos como atividades que os produziu: o corpo, o gestos, os meios [...]*” (MOREIRA, 2009, p. 114-116). Os caminhos de aprendizagem sobre as tessituras artísticas indígenas traçam um caminho para revitalização do tecido da voz, da poesia indígena que pertence, por hora, fixo ao imaginário colonial.

Em relação à sala de aula, o “índio” é uma construção simbólica europeia, um construto “falado”, pois, assim, é categorizado e inexistente. Num processo que Zila Berndt (2003, p. 63), vai caracterizar por “desmontagem” ao pensar em direção contrária “a ideia de um sistema que se vai construindo”. O descaso com as questões indígenas está inserido como discurso na cultura através da emulação de um inimigo já ultrapassado, como figurantes de uma história de caso encerrado. Um exemplo disso está em diversos artefatos do patrimônio histórico no Rio de Janeiro, como atenta Antônio Torres, ao revelar o lado ambicioso, militar e sombrio por trás dos monumentos cariocas. A maior riqueza retirada a força pelo europeu no Brasil não foi o pau-brasil e nem o ouro, mas o indígena e sua cultura de existência e

adaptação no terreno dos trópicos. O branco precisou do indígena que nunca precisou do europeu até ser completamente usurpado, julgado por suas “maneiras” e saqueado.

Havia, portanto, a possibilidade de que os colonizadores não fossem os únicos dotados de inteligência, organização social, língua e idioma. Seria, para o povo europeu, algo como descobrir-se novamente, repensar convicções e valores e pôr-se em xeque. Assim como destaca o primeiro ensaio da obra **As margens do Ocidente**, de mesmo título escrito por Aduino Novaes:

O reflexo da cultura não produz apenas o duplo, produz também a consciência da diferença. E foi exatamente porque as sociedades indígenas mostraram ao europeu o outro lado da história – faces diferentes de uma mesma realidade humana – que hoje se pode dizer (e não é reconhecido politicamente) que existem sociedades diferentes, formas diferentes de organização políticas, pensamentos diferentes que produzem diferenças no interior da própria ideia de Ocidente. (NOVAES, 1999, p. 8)

No artigo “A Escola como Problema: Algumas Posições”, Dominique Gallois explica que apesar da escola ser um espaço de aprendizagem que possui a função de empoderar o sujeito para a autonomia, ela é também uma espécie de domesticadora de conhecimentos. (GALLOIS, 2016, p. 509). Por outro lado, a relação entre a ideia da aquisição da cultura e o papel da escola como espaço de aprendizagem traz à tona o estereótipo da escola como lugar intrinsecamente cultural. Contudo, muitas vezes escola é apenas o lugar que se restringe a produção de certos conhecimentos. Em relação à construção do conhecimento, do diálogo entre escola e cultura, Gallois relata:

Aqui, uma sábia lição ameríndia, muito enfatizada nas experiências dos Guarani: a escola não é nem o único nem necessariamente um espaço privilegiado para a construção de um saber próprio; os saberes são criados alhures, precisam ser buscados, descobertos por sujeitos que circulam em busca de conhecimento. (GALLOIS, 2016, p. 511)

Apesar de a aprendizagem ir além dos muros da escola, a instituição de ensino ainda pode ser um lugar de reflexão e desenvolvimento dos saberes, que depende tanto da visão dos profissionais de ensino quanto da articulação com outros processos que produzem e influenciam o sujeito na cultura. Contudo essa influência da escola nem sempre é libertadora, uma vez que tende a ser uma experiência momentânea imediata, lúdica e textualizada. Sobre o povo indígena, no livro **Índios no Brasil (2012)**, Manuela Carneiro da Cunha, demarca os principais desafios enfrentados pelos povos indígenas em relação ao branco.

Povos e povos indígenas desapareceram da face da terra como consequência do que hoje se chama, num eufemismo envergonhado, “o encontro” de sociedades do Antigo e do Novo Mundo. Esse morticínio nunca visto foi fruto de um processo complexo cujos agentes foram homens e micro-organismos, mas cujos motores últimos poderiam ser reduzidos a dois: a ganância e ambição, formas culturais da expansão do que se convencionou chamar o capitalismo mercantil. (CARNEIRO DA CUNHA, 2012, p. 14).

Em vez de um lugar sagrado para produção de consciência social, a escola torna-se um braço direito que serve para o controle e a contenção das ideias dos papéis sociais do indivíduo. No texto “Quando a escola é de vidro?”, de Ruth Rocha (1983), a autora critica o papel da escola como produtora de modelos homogeneizantes, cujo desejo é massificar, e simplificar os repertórios de imagens inseridos na cultura. Muitas questões políticas ainda não

são trazidas para o processo de formação do sujeito, pois primordialmente sobrevive ainda a ideia de que a escola é um lugar para que o aluno alcance a integridade social. Além disso, na escola para com os povos indígenas o conhecimento é exibido de forma segmentada e incongruente à realidade.

Evidentemente houve nas últimas décadas um descentramento do conteúdo para a valorização da aprendizagem em relação ao espaço e história dos alunos. Por exemplo, na Literatura, costumava-se associar a aprendizagem literária à identificação do autor e escola literária, sublinhando um caráter menos político da Literatura. Atualmente, tenciona-se, sobretudo, uma aproximação entre as contextualizações históricas e preocupações culturais. A parte disso, se focarmos as sabedorias de tribos indígenas, o que temos como produção de conhecimentos motivados pela escola?

A importância dos Estudos Culturais, como um estudo que observa através da articulação dos saberes diferentes formas de construções discursivas, tem sido vital para estudar a manifestação de artefatos culturais, uma vez que explora de forma politizada a autoridade de artefatos produzidos na cultura em prol das identidades. Costa, Silveira e Sommer, no artigo, **Estudos Culturais, Educação e Pedagogia**, enfatizam o papel dos estudos culturais na reflexão sobre o fazer pedagógico no espaço latino americano:

Se voltarmos nosso enfoque para as conexões entre os Estudos Culturais da América Latina e o amplo campo da educação, poderíamos experimentar uma decepção inicial diante da escassez de trabalhos que tematizem tal relação. Não podemos, entretanto, cair na cilada de que nada tenha sido dito ou feito nessa direção. Por um lado, temos esporádicas – mas não banais – reflexões sobre o papel e as características da escola dentro desse novo mundo híbrido, vista como um espaço em mudança nas novas configurações culturais. Por outro lado, é forçoso reconhecer a existência de estudos na área educacional que – principalmente através da influência dos olhares foucaultianos, da visão cultural e outros da pós-modernidade – aproximam-se grandemente do que se tem pensado no Brasil como Estudos Culturais em Educação. (COSTA, SILVEIRA, SOMMER, 2006, p. 55)

Trazer da mídia literária e cinematográfica atual mais material e análises para recordar e lembrar a tradição indígena do Brasil situa-nos em um caminho menos turbulento para estudos da cultura. Duas obras razoavelmente atuais que destacam distintamente a presença indígena são *Antes o Mundo Não Existia* (1995) e *Meu Querido Canibal* (2000). Além de destacarem de forma latente a presença indígena em cada uma de suas narrativas, ambas tem na luta contra o esquecimento seu denominador comum.

A literatura indígena sob o título de *Antes O Mundo Não Existia* (1995) foi criada pelos contadores das histórias: Umusi Pãrõkumu (Firmiano Arantes Lana) e Tõrãmú Kehíri (Luiz Gomes Lana). O livro é parte de um projeto denominado Coleção de Narradores Indígenas do Rio Negro e possui duas edições publicadas. A primeira edição teve sua publicação em junho de 1980, enquanto a segunda edição ocorreu em abril de 1995. A contação de histórias e o resgate do passado possuem uma relevante e estreita ligação nesta obra, uma vez que a memória é evocada e recriada a partir de uma série de narrativas simbólicas. Ainda na Apresentação, Luiz Lana sublinha que uma de suas lutas como indígena é multiplicar as lembranças e responsabilizar-se pela sobrevivência de suas tradições:

Eu fiquei pensando, já que eu comecei a trabalhar, de pegar todas as estórias que meu pai sabe, até terminar. Quero continuar. Enquanto eu viver, quero fazer isso. Agora vou pegar as estórias que os antigos contavam para as crianças. Quando terminar tudo isso quero escrever algumas rezas que os

velhos têm, escrever em minha língua mesmo e traduzir ao português. Essas rezas são muitas, e vai dar mais trabalho que este livro. Eu não quero que elas se percam. E meu pai, que é kumu, é dos poucos que ainda se lembram, agora só tem kumu, não tem mais pajé. E quero publicar também, publicar esse livro. São as rezas que se faziam quando davam nome às crianças, quando as moças tinham a primeira menstruação, reza da defesa antes da vinda dos pajés invisíveis, rezas contra dores de cabeça, febre, para as plantas crescerem, para se acalmar os inimigos, contra mau olhado. (KEHÍRI, 1995, p. 14)

De modo geral, ainda na seção da Apresentação, Luiz Lana, afirma que o livro nasce de um desejo ver as histórias contadas por seu pai circulando entre os povos indígenas, “sobretudo entre os jovens estudantes nas escolas espalhadas por todo o noroeste do Brasil.” (KEHÍRI, 1995, p.10). Em entrevista à antropóloga Berta Ribeiro, Luiz Lana compartilha que as histórias são ditadas pelo pai Pārökumu e que rejeitava as contar até mesmo ao Padre Casemiro, “só a mim é que ele ditou essas casas transformadoras. Ele ditava e eu escrevia, não tinha gravador, só tinha um caderno, era todo meu.” (KEHÍRI, 1995, p. 11).

Ao contrário de Tōrāmú Kehiri, em 2000, Antônio Torres publica a obra *Meu Querido Canibal* com outro propósito. Em termos gerais, o romance traz outra leitura da representação indígena criticando sobre a forma em que a sociedade ocidental narrou e proliferou certas “verdades” como universais. Ainda nas primeiras páginas, Torres alega que por ser um narrador branco e criado em berço ocidental, não seria totalmente imune ao pensamento originalmente colonizador.

Como os índios não dominavam a escrita, seu destino sobre a terra se esfumou em lendas. Se sabemos alguma coisa a respeito deles, é graças aos relatos daqueles mesmos brancos, quase sempre delirantes, pautados pelo exagero e eivados de suspeição, num desvario tresloucado de que não está imune o narrador que vos fala (herdeiro do sangue e fabulas de uns e outros). (...). Há algo de lúdico nesta expedição, porém. O simples prazer de acrescentar alguns pontos a outros contos já contados. (TORRES, 2000, p. 9)

À denúncia da escrita da historiografia e ao ato recordativo do narrador que investe nas poéticas orais, histórias memórias, recordação de nome de ruas, lembranças de espaços-históricos e discursos emocionados da situação de ignorância sobre a história dos donos da terra, uma voz popular pragmática, debochada e angustiada, que conversa com monumentos, quadros e pergunta-se: de que forma alguém venceu qualquer coisa que houve neste lugar? A polifonia e a ironia Bakhtiniana apontam para a sobreposição de camadas que formatam do estilo autêntico da voz poética na narrativa.

Como afirma Rubelise da Cunha no seu ensaio “O Outro lado do Espelho: a representação contemporânea do indígena no Brasil” existe, ao entrarmos no século XXI, “um deslocamento do narrador branco o qual se orienta para o resgate da história indígena.” (DA CUNHA, 2003, p.28) A criação do texto literário parte de uma premissa de pesquisa histórica e memorial, ressaltando uma aproximação entre a historiografia e a uma nova estética literária. Zumthor (2000) parece sensato ao defender a ideia de que a oralidade experimenta uma nova era diferente da tradicional, apresentada pela recriação da experiência alheia.

Dessa forma, para falar da memória indígena, o narrador em *Meu Querido Canibal* ressignifica os eventos ligados ao processo de colonização brasileira, questionando o discurso edênico do índio e expondo a perversidade do português em busca de terra, ouro e mercadorias. O narrador, junto ao protagonista Cunhambebe, atravessa o período de

resistência indígena reconhecido como Confederação dos Tamoios exibindo a base de quantas mentiras sobrevive o legado colonial.

Não o imagine apenas um edênico bom selvagem – e nu, ainda por cima, sem nada a lhe cobrir as vergonhas etc. – senhor das selvas e das águas, da caça e da pesca, a viver na era da pedra lascada. [...]. Vamos situá-lo no tempo: a era da pedra polida. E no espaço – uma região paradisíaca que os brancos batizaram de Rio de Janeiro, ignorando os seus antigos nomes: Rio de Arrefens, Rio de Oriferis, Rio de Rama, Rio de Iaceo. Cunhambebe foi o senhor destas águas de sonho e fúria. (TORRES, 2000. p. 11)

Ao passo que introduz o leitor a história do Brasil, contrapõe ao leitor o país fantasiado, roubado e violentado, juntando informações fragmentadas para expor uma verdade oculta, perversa e violenta dos eventos históricos. Ao refletir o ensino sobre a cultura indígena na sala de aula de escolas públicas enfrenta-se justamente a estereotipagem, a fantasia e o discurso colonial inferido por inúmeros outros signos culturais como placas, nomes de estradas e monumentos históricos.⁴ As sessões de literaturas infanto-juvenis são espaços para onde obras indígenas são encaminhadas, tratando-se de questões ontológicas que relacionam filosofia e ecocrítica, mas são vendidos através de um discurso infantilizado.

Por outro lado, a consciência social torna-se um objetivo secundário, pois a prioridade é obter um título para aquisição de um emprego ou ingressar em uma instituição de ensino superior. Como pontua Rubem Alves em entrevista à *Revista Cult* (2001), desde cedo as nossas crianças já começam a ser influenciadas a fazer vestibular. Em detrimento disso, a organização do ensino escolar passa a refletir muito das decisões temática abordadas por esses exames. A partir da 6ª série os alunos são expostos a aprendizagens que tem a finalidade de converterem-se em conhecimentos para aplicação destes processos. Por outro lado, ainda que a universidade seja um espaço de produção intelectual, as ansiedades e estudos acadêmicos nem sempre se manifestam da mesma forma que nos processos seletivos, como confirmará a amostragem dos processos de ingresso nestas instituições de saberes no sul do país.

Esta análise permite, nesse sentido, uma reflexão sobre o caminho percorrido entre o ensino médio e o ensino superior, entre o curso médio na escola pública, o vestibular e a universidade. Tendo em vistas as leituras obrigatórias das provas das principais universidades federais do sul, - UFRGS, UFSC e UFPR - dos anos de 2017, 2018 e 2019, percebe-se certa invisibilidade em relação às questões indígenas, uma vez que o pressuposto destes exames, baseia-se, segundo as premissas de Perrenoud (2003, p. 14) em um processo de avaliação “socialmente situado, que passa por transações complexas, ancoradas no currículo vigente e na visão da cultura da qual a avaliação faz parte”, visão essa que além de não possibilitar um espaço para a reflexão e valorização a respeito dos povos originários, sublinha o esquecimento estrutural de uma perspectiva política do indígena no âmbito de ensino pelos estados de Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná. Por outro lado, a lista de obras exigidas como leitura, evidentemente, cobre uma variedade de temas sociais, filosóficos e literários. Na tabela 1 a seguir está demonstrada a lista de obras por autor, ano e universidade.

Tabela 1⁵

⁴ Preto Souza, Alisson. *Cap 7. As placas, os monumentos, as ruas e os quadros em Meu Querido Canibal. In: Representação, Memória e Cultura: a composição do universo indígena em Meu Querido Canibal*, de Antônio Torres. (Dissertação) Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/200582>. Acesso em: 11 de Nov. 2019.

⁵ As informações encontradas na tabela foram retiradas dos sites das universidades supracitadas. Os links encontram-se nas referências deste trabalho.

Universidade	Ano	Autor	Obra
UFPR	2017	Ana Miranda	A Última Quimera
		Lima Barreto	Clara dos Anjos
		Carlos Drummond de Andrade	Claro Enigma
		Gianfrancesco Guarnieri	Eles Não Usam Black-Tie
		José Lins do Rego	Fogo Morto
		Raduan Nassar	Lavoura Arcaica
		Luís Carlos Martins Pena	Os Dois ou o Inglês Maquinista
		Antônio Vieira	Sermão de Santo Antônio [aos peixes]
	Gonçalves Dias	Últimos Cantos	
	Machado de Assis	Várias Histórias	
	2018	Antônio Vieira	Sermão de Santo Antônio [aos peixes]
		Gonçalves Dias	Últimos Cantos
		Machado de Assis	Várias Histórias
		Lima Barreto	Clara dos Anjos
		Carlos Drummond de Andrade	Claro Enigma
Raduan Nassar		Lavoura Arcaica	
Gianfrancesco Guarnieri		Eles Não Usam Black-Tie	
Ana Miranda		A Última Quimera	
2019	Basílio da Gama	O uruguai	
	Gonçalves Dias	Últimos Cantos	
	Machado de Assis	Várias Histórias	
	João Cabral de Melo Neto	Morte e Vida Severina	
	Gianfrancesco Guarnieri	Eles Não Usam Black-Tie	
	Milton Hatoum	Relato de um certo Oriente	
	Lima Barreto	Clara dos Anjos	
	Bernardo Carvalho	Nove Noites	
UFRGS	2017	Erico Verissimo	O Continente;
		Chico Buarque E Paulo Pontes	Gota d'Água;
		Caio Fernando Abreu	Morangos Mofados;
		Clarice Lispector	A Hora da Estrela;
		Fernando Pessoa	Coletânea
		Aluísio Azevedo	O Cortiço;
		Machado De Assis	Dom Casmurro;
		Pe. Antônio Vieira	Sernões
		Caetano Veloso, Gilberto Gil, Mutantes e outros	Tropicalia ou <i>panis et circensis</i> (álbum/disco);
		Lídia Jorge	A noite das mulheres cantoras;
	Tabajara Ruas	O amor de Pedro por João;	
	Sergio Faraco	Dançar tango em Porto Alegre	
	2018	Valter Hugo Mãe	A máquina de fazer espanhóis;
		Carolina Maria De Jesus	Quarto de despejo
		Elis & Tom	Álbum/Disco de 1974;
Michel Laub		Diário da queda;	
Erico Verissimo		O Continente;	
Caio Fernando Abreu	Morangos Mofados;		

	Clarice Lispector	A Hora da Estrela;
	Fernando Pessoa	Coletânea
	Aluísio Azevedo	O cortiço
	Machado De Assis	Dom Casmurro
	Pe. Antônio Vieira	Sermões
	Florbela Espanca	Poemas
	Machado De Assis	Papeis avulsos
	Maria Firmina Dos Reis	Úrsula
	William Shakespeare	Hamlet
	Valter Hugo Mãe	A máquina de fazer espanhóis
2019	Carolina Maria De Jesus	Quarto de despejo diário de uma favelada
	Elis & Tom	Álbum/Disco de 1974
	Michel Laub	Diário da queda
	Erico Verissimo	O Continente
	Chico Buarque E Paulo Pontes	Gota d'Água
	Caio Fernando Abreu	Morangos Mofados
	Clarice Lispector	A Hora da Estrela
	Ariano Suassuna	Auto da compadecida
	Machado de Assis	Esaú e Jacó
	Ana Cristina Cesar	Poética
2017	Conceição Evaristo	Olhos D'Água
	Carlos Henrique Schroeder	As fantasias eletivas
	Elvira Vigna	Vitória Valentina
	Caio Fernando Abreu	Além do ponto e outros contos
	Maria Valéria Rezende	Quarenta dias
	Carlos Henrique Schroeder	As Fantasias Eletivas
	Conceição Evaristo	Olhos D'Água
	Francisco de Assis Barbosa	Manuel Bandeira
UFSC	José de Alencar	Lucíola
2018	Luis Fernando Verissimo	Comédias para se Ler na Escola
	Maria Valéria Rezende	Quarenta Dias
	Nelson Rodrigues	Valsa nº 6
	Salim Miguel	Nós
	Carolina Maria de Jesus	Quarto de Despejo
	Jorge Amado	Capitães da Areia
2019	Lygia Fagundes Telles	Melhores Contos
	Manuel Bandeira	Melhores Poemas
	Nelson Rodrigues	Valsa nº 6
	Salim Miguel	Nós

A preocupação temática que abrange as escolhas das obras nos processos seletivos dos anos que seguem os vestibulares de 2017, expressa tanto a dissolução das fronteiras em relação ao gênero literário quanto à reflexão sobre a questão identitária.

Entre os temas relacionados às obras escolhidas se faz presente o gênero literário; a discussão sobre a autobiografia, autoficção e a metaficção; a presença da autoria feminina na

literatura; a metalinguagem, o existencialismo e a subjetividade dentro do papel da literatura; questões de cerne sociais, como os questionamentos trazidos pelo autoritarismo dos regimes militares; os movimentos migratórios, a xenofobia e o nordestino; as questões raciais e a exclusão social; a preocupação com as tradições e exaltação de aspectos regionalistas; e a interpelação das questões judaicas no Brasil.

Além disso, pode ser observado na tabela que muitas das obras exigidas em 2017 mantêm-se nos processos de 2018 e 2019. A repetição de certos autores e obras indica que a permanência é parte do procedimento das três universidades em questão. Em um panorama nacional, no primeiro semestre de 2018, dentre as 68 instituições federais que realizaram processos seletivos, apenas a Universidade Federal de Roraima – UFRR exigiu a leitura de uma obra que trata da temática indígena. O título da obra é *Urihi – Nossa terra, nossa floresta*, lançada em dezembro de 2017, escrita por Devair Fiorotti.

Algumas considerações

Assim como destaca *Antes o Mundo não Existia* (1995), o diálogo entre os textos escritos e visuais é uma característica propriamente da literatura indígena. A maioria das narrativas contempla desenhos coloridos criados pelos índios da tribo. Diferente dos brancos, correspondendo, em alguns casos, às marcas identitárias, as ilustrações tem tanta importância quanto as histórias escritas. Os desenhos que expressam deuses Desana, rituais, estéticas sagradas e artefatos mágicos para as tribos do Rio Negro são uma forma de *poesis*, isto é, símbolos que constituem a história oral dessas comunidades indígenas. O barco-cobra, por exemplo, na obra de Kehirí, possui uma relação estreita com a esfera sagrada do saber mítico de sua tribo, que ultrapassa, o campo mítico transfigurando-se nas artes de balaios e estética circular, assim como compreende a visão de tempo da “criação” tribal.

A procura pela verdade e o olhar desconstrutivista a respeito da história da violência colonial configura um espaço um tanto novo na literatura de representação indígena, que ao adentrar o século XXI, parecem reagir ao esclarecimento de Walter Benjamin de que “não existe nenhum documento de cultura que não seja documento de barbárie. Ou seja, a história da humanidade é um acúmulo de opressões e injustiças.” (BENJAMIN, 1986, p. 10). Em *Meu Querido Canibal* (2000), é este aspecto denunciativo que marca a narrativa. É através de Cunhambebe, um grande líder indígena tupinambá, por exemplo, que Torres realiza uma reavaliação do discurso historiográfico, criando um estilo debochado na narração ao tratar dos méritos e conquistas constituintes do violento processo de colonização no Brasil.

Enquanto em *Antes o Mundo Não Existia* (1995) a narrativa nos revela a organização simbólica da identidade Desana, apresentando pela história antiga os ensinamentos tribais concatenados através do mito e dos rituais, em *Meu Querido Canibal* (2000), a narrativa revela o descontentamento com as políticas ocidentais em relação ao esquecimento indígena. Esquecimento esse intencional e orientado pelos discursos interpelados pelas instituições regularizadas pelo Estado.

Desde a invasão europeia, nos princípios do século XVI, a cultura dominante trabalha duro para obtenção tanto do controle territorial quanto das práticas culturais indígenas. A metodologia para o domínio Ocidental sobre as sociedades indígenas tem objetivos simples: a “ceifação” das vozes e das cosmologias e a sua velada – atualmente-expurgação territorial. Entretanto, como afirma Aníbal Quijano, a força do discurso colonial tem explorado o papel indígena em detrimento do seu próprio progresso, objetivando inseri-lo para subordiná-lo a seu sistema de trabalho. Para ele, assim como Almeida (2012), o papel do registro colonial reside na tentativa de sedimentar o sujeito indígena no proletariado.

Desde o começo da América, os europeus associaram o trabalho não pago ou não assalariado com as raças dominadas, porque eram raças inferiores. O vasto genocídio dos indígenas nas primeiras décadas da colonização não foi causado pela violência da conquista, nem pelas enfermidades que os conquistadores trouxeram em seu corpo, mas porque tais índios foram usados como mão de obra descartável, forçados a trabalhar até morrer. (QUIJANO, 2005, p. 120)

A repercussão dessas ideias parte de uma premissa que privilegia a produção do trabalho em detrimento da produção cultural, metamorfoseando e modernizando a identidade cultural indígena num sujeito que se integra à história luta de classes, discriminando, conseqüentemente, o etnocídio como solução para a interculturalidade dos povos originários. Portanto, chego à finalidade do artigo sobre a relação da poética oral, a escrita como sistema e o questionamento sobre o *esquecimento*. Ainda que a temática política indígena na escola e o incentivo das leituras de temáticas indígenas pareçam ser um redutor de estereótipos e abismos culturais, percebe-se ainda descaso através das propostas de atividades, livros didáticos e lista de obras exigidas para os processos seletivos.

Como aponta Fernanda Trindade (2013), através de sua pesquisa de cunho etnográfico, “Representação dos Índios na Escola: A experiência de uma oficina pedagógica”, as atividades curriculares que ressaltam a representação social do indígena constituem-se nada mais do que uma fabulação, fixação e estagnação do mesmo repertório de imagens distorcidas. Não houve surpresa que ao expandir a pesquisa para os processos seletivos de outras universidades do país, foi encontrado um conjunto de instituições que elegeram o livro *Iracema*, de José de Alencar, como uma das leituras obrigatórias para prova. A parte disso, a UFRR ainda nos pode ser observado como um signo de esperança em meio à pesquisa elaborada, dialogando com o roubo da história, da memória e da identidade indígena no país.

Referências

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Metamorfoses Indígenas**: identidade e cultura nas aldeias coloniais do Rio de Janeiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

BENJAMIN. Walter. **Documentos de cultura**. documentos de barbárie: escritos escolhidos I seleção e apresentação Willi Bolle ; tradução Celeste H.M. Ribeiro de Sousa. São Paulo: Cultrix : Editora da Universidade de São Paulo, 1986

BERGAMASCO, Érika. **Da oralidade à escrita**: os mitos e a literatura indígena no Brasil. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2011130.pdf> Acesso em: 27 out 2019.

COLOMBRES, Adolfo. **Teoria Transcultural del Arte**. Buenos Aires: Ed del Sol, 2005

COSTA, SILVEIRA, SOMMER. **Estudos culturais, educação e pedagogia**. Rev. Bras. Educ. [online]. 2003, n.23, pp.36-61

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Índios no Brasil**: história, direitos e cidadania / Manuela Carneiro da Cunha – 1ª ed. – São Paulo: Claro Enigma, 2012.

DA CUNHA, Rubelise. **O Outro lado do Espelho**: a representação contemporânea do indígena no Brasil. Disponível em: <http://www.nec.furg.br/images/pdf/v2/8.pdf> Acessado em: 20 out. 2019.

DOLCE, J.Sônia Guajajara: “Bolsonaro nos vê como intrusos. É um momento perigoso.”. **Brasil de Fato**. São Paulo. 27 de Out. 2018. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2018/10/27/bolsonaro-nos-ve-como-intrusos-e-um-momento-perigoso-diz-sonia-guajajara>. Acesso em: 13 Mar. 2020.

ENTREVISTA Rubem Alves. **Revista Cult**. 2011. Disponível em: <http://revistacult.uol.com.br/home/2013/01/%E2%80%9Cco-vestibular-e-uma-aberracao%E2%80%9D>. Acesso em: 11 Nov. 2019.

ESCOBAR, Arturo. **Sentipensar con la Tierra**: Las luchas Territoriales y la Dimensión Ontológica de las Epistemologías. Madrid: Revista de Antropología Iberoamericana Vol 11 N.1, 2015.

FINNEGAN, Ruth. O significado da literatura em culturas orais. In: QUEIROZ, Sônia (Org.). **A tradição oral**. Belo Horizonte: FALÉ/UFMG, 2006. p. 64-104. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/vivavoz/data1/arquivos/tradicaooral-site.pdf>. Acesso em: 20/09/2018

FREITAG, Barbara. **Escola, estado e sociedade**. 5. ed. São Paulo: Moraes, 1984

GALLOIS, Dominique Tilkin. A Escola como Problema: Algumas Posições. / (org) Manuela Carneiro, Pedro de Niemeyer Cesarino. In: **Políticas Culturais e povos indígenas**. 1ªed – São Paulo: Editora Unesp, 2016.

HUNT, J. Escola pra quê? **Revista Galileu**. Rio de Janeiro, Ed. Globo, 2011. P.88

KEHÍRI, Tõrãmü. **Antes o mundo não existia**: mitologia dos antigos Desana-Kêhíripõrã / Tõrãmí Kêhíri, Umusí Pãrõkumu ; desenhos de Luiz e Feliciano Lana. -- 2. ed. -- São João Batista do Rio Tiquié : UNIRT ; São Gabriel da Cachoeira : FOIRN, 1995.

LIBÂNIO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para que?** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MBEMBE, A. **Políticas da Inimizade**. Lisboa: Antígona, 2017.

PERRENOUD, P. **Sucesso na escola**: só o currículo, nada mais que o currículo! 10º Colégio da Association des Cadres Scolaires du Québec – ACSQ – Québec, 27 a 29 de nov. de 2002. Trad. N. L. Rezende. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 119, jul., p. 9-27, 2003

POSSAS, Hiran de Moura. **Poéticas orais**: sopros “anônimos” de vida literária. (Dissertação). Disponível em: <http://www6.unama.br/ppgclc/attachments/article/56/Po%C3%A9ticas%20Orais;%20sopros%20an%C3%B4nimos%20de%20vida%20liter%C3%A1ria.pdf>. Acesso em: 11 Nov. 2019

PRETO SOUZA, Alisson. **Representação, Memória e Cultura**: a composição do universo indígena em Meu Querido Canibal, de Antônio Torres. (Dissertação) Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/200582>. Acesso em: 11 de Nov. 2019.

ROCHA, Ruth. Quando a escola é de vidro. In: _____. **Admirável mundo louco**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1986.

TRINDADE, Fernanda. **Representação dos Índios na Escola**: a experiência de uma oficina pedagógica. Disponível em: http://bdm.unb.br/bitstream/10483/5755/1/2013_FernandaNardesDaTrindade.pdf. Acesso em: 26 Out. 2019

TORRES, Antônio. **Meu querido canibal**. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2000.
Vansina, J. 1965 Oral Tradition. Penguin Books, Harmondsworth

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales, 2005.

Informações da tabela retiradas dos sites das universidades:

UFPR. Disponível em: <http://www.ufpr.br/portafulpr/noticias/divulgada-lista-de-obras-que-serao-cobradas-no-vestibular-2018-2019-da-ufpr/> Acessado em: 20/09/2018

UFRGS. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/coperse/concurso-vestibular> Acessado em: 20/09/2018

UFSC. Disponível em: <http://coperve.ufsc.br/proximos-vestibulares/> Acessado em: 20/09/2018

[Recebido: 12 nov. 2019 – Aceito: 13 mar. 2020]

**DA RUA À LITERATURA MARGINAL-PERIFÉRICA DOS SARAUS & SLAMS:
LETRAMENTOS LITERÁRIOS DE REEXISTÊNCIA NA FORMAÇÃO SENSÍVEL-
POLÍTICA DE ESCRITORES E LEITORES POR MEIO DE PERFORMANCE
POÉTICA EM ESPAÇOS NÃO-ESCOLARES**

**FROM STREET TO MARGINAL-PERIPHERAL LITERATURE OF RECITALS &
POETRYSLAMS: LITERARY LITERACIES OF REEXISTENCE IN SENSITIVE
POLITICAL FORMATION OF WRITERS AND READERS THROUGH POETIC
PERFORMANCE IN NOT-SCHOOL SPACES**

Luiz Eduardo Rodrigues de Almeida Souza (CEFET-MG)⁶

Resumo: A Literatura Marginal-Periférica é um movimento que se consolida nos anos 2000 e emerge das ruas e periferias de São Paulo, espalhando-se para outros grandes centros urbanos do Brasil. Num primeiro momento, a base propulsora dessa cena literária é o circuito de saraus, e as competições de slams que ganham mais visibilidade numa segunda fase. O principal meio de expressão dessa literatura é a performance poética que se faz presente nos espaços à margem da cidade e do sistema literário, e que mobiliza um público significativo de jovens para a escuta, a leitura, a escrita e o protagonismo produtor dessa literatura contemporânea. Com esse processo de circulação nas/pelas ruas e periferias, a literatura marginal dos saraus e slams promove a formação sensível de leitores e escritores por meio da recepção das performances/vozes poéticas e letramentos de reexistência que criticam as opressões/desigualdades políticas, sociais, raciais, de gênero/orientação sexual, etc., que seus corpos periféricos/minoritários vivenciam na sociedade. O objetivo desse artigo é realizar algumas leituras analíticas dos letramentos literários de reexistência na formação sensível-política por meio das performances nos saraus/slams de literatura periférica de Belo Horizonte. Para isso, contextualizamos esse nicho literário mediante o cruzamento entre conceitos teóricos e exemplos de performances poéticas.

Palavras-chave: Literatura Marginal. Sarau. Letramentos Literários. Voz. Performance Poética.

Abstract: Marginal-Peripheral Literature is a movement that consolidates in the 2000s and emerges from the streets and peripheries of São Paulo, spreading to others bigs urban centers of Brazil. At first, the driving force of this literary scene is the recitals circuit, and the slam competitions that gain more visibility in a second phase. The main means of expression of this literature is the poetic performance that is present in the spaces on the fringes of the city and the literary system, and which mobilizes a significant audience of young people to listen, read, write and produce the leading role of this contemporary literature. With this process circulating in the streets and peripheries, the marginal literature of recitals and slams promotes the sensible formation of readers and writers by receiving the poetic performances / voices and reexistence literacies that criticize political, social, racial oppression / inequality, gender / sexual orientation, etc., that their peripheral / minority bodies experience in society. The purpose of this article is to perform some analytical readings of literary literacies of reexistence in the political-sensitive formation through performances in the recitals / slams of Belo Horizonte's peripheral literature. To this end, we contextualized this literary niche by crossing theoretical concepts and examples of poetic performances.

Key-words: Marginal Literature. Recitals. Literary Literacies. Voice. Poetic Performance.

⁶ Doutorado em Estudos da Linguagem (CEFET-MG/2019). Atuou Grupo de Pesquisa em Educação e Culturas-EDUC (PPGED PUC-MG). Professor do Ensino Médio.

Introdução

A rua é tratada, conforme Ivete Lara Camargos Walty (2014), como um espaço político, econômico e cultural em que coexiste a diversidade populacional numa pluralidade de lugares e narrativas urbanas que promovem encontros identitários, étnicos e/ou classistas. Assim o faz, também, a Literatura Marginal-Periférica produzida nos saraus de rua frente ao campo da produção cultural contemporânea, emergindo surpresas inesperadas neste entre lugar ou não-lugar da rua violenta e abandonada, já que, segundo a arquiteta Camila Renata Félix de Oliveira,

A rua, a praça, a esquina, o espaço público, é o lugar da surpresa, do encontro com o inesperado, da oportunidade de realmente vivenciar a cidade. Mas na maioria das vezes são locais abandonados pelo poder público e também abandonado pelos moradores. O que é da rua é muitas vezes visto como violento, como perigoso. [...] é clara a percepção do sarau como expressão da realidade da rua, como a forma de passar um olhar, uma voz da periferia, do ser periférico e marginal, para a rua. (FÉLIX, 2017, p. 162).

Dessa perspectiva sociocultural, sujeitos periféricos, negros, pobres, jovens, ativistas das minorias políticas, nos anos 2000, vêm ressignificar aquela prática literária e social do Sarau cultivada nos séculos XIX e XX por classes letradas e elitizadas. De forma semelhante ao Movimento Cultural Hip-Hop (1980-1990), a Literatura Marginal-Periférica insurge nas favelas, morros, vilas, presídios, muros e ruas das metrópoles urbanas do país. Com este movimento cultural periférico, observa-se uma inovadora apropriação popular da prática literária do sarau, que antes era praticado por setores da classe média e elite rural-industrial.

Retoma-se, a partir dessa transição aproximativa entre rua e a literatura periférica, o termo Sarau que é uma derivação etimológica do latim *serum* que carrega o significado de “tarde”, pois era nesse período do dia que aconteciam os saraus promovidos por setores de artistas, políticos ou do mercado editorial como meio de divulgação pública de suas obras. Assim, a antropóloga e doutora em literatura Lucía Tennina relembra as raízes históricas do sarau, afirmando que

A palavra sarau não é recente. Diversas músicas, romances, cartas, crônicas e memórias do século XIX, da Europa e da América, fazem referência a essas luxuosas reuniões de amigos, artistas, políticos e livreiros, que, com frequência variada, encontravam-se em casas de certas figuras da alta sociedade ou em espaços exclusivos desses setores – como clubes e livrarias – para tornar suas criações públicas. (TENNINA, 2013, p. 11).

Por outra ótica sobre essa transição etimológica e geográfica, os saraus não-elitizados dos anos 2000 vêm acontecendo em espaços à margem do centro das metrópoles como: bares, praças, ruas, metrô, esquinas, dentre outros lugares periféricos à linguagem central. Tal deslocamento espacial que populariza a prática literária do sarau, é um processo de ressignificação que também mobilizou Mark Smith – um operário da construção civil – a organizar, em um bairro de trabalhadores da zona norte da cidade de Chicago, o *Poetry Slam* que é uma competição de poesia falada com intuito de democratização da literatura oral “em contraponto aos fechados e assépticos círculos acadêmicos”, (D’ALVA, 2014, p. 110), do campo literário americano. O termo *slam* é apropriado dos torneios de *baseball* e *briged*, e designava, primeiramente, a performance poética e depois a competição de poesia falada. No Brasil, o slam chega em 2008 pelas mãos da Zona Autônoma da Palavra (o pioneiro ZAP

Slam no bairro Pompéia da capital paulista) e segue esse contraponto crítico que já era feito pelos sarau margins nas periferias de São Paulo desde 2001 quando surge o Sarau da Cooperifa considerado o precursor desse movimento conectado à Literatura Marginal Contemporânea.

Desse modo, os slams se identifica com essa cena literária de vozes periféricas que ecoam pelos sarau não-elitizados que sustentam a base do movimento de Literatura Marginal-Periférica, o qual transborda por vários centros urbanos pelo Brasil. Portanto, refletimos que não importa se haverá legitimação dessa literatura praticada nas fendas da cidade-capital urbana, incluindo-a ou não ao campo artístico, literário e cultural, pois, a imagem que possa dar conta da produção linguística periférica não seja tanto a da inclusão (aos grandes meios de comunicação, às grandes editoras, aos circuitos da cultura da cidade criativa etc.), mas – justamente ao contrário – a do *êxodo dos lugares corrompidos de poder e vampirização*, por um lado, e a da *expansão do orgulho, da produção comum, da colaboração e da cidadania*, por outro. (RENA, 2016, p. 110).

Essa Literatura Marginal-Periférica é, portanto, marcada pela crítica social criativa em suas performances poéticos-corporal em lugares hostis da rua contemporânea e protagonizadas por jovens escritores e leitores, que se forjaram positivamente em contextos não-escolarizados e por intermédio de uma educação sensível e letramentos literários de resistência ou reexistência. Nesse sentido, a escrita e a leitura dessa Literatura Periférica vêm se constituir como potentes e promissores “atos de resistência”, (DAVIS *apud* WALTY, 2014, p. 219), ao campo literário e cultural canonizado e institucionalizado por setores hegemônicos dentro do Estado-capital.

Um indício desses processos sensíveis de Educação e Letramentos Literários de Reexistência, (SOUZA, 2011) Não-Escolarizados, é registrado pelo pesquisador João Paulo de Freitas Campos em 2016 quando demonstra, na sua etnografia urbana antropológica do Sarau Vira-Lata de Belo Horizonte, que

De fato, não foram poucas pessoas que começaram a ler, escrever e declamar poesias ao frequentarem estes sarau. Este é o caso de um notório frequentador dos encontros, que assume o pseudônimo de “Vagabundo Iluminado”. Ele afirmou que antes de conhecer o Sarau Vira-Lata “*não tinha interesse em poesia*”, mas ao começar a frequentá-lo logo começou a escrever e declamar, sendo comum vê-lo caminhando por ruas, praças e bares da cidade vendendo suas *zines* e livros, manufaturados por ele mesmo. (CAMPOS, 2016, p. 17, grifos nossos).

Aqui constata-se, inicialmente, um exemplo do processo de letramento literário em contexto e/ou espaço não-escolarizado como as praças ocupadas pelo Sarau Vira-Lata, na capital mineira, e que estimulou positivamente, em alguma medida, a leitura e a escrita do poeta Matheus Garcia Torrezani, o conhecido “Vagabundo Iluminado”. Com isso, este sujeito desinteressado em Literatura, devido talvez à experiências negativas com a linguagem literária na Escola, viria a se abrir para a leitura e escrita de poesias após sua participação nos encontros do Sarau Vira-Lata em 2011.

Esta questão nos aproxima de ressignificações sensíveis de Letramentos Literários para além da principal Agência de Letramento na sociedade: a Escola. Tal reflexão já era realizada pela reconhecida teórica dos letramentos Graça Paulino que afirma que: “O letramento literário, como outros tipos de letramento, continua sendo uma apropriação pessoal de práticas sociais de leitura/escrita, que não se reduzem à escola, embora passem por ela.” (PAULINO, 2004, p. 165).

Assim, a apropriação da leitura e escrita literária do escritor Vagabundo Iluminado se desenvolveu por meio de uma prática de ressignificação coletiva do sarau de produção

criativa da literatura marginal-periférica. Portanto nesse processo, há uma singularidade no uso da linguagem literária da poesia oral performada por este leitor-escritor e tantos outros nas ruas em seus cotidianos de microrresistências àquela experiência negativa do cânone escolar. Assim, este poeta questiona em seus versos reexistentes à linguagem formal e erudita do cânone escolar:

Me pediram pra FAZER poesias belas / com rimas, palavras complicadas /
que soem bem aos ouvidos que desejam / ser massageados por palavras /
Mas EU sou Poeta Marginal [...] Registrar o ERRO em palavras é minha
função social. (VAGABUNDO ILUMINADO, 2015, p. 4-5).

Os atos performáticos poéticos e sensíveis do sarau marginal são reinventados num sentido de nova existência literária potente e rebelde fora da ordem escolar e, por isso, detonadores de Letramentos de Reexistência Literária Sensível-Política na formação de jovens leitores e escritores na contemporaneidade. Com isso, ações estético-políticas dos saraus de literatura periférica da rua contribuiriam para processos de Letramentos Literários Não-Escolarizados na comunidade, interferindo no campo literário canonizado-hegemônico dentro dos sistemas escolar e cultural, por meio de performances/vozes poéticas.

Letramentos literários de reexistência nos saraus e slams de literatura marginal

O Circuito/Movimento/Cena dos Saraus e Slams de Belo Horizonte promove a visibilidade de outras práticas sociais de uso das linguagens literárias não-canonizadas/escolarizadas que são fomentadas em outras Agências (Literatura Marginal-Periférica dos Saraus-Slams) e por outros Agentes (escritores, poetas, performers, cantores, dançarinos) de Letramento. Assim, os processos de Letramentos, escolarizado ou não, deveriam, provavelmente,

recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural. (ROJO, 2009, p. 32).

Porém, esta perspectiva sociocultural e antropológica dos letramentos, que abrange as práticas de linguagem dos jovens leitores na periferia ou no centro da cidade, esbarra em hegemonias influenciadoras da prática pedagógica dos professores nas escolas. Com isso, o discurso pedagógico desconsidera agências de letramentos que estão fora da escola e são desestabilizadoras da fixidez da “escolarização da literatura”, ou descontroem a “leitura literária” única autorizada pela tradição do cânone estético-escolar.

Nesse movimento de contraponto à hegemonia da escolarização da literatura no sistema escolar, a pesquisadora Ana Lúcia Silva Souza (2011) reconheceu o Movimento Cultural Hip-Hop como uma Agência emergente de Letramento Multissemiótico nos usos e práticas da linguagem no cotidiano de jovens negros, ativistas, rappers, arte-educadores, que se transformam em Agentes de Letramentos em suas comunidades leitoras na periferia de São Paulo.

Aproximamos dessa autora o enfoque ideológico na abordagem do Letramento, sugerido pelas performances e vozes poéticas dos saraus e slams de BH nas quais se “vê as práticas de letramento como indissolúvelmente ligadas às estruturas culturais de poder da sociedade e reconhece a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos” (STREET, 1993, p. 7 apud ROJO, 2009, p. 99).

Souza (2011) contribui, ao reconhecer a complexidade dos Letramentos do Movimento Hip-Hop associado ao Movimento Negro diante das estruturas de poder e culturais na sociedade, para nossa abordagem dos Letramentos Literários fora da Escola que produzem aquelas contestações estético-políticas de leitores-escritores coletivos vira-latas comuns. Assim, em sua pesquisa a Ana Lúcia afirma que

[...] não era mais o caso de observar as singularidades de suas práticas letradas, mesmo estando fora do espaço escolar, mas perceber em que medida elas não apenas eram letradas, como reelaboravam a perspectiva de resultados ao mostrarem que não apenas valorizavam a cultura letrada escolarizada, embora a refutassem em muitos momentos, como principalmente a reinventavam [...] Nesse movimento, eles não apenas resistiram a um modelo de letramento excludente apoiado em formas já cristalizadas de legitimação, mas criaram outras formas de dizer o já dito, imprimindo de forma indelével suas identidades sociais. Daí a nomeação letramentos de reexistência e não apenas de “resistência” (SOUZA, 2011, p. 158).

Aquela palavra como arma do Poeta Marginal-Periférico transforma-se, então, em Letramentos Literários de Reexistência Não-Escolarizados performados, em atos de resistência àquele Letramento Escolarizado pelos saraus em suas ações estético-políticas que ocupam ruas, bares, praças, estações de metrô, etc. Assim, “é na palavra partilhada que se encontra a conquista dessa revolução, diz Sérgio Vaz ao relatar experiências” do Sarau da Cooperifa em São Paulo, pois o pobre trabalhador “cuja única dose de lazer e cultura eram as pílulas anestésicas da televisão, agora tinha um dia para comungar a palavra, uma palavra que a gente não tinha e que agora era nossa” (VAZ apud WALTY, 2014, p. 223-224).

Priscila Gunutzmann (2017), pesquisadora da PUC-SP, também, percebe esta potência da palavra poética quando mergulha no Sarau do Binho de São Paulo, que surgiu inspirado na Cooperifa em outra quebrada da metrópole. Com isso, “é a utilização da poesia enquanto mecanismo de transformação social cujos temas e apresentações possibilitam a reflexão e aprendizagem que fazem parte da formação identitária de indivíduos que passam a contestar a ordem estabelecida” (GUNUTZMANN, 2017, p. 238-239).

Essa partilha sensível e revolucionária da palavra literária num bar periférico foi a inspiração para o surgimento em 2008 do Coletivo Sarau de Periferia na regional do Barreiro em Belo Horizonte, cujo manifesto da “Voz Coletiva” demarca “ideia de coletividade, que vem desde o título, atravessa o texto, marcado pela busca do diálogo com o discurso hegemônico, embora a ele a se oponha em exercício de resistência” (WALTY, 2014, p. 224). Também nessa linha da potência do “coletivo”, o antropólogo João Campos (2016) aponta que “Essa perspectiva de ação estético-política consiste na criação de sensibilidades compartilhadas (RANCIÈRE, 2009), capazes de deslocar o visível e o invisível, num processo criativo, afetivo e emancipador, tecendo novas maneiras de estar no mundo, tornando o novo possível” (CAMPOS, 2016, p. 63).

Nesses novos modos e movimentos de recepção, reexistência e leitura-escritura sensível das performances das vozes coletivas da Cooperifa, Coletivoz, Vira-Latas, Comum “os saraus constituem rebeliões poéticas que manipulam taticamente espaços e práticas artísticas, inventando novos usos e sentidos para ambos” (CAMPOS, 2016, p. 61). Daí a recepção da Poesia Oral da Literatura Marginal-Periférica vem constituir-se “um ato único de participação, copresença, que esta [poesia oral vem] gerando o prazer. Esse ato único é a performance” (ZUMTHOR, 2014, p. 65).

A performance do Vagabundo iluminado em que o poeta vocaliza a dor do trabalhador queimando sua carteira de trabalho, durante a etnografia urbana do EDUC/PUC-MG⁷ em 2014, configura-se uma formação crítica de leitores, espectadores no Sarau Comum, em relação ao mundo desigual do trabalho nesta cidade-capital, promovendo a emergência dos Letramentos Literários de Reexistência que poderia ser a ponte entre a Cultura Escolar e sua comunidade de jovens leitores e escritores num sentido sensível de transformações das linguagens e, conseqüentemente, do mundo ao redor superando barreiras entre saberes do professor e estudantes, bem entre a periferia e o centro.

Performance, leitura, recepção e prazer estético-sensível

Tal leitura breve que realizamos daquela performance do poeta Vagabundo Iluminado no Sarau Comum nos aproxima de um estado reflexivo sobre os meandros e as nuances da recepção estética do corpo dinamizado pela voz poética. Essa interpretação faz um diálogo plural e móvel com as práticas de leitura diante da performance poética em espaços não escolares ou não institucionalizados por aquele sistema literário e cultural dominante na produção da linguagem artística. A performance “POBRE trabalha a DOR” daquele poeta opera uma convergência ritualística e vibrante entre a escrita poética e o corpo vocalizado, desencadeando aquela minha interpretação-leitura que ativou meu repertório crítico em relação ao mundo e à identidade do trabalho e dos sujeitos trabalhadores em contextos urbanos.

A partir dessa reflexão dialógica sobre o leitor da performance poética editada por um escritor e performada no Sarau Comum-BH (Ocupação Cultural “Espaço Comum Luiz Estrela”), cruzamos com a visão da antropóloga Michele Petit (2008) em que o leitor é trabalhado por sua leitura de forma ativa e criativa para além da função informativa do texto escrito. Com isso,

O leitor não é passivo, ele opera um trabalho produtivo, ele reescreve. Altera o sentido, faz o que bem entende, distorce, reemprega, introduz variantes, deixa de lado os usos corretos. Mas ele também é transformado: encontra algo que não esperava e não sabe nunca aonde isso poderá levá-lo (PETIT, 2008, p. 28-29).

Esse aspecto do leitor ativo e recriador das semioses semânticas do texto com liberdade de trânsito é aprofundado pela antropóloga Petit que, citando Michel De Certeau, postula que “os leitores são viajantes; circulam por terras alheias; são nômades que caçam furtivamente em campos que não escreveram” (PETIT, 2008, p. 27). Assim, aquele relato de leitor “nômade” da performance poética (Sarau Comum) nos remete à diversidade de recepção dos modelos e situações da comunicação poética e artística e seus efeitos estéticos na relação escritor-texto-leitor, ou autor-obra-público de acordo com conceituação de “sistema literário” do Antonio Cândido (2000), bem como de “campo literário” do Pierre Bourdieu (1996).

Nessa perspectiva histórica e antropológica da linguagem literária, o estudioso das poéticas da voz Paul Zumthor (2014) apresenta modelos comunicativos para situações poéticas de performance/recepção/leitura, ao considerar, de maneira semelhante ao de Cândido e de Bourdieu, a literatura como uma prática cultural das atividades do campo

⁷ Essa etnografia urbana foi realizada pelo grupo de pesquisa Educação e Culturas (EDUC) da Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG) sob orientação e coordenação da professora doutora em antropologia Sandra Pereira Tosta nos anos 2014 e 2015.

artístico. Para isso, Zumthor concebe três elementos convergentes e universais para o fenômeno das práticas literárias e poéticas: primeiro, os produtores de textos/objetos estéticos, assim identificados por um grupo/geração; segundo, a existência de um conjunto de textos e obras reconhecido por seu valor simbólico/artístico; terceiro, a participação necessária de um público consumidor e receptor que identifique e reconheça aquelas obras/produtos como poéticas. Portanto “desses pontos articula-se um elemento ritual: textos *identificados como tal*, produtores *assim* identificados, público *iniciado*” (ZUMTHOR, 2014, p. 49).

Imbricado nesse pensamento sistêmico-comunicativo, Zumthor concebe a Recepção do ponto vista da compreensão histórica e da duração temporal, medindo “a extensão corporal, espacial e social onde o texto é conhecido e em que produziu efeitos” (2014, p. 51). Já a Performance é tratada, por Zumthor, como um termo antropológico e não, necessariamente, histórico, pois ela remete às condições do ato de expressão linguística e percepção sensorial do “aqui-agora”, desviando daquela “duração longa” possível no processo de recepção, uma vez que “*performance* designa um ato de comunicação como tal; refere-se a um momento tomado como presente. A palavra significa a presença concreta de participantes implicados nesse ato de maneira *imediata*” (ZUMTHOR, 2014, p. 51). Daí o pesquisador das poéticas vocais relaciona os momentos de performance e de recepção naquela estrutura discursiva e enunciativa da comunicação literária, ponderando que:

A performance é então um momento da recepção: momento privilegiado, em que um enunciado é realmente recebido. [...] Uma das marcas do discurso poético (do “literário”) é, seguramente, por oposição a todos os outros, o forte confronto que ele instaura entre recepção e performance. Oposição tanto mais significativa que a recepção contempla uma duração mais longa (ZUMTHOR, 2014, p. 52).

Essa presença ímpar da performance ao receber o enunciado poético aproxima Paul Zumthor da ideia de “concretização” dos estudiosos alemães da Estética da Recepção, bem como voltamos para as variantes móveis do ato único da performance na promoção do “prazer artístico” em seu público leitor, ouvinte, espectador e participante copresente. A circunstância privilegiada da performance produz uma recepção e uma leitura geradoras do “prazer estético” na medida em que reintegra-se um “conjunto de percepções sensoriais”, pois “o que produz a concretização de um texto dotado de uma carga poética são, indissolivelmente ligadas aos efeitos semânticos, as transformações do próprio leitor, transformações percebidas em geral como emoção pura, mas que manifestam uma vibração fisiológica” (ZUMTHOR, 2014, p. 54).

Carregados dessa emoção sensorial e pluralidade semântica, a recepção ou leitura que o leitor faz da performance realiza o “polo estético” que o autor elaborou do seu lugar ou “polo artístico” para sua obra que “não pode ser idêntica ao texto nem à sua concretização, mas deve situar-se em algum lugar entre os dois” (ISER, 1976, p. 21 apud COMPAGNON, 2010, p. 147). Assim, para esse teórico alemão Wolfgang Iser, o leitor movimenta a si e a própria obra literária, definindo a leitura como “absorção e criação”, conforme Paul Zumthor (2014, p. 52-53) interpreta este teórico. Disso, o mediavalista concebe o leitor vivo e num movimento “nômade” que “vibra, de corpo e alma” (ZUMTHOR, 2014, p. 54).

Desse modo, a leitura é diálogo entre corpos, autor-público, mediado pelo texto oral ou escrito. A “compreensão” do texto poético se torna dialógica e mistura as percepções sensoriais das vozes dos corpos vibrantes do leitor com as do escritor, do receptor com as do produtor, do participante com as do performer. A materialidade sonora das palavras alteram virtualmente o estado físico e emocional dos sujeitos no ato enunciativo poético, seus centros nervosos sensitivos e táteis. Tais reverberações da performatividade artística e literária nos corpos desencadeiam o “prazer do texto” na medida em que transcende “necessariamente a

ordem informativa do discurso” (ZUMTHOR, 2014, p. 63). Esse prazer da performance transfigura em mundo o corpo e seus conhecimentos vivenciais, o que desestabiliza e desconforta as crenças do leitor copresente-participante daquele ato de fruição estético-político, e “faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas do leitor”, (BARTHES, 2006, p. 20-21). Portanto, “O prazer do texto é esse momento em que meu corpo vai seguir suas próprias ideias – pois meu corpo não tem as mesmas ideias que eu” (BARTHES, 2006, p. 24).

Hans Robert Jauss (1979) concebe condições ou elementos para uma “conduta do prazer estético” que refere-se àquela livre transformação do leitor criativo viajante em interface com o texto e o escritor, movimentando-os (PETIT, 2008; DE CERTEAU, 1994). Com isso, Jauss postula que:

[...] a conduta de prazer estético, que é ao mesmo tempo liberação *de* e liberação *para* realiza-se por meio de três funções: para a consciência produtora, pela criação do mundo como sua própria obra (*poiesis*); para a consciência receptora, pela possibilidade de renovar a sua percepção, tanto na realidade externa quanto na interna (*aisthesis*); e, por fim, para a experiência subjetiva se transforme em inter-subjetiva, pela anuência ao juízo exigido pela obra, ou pela identificação com normas de ação predeterminadas e a serem explicitadas (JAUSS, 1979, p. 102).

A liberação do prazer estético perpassa, então, três consciências da poeticidade: produtora, receptora e intersubjetiva. Jauss (1979) caracteriza a *poiesis* como algo da necessidade de satisfazer a expressão do indivíduo ao “sentir-se em casa, no mundo” (p. 100-101). O reconhecimento das percepções sensoriais embasa a consciência receptora da *aisthesis* que assimila um saber ou um conhecimento por intermédio da experiência corporal sensível. A consciência experiencial da intersubjetivação, isto é, da *katharsis*, nos conduzem às sensações afetivas que vivenciamos, modificando-as, diante da manifestação poética, ou seja, “aquele prazer dos afetos provocados pelo discurso ou pela poesia, capaz de conduzir o ouvinte e o espectador tanto à transformação de suas convicções quanto à liberação de sua psique” (JAUSS, 1979, p. 101-102).

Nesse jogo livre e não-linear do prazer poético entre leitura e escrita, recepção e performance, leitor e escritor, Jauss e Iser instituem dois conceitos para elevar o valor do leitor frente às obras literárias, incluindo um conjunto de normas sociais e de convenções culturais que constituem a ação do leitor e suas competências num dado período ou geração histórica. Por esse motivo, Jauss postula *horizonte de expectativa* na produção/recepção dos sentidos textuais, que Iser chama de *repertório* do leitor diante da obra literária (COMPAGNON, 2010). Nesse sentido das expectativas, seja no horizontes ou no repertório, aparece, por um lado, o leitor implícito que segue as instruções dos efeitos textuais (pretendidos pelo autor implícito), e, por outro, o leitor real que efetiva e estrutura a leitura real, equilibrando ou não aqueles pressupostos dos horizontes/repertórios, pois é aberto a interação desses sujeitos na intercomunicação humana.

A história dos atos relacionais da escrita e da leitura com texto poético apresenta, segundo Paul Zumthor (2014), vários momentos que balizam aquela situação ou modelo da comunicação literária. O primeiro momento a ser instaurado é o de *formação*, aquele de produzir ou criar o texto. Na sequência, Zumthor fala da *transmissão* do produto textual estético, aquele momento de ser publicado. Depois a *poiesis* é recebida pela comunidade ou público e provoca a *recepção*. E, para enfrentar as temporalidades que limitam o fenômeno cultural, a poética passa pela *conservação*. Nesse processamento ocorre, naturalmente, inúmeras recepções *ad infinitum* que se somam no elemento da *reiteração* das poéticas, seja no suporte da grafia escrita ou da palavra viva. A partir desses momentos/fases da história da

poeticidade, Zumthor vislumbra dois modelos situacionais para linguagem/comunicação literária: oralidade-vocal pura; leitura-escritura pura. Assim, detalha-se essas duas situações enunciativas e comunicativas:

Tabela 01: comparativo entre oralidade e leitura-escrita puras

Na situação de oralidade pura,	Na situação de leitura-escritura pura,
<p>[...] a “formação” se opera pela voz, que carrega a palavra;</p> <p>a primeira “transmissão” é obra de um personagem utilizando em palavra sua voz viva, que é, necessariamente, ligada a um gesto.</p> <p>A “recepção” vai se fazer pela audição acompanhada da vista, uma e outra tendo por objeto o discurso assim performatizado [...] transmissão e recepção aí continuam um ato único de participação, copresença, esta gerando prazer. [...] é a performance.</p> <p>Quanto à “conservação”, em situação de oralidade pura, ela é entregue à memória, mas a memória implica, na “reiteração”, incessantes variações recriadoras: é o que, nos trabalhos anteriores chamei de movência (ZUMTHOR, 2014, p. 65, grifos nossos).</p>	<p>[...] a “formação” passa pela escritura, que é um traçado, desenhado por um utensílio manual (caneta etc.) ou máquina, e ademais codificado, de maneira diferente segundo os tipos de escritura, ou os tipos de língua.</p> <p>A primeira “transmissão” vai-se fazer seja por manuscrito ou por impresso, de toda maneira por meio da mesma marca codificada, que além disso subsiste, daqui por diante, por ele mesmo, pronto para ser recebido pela leitura. Quanto a esta, ela é uma visão de segundo grau: o sentido visual do leitor serve-lhe para decodificar o que foi codificado na escrita, operação diferente da visão comum (informadora).</p> <p>[...] A “conservação” se deve ao livro, à biblioteca, ao que Michel Foucault chamava de arquivo. Graças ao livro, à biblioteca, uma identidade fixou-se na permanência (ZUMTHOR, 2014, p. 65, grifos nossos).</p>

Existem algumas distinções nesse dois modos situacionais para a comunicação/produção artístico-estética. Uma das dissimetrias da obra transmitida pela voz e pela escrita é que a recepção se efetiva coletivamente na situação de oralidade-vocal. Destacamos práticas de recepção e leitura em grupo que são reverberadas por performances poéticas dentro das comunidades de Saraus e Slams da Literatura Contemporânea Periférica. Essas vibrações sensíveis provocadas pela recepção coletiva da palavra viva emanada pelas vozes poéticas nos saraus/slams, resgata a esfera sensorial daquela concretização do prazer único da performance, que ativa os sentidos de audição, visão, tátil, etc., dos sujeitos presentes na ritualização da linguagem artística, e isso demarca outra diferença essencial entre os dois modelos de comunicação, pois na oralidade “se mantém, de momento a momento, uma unidade muito forte, da ordem da percepção” (ZUMTHOR, 2014, p. 66).

Na situação de leitura-escritura pura, é apagada parte dos fatores perceptivos e sensíveis da presença vocal frente ao ouvinte receptor auditivo. A partir disso outra distinção entre voz e leitura que se sente na intensidade da presença do intérprete, emissor. Essa diferenciação entre poéticas orais coletivas e leitura-escritura individuais é, também, apontada por Roger Chartier (2009) numa visão da historicidade dos atos e modos de leitura, já que “A oposição entre visualização e oralização é, sem dúvida, o indicador mais manifesto de uma diferença nas maneiras de ler. Mas, obviamente, a leitura silenciosa não é única e as capacidades daqueles que a praticam podem variar consideravelmente” (CHARTIER, 2009, p. 84).

Dessa recepção e leitura que se delineiam por meio dos poderes sensoriais da copresença corporal, podemos identificar tipos de performance apresentadas Paul Zumthor (2014). A performance completa é aquela em que se tem uma visão global do ato poético enunciativo acompanhada da audição. Essa tipificação vai polarizar, fortemente, com aquela

leitura silenciosa e solitária. Outro tipo de performance se processa pela ausência de um dos elementos mediadores da percepção, que é o caso do ato auditivo de um disco ou rádio no qual se perde a esfera do olhar em cima da performance. Reduz-se nesse caso a polaridade entre performance e leitura. O grau zero ou mais fraco da performance se dá na leitura solitária e apenas visual. Nessa última, Zumthor instiga-nos a pensar sobre origem de uma mudez e/ou surdez não-sensitiva/performativa que veio dominar a nossa “educação literária”, uma vez que “A escrita, no curso da luta em que ela se empenhou, por alguns séculos, para garantir sua hegemonia na transmissão do saber e expressão do poder, deu-se como alvo confesso a suspensão ou a negação de todo elemento performancial na comunicação” (ZUMTHOR, 2014, p. 68-69).

Posto esses tipos de performances e situações comunicativas das poéticas, visualizamos códigos culturais de contraste das práticas de letramentos em espaços escolarizados e não-escolarizados. Daí, os letramentos literários de reexistência não-escolarizados, por meio de poéticas das vozes que emergem do sarau/slam, desloca-nos para concebê-los como “comunidades interpretativas”, na qual seus membros frequentadores (escritores-poetas-performers, leitores-ouvintes-espectadores) se envolvem com recepções geradoras de múltiplos prazeres estético-corporais num sentido global e amplo das práticas sociais de uso das linguagens e da língua. Esse conceito de “comunidades interpretativas” é concebida por Stanley Fish (1980) e é citado pela pesquisadora doutora Marta Passos Pinheiro (2004). Desse modo, compreende-se que a comunidade interpretativa é “uma entidade pública e coletiva composta por todos aqueles que partilham uma mesma estratégia de interpretação, um mesmo modelo de produção de textos ou que contam a mesma história acerca do mundo” (PINHEIRO, 2004, p. 112).

Com isso, os multiletramentos intersemióticos das/nas performances vocais e políticas dos saraus/slams são reinvenções/ressignificações da linguagem central da agência escolar ou de outras instituições influenciadoras da comunidade interpretativa, cujos sentidos semânticos e sensíveis seguem trilhas desviantes e à deriva daquela ordem institucionalizada pela cidade letrada (RAMA, 1998 apud TENNINA, 2017). Assim, quando o Sarau/Slam de Literatura Periférica e seus frequentadores (agentes de letramentos de reexistência), ao assumirem a voz como tática crucial para ocupar o campo literário da cidade criativa em espaços da rua, identifica-se a historicidade da vocalidade num espectro de potências e valores sensíveis-políticos que transbordam os enquadramentos rígidos e fixos da norma letrada, implicando ações identitárias “nômades” e à borda da produção cultural dos recitais das academias de letras (espaços institucionalizados pelo poder hegemônico no sistema literário).

Essa prática literária por meio da poética-performance-vocal é abordada por Lucía Tennina (2017) num direcionamento para além do termo “oralidade” que muitas vezes confunde o olhar e o refletir sobre a poesia na cena periférica do sarau e do slam. Essa autora retoma, então, aquela historicidade da linguagem vocal, citando Zumthor (2001), em sintonia com o corpo presente para apontar que,

A palavra que circula nos saraus da periferia dá conta de um corpo, de um momento e de um lugar que o conceito de “oralidade” não consegue assinalar. A palavra falada que circula nos saraus é letra em estado incorporado, que manifesta toda uma vida na periferia. Trata-se de vozes que se atualizam por diferentes meios, em diferentes situações de performance, mas que nunca se fixam, sempre estão de passagem, em um movimento nômade, segundo Zumthor (2005), em um processo de transformação constante. (TENNINA, 2017, p. 141).

O leitor, o escritor, a leitura, a escrita na comunidade de sarau/slam estariam em estado ritual de “movência”, ou “reiteração”, que atravessam infundáveis “variações

criadoras” de múltiplos letramentos, múltiplas intersemióticas, transformando seus corpos “nômades” em permanente “reexistência” e resistência às padronizações ideológicas e físicas que são impostas pela força hegemônica do campo/sistema literário cultural na cidade-capital. Dalcastagné (2012) caracteriza esse grupo hegemônico na literatura contemporânea brasileira, por meio de vasto levantamento das obras premiadas e publicadas por grandes editoras, sendo de uma classe elitizada, branca, masculina de profissionais privilegiados no domínio dos meios de comunicação e da ciência acadêmica.

Uma leitura de performance/voz poética marginal

Imersos nesse âmbito da crítica à literatura contemporânea contestada, miramos numa leitura-performance-poética da escritora Nívea Sabino, no evento do Slam Estadual (etapa final da seletiva para o Slam Nacional) de 2016 em BH, em que sua voz lírica nos indaga, como leitor frequentador da comunidade interpretativa, a partir dos versos:

*Seguimos na trilogia do não faz mal:
- mulher, negra e pobre!
Ei, me diz, fala pra mim: Qual é a dor que te comove!?*
(SABINO, 2016, p. 78)

Essa estrofe de um dos poemas da escritora Nívea Sabino aponta para vozes, corpos e o espaço social em disputa por inclusão na sociedade e na literatura contemporânea. Ainda persiste a exclusão das vozes e corpos mulheres negras e pobres para “Quem insiste no ‘não’: / - ‘Não há machismo’ / - ‘Não há racismo...’ / Não há é na sua rotina, de ir e vir, vivência pra te mostrar!”, continua a Sabino na quarta estrofe desse texto selecionado para nossa leitura analítica.

O eu-lírico da poeta se posiciona no combate às violências patriarcal-masculina e étnico-racial sofrida pelo corpo daquela “mulher, negra e pobre!” do segundo verso. E no espaço da rotina societária, percebe-se uma estratégia de busca de legitimidade pela experiência vivida pela autora que foi adotada por Carolina Maria de Jesus ou Ferréz em suas obras literárias. Isso é indicado pela pesquisadora Regina Dalcastagné, (2012) da seguinte forma:

A autora de Quarto de Despejo [...] compreende sua posição periférica no campo literário, adotando estratégias que permitam superá-la, sobretudo pela valorização da experiência vivida e da autenticidade discursiva. (DALCASTAGNÈ, 2012, p. 47);

Ferréz também busca se legitimar via autenticidade – na contracapa de ninguém é inocente, ele diz ‘morar dentro do tema’ [...] apresenta-se [...] como aquele que briga nas bordas do campo literário. (DALCASTAGNÈ, 2012, p. 45).

Essa legitimação vivencial e corporal, é reiterada pela poeta que convoca a atenção do leitor, o público, recitando “Vem cá / cola ni mim / vão dar um *rolezinho* pro cê sentir: / - Sentir na cara, ...a negligência! / Sentir na cara, ...a indiferença! / Sentir na cara, ...a violência!”. Nesses versos, retomam-se fatos ocorridos em cidades de segregação e higienização racial nos ambientes de shoppings quando se proibiu a entrada de grupos de jovens negros em shoppings para fazerem passeios que ficaram conhecidos como “rolezinhos”.

Na performance poética ao vivo, ou no vídeo acessível no site *youtube*, o “sentir na cara, ...” é seguido de um gesto de tapa com as mãos que a performer faz em sua face,

impactando a recepção do leitor-público, reforçando que “a performance é o ato de presença no mundo e em si mesma. Nela o mundo está presente” (ZUMTHOR, 2014, p. 67).

Essa variável da segregação urbana, do “rolezinho” nesse poema, é pertinente na elucidação dos espaços possíveis na Literatura Contemporânea analisado pela Regina Dalcastagnè (2012), uma vez que a “urbanização, desterritorialização, transformações nas esferas pública e privada, segregação [...] são alguns elementos que, combinados entre si, podem ajudar a entender melhor a configuração espacial da narrativa dos nossos dias” (p. 111).

Dessas segregações sofridas pelos corpos femininos e negros, Nívea Sabino recoloca a memória de resistência e insubordinação nos versos por inclusão e igualdade: Olha bem / se eu tenho cara / de quem viria aqui fazer versinhos pra te divertir. / Direitos iguais é que vim pedir. / É que Rosa Parks se recusou sentar pra eu chegar aqui, onde estou / Carolina de Jesus, escreveu sua rotina em papéis e revista que sequer ela os tinha, resistiu da maneira que conseguia / Cláudia, não houve quem não viu que o homem arrastou⁸.

A poeta, nesses quinto e sexto estrofes, retoma a resistência da mulher negra, escritora e pobre trazendo a memória histórica e contemporânea de três mulheres negras pobres: Rosa Parks (negra ativista nos EUA), Carolina Maria de Jesus (escritora negra), Cláudia (moradora negra de favela no RJ).

*Eu,
eu permaneço de pé
armada pela palavra
reverenciando gerações passadas
representando milhões de minorias diariamente silenciadas (FONTE?)*

A poética de Sabino completa e demarca aí uma ancestralidade negra e feminista em sua escrita contemporânea, o que reforça o dito por Dalcastagnè em sua crítica à Literatura Contemporânea pelo “constrangimento” ao seu espaço tendo em vista a ocupação de seu território contestado por,

corpos silenciados, domesticados, esquecidos nos quartos de despejo; corpos insubordinados, que insistem em ocupar lugares que não lhes são destinados; corpos que negam o discurso alheio sobre si – são esses corpos, cheios de marcas e rasuras que preenchem nossas cidades, e que podem dar sentido à nossa literatura (DALCASTAGNÈ, 2012, p. 144).

Esse sentido literário de que “Minha poesia hoje pede passagem é pra mulherada [...] pra ver se atinge a meta máxima: o dia em que TODAS SERÃO LIVRES”, talvez, seja um verso-janela que a Nívea Sabino abre e que a literatura se transforma em ação coletiva num sarau ou slam. Nisso, a poeta, o sarau-slam, provocam nos frequentadores um processo de inclusão/democratização do fazer literário e do direito à literatura no cotidiano dessa cidade, que é segregadora espacialmente de corpos e vozes advindas das minorias políticas, sociais, identitárias e étnico-raciais. A partir dessa leitura da letra e da voz performática da Nívea Sabino, podemos adentrar no elemento político-estético da Literatura Marginal Periférica da crítica social às discriminações e desigualdades de gênero, raça e econômica, que é vivida na pele por corpos femininos, pobres e negros.

Tal perspectiva das vozes/performances poéticas dos saraus/slams aproxima esse movimento à cultura Hip-Hop que também, desde os idos de 1980-1990, usa a linguagem tática de crítica ao poder dominante das classes burguesas e a todas desigualdades enfrentadas

⁸ É um trecho do mesmo poema analisado aqui e que foi publicado na 1ª edição do livro de Nívea Sabino na página 78.

pelas classes populares moradores das periferias nas cidades. Para isso, semelhante ao Movimento de Literatura Marginal, segundo Lucía Tennina (2017), citando Moassab (2008), o Hip-Hop através do *rap* “assume posição contra os modos hegemônicos de produção de conhecimento atravessados pela escrita, e propõe a palavra falada como um meio de formação” (TENNINA, 2017, p. 79 apud MOASSAB, 2008).

Os eventos da realidade violenta das desigualdades sociais, ao serem transpostos para a forma da voz e da letra nas performances poéticas dos saraus/slams de periferia, tornam-se elementos sensíveis que deslocam o leitor para letramentos emancipadores, praticando-os em seu corpo em meios às demandas do cotidiano, e, assim, contribuindo para sua formação de leitor-escriptor.

Referências

- BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Tradução J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- BORDIEU, Pierre. **As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário**. Tradução Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- CAMPOS, João Paulo de Freitas. **Rebeliões poéticas: estudo etnográfico sobre o Sarau Vira-Lata**. Monografia (Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.
- CANDIDO, Antonio. **Formação da literatura brasileira: momentos decisivos**. 9 ed. Belo Horizonte: Editora Itatiaia Ltda, 2000.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1 Artes de fazer**. Tradução: Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- CHARTIER, Roger. Do livro à leitura. In: CHARTIER, Roger. **Práticas de Leitura**. Tradução de Cristiane Nascimento. 4º Ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2009. p. 77-104.
- COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. Tradução Cleonice Paes Barreto Mourão, Consuelo Fortes Santiago. 2. Ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- DALCASTAGNÈ, Regina. **Literatura brasileira contemporânea: um território contestado**. Rio de Janeiro: Editora da Uerj, 2012.
- FÉLIX, Camila Renata. **Atlas dos Saraus: mapeamento dos saraus de poesia da região metropolitana de Belo Horizonte**. 2017. 174f. Monografia (Arquitetura e Urbanismo) – UFMG, Belo Horizonte.
- GUNUTZMANN, Pricila. **Espaços de existência: identidade, poesia e emancipação em um sarau periférico**. 2017. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2017
- JAUSS, Hans Robert *et al.* **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. Seleção, coordenação e tradução de Luiz Costa Lima. 2. ed., rev. ampl. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

ILUMINADO, Vagabundo. **Poeta por necessidade**. Belo Horizonte: Quicelê, 2015.

PAULINO, Graça. “Formação de leitores: a questão dos cânones literários. In: **Revista Portuguesa de Educação**, año/vol. 17, número 001. Braga, Portugal: Universidade do Minho. 2004. (pp. 47-62).

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. São Paulo: Ed. 34, 2008. (O papel do mediador- p. 147-189).

PINHEIRO, Marta Passos. Reflexões sobre práticas de letramento literário de jovens: o que é permitido ao jovem ler? In: PAIVA, Aparecida *et al.* **Democratizando a leitura**: pesquisas e práticas. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2004.

RENA, Alemar S. A. Da margem à multidão: a centralidade e o êxodo dos pobres. **Estud. Lit. Bras. Contemp.** 2016, n. 49.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

SABINO, Nívea. **Interiorana**. Ilustração de Jupiter Coroada. Brasília; São Paulo: Padê Editorial, 2016.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de reexistência**: poesia, grafite, música, dança: hip-hop. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

STREET, Brian. **Letramentos Sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TENNINA, Lucía. **Cuidado com os poetas!** Literatura e periferia na cidade de São Paulo. Brasília: Editora Zouk, 2017.

TENNINA, Lucía. Saraus das periferias de São Paulo: poesia entre tragos, silêncios e aplausos. **Estud. Lit. Bras. Contemp.**, n. 42, p. 11-28, jul./dez. 2013.

WALTY, Ivete Lara Camargos. **A rua da literatura e a literatura da rua**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, Recepção, Leitura**. Tradução Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. 1. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

[Recebido: 17 set. 2019 – Aceito: 22 jan. 2020]

LITERATURA E ALTERIDADE: A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO FERRAMENTA PARA UMA EDUCAÇÃO SENSÍVEL**LITERATURE AND OTHERNESS: DIDACTIC SEQUENCE AS A TOOL FOR A SENSITIVITY EDUCATION**

Arlen Maia de Melo (PPGEAA/UFPA/CAPES/CNPQ)⁹
Sylvia Maria Trusen (UFPA/CUNCAST e PPGEAA)¹⁰

Resumo: Este estudo objetiva refletir sobre o processo de leitura literária a partir de conto maravilhoso de proveniência indígena, visando à formação de leitores sensíveis a formas discursivas que promovam a alteridade no âmbito educacional. Dessa forma, pretende-se trabalhar com a narrativa indígena *Iapinari*, recolhida por Antonio Brandão de Amorim e publicada postumamente em (1928) no livro *Lendas em Nheengatu e em português*, sugerindo, como ferramenta, sequência didática calcada no texto selecionado. A metodologia utilizada neste trabalho consiste em pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa a partir da seleção da narrativa, articulação dos conceitos sobre produção escrita, letramento e leitura literária. Outrossim, este estudo pretende romper com a invisibilidade que afeta os textos produzidos pelos povos indígenas, ainda considerados pela crítica literária como não literatura. Dessa forma, espera-se que esta atividade elaborada possibilite a reflexão dos educandos em relação a sua experiência com os textos de natureza indígena, para que se possa atingir uma educação mais voltada à apreciação do sensível, favorecendo, assim, o processo de ensino-aprendizagem dos educandos em sala de aula.

Palavras-Chave: Literatura. Alteridade. Narrativas indígenas. Sequência didática. Educação sensível.

Abstract: this study aims to reflect on the literary reading process from a wonder tale of indigenous origin. Also, it points to formation of readers who are sensitive to discursive forms that promote otherness in the educational field. Thus, we intend to work with the indigenous narrative *Iapinari* written by Antonio Brandão de Amorim and published posthumously in the book *Lendas em Nheengatu e em português* (1928); suggesting, as a tool, a didactic sequence elaborated from the text in question. Our methodology consists of a qualitative bibliographical research based on the selection of the narrative and articulation of concepts about written production, literacy, and reading. Moreover, this study has the intention of reducing the invisibility that affects texts produced by indigenous peoples, which are still considered as non-literature by literary critics. In this form, we hope this activity may allow students to reflect on their own experiences with indigenous texts so that we can contribute to achieve a more focused education for appreciation of the sensibility; favoring, therefore, the teaching and learning processes of students in the classroom.

Keywords: Literature. Otherness. Indigenous Narratives. Didactic Sequence. Sensitivity Education.

⁹ Mestrando pelo Programa de Pós-graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia (PPGEAA/UFPA/ bolsista CAPES/CNPQ). Correio eletrônico: arlen.maia@outlook.com

¹⁰ Doutora em Letras, Docente (UFPA/CUNCAST e PPGEAA). Correio eletrônico: sylviatrusen63@gmail.com

Introdução

“O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê.
É preciso transver o mundo.”
(BARROS, 2004, p. 75)

O fragmento poético acima descrito, de autoria do poeta Manoel de Barros, insere-nos na proposição temática deste trabalho. O olhar sensível do poeta na intenção assídua de “transver” o mundo e a agucidade com que nota as coisas simples e encantadoras, servem de amparo para uma reflexão e entendimento de uma relação educacional cada vez mais plural e diversificada. Entende-se que ainda existem várias dificuldades para a execução de um plano educacional voltado para a experiência do aluno com o texto, prejudicando assim, tanto o processo de leitura quanto o da produção escrita. O modelo de educação que se instaurou em nossa sociedade ainda se baseia em práticas tradicionalistas e formalistas de ensino. Com isso, observa-se que a capacidade tão eminente e latente em crianças e jovens de desempenharem relações interdependentes, permeada por experiências diversificadas com os variados tipos de textos, ainda são obstaculizadas em razão do sistema cerceador da educação. Não há de ser fortuito, com efeito, o fato de que o último censo realizado pelo Instituto Pró-ler indicar, em sua 4ª edição, dados desalentadores neste campo:

Em 2015, semelhante ao observado nas edições anteriores da pesquisa, pouco menos de um terço dos brasileiros declaram que gostam muito de ler. Ao contrário, pouco menos de um quarto não gostam. A proporção de leitores que gostam muito de ler é significativamente maior que a proporção de não leitores, grupo composto por 43% de indivíduos que não gostam de ler.¹¹

Sabe-se que o ensino de literatura, por muito tempo, destinou-se apenas à prática de exercícios repetitivos, à decoração exaustiva de períodos literários, ao longo das quais exigia-se dos educandos o conhecimento específico sobre os principais autores e representantes destes períodos, bem como, suas respectivas obras literárias. Nota-se, a partir dessas reflexões, o quanto eram desestimulantes, cansativas e frustrantes as perspectivas de aprendizagem dos alunos a partir de seu contato com a literatura. Em virtude disso, vários teóricos, profissionais da linguagem e estudiosos debruçaram-se sobre novas orientações metodológicas atreladas ao ensino de literatura, pautadas no letramento literário e em modelos plurissignificativos para estimular novos anseios de aprendizagem para a formação de leitores. Os trabalhos de importantes pensadores em torno da educação e da literatura introduzem novo “olhar” para a leitura, visando ao letramento literário e proporcionando novas práticas para o ensino de literatura em sala de aula, e, dentre eles, cumpre mencionar os nomes do professor Antônio Cândido (2004), Rildo Cosson (2009), Marisa Lajolo (1993) Michèle Petit (2009), que estimulam o exame e a perspectiva adotada no presente artigo.

Este trabalho tem por finalidade refletir acerca da importância da literatura como fator implicado no desenvolvimento do ensino-aprendizagem a partir da elaboração de sequência didática que almeja discutir o gênero conto maravilhoso indígena¹² em sala de aula. Esta

¹¹ Conferir dados em : http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil-2015.pdf. Consultado em 06 jan 2020.

¹² Entende-se narrativa do maravilhoso a partir das proposições de Victor Bravo (*Los poderes de la ficción*) como encenação da alteridade. “Poderia dizer-se que no fantástico o outro é irrupção, e, no maravilhoso, um

proposta de elaboração tem por intuito trabalhar especificamente a narrativa indígena *Iapinari* contida na recolha intitulada “*Lendas em Nheengatu e em Português*” (1928) coletada pelo viajante Antônio Brandão de Amorim, às margens do Alto Rio Negro, no final do século XIX.

Dessa forma, os alunos realizarão o contato com texto que difunde as cosmologias e o pensamento indígena que, em muito, não são reconhecidas nem referenciadas pelos manuais didáticos utilizados em sala de aula. Por conseguinte, este trabalho consiste em estimular o letramento literário dos educandos para que não apenas decodifiquem os signos dispostos, mas que também leiam a narrativa, constatando a diversidade cultural, bem como a importância dos textos indígenas. Por outro lado, o educador é motivado a conhecer essa literatura demarcada pela alteridade que a singulariza, e a trabalhar com ela em sala de aula como forma de resistência e difusão desses textos.

A leitura como uma experiência outra: A estimulação do olhar, ouvir e narrar.

As diversas formas de experiência com o texto literário em sala de aula são conduzidas a partir do estabelecimento de jogo entre o que se compreende como real e como fantasiado por crianças e jovens educandos, colocando em cena a ativação do imaginário e os atos de fingimento (ISER, 1996), próprios da atividade de leitura de textos ficcionais.

Se a leitura, por conseguinte, funciona como dinâmica que coloca o leitor face a alteridade do texto literário, ela possibilita não só uma melhor desenvoltura e aprendizagem do aluno em sala de aula e fora dela, mas também contribui à formação do sujeito em sua relação com o mundo. A respeito desta importância histórica, social e cultural da leitura, Jorge Larrosa (2003), afirma:

Se o sentido de quem somos é construído sob a forma narrativa, as histórias que ouvimos e lemos, bem como a maneira como essas histórias funcionam dentro das práticas sociais, terão um papel muito importante em sua construção e transformação mais ou menos institucionalizada [...]. A autocompreensão narrativa não se produz em uma reflexão não mediada sobre si mesma, senão que neste imenso manancial de histórias que é a cultura, e em relação ao qual organizamos nossas próprias experiências (o sentido do que nos acontece) e nossa própria identidade (o sentido de quem somos). (LARROSA, 2003. p. 39)¹³

Como se lê neste fragmento, nota-se que o pensador e educador espanhol Jorge Larrosa (2003) enfatiza o processo de construção e formação dos sujeitos, mediante o contato com as narrativas que fazem parte da historicidade de determinado povo ou cultura. Esse processo de imersão dos sujeitos está intimamente ligado ao processo de formação leitora do indivíduo, conforme elucida o autor:

Na formação como leitura, o importante não é o texto, mas a relação com o texto. E essa relação tem uma condição essencial: que não é de apropriação,

espetáculo (BRAVO, 1985, p. 244). Denomina-se, por conseguinte, narrativa do maravilhoso indígena, aquelas que, expressando a cosmogonia ameríndia, encenam a alteridade humana (TRUSEN, 2018).

¹³ Texto original: Si el sentido de quién somos está construido narrativamente, en su construcción y en su transformación tendrán un papel muy importante las historias que escuchamos y que leemos así como el funcionamiento de esas historias en el interior de prácticas sociales más o menos institucionalizadas[...]. La autocomprensión narrativa no se produce en una reflexión no mediada sobre sí mismo, sino en ese gigantesco hervidero de historias que es la cultura y en relación al cual organizamos nuestra propia experiencia (el sentido de lo que nos pasa) y nuestra propia identidad (el sentido de quién somos).

mas de escuta. Ou, em outras palavras, que o outro permanece como outro e não como "outro eu" ou como 'outro de mim mesmo' (LARROSA, 2003. p. 30).¹⁴

De acordo com tal afirmação, percebe-se que há uma relação interdependente entre o texto e o leitor, sendo esta relação desprendida da implicação, ou da capacidade do leitor deixar-se afetar pela alteridade do texto, decorrendo daí a experiência de leitura a que alude o pensador. Neste caso, convém salientar que de acordo com o autor, o texto precisa ser encarado como um constante outro, e, não somente como mera duplicação dos pré-juízos e pré-concepções do leitor.

A literatura como suporte para uma educação sensível e criativa: a recolha de Antônio Brandão de Amorim

A literatura, entendida, pois, como elemento que viabiliza a relação com a alteridade do texto, configura-se como possibilidade de via transgressora que faculta aos alunos a ruptura com os sistemas instituídos. Para tanto, nota-se, entretanto, a emergente necessidade de se entender, questionar e modificar o modelo educacional vigente. A educação sensível implica, necessariamente, pensar, propor e exercitar práticas que estimulem o aprendizado a partir de *outro* olhar, através de *outras* formas de sentir, agir, refletir e questionar sobre sua realidade social, possibilitando novas perspectivas e linhas de pensamento. O sistema educacional ainda distancia os alunos da sua capacidade interna de pensar além do que se estabelece previamente nos manuais didáticos. Com efeito, como anota, Alamo Pimentel “é preciso perder a noção das imposições que nos colocam diante dos outros, para desafiarmos a feita da pesquisa, a partir das normas disciplinares no trato com o conhecimento” (PIMENTEL, 2016, p. 10).

Lajolo (1993), por sua vez, expõe sua crítica aos padrões impostos aos livros didáticos distribuídos e difundidos pelas grandes editoras, uma vez que enquadram o professor em planejamentos de aulas metódicas, que ignoram o contexto dos envolvidos na experiência: aluno e professor.

O que há, então, para o professor é um *Script* de autoria alheia, para cuja composição ele não foi chamado: leitura jogralizada, testes de múltipla escolha, perguntas abertas ou semiabertas, reescritura de textos, resumos comentados são alguns dos números mais atuais do espetáculo que, ao longo do território nacional, mestres, menos ou mais treinados, estrelam para plateias às vezes desatentas, às vezes rebeldes, quase sempre desinteressadas, sobrando a seção de queixas e reclamações para congressos, seminários, cursos de atualização e congêneres [...] (LAJOLO, 1993, p.15).

A denúncia, sugerida no fragmento acima, expõe o cenário, que aliena o professor desvinculando-o, a ele e a seu aluno não só da realidade que o entorna, mas também da própria feita da prática docente, denotando exploração rasa e insuficiente do leque de textos literários que têm à sua disposição. Nota-se, pois, a pouca participação do corpo docente na contribuição para a composição e elaboração dos conteúdos dos manuais didáticos. Dessa

¹⁴ Texto original: En la formación como lectura lo importante no es el texto sino la relación con el texto. Y esa relación tiene una condición esencial: que no sea de apropiación sino de escucha. O, dicho de otro modo, que lo otro permanezca como otro y no como "otro yo" o como 'otro desde mí mismo'.

forma, observa-se que a instituição escolar ainda é refém de conteúdos monopolizados, concebidos em outras realidades que não a vivenciada pelos educandos.

É pois, nesse sentido, que como docente envolvido na prática em sala de aula com alunos de 8º e 9º ano do ensino fundamental, discentes da 3ª e 4ª etapa da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e como mestrando interessado na leitura literária de textos de proveniência da cultura indígena, que penso na formulação desta sequência didática como instrumento voltado ao aprimoramento do modelo educacional vigente. Almeja-se, por essa via, a utilização de recursos diversificados, pelos profissionais no âmbito do ensino, de modo a oferecer uma gama de textos visando o contato do aluno com diversos gêneros, incentivando a leitura e escrita. Para além disso, cumpre salientar a importância da inserção de textos indígenas nos manuais e instrumentos de ensino empregados pelo corpo docente.

Para este trabalho, utiliza-se o texto oriundo da recolha de Antônio Brandão de Amorim (1865-1926), que foi um viajante descendente de família portuguesa, nascido na cidade de Manaus, que realizou expedições e manteve contato com etnias indígenas que habitavam às margens do alto Rio Negro, no final do século XIX. Brandão de Amorim catalogou várias narrativas que traduzem o universo e as cosmologias dos povos indígenas habitantes da floresta. Para este estudo, selecionou-se a narrativa *Iapinari* que integra a coletânea “*Lendas em Nheengatu e em Português*” publicadas em 1928, narrativas estas que foram traduzidas pelo viajante, da Língua Geral Amazônica –nheengatu- para a Língua Portuguesa.

A importância do legado de Brandão de Amorim, destacada por Sá (2012) e Trusen (2018) remonta não só ao amplo leque de lendas, práticas e narrativas recolhidas por Amorim, como também à recepção desses textos na formação da literatura brasileira modernista.

Com efeito, destaca Trusen:

A recolha reúne 35 narrativas provenientes da tradição oral dos grupos indígenas da bacia do Rio Negro, como os tarianos, manaus, barés, macuxis, uananas. O acervo reúne lendas, como a que versa sobre a origem dos uananas e dos tárias, mitos (...), narrativas de fundo maravilhoso que também incorporam elementos míticos, além de observações do próprio Amorim acerca de costumes e ritos (TRUSEN, 2018, p. 89).

A influência dos textos recolhidos por Antônio Brandão de Amorim em *Lendas em Nheengatu e em português* são notadamente marcadas na composição literária de obras do movimento modernista brasileiro como *Macunaíma* de Mário de Andrade e *Cobra Norato* de Raul Bopp. Além disso, seus textos fortaleceram e inspiraram o grupo de escritores que participavam da *Revista de Antropofagia*, entre eles, Oswald de Andrade. Em virtude disso, Lúcia Sá (2012) destaca em seu livro intitulado *Literatura da floresta* algumas considerações sobre a consulta desses escritores às narrativas de Brandão de Amorim:

[...] Mário de Andrade, por exemplo, leu as *Lendas em nheengatu e em português*, e suas marcas podem ser vistas na linguagem de *Macunaíma*. [...] A antologia de Amorim também ajudou a alimentar as polêmicas dos verdeamarelistas como os antropófagos. A adoção da anta como símbolo dos verdeamarelistas foi provavelmente inspirada pelos textos de Amorim (SÁ, 2012.p. 282).

Esta influência da obra de Brandão de Amorim proporcionada aos escritores modernistas brasileiros é compreendida pela expressividade de suas recolhas que dizem muito sobre o universo indígena até então invisibilizado pelos ideais da visão eurocêntrica. A negação do "outro", como recalque da alteridade constitutiva da cultura e do humano, refletiu-se na rejeição e apagamento desses textos no âmbito da educação, bem como no

reconhecimento do caráter estético próprio à singularidade dessas narrativas, como bem anotam Sá (2012) e Trusen (2018).

A sequência didática com o gênero textual conto: caminhos para uma educação sensível

Apresentação da situação

Nesta sequência didática (SD), aborda-se acerca do gênero conto maravilhoso, cuja proposta está centrada na narrativa indígena *Iapinari*. Esta SD está pautada na teoria dos gêneros discursivos, apresentada pelo círculo de Bakhtin. Desse modo, propomos atividades que contemplem as práticas de linguagem, da leitura e da escrita.

Para a realização desta atividade, sugerimos o trabalho com turmas de 8º ano (Ensino Fundamental). A narrativa selecionada tem como objetivo proporcionar uma reflexão sobre a importância dos textos indígenas na escola e a sua inter-relação com a diversidade literária e cultural. Essa proposta tem como tema de trabalho *O preconceito distancia-me do outro* no intuito de estabelecer uma relação entre a realidade do aluno, no âmbito escolar com o universo literário dos povos indígenas e a sua relação de respeito ao outro, ao distinto. Para tanto, seu papel, aqui, é atuar como mediador dessa discussão, provocando no aluno a capacidade de reconhecer os aspectos referentes a cada uma dessas esferas e aspectos sociais.

Discussão da temática

Esta etapa é de suma importância para o desenvolvimento do trabalho, pois esse é o momento em que o aluno iniciará a reflexão crítica acerca dos textos selecionados, relacionando-os com a proposta temática *O preconceito distancia-me do outro*. Neste momento, faz-se levantamento sobre a experiência dos alunos com leitura, sobre o que já sabem e conhecem, proporcionando, por outro lado, novos horizontes proporcionados pela leitura. Desse modo, sugerimos que se inicie a discussão trabalhando, primeiramente, as noções de reconhecimento do gênero conto. Após esse primeiro momento, recomenda-se a introdução da narrativa *Iapinari*, para uma leitura coletiva. Feito isso, pode-se levantar alguns questionamentos, tais como:

- 1- Você já teve contato com algum texto indígena?
- 2- Você já ouviu falar ou conhece alguma narrativa indígena? Qual?
- 3- Você obteve conhecimento de alguma narrativa indígena por meio de outro interlocutor como algum familiar, por exemplo?
- 4- Qual a importância dos textos indígenas na sua vida escolar, como aluno?

Sugestão:

Para introduzir a temática, sugere-se a exibição do vídeo intitulado: *Conto e reconto: literatura e (re) criação – Contos indígenas- Parte 2*¹⁵ que discute a redescoberta dos contos na escola com a proposta de composição nos currículos educacionais desde a educação infantil aos anos finais do Ensino Fundamental. Após a apresentação do vídeo, sugere-se que o docente organize a turma para realização da leitura da narrativa *Iapinari*. A turma pode ser dividida em grupos proporcionais ao número de alunos da turma, encarregando-os de realizarem a leitura em voz alta das partes da narrativa.

Produção inicial

¹⁵ O referido vídeo sugerido para exposição durante a abordagem do gênero textual encontra-se disponível no endereço eletrônico https://www.youtube.com/watch?v=-SC_U-fo_ts&t=17s.

Após a apresentação da situação e discussão do texto, será o momento dos alunos realizarem uma primeira produção escrita a partir do gênero e da temática propostos nesta SD. A produção inicial será realizada por meio dos conhecimentos prévios que os alunos têm em relação ao gênero conto, além de propiciar ao professor (a), um diagnóstico em relação à escrita dos alunos e o que eles conhecem inicialmente sobre o gênero conto. Dessa forma, pode-se observar através da escrita o que é preciso aprimorar.

Produção dos alunos

A partir das discussões realizadas, os alunos poderão produzir um pequeno conto com base nos conhecimentos prévios sobre o gênero.

Dica: para a realização desta atividade, sugere-se ao professor que ele solicite a todos os alunos a elaboração de um roteiro contendo cinco questionamentos sobre a temática abordada. Esse roteiro será nomeado de primeira produção. Após a realização desta etapa, as atividades produzidas pelos alunos são recolhidas.

Segue abaixo o modelo de questionário previamente elaborado para realização da primeira produção escrita dos alunos. Conforme análise dos textos escritos pelos alunos, o professor poderá diagnosticar se os educandos compreenderam e reconheceram o gênero textual conto maravilhoso apresentado em sala de aula.

Tabela 01

Ficha diagnóstica para a primeira produção

AVALIAÇÃO INDIVIDUAL					
Aluno: _____					
Série/Turma: _____					
Escola: _____					
Professor: _____					
CRITÉRIOS	1	2	3	4	5
Há, no texto, elementos que caracterizam o gênero?					
Há problemas de grafia?					
O texto apresenta uma linguagem acessível?					
Os alunos foram imparciais?					
Há problemas de pontuação?					
Há problemas de concordância?					

Fonte: Autoria nossa

Reconhecendo o gênero conto

Neste momento, sugere-se a apresentação de vários gêneros discursivos aos alunos para que se aproximem do objeto-alvo deste estudo, que é o gênero conto. Desse modo, esta atividade propiciará aos alunos a compreensão dos vários tipos de contos, que se definem de acordo com o tipo de produção escrita (Conto de terror, de fadas, romances, humor, etc).

Para a realização desta etapa, são apresentados aqui dois passos, a fim de direcioná-lo ao decorrer da SD: um primeiro momento, para o qual selecionam-se vários tipos de contos com o propósito de favorecer o reconhecimento do gênero pelos alunos e, em um segundo momento, estabelece-se diálogo com a turma acerca do conhecimento apresentado sobre o gênero. Com isso, deve-se alcançar diagnóstico, visando futura produção textual com a turma.

a) Apresentação dos vários tipos de contos para o reconhecimento do gênero pelos alunos.

Figura 1: conto maravilhoso

Conto maravilhoso

Leia este conto.

A menina dos fósforos

Estava muito frio, a neve caía e já estava começando a escurecer. Era a noite do último dia do ano. Uma menina descalça e sem agasalho andava pelas ruas, no frio e no escuro. Quando atravessou correndo para fugir dos carros, a menina perdeu os chinelos que tinham sido da mãe e eram grandes demais. Um ela não achou mais e um garoto levou o outro, dizendo que ia usar como berço quando tivesse um filho.

A menina já estava com os pés roxos de frio. Tinha um pacotinho de fósforos na mão e outro no bolso do avental velho. Naquele dia não tinha conseguido vender nada e estava sem um tostão. Com frio e com fome, ela andava pelas ruas morrendo de medo. A neve caía no cabelo cacheado, mas ela não podia pensar nem no cabelo nem no frio. As casas estavam iluminadas e havia por toda parte um cheirinho gostoso de assado de Ano Novo. Era nisso que ela pensava.

Num cantinho entre duas casas, ela se encolheu toda, mas continuava sentindo muito frio. Voltar para casa, nem pensar: sem dinheiro, sem ter vendido nada, era certo o castigo do pai. Além do mais, a casa deles também era muito fria, sem forro e com o telhado cheio de furos e emendas, por onde o vento entrava assobiando.

Com as mãos geladas, pensou em acender um fósforo. Conseguiu. A chama pequeninha parecia uma vela na concha da mão. A menina se imaginou diante de uma lareira enorme, com o fogo esquentando tudo e ela também. Mas logo a chama apagou e a lareira sumiu. Ela só ficou com um fósforo queimado na mão.

Acendeu outro que, brilhando, fez a parede ficar transparente. Ela viu a casa por dentro: a mesa posta, a toalha branca, a louça linda. O assado, o recheio, as frutas. Não é que o assado, com garfo e faca espetados, pulou do prato e veio até onde ela estava? Mas o fósforo apagou e ela só viu a parede grossa e úmida.




Acendeu mais um fósforo e se viu junto de uma belíssima árvore de Natal. Maior do que uma que tinha visto antes. Velinhas e figuras coloridas enchiam os galhos verdes. A menina esticou o braço e... o fósforo apagou. Mas as velinhas começaram a subir, a subir e ela viu que eram estrelas. Uma virou estrela cadente e riscou o céu.

— Alguém deve ter morrido.

A avó — única pessoa que tinha gostado dela de verdade e que já tinha morrido — sempre dizia: “quando uma estrela cai, é sinal de que uma alma subiu para o céu”.

A menina riscou mais um fósforo e, no meio do clarão, viu a avó tão boa e tão carinhosa, contente como nunca.

— Vovó, me leva embora! Sei que você não vai mais estar aqui quando o fósforo apagar. Você vai desaparecer como a lareira, o assado e a árvore de Natal.

E foi acendendo os outros fósforos para que a avó não sumisse. Foi tanta luz que parecia dia. E a avó ali, tão bonita, tão bonita. Pegou a menina no colo e voou com ela para onde não fazia frio e não havia fome nem dor. Foram para junto de Deus.

• **Cadente:**
que cai.

De manhãzinha, as pessoas viram no canto entre duas casas uma menina corada e sorrindo. Estava morta. Tinha morrido de frio na última noite do ano. Nas mãos, uma caixa inteira de fósforos queimados.

— Ela tentou se esquentar, coitadinha.

Ninguém podia adivinhar tudo o que ela tinha visto, o brilho, a avó, as alegrias de um novo ano.

HANS CHRISTIAN ANDERSEN.
In: WILLIAM J. BENNETT. *O livro das virtudes*.
Tradução de Luiz Raul Machado.
Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.



Fonte: <http://horaleitura.blogspot.com/2014/03/conto-maravilhoso.html>

Tabela 2: conto de terror**O LOBISOMEM**

Lá em Rio do Antônio, perto de Caculé, interior da Bahia, vivia uma mulher, grávida de sete meses. Certa noite, o marido chegou dizendo que precisava sair com ela. Era noite de lua cheia. O homem queria passear. A moça estranhou, mas foi.

Quando deu meia-noite, os dois chegaram e a uma encruzilhada. Então o marido botou a mão na cabeça. Lembrou que precisava fazer não sei o que lá, que ia embora, que era só um minutinho. A mulher ficou esperando sozinha.

De repente, a coitada sentiu um cheiro forte de enxofre. Um cachorrão preto do tamanho de um burro, de orelhas imensas e dois olhos cheios de fogo saiu do mato soltando fumaça pelo focinho.

Mesmo barriguda, a moça voou, correu e trepou numa árvore bem alta. A infeliz vestia um xale de lã vermelha. Contam que o monstro não conseguiu morder sua perna mas arrancou um pedaço do xale.

O tempo passou. Quando o galo cantou, a coisa sumiu e, logo depois, o marido chegou. Veio suado. Parecia cansado. Pediu desculpas e os dois foram para casa.

Chegando lá, eles se deitaram, mas a moça não conseguia dormir e o marido ao lado roncando. A mulher olhou bem para ele e quase desmaiou. O sujeito dormia de boca aberta. Entre os dentes amarelos havia um monte de lã vermelha.

Fonte: <https://2.bp.blogspot.com/-85istAwySBY/TcdWhmC-IVI/AAAAAAAAUa4/dNMRamfX26U/s1600/2.JPG>

Tabela 3: conto de fadas**PETER PAN**

Todas as crianças crescem, Peter Pan não! Ele mora na Terra do Nunca. Um dia junto com a Fada Sininho, foi visitar seus amigos Wendy, João e Miguel.

Peter levou-os para conhecer a Terra do Nunca. Com a mágica de Sininho eles saíram voando. Avistaram o barco pirata, a aldeia dos índios e a morada dos meninos perdidos.

O Capitão Gancho viu Peter Pan e seus amigos voando e resolveu atacá-los; Peter Pan salvou Wendy antes que ela caísse no chão.

Os meninos perdidos moravam dentro de uma árvore oca. Wendy contou lindas estórias para eles. Ela gostou dos meninos.

Um dia o Capitão Gancho raptou a princesa dos índios, mas Peter Pan apareceu para libertá-la. O Capitão Gancho fugiu e o Crocodilo Tic Tac quase o engoliu, mas ele escapou.

Mas o Capitão Gancho não desistiu. Desta vez capturou os meninos perdidos, levou-os para o barco pirata, de lá eles seriam jogados no mar.

Mas Peter Pan veio salvar os seus amigos. Lutou com Gancho e o derrubou.

De volta ao lar, Wendy pediu que Peter Pan ficasse com eles, mas ele disse que não e preferiu a Terra do Nunca, assim ele nunca cresceria e poderia brincar com todas as crianças sempre.

Fonte: <http://caixinhadivertida.blogspot.com/2011/05/literatura-infantil-peter-pan.html>

Indica-se a apresentação para os estudantes dos suportes nos quais o gênero conto encontra-se: vídeos, áudios, livros, entre outros, para que os alunos reconheçam o gênero em questão. Essa atividade será fundamental para que mais adiante nesta SD, seja favorecida a etapa de produção que os alunos realizarão.

Nesse momento, são sugeridos alguns textos que contém o gênero conto para que, assim, a turma possa reconhecer o que é um conto, quais suas características e, posteriormente, consiga diferenciá-las de outros gêneros.

Concluída a abordagem de alguns modelos textuais apresentados aos alunos, faz-se necessária a elaboração de um breve questionamento para iniciar a discussão em sala de aula. Desse modo, esta atividade servirá como diagnóstico sobre o conhecimento prévio dos alunos sobre esse tipo de gênero. Seguem abaixo algumas questões que podem ser fundamentais para complementação das informações para o docente.

- ✓ Os alunos reconhecem um conto?
- ✓ Quais os tipos de conto eles já tiveram acesso?
- ✓ De acordo com o entendimento dos alunos acerca do gênero, que conto seria interessante para eles?

Esses questionamentos têm o objetivo de colaborar com a compreensão dos alunos acerca das principais características do gênero para que, com isso, consigam contemplar uma narrativa com uma visão mais crítica. Essa etapa poderá ser destacada como uma das mais relevantes, pois, a partir do momento que o professor (a) instiga os conhecimentos de mundo dos estudantes, consegue desenvolver um diagnóstico daquilo que será possível abordar em sala para, então, dar continuidade e se aprofundar ao decorrer do processo de ensino e aprendizagem. Assim, ao observar as dificuldades apontadas nessa primeira etapa, o professor poderá ter uma ampla visão dos pontos positivos e negativos a serem trabalhados com maior cuidado em próximas oportunidades de ensino.

Leitura global de textos do gênero conto

É necessário, neste momento, que o docente apresente aos alunos uma variedade de textos relacionados aos contos veiculados nas mais variadas formas na sociedade e, principalmente, que possam ser encontrados em qualquer lugar. É importante que se exponha, aos alunos, contos com temáticas variadas. Dessa forma, será possível a edificação de novas compreensões sobre algo já existente.

Nesta etapa, sugere-se que o professor exponha, de maneira geral, o gênero que será trabalhado, fazendo com que o aluno tenha contato com os diversos estilos de produção escrita sobre o gênero conto, identificando o que eles têm em comum entre si e qual a finalidade de cada um. Isto ajudará a fortalecer os sentidos já adquiridos por eles. Pode ser apresentado à turma, por exemplo, um conto de terror, um conto de fadas, etc.

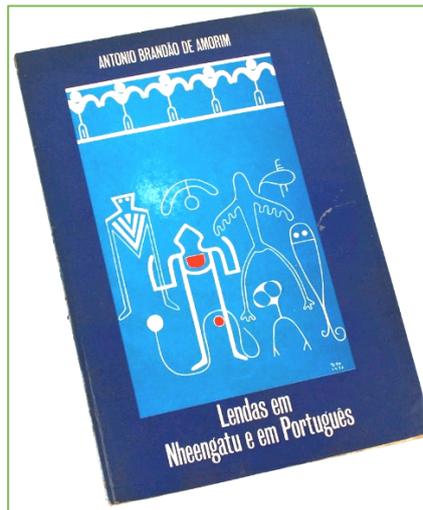
Com a exposição dos variados contos, será possível também a apresentação de alguns suportes, explicando aos alunos suas características. A seguir, propõe-se que se proceda a uma divisão da turma em equipes pequenas e que se distribua duas ou três narrativas diferentes para cada uma. Sugere-se que os alunos sejam orientados a fazerem uma breve análise das características específicas de cada conto, a partir de provocações, tais como, “*que tipo de narrativa está sendo lida?*”, “*qual o assunto abordado nas indagações e qual o tipo de linguagem utilizada durante o diálogo?*”; além de perguntas mais gerais abarcando o gênero, mediante indagações, a exemplo, “*No que esses contos se diferenciam?*”, “*que finalidade cada texto possui?*”, “*em que contexto essas narrativas podem ser utilizada?*”.

A etapa a seguir é de fundamental importância, já que é ela a responsável por capacitar os alunos para as etapas posteriores, pois elas exigirão um conhecimento mais dedicado do processo de análise do gênero.

Como auxílio a esta proposta, foram aportados esses questionamentos, a serem realizados juntamente à turma. Eles podem ser feitos de forma oral, procurando interagir com os alunos de forma que todos possam colaborar, acrescentando novas informações e conhecimentos que vão enriquecer o trabalho realizado.

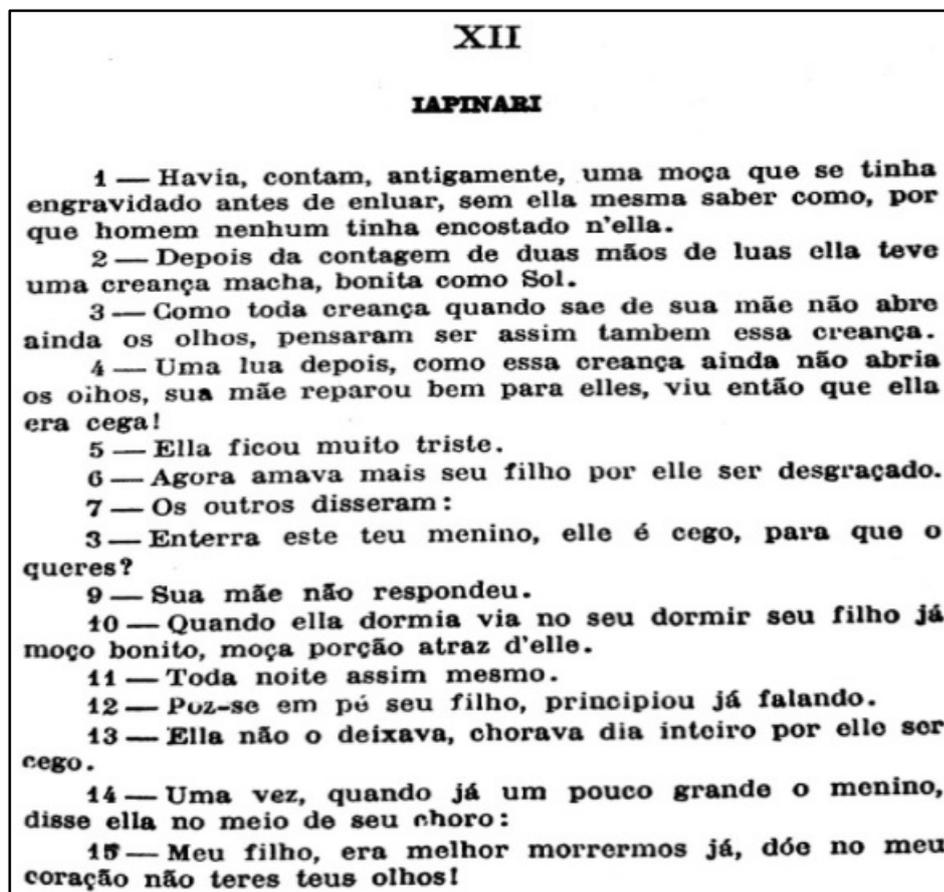
Leitura de um texto do gênero: a narrativa *Iapinari*

Figura 3: Capa do livro *Lendas de Nheengatu e em Português*.



Fonte: Antonio Brandão de Amorim. Fundo Editorial - ACA, 1928 - 477 páginas.

Figura 4: *Iapinari*.



256|

REVISTA DO INSTITUTO HISTORICO



258

REVISTA DO INSTITUTO HISTORICO

75 — Todos pularam no rio, para agarral-o, ninguem mais o encontrou.

76 — Sua mãe conheceu que o tinha estragado, pulou tambem no rio, ahi desapareceu.

77 — Um dia o pajé, no meio da noite, fez apparecer Iapinari na cachoeira do Taiassu, ahi elle tocou sua memby, depois calou-se.

78 — Ahi já ficou pedra.

★

A Cachocira do Taiassu ou Porco do matto, onde se passa esta lenda e se vê a pedra em que se transformou Iapinari, é a 32ª, contando a de Ipanoré como a primeira; fica, subindo o Buopé, entre a do Tucunaré e a do Uaracapuri.

16

Fonte: Antonio Brandão de Amorim. Fundo Editorial - ACA, 1928 - 477 páginas.

Proposta de produção textual e reescrita

O momento a seguir é de estimular os alunos a produzirem, visto que já se realizaram as seguintes etapas: a) Apresentação das características do gênero conto; b) Leituras de diferentes tipos de conto; c) Diferenciação de gêneros semelhantes; d) Discussão da temática que orientará a produção textual.

Vale lembrar que na proposta de produção, é indispensável seguir os seguintes momentos: planejamento, execução, revisão e reescrita. É de suma importância apresentar aos seus alunos as condições de produção, propostas por Geraldi (1997), que são:

- a) O que escrever (o aluno precisa ter domínio em relação a temática proposta para a SD);
- b) para quem escrever (ao escrever, o aluno precisa pensar em seu público alvo – a quem os textos serão destinados – para que possa realizar as etapas seguintes);
- c) para que escrever (a escrita precisa ter um objetivo, uma finalidade que não seja apenas avaliativa);
- d) como escrever (utilizar estratégias para desenvolver essa escrita, como: contemplar as características do gênero, sua estrutura composicional e suas marcas linguísticas-enunciativas).

A produção será feita de maneira individual. Cada aluno ficará responsável por elaborar o seu conto. Sugere-se que antes de iniciar as atividades, disponibilize-se aos alunos algum tempo para que possam fazer sua produção; para isso, é importante oferecer a eles: jornais, revistas, livros etc., para que sejam auxiliados na elaboração de sua escrita. O docente também poderá instigá-los a criar narrativas a partir de sua experiência e vivência entre as histórias contadas em família e/ou na escola e em outros espaços.

Com os contos prontos, em um primeiro momento, cada aluno precisará expor sua produção à turma. No segundo momento, após o término das apresentações, o professor (a), fará perguntas e reflexões sobre os textos desenvolvidos.

Sugestão: Se possível, solicite aos alunos que façam a gravação (áudio) dos contos, pois este gênero é marcado pela oralidade e é fruto da interação, isto é, a voz que fala e o registro escrito. Essa prática ajuda, e muito, o processo de compreensão dos textos.

¹⁶ Texto retirado da obra *Lendas em Nheengatu e em Português* (1928) de Antônio Brandão de Amorim

No momento de produção textual pelos alunos, é importante lembrar de abordar a temática: *O preconceito distancia-me do outro*, relacionando-o ao texto recolhido por Amorim, *Iapinari*. Pode-se, por exemplo, verificar com os alunos, quais e quantos deles conhecem narrativas indígenas, divergentes e/ou similares a esta. Outrossim, sugere-se que se provoque conversa, indagando quais dessas narrativas conhecidas por eles, aparecem nos livros a que já tiveram acesso, ou se elas estão presentes nos programas de televisão que assistem. Por último, deve-se recordar, como forma de estímulo, que a produção textual será colocada no mural da escola e também será produzido um livro ou revista que ficará disponível para a comunidade escolar na biblioteca da escola. Para tanto, siga as orientações da tabela a seguir:

Tabela 4: planejamento temático

Gênero	Conto Maravilhoso
Tema	<i>O preconceito distancia-me do outro</i>
Objetivo da produção	Levar o aluno a refletir sobre o gênero proposto e apresentar à comunidade escolar a função social do trabalho produzido. Este será um grande passo para a construção de uma melhor relação entre a família e a escola, uma vez que a proposta é de, também, fazer uma culminância com essas duas esferas tão importantes da sociedade.
Público alvo	Comunidade escolar
Produção	Individual

Fonte: Autoria nossa

Nesse momento, os alunos poderão iniciar a produção do conto. Em seguida, ao término produção da escrita, é interessante que o aluno tenha a chance de corrigir seu próprio texto, pois dessa forma ele será capaz de avaliar seu texto, e assim, fazer as alterações que achar necessárias.

O trabalho este gênero pode ser de grande aprendizado para os alunos, visto que a intenção não é apenas possibilitar o acesso a diferentes gêneros discursivos, mas fazer com que o aluno conheça e domine práticas linguísticas e literárias diversas, incluindo aquelas que fazem parte da sua realidade.

Considerações finais

Conforme discutido neste trabalho, a sequência didática é uma ferramenta muito importante que facilita ainda mais a aprendizagem dos alunos. Sendo assim, as contribuições e reflexões dos alunos com base em diferentes narrativas, incluindo dentre elas, a narrativa de Antônio Brandão de Amorim, amplia o conhecimento do universo mítico sobre os povos da floresta. Além disso, esta SD elaborada com base no gênero textual *conto* servirá como um auxílio para que o professor de Língua portuguesa possa melhorar suas práticas de ensino da literatura e melhorar ainda mais a produção escrita e a leitura de seus alunos.

O intuito deste trabalho, por conseguinte, é não só ressaltar a importância de promover a circulação de narrativas do maravilhoso indígena, como as recolhidas por Brandão de

Amorim, mas favorecer, por seu intermédio, uma educação que desperte a ética e a sensibilidade face a alteridade. Outrossim, cumpre ressaltar a riqueza contida nesta compilação, que tem muito a contribuir para os estudos referentes às comunidades tradicionais, bem como para a sua valorização cultural.

Referências

- ANDERSEN, Hans Christian. A menina dos fósforos. In: **O livro das virtudes**. uma antologia de William J. Bennert. Trad. Luiz Raul Machado. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.
Disponível em: <http://horaleitura.blogspot.com/2014/03/conto-maravilhoso.html>
Acesso: 20 de Fev de 2020.
- AMORIM, Antonio Brandão de. **Lendas em nheengatu e em português**. Manaus, Fundo Editorial-ACA, 1987.
- BARROS, Manoel de. As lições de R.Q. In: **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro/São Paulo, Editora Record: 2004.
- BRAVO, Victor. **Los poderes de la ficción**. Caracas: Monte Ávila, 1985.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários Escritos**. 4 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2004.
- GERALDI, J.W. **Portos de Passagem**. 4a ed. São Paulo, Martins Fontes, 1997.
- ISER, Wolfgang. **O fictício e o imaginário**: Perspectivas de uma antropologia literária. Trad de Johannes Kretschmer. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1996.
- LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. Série Educação em Ação. São Paulo: Ática, 1993.
- LARROSA, Jorge. **La experiencia de la lectura Estudios sobre literatura y formación**. México: FCE, 2003.
- PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. 2ª ed. Tradução Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2009.
- PIMENTEL, Álamo. Sensibilidade e criação. In: FEITOSA, Débora [et al.]. **O sensível e sensibilidade na pesquisa em educação**. Cruz das Almas/BA: UFRB, 2016. P. 07-17
- SÁ, Lúcia. **Literatura da floresta: textos amazônicos e cultura latino-americana**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.
- TRUSEN, Sylvia Maria. Maravilhoso e alteridade no Cobra Norato, de Raul Bopp e na recolha de Antonio Brandão de Amorim, *Lendas em nheengatu e em português* In: GARCÍA, Flavio; GAMA-KHALIL, Marisa Martins; ROSSI, Aparecido (Orgs.). **Vertentes do Insólito Ficcional – Ensaios II**. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2018.

[Recebido: 14 jan. 2019 – Aceito: 22 jan. 2019]

MAURA CANSADA: CORPO, PERFORMANCE E MEMORIALIDADES**MAURA CANSADA: BODY, PERFORMANCE AND MEMORALITIES**José Denis de Oliveira Bezerra (UFPA) ¹⁷.Rosilene da Conceição Cordeiro (SEDUC-SEMEC-PERAU) ¹⁸.

Resumo: O presente artigo apresenta uma vivência artística entre Memória e Performance, a partir de experimentações com a vida e a obra da escritora brasileira Maura Lopes Cançado. Como travessias teórico-metodológicas, pauta-se nas discussões e relações conceituais de Bonfitto (2013), Zumthor (2014), Cohen (2013), Schechner (2003) sobre performance e seus atravessamentos e significados existentes nesse campo de conhecimento; Canton (2009) e Pollak (1992) sobre a experiência narrativa e a constituição das memórias individuais e coletivas na construção ou representação de identidades. As experiências performativas vivenciadas nos proporcionaram a pensar caminhos possíveis entre as relações corpo/vida/arte/performance/memória na contemporaneidade onde os processos artístico-memoriais ocorrem.

Palavras-chave: Maura. Performance. Memória. Corpo.

Abstract: This article presents an artistic experience between Memory and Performance, based on experiments on the Brazilian writer Maura Lopes Cançado's life and work. As theoretical-methodological approach, we follow the conceptual relations and discussions from Bonfitto (2013), Zumthor (2014), Cohen (2013), Schechner (2003) on the performance and its crossings and meanings in this knowledge field; Canton (2009) and Pollak (1992) on narrative experience and the constitution of individual and collective memories in the construction or representation of identities. The performance experiences arose interpretations about possible paths between body/life/art/performance/memory relationships in contemporaneity where artistic-memorial processes occur.

Keywords: Maura. Performance. Memory. Body.

Iniciar o caminho...

O presente artigo tem por objetivo apresentar reflexões sobre memória e performance a partir do trabalho performativo Maura, desenvolvido desde 2012. Esse trabalho artístico é fruto de uma investigação de fatos da história de vida e da escrita literária da ficcionista brasileira Maura Lopes Cançado (1929-1993): o romance-diário *Hospício é Deus*, e os contos de *O Sofredor do Ver*. Essas obras são o relato do cotidiano manicomial das décadas de 1950-70, além das experiências com a loucura, com a literatura, com os devaneios e arquiteturas poéticas da autora, que nos coloca diretamente no lugar da vivência de uma mulher louca-escritora.

¹⁷ Doutor em História. Mestre em Letras- Estudos Literários. Professor da Escola de Teatro e Dança/ICA/UFPA. Atua e pesquisa no campo da história do teatro amazônico. Ator, performer e diretor teatral. Coordena a Pós-graduação em Artes (PROFARTES) da UFPA. Lidera o Grupo de Pesquisa PERAU- Memória, História e Artes Cênicas na Amazônia/PPGARTES/UFPA/CNPq. Endereço eletrônico: denisletras@yahoo.com.br

¹⁸ Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Linguagens e Cultura- PPGCLC da Universidade da Amazônia. Especialista em Estudos Contemporâneos do Corpo/ICA/UFPA. Atriz-performer, professora de teatro, realizadora de cena, na cidade de Belém-PA. Integrante do Grupo de Pesquisa PERAU- Memória, História e Artes Cênicas na Amazônia/PPGARTES/UFPA/CNPq. Endereço eletrônico: enelisorcordeiro@yahoo.com.br

Nesse contexto, os atos performativos que vimos realizando desde 2012, quando a escritora foi a nós apresentada pela obra ficcional do poeta Ney Ferraz Paiva (*Maura Lopes Cansada de Deus*), nos proporcionaram um encontro com o campo dos estudos da Performance. Esses momentos de **apresentação** foram amalgamados a processos pessoais de escrita acadêmica, ao mergulho como performer às memórias individuais e coletivas por onde transitamos. A cada ato performativo, Maura se apresentou de acordo com o lugar e a situação estabelecida, Ela se corporifica na matéria do performer e ao mesmo tempo surge na condição e transformação desses corpos percebidos gordos, suados, marcados na vértebra pelo ato cotidiano de escrever. Eles têm algo em comum: a linguagem, tanto aquela que se materializa pelo registro da grafia, quanto a que se torna viva e contínua, nas vivências diárias, enquanto cotidiano. Por meio da experiência com esse trabalho performativo, podemos inferir algumas considerações, tais como: por ser, para o performer, deboche, reflexão, ilusão, poesia, Maura a cada vivência representa a loucura nossa de cada dia, de cada hora, ou seja, a performance dispara memórias individuais e coletivas tanto do performer, que as redescobre em cada ato, como daqueles que presenciam (participam-interagem), alterando, mutuamente, suas percepções nas relações do jogo cênico proposto. Ela está na escrita acadêmica, poética, Ela está nos livros, na rua, nas encruzilhadas. Maura é deus, e seu olhar aprisionado libertou-se em sua poesia verbalizada no corpo, na voz dos silenciados, dos flagelados pelos sistemas de poder, aqueles que passam, que transitam pelas ruas.

Dessa maneira, este texto busca dialogar com os estudos das poéticas orais, principalmente com as discussões de Zumthor (2014), o qual abre possibilidades de encontros entre os estudos da oralidade e o campo das artes cênicas, ao problematizar o conceito de performance. Acrescentam-se as reflexões de Bonfitto (2013) sobre Presenças e Ausências, temas problematizados no trabalho do ator-performer. Compartilhar essas vivências torna-se um momento-espaco de trocas e outras representações.

Contudo, mesmo estabelecendo esse diálogo teórico-metodológico, entendemos que nossa escrita acadêmica sobre Maura em performatividades parte das impressões, relatos e inferências teóricas, às quais suscitamos a partir de nossas experimentações e imersões tanto na ficção de Maura Lopes Cançado, quanto em fragmentos de sua biografia, intercalados e embrenhados por nossas transversalidades no mundo. Por isso, esse texto por si só já se torna mais uma etapa de nosso trabalho com *Maura*, a performance da escrita-vida-academia-corporalitura... dos performers que buscaram/buscam adentrar nos labirintos dos estudos da performance em suas aproximações, atravessamentos e distanciamentos dos estudos da memória, das oralidades, das virtualidades, dos corpos entremeados pela necessidade de saber-ser-fazer.

Maura-Denis: caminhos entrecruzados.

*O que me assombra na loucura é a distância – os
loucos parecem eternos.*

(Hospício é Deus: Diário I. Maura Lopes Cançado).

Meu encontro com a escritora Maura Lopes Cançado se deu no ano de 2012, quando o poeta paraense Ney Ferraz Paiva apresentou seu poema-drama, *Maura Lopes Cansada de Deus*, a mim. De início, comecei a ler o texto, sem nada saber sobre a existência da pessoa Maura; imaginei que se tratava de uma personagem criada pelo poeta. Ney me relatou que estava escrevendo esse texto há alguns anos, que já tinha dado a duas atrizes para levá-lo à

cena, porém ainda não tinha conseguido encená-lo. Em novembro de 2012, quando tive meu primeiro contato com essa ficção, aceitei o desafio de ir para a cena.

No primeiro momento, não me via “interpretando” Maura, mas desafiado a dirigir o texto. Convidei Rosilene Cordeiro para dar vida à personagem. Contudo, Rosilene propôs o inverso: ela dizia que era um texto escrito por um homem (Ney Paiva) sobre uma mulher (Maura Lopes), e propunha que ele fosse interpretado por um homem (eu) e dirigido por uma mulher (ela). Tal proposta me balançou: “interpretar” uma personagem feminina sem cair no perigoso lugar do travestismo, como ser/encarnar Maura, personagem tão cheio de contradições, conhecida por alguns e esquecida/silenciada por quase todos?

Dessa maneira, lançamo-nos ao primeiro momento com o processo Maura, em março de 2013, no *Colóquio Blanchot: Literatura, Amizade – uma Vida*, organizado pela Revista Polichinelo em parceria com o Instituto de Artes do Pará¹⁹. Aos poucos o trabalho performativo ganhava vida em um palco pela primeira vez. O ato cênico consistiu na representação de um fragmento do poema de Ney Paiva, citado anteriormente, sem ensaios, induzido pelo texto e pelas sensações; pude entrar em contato com o universo biográfico-ficcional dessa escritora brasileira: louca-jornalista-romancista-cansada-ativa-escorregadia-eterna.

A partir desse momento, Rosilene e eu começamos a desenvolver uma pesquisa de investigação e experimentação a partir de fragmentos da vida e da obra de Maura Lopes Cançado. Passamos a vislumbrar que o trabalho não era para ser ensaiado e organizado para as convenções do teatro; a cada leitura, mergulhávamos em ideias que nos iam conduzindo para o campo performático, espaço já visitado com propriedade por Rosilene, mas totalmente novo para mim. Experimentar a linguagem da performance tornou-se um grande desafio, porque tive uma formação e experiências com a linguagem teatral, com a rotina de ensaios, direção, memorização de textos, repetição, em busca da finalização da obra como um primor artístico tão presente nos fazedores de teatro. Ser jogado na “boca do leão” foi o primeiro momento de forte impacto, acentuado pelas dúvidas, medos, ansiedades, fatores esses que se tornaram elementos essenciais para o trabalho performativo que se estende até hoje.

Trabalhar com a linguagem da performance não significa ausência de planejamentos, de organização, tão pouco alheio às técnicas. Porém, são outras questões que norteiam: domínio do que se quer; pensar nas possibilidades da experimentação com a linguagem, como afirma Cohen (2013, p. 31): “na sua própria essência, a *performance* se caracteriza por ser uma expressão anárquica, que visa escapar de limites disciplinares [...]. Mas, nem por isso, podem se designar por *performance* certas experiências (na verdade “intervenções”) feitas por radicais ou livres-atiradores”.

A partir dessas induções iniciais, começamos a falar, ler, vivenciar Maura. Contudo, não mais a “personagem” presente na obra de Ney Paiva, e sim, a materializada pela poesia da ficção da escritora, na qual passamos a nos lançar. Além disso, Rosilene criou como campo de estímulo: a aproximação entre Maura e Denis, aqueles imersos no ato cotidiano na escrita, que para viver-ser precisam mostrar pela linguagem escrita seu motivo de estar no mundo.

Nesse momento, vivenciava o processo de escrita de meu doutorado²⁰, no qual buscava, cotidianamente, uma linguagem que não estava acostumado: “escrever historicamente”, como ouvi em determinado momento da pesquisa. Vindo do campo das Letras, em constante diálogo com a literatura, campo de formação e atuação profissional como professor, mesmo tendo feito uma dissertação de mestrado, que dialogava os saberes

¹⁹ Sobre o evento consultar: <https://revistapolichinelo.blogspot.com.br/2013/03/coloquio-blanchot-belem.html>

²⁰ Entre 2011 e 2016, Denis Bezerra realizou seu doutorado em História, na Universidade Federal do Pará. Na pesquisa, ele discute o movimento de teatro amador em Belém do Pará, no século XX. Teve como resultado a tese: *Vanguardismo e Modernidades: cenas teatrais em Belém do Pará (1941-1968)*.

históricos do teatro paraense, me vi em um grande dilema. Escrever passou a ser um ato de busca de uma identidade profissional (historiador), além de ser o passaporte para o universo acadêmico, no qual já atuava, porém seria o “abre de Sésamo” para as estruturas e regras desse campo de produção do conhecimento no Brasil. Nessa questão, passamos a buscar pontos de intersecção com Maura: aquela que existiu-existe pela e para a literatura dentro do nosso universo particular.

Um momento expressivo de experimentação foi feito em minha residência, o cubículo 56, na Vila Luana, Umarizal, Belém do Pará. Nesse espaço morava, me alimentava e dividia lugar com meus companheiros de luta: os livros e meus cigarros; meu hábito de fumar se acentuou nesse período. Entre o trabalho como docente (aulas, orientações, reuniões, etc.) e a pesquisa de doutorado, Maura veio ao encontro do meu cansaço e começou a conviver comigo, diariamente; passei a buscá-la em sua ficção, mas, também, por onde transitava minhas dores, minhas queixas, minha respiração, meus limites. Foi um momento em que a minha loucura passou a movimentá-la: comecei a buscar induções em tudo que via, e quem eu via e nisto a via e me via. Nesse movimento de trocas, iniciei a inserção de imagens, de objetos, de situações que iam ocorrendo/aparecendo nas encruzadas de minha cidade.

A rua e meu cotidiano acadêmico passaram a ser o laboratório de experimentação. Observar foi meu primeiro exercício, na aproximação com as histórias contadas e vividas por Maura Lopes Cançado. O que mais me desafiava era não ter a consciência teórica do campo da performance, saber o que faria, esse movimento intelectual que procuramos, ter a consciência dos atos. É evidente que isso é muito importante para o ator/performer, porém resolvi fazer-experimentar-sentir-viver as situações presentes na ficção de Maura. Nesse movimento de estar atento às situações do cotidiano, a cada encontro com determinados elementos, ativavam-se lembranças, individuais e coletivas, em pleno diálogo com as situações narradas por Maura em sua ficção. Isso ocorreu, talvez, porque como aponta Pollak (1992):

Quais são, portanto os elementos constitutivos da memória, individual ou coletiva? Em primeiro lugar, são os acontecimentos vividos pessoalmente. Em segundo lugar, são acontecimentos que eu chamaria de “vividos por tabela”, ou seja, acontecimentos vividos pelo grupo ou pela coletividade à qual a pessoa se sente pertencer. São acontecimentos dos quais a pessoa nem sempre participou mas que, no imaginário, tomaram tamanho relevo que, no fim das contas, é quase impossível que ela consiga saber se participou ou não. Se formos mais longe, a esses acontecimentos vividos por tabela vêm se juntar todos os eventos que não se situam dentro do espaço-tempo de uma pessoa ou de um grupo. É perfeitamente possível que, por meio da socialização política, ou da socialização histórica, um fenômeno de projeção ou de identificação com determinado passado, tão forte que podemos falar numa memória quase que herdada.

[...]

Além desses acontecimentos, a memória é constituída por *pessoas*, *personagens*. Aqui também podemos aplicar o mesmo esquema, falar, falar de personagem realmente encontrada no decorrer da vida, de personagens frequentadas por tabela, indiretamente, mas que, por assim dizer, se transformaram quase que em conhecidas, e ainda de personagem que não pertenceram necessariamente ao espaço-tempo da pessoa (POLLAK, 1992, p. 201-202).

Na relação com o espaço/moradia (cubículo 56/Vila Luana) vivia, como Maura, em uma caixa, camuflada de residência, um casulo de solidão necessária pela exigência da escrita da tese, ao mesmo que em sua companhia pelo ato de lê-la neste comigo, igualmente. O elemento caixa aparece frequentemente na prosa ficcional da escritora, ora como a

representação de sua moradia (Hospício), ora como aquele lugar imaginário-real que ela, pensamos, tanto temia: os becos do esquecimento.

Visita para a Maura?

A surpresa do guarda se justifica. Há meses não aparece ninguém para visitar a interna do cubículo 2. E, depois de minuciosamente revistada, ao contrário do que acontece com os outros visitantes, não sou conduzida à cela, mas a um pátio interno, um árido triângulo cimentado onde três árvores desgalhadas são circundadas por bancos de cimento. Debaixo do banco que me é apontado, um rato morto (AUTRAN, 1992, p. 185-86).

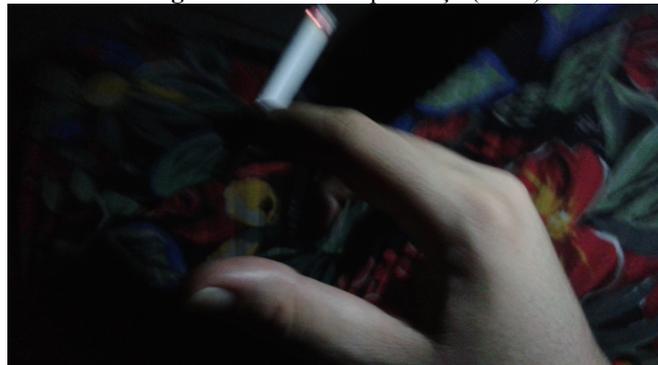
No meu cubículo, Rosilene e eu experimentamos. O desconforto físico, juntamente com objetos pré-selecionados e que o performer maturava em suas investigações foi um norteador imprescindível. Exploramos os cômodos do cubículo 56 (banheiro e sala/biblioteca), e as sensações instauradas foram: calor, fobia, memórias pessoais imiscuídas com fragmentos da ficção da autora-louca. Essa ação proposta por Rosilene foi decisiva para a imersão nos caminhos do trabalho solo-duplo, do meu corpo em busca de Maura, dela se encontrando comigo, um divisor de águas nesse trabalho performativo contínuo; definimo-lo como *Exercício nº 1*.

Imagem 1: Corpo em estímulo (2016).



Fonte: Rosilene Cordeiro.

Imagem 2: Maura em presença (2016).



Fonte: Rosilene Cordeiro.

Esse processo performativo proporcionou a interação com campos sensíveis, principalmente ao adentrar em lugares de memória. Nós, Mauras, não somos as vozes que querem. Falamos para nos constituir como presença nesse mundo que ignora os corpos não consoantes. Destoamos perante aqueles que observam e nos julgam, porque nossa arma é a palavra, atravessamo-nos e transpassamos o outro pelas reminiscências que nos fazem pessoas vivas, mesmo que a história queira nos matar. Nesse contexto, Pollak (1992) afirma que:

Existem lugares da memória, lugares particularmente ligados a uma lembrança, que pode ser uma lembrança pessoal, mas também pode não ter apoio no tempo cronológico. Pode ser, por exemplo, um lugar de férias na infância, que permaneceu muito forte na memória da pessoa, muito marcante, independentemente da data real em que a vivência se deu (POLLAK, 1992, p. 202).

A narrativa de Maura Lopes Cançado é uma construção memorialística de várias situações vivenciadas desde a sua infância, e, principalmente, sua experiência nos manicômios. E nesse jogo de idas e vindas à sua literatura, estabelecíamos o diálogo entre as suas e as nossas reminiscências. A cada performance, presenciávamos esse entre, Rosilene e eu, eu e Maura, Rosilene e Maura a performance da memória em nós, lembranças Dela e nossas que se corporificavam, se presentificavam:

[...] que a memória é um fenômeno construído. Quando falo em construção em nível individual, quero dizer que os modos de construção podem tanto ser conscientes como inconscientes. O que a memória individual grava, recalca, exclui, relembra, é evidentemente o resultado de um verdadeiro trabalho de organização (POLLAK, 1992, p. 204).

Assim, atravessar a vida significa ir além da vontade do outro, porque nossa matéria só se presentifica por meio daquilo que podemos narrar, uma vez que narrar é a condição de existência. Existir pela relação com o outro é vivenciar fragmentos, caminhos de lembranças em contato com o tempo que nos constitui estar-presente no agora.

Atravessar os caminhos do outro pela potência da memória é ativar em nós estados sensíveis. O sensível que tanto falamos, buscamos, almejamos e que as poéticas se tornam esse lugar latente de concretude, para nós, é aquilo que conseguimos dividir, partilhar sensações utilizando nossa matéria corpórea, quando nos colocamos em estados de performance. E Maura é esse lugar.

Maura-Rosilene: a corpoesia dos atuantes em estado de performance

Significava que só uma psicose, em todo seu esplendor, poderia consumir a longa greve que tinha sido toda sua vida.

(Samuel Becket, citado na abertura de O sofredor do ver. Maura Cançado. Contos. 1968).

Há alguns anos estamos em contato criativo com e a partir de Maura Lopes Cançado, na performance *Maura*. Com, por entendermos que a cada nova apresentação (seu estado presente em cada evento) a reinauguramos, (re) descobrindo nuances e facetas outras dessa mulher personagem ícone inspirador performativo nos mergulhos sempre únicos e residuais dessa que foi um expoente literário de sua época. Ao expor sua própria loucura como passageira, essa louca-mulher tornou-se uma arredia, entre várias, credenciada à solidão imposta por um

mundo utilitário no qual ela venceu sua intelectualidade com a sobriedade de sua insanidade assumida sem sombras de culpas acerca de si.

A partir de Maura é a modalidade realizante da performance como linguagem que nos permite a reflexão crítica sobre os dados já obtidos, enquanto pesquisa artística, ainda em andamento, nos momentos ímpares em que as ações performativas propostas em cada *gestus social*²¹ compartilhado nos distancia do já encontrado sobre Ela, nos põe em lugar de sentido e em permanente ação. Enquanto intervenção artística vai relativizando-se, posicionando-se de forma independente e autônoma, o que nos leva a inquiri-la mais e mais, a interrogá-la sem tréguas em cada ato cênico vivido como performatividade de si no/dos atuantes, simultânea e após os atos sucessivas vezes.

Somos ambos atuantes: o Denis, enquanto inquisidor e respondente aos estímulos “arremessados” antes e durante a ação cênica em si; e eu, uma espécie de “advogada do diabo”, arbitrando ao impedir sua localização em zonas confortáveis já experimentadas. Em tais imersões, observando o corpo do Denis atuante, percebo elementos duplos, um entre a dividir cena e vida do atuante/pesquisador, também escritor de uma tese o que me faz pensar: Maura estaria se transformando em uma personalidade, personagem para ele? O atuante Denis Bezerra teria, ato após ato, de alguma forma, talvez inconscientemente, cedendo lugar ao ator e este por sua vez estaria destruindo a áurea sob a qual a esculpimos há quase quatro anos atrás, inspirados nos estudos da performance, de um trabalho sempre eventual e único? Estaria ocorrendo, de ambos os lados, um especializando-se em Maura, reanimando-a em cada ato novo, como essa mulher já conhecida, uma vez que nos enxergamos na loucura dela, em sua literatura, em sua verdade enquanto arte de “ser e estar no mundo?”.

A pesquisa, posto que nos orientamos por uma literatura, igualmente, por registros da nossa própria relação cotidiana com uma religiosidade, na qual a enxergamos no temperamento e nos discursos, estaria encaminhando-se para esse ‘fim’, enquanto meio, método, viagem criativa, cravejada de signos de nossa própria vivência, impedindo-a de avançar poeticamente? Estariamos consolidando-a, estando já ela encontrada, em pretensas ações ditas novas, mas tão reveladoras desta energia já assentada em nós, quanto já a sabemos em nossas experimentações?

Muito provavelmente no ‘talvez’, que comporta a dúvida sempre bem-vinda, caiba o limite do trabalho, que temos designado o entre-lugar dessa pesquisa performativa, em diálogo com muitas frentes discursivas ainda em construção. Nós, que percorremos muitos conceitos, agregando valor a ela do seu jeito e no devido tempo, no entanto, falhamos quanto a essa mobilidade que a performance Maura tomou para si em inúmeras fugas conceituais, que fez para fora de todos eles requerendo novas interlocuções.

Num esforço por um pensar reflexivo desse “entre” contemporâneo, que pretendemos discutir aqui, cortante e divisor de certezas rígidas e frágeis que atravessam nosso sentir mais íntimo e nossa própria expectativa sobre o trabalho, aliamos-nos no conceito desse narrar expandido, instaurado pela contemporaneidade recente, da qual discursos outros emergem e juntam-se ao saber científico para explicar essas relações pouco exploradas dos estudos sobre o corpo em relação com sua cotidianidade com as formas de reinventá-la em teoria. E o corpo, as artes do corpo e da presença, como tema pertencente a esse desejo, o corpo em estado de performance.

²¹ Em Bertold Brecht, o conceito de Gestus Social não diz somente da gestualidade, mas compreende a música, o cenário, o figurino e outros elementos estéticos como pontos que visam mostrar ao espectador uma característica social e/ou contraditória do personagem (BRECHT 1967, p. 77 apud FREITAS 2015, p. 07). De acordo com Freitas (2015, p. 07), esse conceito aparece ainda na dramaturgia, não sendo uma exclusividade da encenação. Assim, o Gestus seria um elemento do espetáculo que exterioriza artística e significativamente uma ideia (BRECHT 1967, p. 54 apud FREITAS, 2015, p. 07). Para o autor, comunica algo que diz sobre o todo, sobre um contexto mais amplo, seja do espetáculo ou da sociedade como um todo.

Partimos da ideia de que as narrativas consistem no conteúdo, no que se diz sobre algo e nesse horizonte recente desperta uma fruição entrelaçada, ao que se diz, como se diz, quem diz, de onde diz e o que suscita, ativa, tanto no que diz quanto no seu interlocutor, o fruidor, no qual ela chegará meio e conteúdo, canal e mensagem. É desse modo que Canton (2009) designa e trata as narrativas como ‘enviesadas’, como formas particulares contemporâneas de contar histórias, de modo não linear, sem a necessidade de um começo-meio-fim, propondo deslocamentos múltiplos manifestos em sobreposições e repetições, ausências e adendos, correlação, diálogo, quebra com a representação de um discurso cada vez mais artificial sobre a realidade. Outra percepção sobre a dualidade da obra de arte enquanto processo e resultado, acerca do sujeito da criação e o produto derivado desta.

Segundo a autora, tal pensamento surge em decorrência das necessidades da arte contemporânea valer-se de fragmentos, repetições, desconstruções em busca de uma ‘virada ao avesso’, diminuindo cada vez mais a distância de um dizer sem compromisso com a realidade; de pautar a necessidade de discutir uma produção artística e surgida no cenário internacional, incluindo o Brasil, sobretudo a partir dos meados dos anos 90, cada vez mais interessada e entregue ao jogo da artificialidade sem representar a quebra de velhos paradigmas. “Trata-se de um tipo de obra ou texto que dá indícios de contar uma história, mas que se recusa a criar uma narrativa cujo sentido seja fechado em si mesmo, ou seja, que possa ter linearidade” (CANTON, 2009, p. 19). Logo, vincula-se a vontade de construir outra/nova forma de tratar velhos e conhecidos temas, de apresentar os vários possíveis lados desse contar textual, por meio da poesia, da música, do vídeo, das artes da imagens, sonoridades e objetos jamais experimentados. Nossa narrativa, em Maura, é um jeito de conhecê-la pelo que não foi revelado sobre ela, o que nos moveu a buscá-la, em nós e no mundo que nos cerca. E nisso Maura Lopes Cançado é instigante, por sua atitude transparente que nos raptou/rapta indefesos para dentro dela:

Sedutora e inquietante, refiro-me, ainda, ao texto que, ao meu ver é, ao mesmo tempo, uma vontade de entrega e negação, na mesma ordem em que vai nos desorganizando orgânica e simbolicamente, conseguindo preencher esse vazio largado por dentro da alma, vontades antigas de experimentar uma densidade mais fria e experimental em teatro, chegando, inclusive, a romper com ele enquanto literatura (CORDEIRO, 2016, p. 04).

Na performance *Maura*, é justamente isso que ocorre, a literatura se esgarça: contamos, narramos, apresentamos pedaços de uma história que construímos e desconstruímos, a medida que ela se projeta para frente, a medida em que ela nos remete, propositalmente, ao apelo de uma cena que possa entendê-la pronta. Um trabalho-pesquisa que, como narrativa, pretende reaproximar as ações pretendidas desse contexto imediato em que a latência da vida se dá, daí a busca pelos estudos da performance, que atribuem a devida mobilidade, nos permite o trânsito conceitual, as perdas e os achados que vamos encontrando pela frente, redesenhando tais achados no estranhamento necessário, para que novas buscas criativas sejam empreitadas em sua direção. Uma vez que: “performances afirmam identidades, curvam o tempo, remodelam e adornam corpos, contam histórias” (SCHECHNER, 2003, p. 29).

Nesse movimento entre o que a louca Maura é o que ela diz sobre ela e sobre o mundo silencioso em que viveu, como se comporta, o que agrega e o que destoa, os atuantes vão descobrindo comportamentos ligados aos seus hábitos e rotinas de vida em sua cotidianidade, fato que vai os alterando dentro do trabalho, como comportamentos restaurados: os tons da voz, a movimentação corporal, o aparecimento e o uso de alguns objetos recorrentes em cena, tais como a presença do texto escrito, espelhos e sombrinha; um figurino que foi, lentamente sendo introduzido e hoje conjuga-se como parte desse contar imagético. Elementos cênicos e

atitudes recortadas, recombinados e devolvidos aos atos de forma poética sobre esse corpo falante a conversar conosco acerca de sua obra, a própria Maura em seus dias de clausura.

Para Schechner (2003, p. 34), um comportamento pode ser restaurado a partir de nós mesmos, em outro tempo ou estado psicológico, enfatizando este contar, um comportamento que possui texto independente, mas que, na performance cênica, contribui para que essa narrativa ganhe vida, acentuando a importância da vivacidade nesse narrar. Maura conta-se nessa gama de códigos, ícones, símbolos e ausências que nos remete à sua literatura à qual, sempre sintetizada, nos permite olhá-la tantas vezes, por muitos ângulos interpretativos.

Voltando às questões abertas no início deste tópico, sobre a reverberação reflexiva que nos impomos enquanto corpos aprendizes com e a partir de *Maura*, embebidos dessa aproximação dos estudos da performance, acreditamos que nossos corpos têm procurado resistir ao ordenamento com que um teatro dito mais convencional, por mais contemporâneo que se proponha, consiga nos enredar. E assim vamos re-inventando os atos como janelas imagéticas, a vida, a dela, as nossas, até onde esse ‘onde e como’ estético nos conduza, encantando-nos em cada nós e perdendo-nos até o próximo momento em busca desse corpolitura²² pessoal nossa: compreendendo a escritura do corpo que está presente nele próprio, e apenas nele; um corpo (corpos) que se inscreve nesse ser grafado no tempo e no espaço da criação e da ação, da atuação cênica, que possui vocabulário e gramática própria; não somente desenhando-se ‘fora’ desse corpo, mas traçando externamente o ‘dentro-fora-dentro’ da ação de pensar-se, revelar-se expressando-se, comunicando-se como obra artística, literária, cênica, performativa, vida em relação, portanto:

Interessante como sua escritura, quando pensada cenicamente, é feminina e livre pela forma com que se desprotege gramaticalmente, rasgando qualquer tratado de relação classicista com estilo literário, teatral, social ou de gênero, pela visceralidade depravada e animalesca de um ser que vai diluindo-se nas palavras sem qualquer compromisso ético ou estético com seu tempo e sua condição de inter-NADA. Ela mesma declara que não tinha essa compreensão poética do que escrevia. Para Maura, tudo que escrevera foi dor, sua própria vida (CORDEIRO, 2016, p.8).

Maura-Performance: caminhos, encruzadas e corpolituradas.

A performance *Maura* instiga diversas reflexões, porque ela parte de vários indutores, de desejos e reflexões que foram surgindo ao longo das experimentações. Esse trabalho artístico pode suscitar leituras plurais, que bom ela tenha esse potencial, dependendo das referencialidades. Contudo, para esse artigo, optamos por inferir algumas questões importantes para nosso fazer performativo.

Com base nisso, o conceito de *apresentação*, apresentado por Bonfitto (2013), ajuda-nos a pensar alguns pontos sobre a performance *Maura*. O autor se dedica a analisar a relação entre o trabalho ator e/ou *performer*, partindo de performances de alguns artistas. No campo cênico, desde que os estudos da performance se estabeleceram, a partir da década de 1960, essa dualidade vem suscitando intensos debates e reflexões, na tentativa de compreender os

²² Categoria que procura dilatar o conceito de corpografia memorial no qual o corpo e memória se fundem e geram uma pensar e um fazer cênico embebido de uma pessoalidade tecida na relação experiencial entre oralidade, história e cultura, as quais não se apartam, mas revelam uma percepção mais comprometida com o ‘dizer’ do corpo pela voz do corpo, os discursos do corpo por ele mesmo. Cf. CORDEIRO, Rosilene da Conceição. “*Lá fora, na boca e no olho da rua*: performance e narrativas de si”. Artigo apresentado à disciplina Imaginário e saberes Amazônicas, do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Linguagens e Cultura da Universidade da Amazônia, ministrada pela Profa. Dra. Alda Cristina da Silva Costa. PPGCLC/UNAMA, 2017.

entres estabelecidos na criação artística. Aproximamo-nos dessa dualidade, para pensar o nosso trabalho performativo. E quais seriam os pontos que nos ajudariam a refletir sobre *Maura*. Um deles é a questão que Bonfitto (2013) suscita sobre referencialidade e representação; e autorreferencialidade e *apresentação*. Sobre a primeira relação, o autor afirma:

A própria relação entre criador – no caso o ator e/ou *performer* – e o processo de criação deve ser igualmente problematizada, uma vez que a partir desse ponto de vista não é possível pensar tal relação simplesmente como aquela em que um “Eu” dá vida a um “Outro”, ou como aquela em que um “Eu” simplesmente se afirma como “Eu” (BONFITTO, 2013, p. 97).

Essa questão está intimamente relacionada ao conceito aristotélico de mimese: não a simples reprodução da realidade, mas a criação de redes simbólicas, imitação como representação daquilo referenciado na “realidade”. Referencialidade e representação tem uma importância no pensamento de Aristóteles, e ainda possibilita pensar na diversidade para a criação. Bonfitto (2013) afirma que:

De acordo com o princípio de imitação, o ator deve estudar o material com grande cuidado, observando-o e recolhendo informações; o princípio de veracidade implica a exclusão de todos os elementos falsos, aparentes, uma vez que a captação da elegância, por exemplo, é o resultado de uma imitação verdadeira de algo elegante, e não de um esforço direcionado simplesmente para a demonstração de tal elegância (BONFITTO, 2013, p. 100-101).

Esse princípio de referencialidade acompanham e ainda acompanham muito o trabalho do ator, principalmente a partir de ações artísticas que exijam tal relação. Isso ocorre porque a relação com a realidade é um movimento contínuo, contudo, as diferenças de percepção e criação poética dependem das relações estabelecidas com o que a cultura oferece, ou seja, das escolhas cênicas para a realização dos trabalhos. Nesse ponto, Bonfitto (2013) estabelece um comparativo com a performance, principalmente as que ele analisa em seu estudo, que estaria relacionada mais com a autorreferencialidade:

No que diz respeito àquelas vivenciadas em primeira pessoa, a desconstrução de processos de imitação foi geradora de autorreferencialidade, como já observado. Mas, ao mesmo tempo, qualidades expressivas permeadas de autorreferencialidade emergiram de outros processos: de intervenções no material feitas a partir da exploração de intuições, de *insights* gerados pelo fazer, assim como de necessidades ligadas à composição em vários níveis (das partituras, das dramaturgias etc.) (BONFITTO, 2013, p. 106).

Nesse ponto, encontramos relações importantes entre as ideias expostas por Bonfitto (2013) e a performance *Maura*. Aproximamo-nos desses conceitos, para elucidar algumas questões sobre nosso trabalho performativo. Um deles é essa referencialidade com certas situações do cotidiano que experimentamos. Partimos de objetos: sombrinha, remédio, mala, espelho, papel, caneta, etc.

Imagem 3: Seminário do CUMA/UEPA (2015).**Foto:** Uirandê Gomes.

A relação com determinados objetos, na performance *Maura*, partiu de subjetivações vindas ora da leitura da ficção de Maura Lopes Cançado, ora da observação de determinadas situações cotidianas. Quando passamos a buscar a Maura nas encruzadas dos lugares, nas ruas, nas praças, por onde transitávamos. Mas esse passar, esse caminhar estava atravessado pela experiência da vida-obra da escritor.

Imagem 4: Maura na rua (2017).**Foto:** Rosilene Cordeiro.

A experiência com a performance *Maura* nos possibilitou a imergir cada vez mais nos estudos e nas experimentações dessa linguagem. Inicialmente, movidos pelo medo em pisar em terras movediças; depois esse inconstante mutável nos conduzindo para as zonas que fomos/vimos buscando: do atirar-se fazendo; colocando o corpo em espaços onde não firme o pé, mas que seja absorvido por esse solo e desse lugar observar, balançar, tentar.

Imagem 5: Maura em Breves/PA (2016).**Foto:** Denis Bezerra.

A performance é nosso buraco, aquele lugar de busca do saber-ser, como afirma Zumthor (2014). Com Maura aprendemos a olhar pela brecha, aquele lugar privilegiado de onde observamos o mundo, porém, com a liberdade de ser. Estar-olhar pela frecha não significa direta e restritamente estar aprisionado, mas perceber as coisas por outra ótica.

Em outros termos, performance implica competência. Mas o que é aqui competência? À primeira vista, aparece como *savoir-faire*. Na performance, eu diria que ela é o saber-ser. É um saber que implica e comanda uma presença e uma conduta, um *Dasein* comportando coordenadas espaço-temporais e fisiopsíquicas concretas, uma ordem de valores encarnada em um corpo vivo (ZUMTHOR, 2014, p. 34).

Imagem 6: Abertura do PPGED/UEPA (2017).**Foto:** Rosilene Cordeiro.

Por isso, não procuramos representar *Maura*, como era o desejo inicial, mas mergulhar nesse campo plural que nos possibilitou a vivenciar, em diálogo e atravessado por nossas memórias, por nossas histórias grafadas em nossas vértebras. Porque a performance, como afirma Zumthor (2014, p. 45): “não é uma soma de propriedades de que se poderia fazer um inventário e dar a fórmula geral. Ela só pode ser apreendida por intermédio de suas

manifestações específicas. Ela partilha nisso com a poesia (e sem dúvida a poética) um traço definidor fundamental”.

Maura seria uma personagem, uma pessoa, um reflexo do mundo, um pensamento sobre atos de nós mesmos? São muitas conjurações pessoais para poder se arvorar em responder a tais questionamentos. Mas podemos apontar que hoje Maura faz parte de nós, que nos permitimos a, primeiramente, reconhecer nossas loucuras; a *corpoescrever* essas experiências; a simplesmente entrar e sair de nossas caixas cotidianas. Maura Lopes Cançado entrou no buraco (hospício) por livre e espontânea vontade, mas de lá não saiu mais. Foi aprisionada por uma sociedade que lhe tirou o direito de ser.

Seminário do CUMA (2015).



Foto: Uirandê Gomes.

Contudo, não idealizamos Maura, sua loucura, sua literatura. Mas nos solidarizamos a ela, porque com sua vida-obra, seu Hospício é deus, nos colocou diretamente na fenda reflexiva do Sofredor do Ver. E nos vendo, que dizemos: Maura nunca morrerá, porque ela se alimenta de nós, está no meio de nós. Somos muitas Mauras e nos perguntamos: Maura, Maura, existe uma mulher mais Maura que eu nesses nós?

Referências

AUTRAN, Margarida. Posfácio: Ninguém visita a interna do cubículo 2. In: CANÇADO, Maura Lopes. **Hospício é deus**: Diário I. São Paulo: Círculo do Livro, 1992, pp. 185-189.

BONFITTO, Matteo. **Entre o ator e o performer**: alteridades, presenças, ambivalências. 1. Ed. São Paulo: Perspectiva – Fapesp, 2013.

CANÇADO, Maura Lopes. *Hospício é deus*: Diário I. São Paulo: Círculo do Livro, 1992.

CANTON, Kátia. **Narrativas enviesadas**. Martins Fontes, São Paulo, 2009.

COHEN, Renato. **Performance como linguagem**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

CORDEIRO, Rosilene da Conceição. **Cançada, excessivamente Maura ao largo de Deus**. Tribuna do cretino: Revista de crítica em teatro e dança. v. 2, nº 4, 2016 – Belém: UFPA/ICA/Escola de Teatro e Dança.

CORDEIRO, Rosilene da Conceição. **“Lá fora, na boca e no olho da rua: performance e narrativas de si”**. Artigo apresentado à disciplina Imaginário e saberes Amazônicas, do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Linguagens e Cultura da

Universidade da Amazônia, ministrada pela Profa. Dra. Alda Cristina da Silva Costa. PPGCLC/UNAMA, 2017.

FREITAS, Luciano Diogo Oliveira. **O estranhamento e o Gestus brechtiano nos filmes de Charlie Chaplin**. Projeto de pesquisa apresentado ao Programa de Pós-graduação em Performances Culturais Interdisciplinar da EMAC/UFG. Nível mestrado. Linha de pesquisa: Espaços, Materialidades e Teatralidades Orientador: Dr. Robson Corrêa de Camargo PPGPCI/UFG/EMAC – Goiás, 2015.

POLLAK, Michel. **Memória e Identidade Social**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 5, n.10, 1992, p. 200-212.

SCHECHNER, Richard. O que é Performance. In: **Revista O Percevejo**, Rio de Janeiro, UNIRIO, n. 12, p. 25-50, 2003.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. Tradução de Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

[Recebido: 30 out. 2019 – Aceito: 10 fev. 2020]

**MEMÓRIAS DO POVO TUPINAMBÁ: HISTÓRIAS SOBRE O CABOCLO
MARCELINO****TUPINAMBA'S PEOPLES MEMORIES: STORIES ABOUT CABOCLO
MARCELINO**Randra Kevelyn Barbosa Barros (UNEB)²³Elizabeth Gonzaga de Lima (UNEB)²⁴

RESUMO: Os indígenas da nação Tupinambá de Olivença vivenciam muitas histórias de resistência que se mantêm vivas nas memórias dos mais velhos, sendo contadas oralmente pelos anciões no âmbito dessas comunidades. Algumas dessas narrativas foram registradas na obra *Anciões em Contos e Encontros*, organizada por Alessandra Mendes e Jaborandy Tupinambá. O livro apresenta um mosaico de narrativas de quatorze anciões, composto por relatos memorialísticos e contos tradicionais. Em suas histórias, muitos sábios relembram a figura do Caboclo Marcelino. Este nativo foi uma liderança indígena que reivindicou, durante o período da década de 1930, os direitos territoriais de sua comunidade, sendo por isso perseguido pela polícia local e visto como bandido pelos coronéis da região. Nessa época, as vozes dos nativos foram silenciadas, sendo necessário presentificá-las hoje, por meio da escrita, para que a história seja escovada a contrapelo, como propõe Benjamin (1985). Tomando como ponto de partida as histórias registradas em *Anciões em Contos e Encontros*, pretende-se analisar como os anciões retratam o Caboclo Marcelino em suas narrativas orais e a importância de rememorar esse personagem histórico para o povo Tupinambá. Por meio da análise dessas narrativas, busca-se ainda divulgar a relevância dessa liderança indígena para o fortalecimento da identidade Tupinambá.

Palavras-chave: Povo Tupinambá. Memórias. Histórias. Caboclo Marcelino.

ABSTRACT: The indigenous peoples of the Tupinamba nation in Olivença experience many stories of resistance that remain alive in the memories of the elders, being told orally by the elders within these communities. Some of these narratives were recorded in the book “*Anciões em Contos e Encontros*”, organized by Alessandra Mendes and Jaborandy Tupinambá. The book presents a mosaic of narratives by fourteen elders, composed from memorialist accounts and traditional tales. In these stories, many sages remember the figure of Caboclo Marcelino. This native was an indigenous leader who claimed, during the 1930s, the territorial rights of his community, being therefore persecuted by the local police and seen as a villain by the colonels of the region. At that time, the natives voices were silenced, and it is necessary to present them today, through writing, so that history is brushed against the grain, as proposed by Benjamin (1985). At starting point the stories recorded in *Anciões em Contos e Encontros*, it intends to analyze how the elders portray Caboclo Marcellino in his oral narratives and the importance of recalling this historical character to Tupinamba peoples. By means of the analysis of these narratives, it is also sought to divulge the relevance of this indigenous leadership for the strengthening of the Tupinamba identity.

Key words: Tupinamba Peoples. Memories. Stories. Marcelino Caboclo.

²³ Doutorado em Teoria e História Literária (UNICAMP) com estágio de Pós-doutoramento (PUCRIO/ 2016). Professora Titular da Universidade do Estado da Bahia, é docente do quadro permanente do Programa de Pós-graduação em Estudo de Linguagens e do curso de Letras.

²⁴ Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Literatura, Cultura e Contemporaneidade (PPGLCC/ PUCRIO). Mestra em Estudo de Linguagens (PPGEL/UNEB). Pesquisa artes indígenas contemporâneas; culturas dos povos originários; as literaturas indígenas.

O povo Tupinambá de Olivença: nação indígena baiana

Os Tupinambá²⁵ de Olivença, segundo os estudos da antropóloga Susana Viegas (2018), publicados no verbete desse povo organizado pelo Instituto Socioambiental (ISA), encontram-se na região sul da Bahia, ocupando um espaço de Mata Atlântica, próximo a Ilhéus. Apesar de terem sido o povo que primeiramente sofreu com a colonização e exploração europeias, nunca abandonaram a sua condição de indígena ao longo da história, embora o poder hegemônico tenha negado essa identidade em vários momentos. Especialmente a partir do século XIX, o Estado retirou-lhes os direitos nativos por compreender que esses indígenas se assemelhavam mais a camponeses ou caboclos do que a povos originários de fato. Isso é decorrente de uma visão estereotipada a respeito dos filhos da terra, marcada pela desconsideração da indianidade²⁶ daqueles que sofreram processo de miscigenação intenso. Nesse sentido, por muito tempo, os nativos da Bahia e outras regiões do Nordeste foram designados como caboclos, uma mistura entre indígena e branco, como uma forma de negar a existência das comunidades tradicionais nesse local. Assim, utilizava-se essa justificativa para desapropriar os povos originários de seu território.

Apenas a partir da Constituição de 1988, a solicitação dos Tupinambá de Olivença e de outras comunidades de se reconhecerem como indígenas foi ouvida, havendo uma garantia legislativa de seus direitos. Viegas (2018) aponta que esse povo foi reconhecido oficialmente como nativo pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) em 2001. Além disso, a primeira fase de demarcação de seu território que consiste na publicação dos relatórios de estudos de identificação e delimitação da terra foi concluída em 2009. Todavia as outras etapas ainda não foram realizadas, por isso não houve uma demarcação territorial de fato²⁷.

Com o intuito de produzir um livro que mostrasse as histórias contadas pelos mais velhos dessa nação indígena baiana, Alessandra Martins Giroto Mendes propôs o projeto *Anciões em Contos e Encontros* à Secretaria de Cultura do Estado da Bahia, tendo sido aprovado e financiado pelo órgão governamental. Assim, em parceria com o indígena Jaborandy Tupinambá, as gravações das entrevistas na aldeia foram realizadas em 2012, e a obra publicada em 2014. O exemplar é dividido em duas partes: a primeira é composta por quatorze capítulos, um dedicado a cada ancião, havendo na abertura de cada seção uma foto e apresentação de cada sábio, seguidos de suas narrativas; a segunda é denominada “Adicional”, apresentando informações complementares (relato do organizador indígena, orações tradicionais e mapa da aldeia). Além disso, há um glossário ao final do livro.

Em seus relatos, a maior parte dos anciões conta as lutas de Marcelino José Alves, mencionado pela comunidade como Caboclo Marcelino, como sendo relevantes para a história desse povo. Os sábios demarcam a importância dessa liderança tanto para o passado, na época em que esse nativo atuou, quanto para o presente, visto que ele se tornou uma inspiração para os filhos da terra prosseguirem em suas reivindicações. Busca-se, então, analisar as imagens que os sábios Tupinambá apresentam desse indígena em suas narrativas na obra *Anciões em Contos e Encontros*.

²⁵ A Associação Brasileira de Antropologia (ABA) determina que os nomes dos povos indígenas não sejam pluralizados, assim como devem ser grafados com a inicial em letra maiúscula.

²⁶ Sentimento de pertencimento à identidade indígena.

²⁷ O processo de demarcação das terras indígenas no Brasil consiste em nove etapas. O procedimento, em sua maior parte, é realizado pela FUNAI, havendo duas fases que cabem ao Ministro da Justiça e à Presidência da República, respectivamente (FUNAI, 2018).

Caboclo Marcelino: a criminalização de uma liderança nativa

Segundo Patrícia Couto (2012), desde o início do século XX, principalmente nos anos vinte e trinta, foi um período marcado pelo avanço da população não indígena sob o território de Olivença, buscando expulsar a comunidade nativa da região. Nesse contexto, entre 1929 e 1936, destaca-se o indígena Marcelino José Alves – conhecido como Caboclo Marcelino –, tendo repercussão a sua luta em defesa dos direitos territoriais de seu povo.

A elite cacauzeira estava empenhada em construir uma ponte sob o rio Cururupe, que ligaria a comunidade de Olivença ao município de Ilhéus. Isso facilitaria o acesso de automóvel dos coronéis ao local ocupado pelos filhos da terra. Logo, essa construção transformaria o território indígena em espaço de veraneio, intimidando a permanência dos moradores na região. Como isso muito provavelmente acarretaria a expulsão dos nativos do local, Caboclo Marcelino liderou um grupo de indígenas para protestar pelo direito à terra, buscando impedir a edificação dessa ponte. Na comunidade, como mostram Carlos Santos e Katu Tupinambá (2012), ele era o único que sabia ler e escrever, por isso também fazia reivindicações legais, organizando ainda mais o movimento nativo.

As lutas de Marcelino foram retratadas de maneira a criminalizar o indígena. A imprensa de Ilhéus dominada pelos fazendeiros começou a noticiar de maneira sensacionalista vários eventos que colocavam o nativo e os seus seguidores “como perturbadores da ordem pública, que estariam percorrendo a região, incendiando fazendas, destruindo plantações e instaurando o terror entre os pacatos moradores” (COUTO, 2003, p. 56). Vários delitos foram atribuídos a Marcelino, até mesmo o de assassinato. Nos periódicos, era comum também retratar essa liderança como se estivesse em uma categoria não humana, atribuindo-lhe a condição de selvagem:

Nos jornais, Marcelino foi definido como “caboclo” e “o homem que se fez bugre”, questionando-se sua condição de homem civilizado, mas ao mesmo tempo retirando dele qualquer laço coletivo ao nomeá-lo como “lampião” ou “criminoso” contrário aos interesses dos “índios mansos” e “caboclos decentes” (MEJÍA LARA, 2012, p. 48).

Como demonstra Mejía Lara (2012), era comum caracterizarem Marcelino como um bugre, pois assim aproximavam mais ele de um bicho do que de um homem. Sendo frequente ainda distinguirem ele do restante de sua comunidade, dado que os outros já eram considerados passivos, não se revoltando contra a expropriação.

As pressões conduzidas pelas notícias e também pelo processo aberto para investigar os delitos atribuídos ao Caboclo Marcelino mobilizavam ainda mais a atuação policial na busca do nativo para levá-lo à prisão. Diante de tanta perseguição, como aponta os estudos de Couto (2003, p. 63) realizados a partir dos registros oficiais, o indígena “foi submetido duas vezes a julgamento, em ambas tendo sido absolvido, o que provocou a ira dos poderosos locais que tinham por objetivo declarado o seu desaparecimento e dos adeptos”. Ainda assim, continuou sendo procurado, ocorrendo a sua última captura em 1936, na Serra do Padeiro, quando se entregou à polícia para evitar que houvesse mais repressão aos filhos da floresta, que estavam sendo obrigados a revelar onde a liderança estava escondida.

A definitiva prisão de Marcelino foi comemorada pela mídia, como mostra Carlos Santos e Katu Tupinambá (2012, p. 6), a manchete do *Jornal do Estado da Bahia*, de 6 de novembro de 1936, declarou “era uma vez, o Caboclo Marcelino”. Contudo, não se sabe o que de fato aconteceu com ele após a sua prisão. Existe a tese de que ele foi torturado e morreu em cativeiro. Mas não há uma confirmação exata de que isso aconteceu (COUTO, 2003). Embora tenham se mobilizado para primordialmente impedir a construção da ponte,

Marcelino e seu grupo conseguiram apenas retardar a edificação, que acabou sendo construída e dificultando ainda mais a sobrevivência dos nativos na região.

O modo como essa liderança foi tratada mostra que no registro historiográfico apenas um ponto de vista é levado em consideração. Aqui, vale ressaltar as reflexões de Walter Benjamin (1985) sobre o fato de a escrita da história ser realizada, na maioria das vezes, atendendo a determinados interesses. Para o filósofo alemão, o historiador tradicional geralmente registra os acontecimentos tratando de um viés específico, dando destaque ao olhar dos vencedores. Assim, beneficia-se os dominadores. No caso do povo Tupinambá, apenas a versão dos coronéis foi valorizada, retratando Marcelino como bandido, o que foi levado em consideração nos registros. Até porque, “os registros oficiais em geral expressam o ponto de vista oficial” (BURKE, 1992, p. 13), ignorando a visão daqueles que sofreram repressão.

Diante de toda essa perseguição e criminalização do Caboclo Marcelino, torna-se importante questionar como os nativos rememoram essa figura e a relevância dessa liderança para os Tupinambá de Olivença hoje. A pretensão de analisar esse ponto de vista se insere em um movimento de “escovar a história a contrapelo” (BENJAMIN, 1985, p. 223), desvelando as narrativas que foram ocultadas nos registros oficiais. Nesse sentido, é importante lembrar as estratégias levantadas por Peter Burke (1992) para que o historiador realize a sua tarefa de maneira mais justa. O estudioso ressalta que é necessário seguir as técnicas da heteroglossia e da mirconarrativa. A primeira se caracteriza por considerar mais de um ponto de vista acerca de um acontecimento, praticando a multivocalidade. A segunda busca “a narração de uma história sobre as pessoas comuns no local em que estão instaladas” (BURKE, 1992, p. 341). Essas técnicas propostas por Burke (1992) podem ser aplicadas para se pensar outras narrativas acerca do Caboclo Marcelino sob a perspectiva dos mais velhos da comunidade. Essas histórias, tão presentes na memória dos sábios e transmitidas oralmente, são transcritas justamente para que não nativos tenham acesso a elas e para que se possa revisar a história oficial.

“A revolta de Marcelino”: histórias de *Anciões em Contos e Encontros*

Anciões em contos e encontros, livro organizado por Alessandra Mendes e Jaborandy Tupinambá, tendo sido publicado em 2014 com o apoio financeiro da Secretaria de Cultura do Estado da Bahia, apresenta a compilação de narrativas de quatorze anciões Tupinambá de Olivença. Desse total, dez sábios – para falarem de si – mencionam a figura de Marcelino como um herói que lutou pelo povo indígena baiano. Há uma anciã que conheceu a liderança, tendo vivenciado essa época (Sr^a. Maria); alguns anciões ouviram histórias a respeito de Marcelino de seus avós (Sr. Domingão e Sr. Amaral); já outros, escutaram os seus pais falarem dessa figura histórica (Sr. Alicio e Sr. Manuel).

Sr^a. Maria (2014, p. 30), anciã de noventa e dois anos, narra que lembra de quando Marcelino foi preso (“eu o vi passar só de longe, mas como tinha muita gente olhando, eu nem cheguei perto”). Devido a sua idade, vivenciou a época de ascensão do coronelismo na região de Olivença. Quando o indígena foi preso na Serra dos Trempes, a anciã relata que todos na comunidade ficaram sabendo, visto que as notícias percorriam rapidamente a região na época, reflexo de ser uma cidade pequena. “Foi ele quem trouxe a informação que esta área o governo tinha que nos dar. E, por isso, jogaram um monte de crimes sobre ele e começaram a caçar ele. Esses crimes, dos quais ele era acusado, ninguém tinha prova” (MARIA, 2014, p. 30). A versão dessa senhora diverge das informações que foram amplamente divulgadas pela imprensa na época, pois ela pontua que houve um interesse por trás do processo de

criminalização do nativo. Era uma forma de impedir que Marcelino continuasse atuando, explicando aos membros de sua comunidade os direitos que tinham sobre a terra e a legitimidade de reivindicá-los. A atuação do indígena incomodava especialmente aos coronéis, que desejavam continuar detendo o domínio de grande parte desse território.

Embora não houvesse provas, de tanto atribuírem crimes a Marcelino, Sr.^a Maria (2014, p. 30) reconhece que alguns nativos começaram a acreditar nesses delitos, mas explica que ela nunca acreditou nisso “porque sempre soube que os mais velhos eram sábios e eles protegiam muito Marcelino”. A anciã afirma que Marcelino era inteligente, conhecendo tanto o mato quanto a cidade:

Eu lembro que muito dos papéis que chegavam para algumas famílias assinar, era atrás de Marcelino que iam para resolver. Se ele não soubesse, ele conhecia alguém que sabia. Por isso o perseguiram e deram o sumiço nele, por causa de sua inteligência. Acredito que depois dele, nasceram outros Marcelinos. Infelizmente era uma época de muitas covardias contra nós, foi na época que o cacau começou a reinar na região. Esses novos "Marcelinos" não conseguiram aparecer, porque foram mortos. Nessa época muitos parentes eram assassinados e nós ou não ficávamos sabendo ou simplesmente ficávamos calados. Não podia fazer nada se não era fácil matar todo mundo e ninguém ficar sabendo (MARIA, 2014, p. 30).

Em virtude de saber ler, Marcelino até mesmo ajudava os outros nativos quando chegavam documentos na aldeia para eles assinarem, o que poderia ser papelada para transferir terras para fazendeiros. A narradora cita ainda outros Marcelinos, que surgiram depois e foram silenciados. Os nomes de muitos deles não são lembrados nos registros da história. A filósofa Jeanne Marie Gagnebin (2006) explica que cabe ao historiador a tarefa política de “transmitir o inenarrável, manter viva a memória dos sem-nome, ser fiel aos mortos que não puderam ser enterrados” (GAGNEBIN, 2006, p. 47). Entretanto, no caso dos Marcelinos da nação Tupinambá, parece que essa tarefa não foi cumprida. Os nativos que lutaram nessa época se tornaram os sem-nome esquecidos na historiografia, mas sempre lembrados pelo seu povo.

Sr. Domingão, liderança nativa, lembra que seus avós lhe contavam histórias sobre o Caboclo Marcelino. Ele afirma que tanto ele quanto o seu povo não desejam que a repressão se repita: “mas a gente não quer isso que aconteceu com o parente Caboclo Marcelino, que foi massacrado e torturado. Antes de Marcelino, teve também o coronel Nonato que tomava conta de Olivença” (DOMINGÃO, 2014, p. 16). Neste caso, lembrar de Marcelino, e também de Nonato, faz com que o narrador imediatamente pense em sua condição no presente, na possibilidade de ele e outros nativos enfrentarem a mesma perseguição que os guerreiros sofreram no passado. Para Gagnebin (2006, p. 47), outro papel do historiador é “lutar contra a repetição do horror (que, infelizmente, se reproduz constantemente)”. Essa reprodução ocorre principalmente porque as atrocidades cometidas no passado não foram punidas, não se fez justiça à luta de Caboclo Marcelino. Isso autoriza que outros casos semelhantes se presentifiquem na comunidade, pois parece que o poder público não se importa com o fato de a vida de diversos nativos estar em risco. Na verdade, essa ausência de preocupação com a causa indígena nota-se já no fato de não haver sido concluído o processo de demarcação territorial dos Tupinambá, o que propicia a continuidade de conflitos na região entre os filhos da terra e aqueles que desejam ser donos da terra.

Outro relato de Sr. Domingão (2014, p. 16) expõe o que muitos denominam “revolta de Marcelino”. Segundo o ancião, foi uma luta pelo território e para impedir a invasão de não indígenas nas terras da comunidade. Os policiais frequentemente entravam nas casas dos nativos procurando o foragido. “Mas toda vez que Marcelino sentia a presença deles ou os via, Marcelino corria pelo mato adentro” (DOMINGÃO, 2014, p. 16). Isso mostra que o

nativo conhecia bem diversos lugares no mato onde pudesse se esconder. Apesar da coerção, os filhos da floresta não revelavam o paradeiro de Marcelino. Mesmo sofrendo torturas, eles continuavam em silêncio. Sr. Domingão narra que o nativo Duca Liberato foi torturado pelos policiais, mas – mesmo com isso – não falou onde o caboclo estava. Até mesmo a avó desse sábio foi perseguida, quando estava preparando comida para o foragido:

Nesse dia, ela estava cozinhando caranguejo para levar pra ele. Mas minha avó e Marcelino tinham um código, que era o assobio, para avisar que ela estava chegando e ele respondia se ela poderia subir, também com o assobio (DOMINGÃO, 2014, p. 17).

Os policiais interrogaram aos avós desse velho se aquele excesso de comida seria levado para o foragido. Apesar de ter negado, a avó foi forçada a levar os policiais para um lugar próximo de onde Marcelino estava e se utilizar do sistema do assobio para avisá-lo e assim ele conseguir fugir. Depois disso, Sr. Domingão relata que Marcelino se escondeu na Serra do Padeiro e, após algum tempo, decidiu se entregar para evitar que a perseguição ao seu povo continuasse. Essas narrativas ilustram como o indígena criminalizado era querido pelos membros daquela nação. Ele era tão considerado pelo povo que os nativos arriscavam a própria vida para protegê-lo. Embora muitos tenham sido torturados, outros acuados para revelar o paradeiro do foragido, os indígenas não revelavam onde a liderança estava escondida ou encontravam uma forma de avisá-la sobre a chegada dos policiais. Tudo isso para defender uma pessoa que muito ajudou a comunidade, que buscou garantir os direitos dos nativos Tupinambá.

O interessante das narrativas discutidas acima reside no fato de que elas foram transmitidas oralmente pelos avós do Sr. Domingão. E o próprio ancião afirma: “eu sempre contei nossas histórias que vivi e escutei de meus antepassados” (DOMINGÃO, 2014, p. 17). Essas histórias se fazem presentes na memória dos velhos. Daniel Munduruku (2012, p. 19) explica como a memória é transmitida nas comunidades tradicionais:

Sei que alguém pode querer saber como se dá esta transmissão da Memória no contexto da aldeia. Me adianto e logo vou explicando que é pela Palavra. A Tradição é passada pelo uso da Palavra. O “dono” dela é o ancião, o velho, o sábio. É ele que tem o poder e o dever da transmissão (MUNDURUKU, 2012, p. 19).

Diante da reflexão de Munduruku (2012), é possível pensar que a transmissão oral é tratada como uma forma de registro que impede a extinção das histórias dos povos originários. Cabe ao velho fazer uso dessa palavra oral para manter viva as narrativas que não estão escritas nos livros. Esse patrimônio não se perde porque “a história indígena é contada pelos velhos para os mais novos, de pai para filho, para não ser esquecida” (KAXINAWÁ, 1996, p. 6). Deste modo, como pontua Olívio Jekupé (2005), os sábios são vistos como se fossem as bibliotecas das aldeias.

Ong (1998) distingue oralidade primária e oralidade secundária. Para o estudioso, há culturas em que a oralidade é fundamental, pois são marcadas pela ausência do contato com a escrita (oralidade primária); e existem sociedades nas quais a oralidade se atualiza nos dispositivos eletrônicos, tendo a maior parte de suas atividades ligadas à escrita (oralidade secundária). Ainda discutindo essa questão, o pesquisador faz uma ressalva: “atualmente, a cultura oral primária, no sentido restrito, praticamente não existe, uma vez que todas as culturas têm conhecimento da escrita e sofreram alguns de seus efeitos” (ONG, 1998, p. 19). Então, as culturas orais primárias são aquelas que têm um pouco de interferência da escrita, mas toda a sua estrutura social é baseada na oralidade. Um elemento que se destaca nessas

sociedades é o fato de que nelas “a experiência é intelectualizada mnemonicamente” (ONG, 1998, p. 46). Ou seja, a memória desempenha uma função extremamente importante porque é a partir dela que as histórias dessas sociedades serão narradas. Isso pode ser visto no relato do Sr. Amaral, membro do Conselho de Anciões, pois ele relembra Marcelino por meio do que ouviu de sua avó:

Aqui nós temos muitas histórias. Histórias de lutas e muitas histórias bonitas também. Minha avó contava muitas coisas. Certa vez, me contou que namorou caboclo Marcelino. Mas como ele era muito valente, minha bisavó proibiu o namoro (AMARAL, 2014, p. 26).

Nesse ponto, vale ressaltar que dentre as diversas histórias que o ancião lembra a narrativa sobre Marcelino é tida como indispensável para ser relatada. Circunstância que remete ao entrelaçamento entre memória individual e memória coletiva, pois segundo Maurice Halbwachs²⁸ (2006, p. 51), “cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva”. Dessa maneira, a figura do Caboclo Marcelino está na memória coletiva do povo Tupinambá e cada ancião tem o seu ponto de vista sobre essa figura, muitas vezes tendo formado esse olhar a partir das histórias que ouviu de seus antepassados, estando em consonância com a memória coletiva. A liderança marcou tanto a vida individual de cada nativo quanto a vida do grupo. Neste relato, observa-se uma história íntima. Não é lembrado o Caboclo Marcelino que ajudava os indígenas a ler as documentações, que lutava pela terra de seu povo e se utilizava de diversas estratégias para fugir das perseguições. Sr. Amaral guarda na memória a imagem do indígena como aquele que namorou com a sua avó, já que este fato lhe foi contado por essa anciã. Mesmo que seja um caso muito particular da avó do Sr. Amaral, não há como negar que essa lembrança, que está na memória individual, não se desvincula da ideia que o grupo tem dessa figura histórica, no caso, não se separa da memória coletiva. Assim, essas duas formas de rememorar estão em constante diálogo.

“Lembro-me do caboclo Marcelino, que vivia correndo e se escondendo da polícia”. Assim Sr. Alicia (2014, p. 34), cacique com setenta e oito anos de idade²⁹, inicia o seu relato. O velho narra que houve um tiroteio perto da Serra dos Trempe, mencionada como Serra do Padeiro na narrativa do Sr. Domingão, último lugar usado por Marcelino para se esconder. Após o confronto, nessa versão, Marcelino teria sido levado para Ilhéus, depois para Salvador e em seguida para o Rio de Janeiro: “Quando chegaram lá, nem sentença deram. De lá, ele sumiu. Ele foi morto, e sumiram com o corpo dele!” (ALICIO, 2014, p. 34). O narrador dá ênfase ao caráter arbitrário do tratamento dado à liderança. Na visão dele, quando o acusado chegou ao Rio de Janeiro, nem ao menos teve direito a um julgamento justo. Imediatamente, o filho da terra foi assassinado e nem mesmo o seu cadáver foi encontrado. E tudo isso Sr. Alicia (2014, p. 34) lembra porque o seu pai lhe contou e não porque vivenciou essas histórias diretamente: “eu que estou com 78 anos me alembro das histórias de Marcelino. Pai que andava com ele e me contava as histórias”. Ressalta-se aqui a dinâmica da tradição oral. Muito provavelmente o pai do Sr. Alicia já faleceu, mas este ancião ainda guarda na memória tudo o que ouviu, já que sua memória é constantemente exercitada tendo em vista a ausência do uso da escrita. O sábio é um idoso de setenta e oito anos que, ao falecer, não terá essas histórias extintas, tal como as narrativas do pai dele sobre Marcelino não se perderam no tempo. Como o seu pai, é provável que Sr. Alicia conte essas histórias ao seu filho, mantendo-as sempre presentes no seio de sua família e de sua comunidade.

²⁸O pensamento desse sociólogo demanda uma ressalva. Ele acredita que a memória e a tradição se extinguem, surgindo daí a necessidade do registro historiográfico. Isso não se aplica às sociedades indígenas, como foi explicado acima, ao tratar-se das reflexões de Munduruku (2012) e Jekupé (2005).

²⁹Não há uma uniformização quanto à revelação da idade dos anciões. A maior parte dos sábios não tem esse dado apresentado. Mas alguns acabam contando isso durante os seus relatos.

Outro ancião que soube das histórias de Marcelino pelos seus pais foi o Sr. Manuel, falecido em 2013, mas contou as suas histórias para as outras gerações e também teve as suas narrativas registradas no livro em análise para que outras pessoas fora da aldeia tivessem acesso a elas:

Pode olhar o passado, tudo que aconteceu lá com Nonato, Marcelino, Duca Liberato e tantos outros. Seria muito difícil acontecer o que vem acontecendo hoje em dia, se não fosse o que é lembrado do passado, essa luta que está sendo travada é uma luta nossa, de todos os Tupinambás de Olivença. Nós temos que somar forças com as Lideranças para que nossa terra seja logo demarcada (MANUEL, 2014, p. 42).

O fragmento acima demonstra uma das características das culturas orais pensada por Ong (1998). Para ele, as sociedades orais são homeostáticas, ou seja: “elas vivem preponderantemente num presente que se mantém em equilíbrio ou homeostase, descartando-se de memórias que já não são relevantes para esse presente” (ONG, 1998, p. 58). Nota-se que Marcelino é citado ao lado de outros guerreiros Tupinambá porque lembrar deles é relevante para o presente desse povo. A luta pela demarcação das terras e a perseguição às lideranças indígenas é algo que se iniciou há muito tempo atrás e os nativos ainda hoje persistem, continuam com suas reivindicações territoriais e resistindo ao extermínio. É preciso olhar para o passado e ver exemplos como de Marcelino, lembrar constantemente desse personagem histórico, como o fazem os sábios, na tentativa de recuperar aquela força e coragem do guerreiro Tupinambá.

Não é apenas os anciões que reiteradamente falam sobre Marcelino. Os jovens ouvem as histórias dos velhos sobre essa liderança. Esse é o caso de um dos organizadores do livro, Jaborandy Tupinambá, que na seção “Adicional”, expõe a sua visão sobre o assunto. Desde criança, sempre ouviu histórias a respeito de Marcelino, mas “os anciões contavam como se fosse só uma história e não algo que de fato tivesse acontecido” (TUPINAMBÁ, 2014, p. 66). As narrativas transmitidas oralmente pelos anciões podem dar a entender que são apenas ficção, porém os sábios recorrem à memória, mostrando outras formas de acessar a verdade. Isso instigou o jovem a procurar mais informações sobre o guerreiro nativo, notando que as ações dele precisavam ser relembradas para inspirar o movimento Tupinambá a continuar com as suas lutas. Para Mariana Souza (2014), a memória evoca referentes identitários importantes para um povo. É o caso de Marcelino para os Tupinambá. Ele é um símbolo de resistência para essa comunidade. Percebe-se que esse guerreiro, ao protestar contra a construção da ponte, ao exigir a garantia de que o território fosse habitado apenas por membros de sua aldeia, estava reivindicando o direito de ser nativo, de continuar praticando o seu modo de vida sem interferência dos não indígenas. Então, a memória, especialmente no caso dos povos originários, como pontua Munduruku (2012, p.18) “é quem comanda a resistência, pois nos lembra que não temos o direito de desistir, caso contrário não estaremos fazendo jus ao sacrifício de nossos primeiros pais”. O sacrifício de Marcelino incentiva os Tupinambá a lutarem para poderem continuar exercendo as suas indianidades, apesar de todas as repressões e práticas de extermínio.

O jovem nativo coloca que desde pequeno sempre foi chamado de caboclo e que, até mesmo os outros indígenas, assim se cumprimentavam. Jaborandy Tupinambá (2014, p. 66) afirma: “o que não imaginava é que essa foi mais uma estratégia de esconder nossa identidade”. Marcelino, na época em que atuou, foi tido como caboclo, negando-lhe a possibilidade de ser reconhecido como indígena. Mas, após a sua atuação, houve um sentimento de fortalecimento da identidade nativa, incentivando o povo a até mesmo buscar o nome da nação a que pertencia, se autodenominando e se reconhecendo enquanto Tupinambá de Olivença. A figura de Marcelino faz com que o sentimento de pertencimento à identidade

Tupinambá se reforce, havendo uma transição de caboclos para indígenas, especificamente para nativos Tupinambá.

Desse modo, os anciões veem Marcelino como uma liderança que deixou sementes para os indígenas permanecerem lutando pela causa e afirmarem o seu direito de serem diferentes dos não nativos, reivindicando o direito originário à terra, que também é um direito à sobrevivência.

Considerações finais

Os olhares dos nativos contribuem para repensar a história, especialmente as injustiças que criminalizaram aqueles que lutaram pelos seus direitos, como é o caso do indígena Tupinambá Marcelino. Os relatos dos anciões, compilados no exemplar *Anciões em contos e encontros*, colaboram para reposicionar Marcelino José Alves na história, de bandido a herói, pensando-o como liderança que lutou pelos direitos de seu povo.

O processo de revisionismo histórico é tão importante que, oitenta e dois anos depois do desaparecimento de Marcelino, no dia 20 de abril de 2018, houve um júri simulado em Ilhéus para possibilitar um julgamento justo ao nativo. Organizado pela Defensoria Pública, sendo parte da *Série Júri Simulado – Releitura do Direito na História*, nesse julgamento, o acusado foi absolvido de todos os crimes. Após o evento, houve uma mesa de discussão com lideranças nativas para discutir os direitos dos povos indígenas, mostrando que repensar o passado estimula a busca por atitudes que melhorem o presente.

Assim, as histórias – registradas nas memórias dos sábios Tupinambá e transmitidas oralmente – mantêm Marcelino vivo como um exemplo de resistência para as gerações passadas, atuais e futuras.

Referências

- ALICIO. Caboclo Marcelino. In: _ . MENDES, Alessandra; TUPINAMBÁ, Jaborandy (Orgs.). **Anciões em Contos e Encontros**. 1ª Edição, Ilhéus, 2014. p. 34.
- AMARAL. A igreja. In: _ . MENDES, Alessandra; TUPINAMBÁ, Jaborandy (Orgs.). **Anciões em Contos e Encontros**. 1ª Edição, Ilhéus, 2014. p. 26.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA. Convenção para a grafia de nomes tribais. **Revista de Antropologia**. Volume 2, São Paulo, 1954.
- BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito da História. In: _ . **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e cultura**. Trad. Sérgio Rouanet. 7 Ed. São Paulo: Brasiliense, 1985. (Obras escolhidas 1).
- BURKE, Peter. A história dos acontecimentos e o renascimento da narrativa. In: _ . BURKE, Peter (Org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. Trad. Magda Soares. Editora da Universidade Estadual Paulista. São Paulo, 1992.
- COUTO, Patrícia. **Os Filhos de Jaci: ressurgimento étnico entre os Tupinambá de Olivença – Ilhéus – BA**. Monografia de Trabalho de Conclusão de Curso. UFBA, Salvador, 2003.
- DOMINGÃO. Saudosos guerreiros. In: _ . MENDES, Alessandra; TUPINAMBÁ, Jaborandy (Orgs.). **Anciões em Contos e Encontros**. 1ª Edição, Ilhéus, 2014. p. 16-17.

FERNANDES, Lucas. Júri Simulado da Defensoria absolve o índio Caboclo Marcelino de todas as acusações. **Defensoria Pública da Bahia**. Disponível em: <<http://defensoria.ba.def.br/noticias/ilheus-juri-simulado-da-defensoria-absolve-o-indio-caboclo-marcelino-de-todas-as-acusacoes/>>. Acesso em: 4 nov. 2018.

FUNAI. Entenda o processo de demarcação. **Fundação Nacional do Índio/FUNAI**. Disponível: <<http://www.funai.gov.br/index.php/2014-02-07-13-24-53>>. Acesso em: 2 nov. 2018.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Lembrar escrever esquecer**. São Paulo: Ed. 34, 2006.

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

JEKUPÉ, Olívio. Os velhos são nossos mestres. In:_. POTIGUARA, Eliane. **Sol do pensamento**. IMBRAPI (Instituto Indígena Brasileiro para a Propriedade Intelectual). GRUMIN (Rede de Comunicação Indígena). São Paulo, 2005.

KAXINAWÁ, Edson. A importância da história indígena. In:_. PROFESSORES KAXINAWÁ. **História indígena**. Comissão Pró-Índio do Acre, CPI/AC, 1996.

MANUEL. Importância do Ancião para luta. In:_. MENDES, Alessandra; TUPINAMBÁ, Jaborandy (Orgs.). **Anciões em Contos e Encontros**. 1ª Edição, Ilhéus, 2014. p. 42.

MARIA. Perseguições. In:_. MENDES, Alessandra; TUPINAMBÁ, Jaborandy (Orgs.). **Anciões em Contos e Encontros**. 1ª Edição, Ilhéus, 2014. p. 30.

MEJÍA LARA, Ernenek. **“Estar na cultura”**: os Tupinambá de Olivença e o desafio de uma definição de indianidade no sul da Bahia. Dissertação de Mestrado. UNICAMP, Campinas, SP, 2012.

MENDES, Alessandra; TUPINAMBÁ, Jaborandy (Orgs.). **Anciões em Contos e Encontros**. 1ª Edição, Ilhéus, 2014.

MUNDURUKU, Daniel. Literatura indígena e as novas tecnologias da memória. **LEETRA Indígena**. Vol. 1, n. 1, 2012 - São Carlos: SP: Universidade Federal de São Carlos, Laboratório de Linguagens LEETRA.

ONG, Walter. **Oralidade e cultura escrita**: a tecnologização da palavra escrita. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1998.

SANTOS, Carlos; TUPINAMBÁ, Katu. Marcelino vive em nós. In:_. GERLIC, Sebastián (Org.). **Índios na visão dos índios**: memória. Salvador: Thydêwá, 2012.

SOUZA, Mariana. A memória como matéria prima para uma identidade: apontamentos teóricos acerca das noções de memória e identidade. **Revista Graphos**. Vol. 16, nº 1, 2014.

TUPINAMBÁ, Jaborandy. A visão da 4ª geração. In:_. MENDES, Alessandra; TUPINAMBÁ, Jaborandy (Orgs.). **Anciões em Contos e Encontros**. 1ª Edição, Ilhéus, 2014. p. 66-67.

VIEGAS, Susana. Tupinambá de Olivença. **Povos Indígenas no Brasil**. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Tupinamb%C3%A1_de_Oliven%C3%A7a>. Acesso em: 26 mai. 2018.

[Recebido: 11 out. 2018 – Aceito: 16 abr. 2019]

O ENSINO DE LITERATURA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: POSSIBILIDADES DE DIÁLOGOS COM CULTURAS E MODOS DE VIDA

LITERATURE TEACHING IN THE COUNTRY FIELD EDUCATION: POSSIBILITIES OF DIALOGUES WITH CULTURES AND WAYS OF LIVING

Sílvia Gomes de Santana Velloso (PPGLITCULT– UFBA)³⁰

Resumo: Discute-se o ensino de literatura na Educação do Campo, especialmente, tendo em vista os diálogos culturais e identitários que o texto literário pode estabelecer com os sujeitos no processo de formação leitora³¹. O Campo, de acordo com Arroyo (2003), é constituído de uma potência identitária, ou seja, de sujeitos que possuem um perfil diverso: “trabalhadores, camponeses, mulheres, negros, povos indígenas, jovens, sem-teto... Sujeitos coletivos históricos, se mexendo, incomodando, resistindo. Em movimento” (ARROYO, 2003, p.33), a qual nega e repulsa qualquer proposta de ensino que se mostre homogênea e hierarquizante. Nesta perspectiva, espera-se que este texto contribua para se pensar no ensino de literatura como uma ação que deve ocorrer em intercâmbio com as experiências dos sujeitos sociais.

Palavras-chave: Literatura. Leitura. Ensino. Educação do campo.

Abstract: This article discusses the Literature teaching in the country field education, especially, bearing in mind the cultural and identity dialogues that the literary text can establish with the subjects in the reading training process. The country field, according to Arroyo (2003), consists of an identity power, that is, it consists of subjects who have a diverse profile: “workers, peasants, women, black people, Indians, young people, homeless people. Historical collective subjects, moving, bothering, resisting. In motion” (ARROYO, 2003, p. 33), who denies and repulses any teaching proposal, that proves to be homogeneous and hierarchichal. In this perspective, it is expected that this text contributes to thinking about literature as an action that should take place in exchange with the experiences of social subjects.

Key-words: Literature. Reading. Teaching. Country Field Education.

³⁰ Doutoranda em Literatura e Cultura - PPGLITCULT– Universidade Federal da Bahia – UFBA; Mestra em Crítica Cultural – Pós Crítica, na linha de pesquisa Letramentos, Identidades e Formação de educadores – Universidade do Estado da Bahia – UNEB/Campus II – Alagoinhas. E-mail: gsantana20@yahoo.com.br.

³¹ É importante destacar que, ao referir-me à expressão formação leitora, faço menção ao trabalho com a leitura em âmbito escolar, compreendendo, entretanto - é importante dar ênfase a esta ideia – que, ao chegar à escola, o sujeito traz consigo uma enorme bagagem de leituras resultantes de suas vivências, do convívio social, de suas experiências. Faço questão de salientar tal ideia, para não correr o risco de trazer sustentação a uma concepção de formação leitora como sinônimo de escolarização, desconsiderando as experiências anteriores ao acesso do sujeito à escola. Seria interessante utilizar outro termo, então? Algo mais abrangente que desse conta desta concepção alargada de leitura para a qual outros autores também apontam? Uma questão para se pensar.

Introdução

Este trabalho discute o ensino de literatura, especialmente na Educação do campo, como um processo que deve ocorrer em diálogo com as identidades, culturas e modos de vida dos diferentes sujeitos. Em “A Gaia Ciência” – cujo título pode ser traduzido como “alegre saber”, Nietzsche convida o leitor, num discurso bastante poético, a pensar sobre como a noção de ciência como sendo um campo soberano, que vem se construindo ao longo de um percurso histórico, às vezes se apresenta acima das experiências humanas, afastando, assim, alguns processos sociais importantes de interação com a vida.

Corroborando essa ideia, ao elaborar o texto de apresentação desta importante obra de Nietzsche, Ciro Mioranza, conhecedor das possíveis intenções desse filósofo da linguagem, diz não ter dúvidas de que a experiência de vida é uma enorme fonte de conhecimento. A despeito disso, o autor deixa registrado o quanto a ciência utiliza-se desse saber, da observação histórica do comportamento humano, para criar e ditar regras comportamentais, instituindo leis que ignoram as experiências humanas.

Fora com base nas leituras de Nietzsche, o qual pode ser considerado um dos maiores autores e intérpretes da ciência, principalmente da linguagem, mas também de muitos pesquisadores, como Sodré (2017) e Martins (2002) - importantes teóricos que, igualmente, ou, talvez, de modo ainda mais amplo, já que têm se proposto à pesquisa sobre diferentes culturas, mormente as culturas africanas, vêm pensando sobre a construção do conhecimento, nas perspectivas da descolonização e da decolonialidade, dos corpos dissidentes - que me propus a escrever este texto.

Iniciei minha trajetória docente como professora voluntária na alfabetização de adultos, na comunidade em que vivi toda a infância e adolescência, o distrito de Passé-Candeias, na Bahia. Uma comunidade com poucos recursos financeiros, de modo que as pessoas utilizam-se de variados modos de trabalho para sobreviver, como o plantio e comercialização, sobretudo de bananas, a pesca e a mariscagem – esta última gerida, mormente, por mulheres. Hoje, tenho de modo mais preciso a noção da potência cultural, identitária e de modos de vida que marca aquela comunidade. Uma potência que se reinventa no percurso histórico, social e cultural, mas sempre existindo e resistindo.

Exercendo formalmente a docência na Educação básica, desde o ano de 2007, transitei por vários caminhos dessa etapa educacional, desde a Educação de Jovens e adultos – por qual tenho grande paixão, ao ensino médio, no campo e nas periferias urbanas. Em 2015, fui aprovada num concurso público para atuar na docência do componente curricular Língua portuguesa, num município da região metropolitana de Salvador, na Bahia. Tendo em vista que o concurso estabeleceu a distribuição de vagas entre sede e zona rural, fui lotada na zona rural. A princípio rejeitei, devido à distância, mas resolvi permanecer. Lembrei-me de que também nasci numa zona rural e sei das dificuldades que os sujeitos enfrentam para terem uma educação minimamente digna, que respeite seus modos de vida e produção. Fui lotada numa escola localizada em uma comunidade tão rica cultural e identitariamente quanto o local onde passei parte da minha vida, em Candeias, na Bahia.

Já percebia que teria muito trabalho pela frente. Não cabia reproduzir um currículo urbanocêntrico na educação de sujeitos que têm outras experiências de vida. Reafirmo que a educação precisa ocorrer em diálogo com a multiplicidade que constitui os sujeitos.

No trabalho com leitura, sobretudo a leitura literária, sempre tenho buscado textos que dialoguem com os sujeitos que adentram as salas de aula, como os/as escritores/as da literatura negra: Cristiane Sobral, Oliveira Silveira, Alessandra Sampaio, dentre outras potências literárias.

Como fazer ciência é valorizar e dialogar com a vida, retomando as ideias de Nietzsche, não poderia me furtar ao relato da minha trajetória profissional, já que me proponho a discutir ensino de literatura em diálogo com as experiências humanas, com a vida.

Essas experiências me permitiram pensar e tensionar o que vem a ser a Educação do campo. Quem são os sujeitos desse espaço? Quais currículos têm sido ofertados às escolas do campo? Esses currículos se propõem a dialogar com as identidades e modos de vida dos camponeses? Como isso ocorre? São currículos construídos a partir de um olhar externo sobre o campo, ou no campo, com a participação de seus atores?

São algumas das indagações propostas neste trabalho, o qual é parte de uma pesquisa de doutorado, ainda em andamento, a qual investiga a formação de leitores em contextos de Educação do Campo. Nesta perspectiva, serão utilizados como referenciais teóricos autores, tais como, Arroyo (2003), que vem discutindo o campo como esta potência cultural e identitária, já abordada nesse texto e, neste sentido, a Educação do campo como um processo cujos sujeitos a que se destina: crianças, jovens, adultos, adolescentes e idosos, ribeirinhos, quilombolas, mulheres negras e tantos outros negam e repulsam de alguma maneira quaisquer modelos de educação que os escravize ou os ignore. Serão discutidos, também, autores como Martins (2002), Sampaio (2016) e Silveira (1998), para o diálogo sobre leitura literária e experiências, dentre outros.

Espera-se que este texto contribua para a reflexão sobre a necessidade de diálogo entre o ensino de literatura e as experiências dos sujeitos sociais.

Literatura e experiência humanas

Na introdução ao texto performance, exílio e fronteira, Graciela Ravetti e Márcia Arbex discorrem a respeito de temáticas caras, sobretudo em tempos em que se tenta cristalizar ideias e impor movimentos ao corpo, aos sujeitos, ao que é dinâmico e diverso, mormente por ser humano. As autoras permitem ao leitor refletir que a fronteira une, diferencia e acolhe o diverso e, ao mesmo tempo, aquilo que se opõe. “A fronteira, linha de demarcação de um território, real ou simbólico, é também lugar em que se desafia a liberdade e em que se abre espaço para a criatividade” (RAVETT E ARBEX, 2003).

Consonante as ideias dessas autoras, na observação das relações entre memória, corpo e performance, Leda Martins escolhe como corpus de análise os ritos de congado, que, segundo ela, correspondem a uma das formas mais expressivas da cultura afro-brasileira. Na análise destes ritos, sobretudo nas Américas, a autora busca mostrar como o legado ancestral africano se fixa e se movimenta na diáspora. Trata-se de um movimento “espiralar”, em que as performances da voz e do corpo, especialmente, vão traduzindo modos de resistência, estratégias de manutenção de uma cultura que produz vida, é vida e traz sentido a muitas vidas humanas. Como exemplo dessa reflexão, Martins presenteia o leitor com trechos de um ritual de congado³² realizado no estado de Minas gerais:

³² “Os Congados, ou Reinados, são um sistema religioso aliterno que se constitui no âmbito mesmo da encruzilhada entre os sistemas religiosos cristão e africanos, de origem banto, através do qual a devoção a certos santos católicos, Nossa Senhora do Rosário, São Benedito, Santa Ifigênia e Nossa Senhora das Mercês, processa-se por meio de performances rituais de estilo africano, em sua simbologia metafísica, convenções, coreografias, estruturas, valores, concepções estéticas e na própria cosmovisão que os instauram” (MARTINS, 2002, p. 74).

Cânticos do congado

Zum, zum, zum
lá no meio do mar.

É o canto da sereia
Faz a gente entristecer.
Parece que ela adivinha
O que vai acontecer.

Ajudai-me, rainha do mar
Ajudai-me, rainha do mar
que manda na terra
que manda no ar
ajudai-me, rainha do mar.

Zum, zum, zum...
[...]
MARTINS (2002, p. 78)

Como se pode perceber, a autora utiliza-se dos rituais de congado para trazer à reflexão as estratégias de resistência das pessoas negras escravizadas em diversos espaços, sobretudo nas Américas, aos processos de escravização, à negação de suas culturas e ao apagamento das performances que caracterizavam suas coletividades. Martins (2002), numa tentativa de sintetizar uma das narrativas de origem deste ritual – já que, segundo ela, todos os atos rituais partem de uma narrativa de origem -, diz que tudo se inicia na época da escravidão, quando uma imagem de Nossa Senhora do Rosário apareceu no mar. Conforme relatos da autora, avistando a Santa, que resplandecia de modo a ofuscar a luz do sol, os negros escravizados chamaram o dono da fazenda e pediram-lhe permissão para retirar a santa das águas. O fazendeiro negou-lhes o pedido, mas ordenou-lhes que construíssem uma capela para a Santa com muitos enfeites. Ainda segundo Martins, após o término da construção da capela, o patrão reuniu seus amigos brancos e, juntos, retiraram a santa das águas e a colocaram num altar. A Santa, todavia, rejeitou aquele espaço, retornando às águas. Foram várias as tentativas de resgate da imagem para o altar construído a pedido do fazendeiro, porém todas sem êxito; a santa sempre voltava às águas.

Sentindo-se frustrado com sua ideia, o homem branco resolveu, então, pedir aos seus escravizados que retirassem a Imagem da água; primeiro foi um grupo de escravizados de Congo, que se enfeitou bastante com cores vistosas, muitas danças, tentando cativar a santa. Ela pareceu ter gostado muito das performances, no entanto ainda não saíra das águas. Leda narra que seguira então outro grupo de negros escravizados, mais velhos e muito pobres, o qual, antes de ir ao mar tentar retirar a santa, foi às matas, cortou madeiras, produziu tambores com troncos e folhas de inhame, e formaram um grupo de candombes. Entraram nas águas, com muita dança telúrica e cantos africanos que cativaram a santa, trazendo-a de volta para a capela, onde todos os negros dançaram e cantaram para comemorar (MARTINS, 2002, p. 75).

A narrativa apresentada por Martins mostra-nos o modo subversivo que marca estes ritos. O fato de a Santa apenas ter saído das águas para permanecer na capela após uma forte sedução pelos cantos e danças africanos indica várias performances de resistência a um processo colonizatório e escravista que tenta apagar dos corpos aquilo que os mantém vivos, bem como ultrapassa o corpo físico. Trata-se de um devir poético performatizado, um desejo de existência que busca se instaurar numa ausência.

Se aqueles sujeitos não puderam expressar suas culturas e modos de vida livremente por temer à opressão do colonizador, eles utilizaram-se daquilo que o atraía, ou seja, dos

instrumentos do próprio colonizador, para manifestar suas ancestralidades. A produção dos tambores, empregando o próprio tronco que os castigava, é uma metáfora dessa inversão de ordem, desta rasura.

O coletivo superpõe-se, pois, ao particular, como operador de formas de resistência social e cultural que reativam, restauram e reterritorializam, por metamorfoses emblemáticas, um saber alterno, encarnado na memória do corpo e da voz. Tanto no enunciado da narração mítica, quanto na performance dramática que cenicamente a representam, a superação parcial das diversidades étnicas recria o *ethos* comum e o ato coletivo negro como estratégias de substituição e reorganização das fraturas do conhecimento (MARTINS, 2002, p. 81).

Assim como nos rituais de congado, o canto e as performances vocais, corporais e outros elementos que constituem sua poética, além de traduzirem a ancestralidade, bem como toda uma potência presente na cultura africana, embalam estratégias de resistência à negação desse processo, à escravização, à impossibilidade de expressão de um corpo e movimento que configuram muitos modos de vida, o individual e o coletivo, numa grande fusão.

A literatura negra também segue esse viés de resistência. Se secularmente os negros foram retratados nessa arte, especialmente, sob a perspectiva da subalternidade, da escravidão e inferiorização, igualmente no decurso da história muitos escritores têm se debruçado na inversão dessa ordem, abordando a cultura negra de modo afirmativo e preocupando-se com a construção de uma autoimagem positiva das pessoas negras.

No texto que segue, o escritor brasileiro Jorge de Lima traz ao leitor a possibilidade de construção de uma representação da mulher negra, por exemplo, como objeto sexual, como tendo sido dócil aos processos de escravização dos quais, a despeito de toda uma resistência, fora vítima.

Essa negra fulô

Ora, se deu que chegou
(isso já faz muito tempo)
no bangüê dum meu avô
uma negra bonitinha,
chamada negra Fulô.

Essa negra Fulô!
Essa negra Fulô!

Ó Fulô! Ó Fulô!
(Era a fala da Sinhá)
— Vai forrar a minha cama
pentear os meus cabelos,
vem ajudar a tirar
a minha roupa, Fulô!

Essa negra Fulô!

Essa negrinha Fulô!
ficou logo pra mucama
pra vigiar a Sinhá,
pra engomar pro Sinhô!

Essa negra Fulô!
Essa negra Fulô!
[...]
O Sinhô foi ver a negra
levar couro do feitor.
A negra tirou a roupa,
O Sinhô disse: Fulô!
(A vista se escureceu
que nem a negra Fulô).
Essa negra Fulô!
Essa negra Fulô!

Ó Fulô! Ó Fulô!
Cadê meu lenço de rendas,
Cadê meu cinto, meu broche,
Cadê o meu terço de ouro
que teu Sinhô me mandou?
Ah! foi você que roubou!
Ah! foi você que roubou!

Essa negra Fulô!
Essa negra Fulô!

O Sinhô foi açoitar
sozinho a negra Fulô.
A negra tirou a saia
e tirou o cabeção,
de dentro dele pulou
nuinha a negra Fulô.

Essa negra Fulô!
Essa negra Fulô!
LIMA (1980, p. 237).

Todavia, com o intuito de inverter essa ordem sustentada por Lima (1980) e por tantos outros escritores, o poeta brasileiro Oliveira Silveira, num estilo subversivo, reescreve o texto “Essa negra Fulô”, sob outro olhar; o olhar de um eu poético que se reconhece negro, tendo a negritude como potência, como marca de resistência.

Outra Nega Fulô

O sinhô foi açoitar
a outra nega Fulô
– ou será que era a mesma?
A nega tirou a saia,
a blusa e se pelou.
O sinhô ficou tarado,
largou o relho e se engraçou.
A nega em vez de deitar
pegou um pau e sampou
nas guampas do sinhô.

– Essa nega Fulô!
Esta nossa Fulô!,
dizia intimamente satisfeito
o velho pai João
pra escândalo do bom Jorge de Lima,
seminegro e cristão.
E a mãe-preta chegou bem cretina
fingindo uma dor no coração.
– Fulô! Fulô! Ó Fulô!
A sinhá burra e besta perguntou
onde é que tava o sinhô
que o diabo lhe mandou.
– Ah, foi você que matou!
– É sim, fui eu que matou –
disse bem longe a Fulô
pro seu nego, que levou
ela pro mato, e com ele
aí sim ela deitou.
Essa nega Fulô!
Esta nossa Fulô!
SILVEIRA (Cadernos Negros 11, p. 56-57).

Nos versos de Silveira, percebe-se um sujeito poético que questiona a ideia de passividade da mulher negra escravizada, que pode ser observada no texto de Jorge de Lima. Tomado por um eu poético que se propõe político - político não em sentido partidário, e sim em sua acepção mais ampla, de participação, de posicionamento -, Silveira “rasura” a sintaxe e a semântica de “Essa negra fulô”. Se em Lima a Negra Fulô deita-se com “seu” Senhor, de modo dócil, sem resistência, como se pode ver nos versos “O Sinhô foi açoitar/ sozinho a negra Fulô/A negra tirou a saia/e tirou o cabeção/de dentro dele pulou/nuinha a negra Fulô”, em Silveira ela resiste, nega-se a ter seu corpo explorado: “O sinhô foi açoitar/ a outra nega Fulô/– ou será que era a mesma?/A nega tirou a saia/a blusa e se pelou/O sinhô ficou tarado/largou o relho e se engraçou/A nega em vez de deitar/pegou um pau e sampou/nas guampas do sinhô/– Essa nega Fulô!” (SILVEIRA, 1988, p. 56-57).

É importante a releitura desses textos nas escolas para que os adolescentes, jovens, adultos e idosos, negros e negras, indígenas, quilombolas, sujeitos do campo e da cidade, tenham a oportunidade de perceber a escola também como um espaço de construção/reconstrução de suas autoimagens de modo positivo e afirmativo. É preciso ensinar literatura sob um viés político, como uma arte que pode tensionar importantes situações culturais, sociais, históricas e identitárias. A literatura, como todo o processo educativo, é política. A quem interessa o ensino de uma literatura que não se proponha política? Neste sentido, torna-se imprescindível a leitura de escritores da literatura negra, por exemplo, os quais, numa estratégia subversiva, rasuram quaisquer discursos que ponham as pessoas negras em condição de passividade, subalternidade, dentre outras situações.

Os homens e, sobretudo, as mulheres negras nunca permaneceram passivos a quaisquer processos de cerceamento da liberdade, às violências impostas aos seus corpos. Maria Firmina dos Reis, por exemplo, uma mulher negra que, num contexto racista, apoiado pelo cientificismo, e segregacionista, como fora o século XIX, mormente, tornou-se escritora – ainda que com um tímido e tardio reconhecimento. Estas estratégias de resistência são objetos de análises de muitos escritores, há algum tempo.

Ainda no que concerne ao caráter político implicado no ato de produzir literatura, é válido ler os versos da escritora baiana Alessandra Sampaio:

Relutância*Para Isaías Silva de Jesus*

Aquele emprego esperado

Com sabor de liberdade

Veio acompanhado de tesoura

Pra cortar o teu brilho

Sufocar meu suspiro

Ao tocar o teu black

Que há tempos admiro

SAMPAIO (2016, p.32) Cadernos negros.

Em “Relutância”, a poetisa permite ao leitor o contato com um eu poético que denuncia as violências social, cultural, identitária, mas também históricas vivenciadas por muitas pessoas negras. Como é possível perceber nos versos acima dispostos, há, no poema, uma voz que reclama o fato de um sujeito negro ter tido de cortar seus cabelos crespos, pois estes o retiravam do perfil para uma vaga de emprego. Que perfis são estes? Quem os define? Sob quais perspectivas, sobretudo ideológicas, estes perfis são delineados? Essas são algumas das inquietações provocadas pelo texto de Alessandra Sampaio, as quais favorecem -, além de uma compreensão de que a literatura é produzida em diálogo com as experiências humanas, com o que há de mais intenso nessas experiências, outros questionamentos, tais como: Que literatura priorizar nas escolas? E em contextos de Educação do campo, os quais, segundo Arroyo (2009), dentre outros pesquisadores, surgem na contramão de um modelo hegemônico de educação que oprime, escraviza e nega os modos de vida dos sujeitos do campo?

Ensino de Literatura

Que é mesmo ensinar literatura? Trata-se da capacidade de apresentar aos estudantes um arsenal de textos e autores escolhidos por instâncias sociais legitimadoras das consideradas grandes produções literárias, como as escolas e as universidades? Mas que noções de literatura essas instituições defendem? Uma literatura como espaço de criação, de inversões de ordens instituídas, de potencialização de ideias, independentemente de seus suportes ou modos de criação, oral ou escrita, por exemplo? Em quais perspectivas de arte literária essas noções encontram ancoragem?

Em Platão, por exemplo, a arte literária fora concebida como espaço de modalização dos sujeitos, como instrumento corruptível, que não deve existir fora da moral. Em diálogo com Aristóteles sobre a constituição de sua República, Platão sugere a destruição de alguns trechos da Odisseia, de Homero, por considerá-los perigosos aos homens, como se pode observar no trecho a seguir:

No tocante a estas passagens e a todas as outras do mesmo gênero, solicitaremos a Homero e aos outros poetas que não levem a mal se as destruímos; não que lhes falte poesia e não lisonjeiem o ouvido da maioria, mas, quanto mais poéticas, menos convém à audição de crianças e homens que devem ser livres e temer a escravidão mais do que a morte. (GUINSBURG, 2014, p. 98-99).

A proposta de Platão é recebida sem embates pelo filósofo Aristóteles, que diz:

- Tens perfeita razão. – Portanto cumpre também rejeitar todos os nomes terríveis e apavorantes relativos a tais assuntos: os de Cocito, de Estige, dos habitantes dos infernos e outros do mesmo gênero que põem a tremer quem os escuta. (GUINSBURG, 2014, p. 99).

Os diálogos estabelecidos por esses filósofos consagrados pela filosofia ocidental, sem dúvidas, contribuíram para a grande tensão criada em torno da ideia de literatura. Quando Platão, insistentemente, em seu discurso - como se pode perceber, sobretudo no livro III da obra *A República* - faz questão de definir como a arte deve se comportar na sociedade, quem deve apreciá-la ou para quem ou não ela deve ser produzida, a ideia de literatura que ali se concebe é a de um espaço de verdades incontestáveis, de cópia fiel da realidade, e não de uma arte que se propõe à plurissignificação das ideias e que, portanto, deve manifestar-se de modos diversos em diferentes sujeitos e contextos socioculturais.

É inegável a necessidade de considerar que essas concepções foram estabelecidas num tempo em que ainda não se reconhecia o Sujeito histórico no processo de construção do conhecimento. Isto parece ter tido início com Aristóteles, quando este, em discussão sobre a mimesis antiga, como apontado por Lima (2000), admite que ela possa provocar dor e prazer; a oportunidade de uma experiência ao receptor. “A mimesis Aristotélica ensina algo que a ciência dos primeiros princípios, a obra em que ela mais se empenharia, não se permitia ensinar: que é preciso saber viver sobre a dupla via, e não sobre a via única da verdade alcançada pelo pensamento” (LIMA, 2000, p. 33).

Todavia, apesar de situar um discurso aparentemente relacionado a uma proposta de defesa da autonomia da Arte, não fora esta a proposta de Aristóteles, já que, para ele, a noção de metáfora, por exemplo, ainda aparecia bastante ligada à busca da verdade; portanto limitada. Sobre essa questão, Lima (2000) observa, cuidadosamente salientado que se trata de uma ideia meramente especulativa, que: “Não é pois que Aristóteles de algum modo antecipasse o princípio da autonomia da arte. O que julgamos sua intuição parecia meta bem diversa: habilitar o cidadão para o enredo da vida”. Então, como se pôde perceber, o Sujeito da experiência ainda não é considerado no processo de construção do conhecimento neste percurso da filosofia ocidental.

Essa questão, inclusive, fora objeto de análise feita por muitos filósofos, mormente aqueles ligados à filosofia da linguagem, como Foucault, Deleuze, entre outros. Em as “Palavras e as coisas”, por exemplo, Foucault problematiza tal ideia, quando admite que, embora tenhamos tido acesso a grandes produções literárias, como as obras de Homero, a noção de literatura, de fato, corresponde a uma criação da modernidade, surgindo, especialmente, a partir do século XIX, momento em que o sujeito histórico começa a ser considerando na análise da construção de conhecimentos.

Finalmente, a última das compensações ao nivelamento da linguagem, a mais importante, a mais inesperada também, é o aparecimento da literatura. Da literatura como tal, pois, desde Dante, desde Homero, existiu realmente, no mundo ocidental, uma forma de linguagem que nós, agora, denominamos “literatura”. Mas a palavra é de recente data, como recente é também em nossa cultura o isolamento de uma linguagem singular, cuja modalidade própria é ser “literária”. É que, no início do século XIX, na época em que a linguagem se entranhava na sua espessura de objeto e se deixava, de parte a parte, atravessar por um saber, ela se reconstituía alhures, sob uma forma independente, de difícil acesso, dobrada sobre o enigma de seu nascimento e inteiramente referida ao ato puro de escrever. [...] Da revolta romântica contra um discurso imobilizado na sua cerimônia até a descoberta, por Mallarmé, da palavra em seu poder impotente, vê-se bem qual foi, no século

XIX, a função da literatura em relação ao modo de ser moderno da linguagem (FOUCAULT, 2000, p.306).

A partir da inserção deste considerado sujeito histórico, a literatura começa a ser pensada como espaço móvel, múltiplo, que vai refletir também as experiências das comunidades, suas subjetividades, sem um necessário compromisso com a produção de verdades. Em consonância com essas reflexões, Foucault diz ainda que a literatura

destaca-se de todos os valores que podiam, na idade clássica, fazê-la circular (o gosto, o prazer, o natural, o verdadeiro) e faz nascer, no seu próprio espaço, tudo o que pode assegurar-lhe a denegação lúdica (o escandaloso, o feio, o impossível); rompe com toda definição de “gêneros” como formas ajustadas a uma ordem de representações e torna-se pura e simples manifestação de uma linguagem que só tem por lei afirmar — contra todos os outros discursos — sua existência abrupta; nessas condições, não lhe resta senão recurrar-se num perpétuo retorno sobre si, como se seu discurso não pudesse ter por conteúdo senão dizer sua própria forma: endereça-se a si como subjetividade escriturante, ou busca capturar, no movimento que a faz nascer, a essência de toda literatura (FOUCAULT, 2000, p.306).

A verdade pode até ocupar o espaço da literatura, mas não é o propósito desta arte “defendê-la”, encerrá-la, “dizê-la”. A leitura literária, neste sentido, ficará a critério do sujeito, deste sujeito histórico de que Foucault nos falou, que a lerá sob diferentes perspectivas, a partir de seus distintos contextos sociais, culturais, identitários e históricos.

Nesta perspectiva, ao tempo que parece negativa a preocupação apontada por Platão e Aristóteles no que concerne aos efeitos que a leitura literária pode causar, é possível dizer que ela cria a possibilidade de pensar na potência criativa impressa na ideia de arte, especialmente da arte literária, admitindo, inclusive, ou quem sabe até exigindo, uma redefinição do termo literatura.

Em discussão sobre a potência criadora impressa na literatura oral, por exemplo, no texto “A letra e a voz”, Zumthor (1993) afirma que nos rastros dos anos 50 do século XX houve grandes conflitos entre pesquisadores, visto que a ideia de poesia oral exigia uma redefinição do termo literatura. As poéticas orais obrigam um descentramento da ideia de literatura por romper com o grafocentrismo, com a noção de literatura ligada apenas ao impresso, passando a considerar os modos de criação que surgem das experiências dos sujeitos, do seu cotidiano, das suas estratégias de interação com o mundo e de reflexão criativa sobre a vida. Todo este movimento é resultante da ruptura com um conceito de literatura impresso pela filosofia ocidental, que quase desconsidera as experiências dos sujeitos, como se viu em Platão e Aristóteles.

Esta nova concepção de literatura favorece o ensino dessa arte em diversos contextos, de modo a valorizar e interagir com as experiências dos sujeitos, dos seus destinatários. Em relação ao ensino de literatura no contexto da Educação do campo, por exemplo, é possível considerá-lo como ato político, conforme já mencionado neste trabalho. Como uma ação de compromisso com causas, com a construção de redes de solidariedade, como é possível dizer, por exemplo, das literaturas produzidas por mulheres negras, como Conceição Evaristo, Mel Adún, Alessandra Sampaio, dentre tantas outras.

As produções dessas autoras são subversivas, na medida em que partem de reflexões propostas por mulheres, numa sociedade machista e patriarcalista, em que à mulher quase sempre fora negado o direito à produção, sobretudo intelectual; e de mulheres negras, numa sociedade ainda marcada pelo racismo.

No texto “Eu não vou mais lavar os pratos”:

Nem vou limpar a poeira dos móveis
Sinto muito. Comecei a ler
Abri outro dia um livro e uma semana depois decidi
Não levo mais o lixo para a lixeira
Nem arrumo a bagunça das folhas que caem no quintal
Sinto muito. Depois de ler percebi a estética dos pratos
a estética dos traços, a ética
A estática
Olho minhas mãos quando mudam a página dos livros
mãos bem mais macias que antes
e sinto que posso começar a ser a todo instante
Sinto
Qualquer coisa
Não vou mais lavar
Nem levar. [...]
(SOBRAL, p. ?, 2013).

Percebe-se, nos versos desenhados e potentemente ilustrados pelo eu poético, um ato de libertação da opressão, que deve ser experienciado por muitas mulheres, sobretudo. Trata-se de uma poesia comprometida com um coletivo, que possibilita a percepção de várias vozes, as quais, de modo subversivo, exigem a inversão das ordens estabelecidas, balançando as estruturas sociais, reclamando por relações respeitadas. Se à mulher, principalmente à mulher negra, historicamente fora imposta a condição de subalternidade e opressão, a poética de Sobral (2013) reitera que essa condição nunca fora, tampouco será aceita por estas pessoas: “Eu não vou mais lavar os pratos/ Nem vou limpar a poeira dos móveis/Sinto muito. Comecei a ler [...]”. O direito de estudar; de decidir sobre suas próprias ações, tudo isso é reivindicado pelo eu poético.

É sob esta perspectiva que a literatura precisa ser ensinada nas escolas. Uma literatura que dialogue com as experiências dos sujeitos. Que possibilite mudanças em seus modos de autorrepresentar-se. A literatura como um ato político.

É importante salientar que a mesma produção literária que fora utilizada para criar representações negativas e estereotipadas em relação à mulher negra, por exemplo, como muitos dos textos que marcaram o século XIX, pode ser utilizada como instrumento de reescrita dessas representações, sob outras lentes, como se viu no texto do poeta Oliveira Silveira.

Conforme preconizado pelo filósofo italiano Giorgio Agamben, a linguagem dá ao sujeito tanto a sua origem quanto o seu lugar próprio, o que permite inferir que um dos erros da metafísica ocidental consiste em desconsiderar as experiências vividas pelos sujeitos a partir da linguagem nas mais diversas esferas sociais. Ainda segundo esse pesquisador,

É nessa separação entre ciência e experiência que devemos perceber o sentido, nada abstrato, mas extremamente concreto, das disputas que dividiram os intérpretes do aristotelismo da antiguidade tardia e medieval a propósito da unidade e da separação do intelecto e sua comunicação com os sujeitos da experiência (AGAMBEN, 2005, p. 27).

Tais considerações feitas pelo autor, pautadas numa perspectiva rizomática de construção do conhecimento, que desierarquiza sua produção, valorizando seus diferentes moldes e diálogos com diversas culturas, grupos sociais, enfim, os variados contextos, permitem o questionamento das práticas de ensino, especialmente nas escolas.

Em “O que é uma literatura menor”, Deleuze e Guattari discorrem sobre o modo que Kafka, grande escritor judeu, trata da expressão literária. Destacando o lugar sociocultural - o de judeu - ocupado por Kafka enquanto escritor de literatura, vivendo numa sociedade alemã, os pesquisadores acreditam que o problema levantado por ele em relação à dificuldade de reconhecimento de uma produção literária num contexto de soberania alemã não surge de modo abstrato ou universal, mas sim experiencial.

Uma literatura menor não pertence a uma língua menor, mas, antes, à língua que uma minoria constrói numa língua maior. E a primeira característica é que a língua, de qualquer modo, é afetada por um forte coeficiente de desterritorialização. Kafka, nesse sentido, define o impasse que impede o acesso à escrita dos judeus de Praga e faz da literatura algo impossível; impossibilidade de não escrever; impossibilidade de escrever em alemão, impossibilidade de escrever de outra maneira (DELEUZE E GUATTARI, 2014, p. 38).

Ao referir-se à expressão “Literatura menor”, para dizer das produções elaboradas por judeus em Varsóvia ou em Praga, Deleuze e Guattari (2014) afirmam que tal literatura é política, é coletiva; apresenta-se como se trouxesse um eu-mobilizador, que fala por si e pelos outros, que trata, no caso de Kafka, do sentimento da desterritorialização, uma luta coletiva. A literatura se define, portanto, como espaço de experiência; como uma máquina de guerra, em sentido Deleuzeano.

Mas como tratar de uma literatura que dialoga com a experiência, de uma literatura que é eminentemente política, se o currículo escolar continua majoritariamente preso a uma concepção de produção literária ligada à metafísica do ocidente, como à filosófica de Platão, por exemplo? Vale destacar que, ao discutir o simulacro como uma cópia imperfeita, Platão exclui a possibilidade de autonomia da arte, e a considera como instrumento a serviço de uma ordem social.

A formação leitora dos sujeitos, sobretudo a formação do leitor de literatura, precisa ser pensada em seu estreitamento com a cultura das diferentes comunidades, valorizando todos os modos de manifestação literária, seja oral-escrita, como a poesia de cordel, oral, apenas, ou escrita. Para tanto, é necessário investigar de que modo as escolas têm olhado para tal diversidade e que diálogos têm sido estabelecidos para a construção do conhecimento num entrecruzamento com a cultura, que, no caso específico deste artigo, tem a ver com os saberes que constituem os grupos sociais do Campo e sua quase negação pela escola.

Pesquisar sobre os processos interativos ocorrentes entre os modos de vida das comunidades do campo, o ensino e a aprendizagem escolares corresponde a uma estratégia de compreensão das múltiplas identidades dos camponeses, seus diferentes modos de ser, fazer e conhecer, mas também sobre os estereótipos sociais construídos em torno destes, devido a um modelo civilizatório bastante violento e suas interferências na sociedade que se forma.

Educação do campo

O termo educação Do Campo, e não Educação No Campo, surge em contraposição a uma ideia de educação pensada para contextos rurais, mas reprodutora de modelos urbanocêntricos, que excluem o diálogo com as identidades e modos de vida dos sujeitos do campo. O espaço do Campo, de acordo com Arroyo (2003), é constituído de uma potência identitária, ou seja, de sujeitos que possuem um perfil diverso: “trabalhadores, camponeses, mulheres, negros, povos indígenas, jovens, sem-teto... Sujeitos coletivos históricos, se mexendo, incomodando, resistindo. Em movimento” (ARROYO, 2003, p.33), a qual nega e

repulsa quaisquer propostas de ensino e aprendizagem que se mostrem homogêneas e hierarquizantes.

Uma proposta de Educação do campo exige a ultrapassagem dos limites da escola formal, como também a luta pela garantia de políticas públicas e por uma identidade própria à educação e às escolas do campo, favorecendo as condições de cidadania e possível melhoria das condições de vida aos milhares de brasileiros e brasileiras que vivem no campo (BRASÍLIA, 2002, p. 11). A ideia de cidadania, neste contexto, ao contrário de refletir uma perspectiva de atendimento ou reprodução de modelos sociais, diz respeito à promoção da participação social das comunidades camponesas, as quais devem protagonizar, ou seja, viver como sujeitos de suas próprias histórias, refletindo sobre as práticas escolares a partir de seus próprios lugares, espaços e territórios.

A história da educação formal, no Brasil, é marcada pela instituição de modelos sociais que quase nada dialogam com as identidades, culturas e modos de vida, sobretudo dos povos do campo. Brasília (2002, p. 11) aponta ainda para os resultados de uma Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do campo”, realizada em Luziânia - Goiás, em que foram afirmadas a existência do campo e a legitimidade das lutas pela instituição de políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para quem vive nele.

No campo estão milhões de brasileiros e brasileiras, da infância até a terceira idade, que vivem e trabalham no campo, como: pequenos agricultores, quilombolas, indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, lavradores, sem-terra, entre outros. Apesar de o reconhecimento dessa potencialidade identitária que caracteriza as comunidades do campo, “Há currículos deslocados das necessidades e das questões do campo e dos interesses dos seus sujeitos. [...] Crianças e jovens têm o direito de aprender da sabedoria dos seus antepassados e de produzir novos conhecimentos para permanecer no campo” (BRASÍLIA, 2002, p. 17).

A discussão sobre o ensino de literatura neste contexto surge como estratégias de se pensar na leitura e produção literárias, nas escolas, como um ato político, de luta contra processos de desterritorialização, de violências identitária e cultural, de reflexão sobre a vida, como sugerido por Deleuze e Guatarri.

Conforme analisado por Cosson (2009, p. 17), “Na leitura e na escritura de um texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos”. A reflexão proposta por esse autor, bem como todo o percurso teórico traçado neste trabalho, contribuem para reafirmar a ideia de que o ensino de literatura, como quaisquer práticas de ensino e aprendizagem precisa ocorrer em diálogo com as experiências dos diferentes sujeitos.

Considerações Finais

As análises feitas no decorrer deste texto permitem compreender a complexidade que cerca a definição de um currículo escolar; a violência que se impõe quando o fazemos sem considerar as potencialidades social, cultural, histórica e identitária que constituem as comunidades a que estas propostas se destinam. O que ensinar? Como ensinar? A quem ensinar? Esses questionamentos devem ser feitos por quem se propõe a mediar conhecimentos em contextos escolares, sobretudo se se concebe a escola como espaço de formação de sujeitos sociais.

Consoante ao que se viu nas ideias de Arroyo, as identidades e modos de vida dos diferentes sujeitos sociais impõem a necessidade de revisão ou reformulação das práticas pedagógicas e dos currículos escolares. No Campo, não cabe a reprodução de um modelo

“civilizatório” de ensino de leitura literária, por exemplo, pois isto não favorecerá o protagonismo dos sujeitos. A literatura, como apontado por Deleuze e Guatarri, pode configurar-se em um ato político, assim como deve ser o processo educativo. Mas ela só terá este sentido, só funcionará como uma “máquina de guerra” em sentido Deleuzeano, se for pensada em diálogo com as experiências de seus leitores. De seus ouvintes. De seus interlocutores, no campo ou na cidade, em diferentes espaços e territórios.

Em contato com as produções de grandes escritores e escritoras da literatura negra, como Oliveira Silveira, Cristiane Sobral, Alessandra Sampaio, dentre tantos outros/outras que não caberiam em um único artigo, pode-se perceber as possibilidades de trabalho com a literatura, na escola, como um ato político, como estratégia de luta e de inversão de ordens sociais, culturais e históricas. Neste sentido, este trabalho configura-se em um convite à reflexão sobre que literatura ensinar em contextos socioculturais tão diversos, como no Brasil, por exemplo.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

ARROYO, Miguel G.. Pedagogia em movimento: o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? In: **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, p. 28-49, Jan/Jun 2003.

CALDART, Roseli Salette. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In. KOLLING, Edgard Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo (Org.). **Educação do Campo**: identidades e políticas públicas. Brasília: articulação nacional por uma educação do campo, 2002.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: teoria e prática. São Paulo: contexto, 2009.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Kafka: **Por uma literatura menor**. 1ª Edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. Tradução: Cíntia Vieira da Silva.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 2000. Tradução de Salma Tannus Muchail.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidade e mediações culturais. Tradução Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

J. GUINSBURG (Org.). **A República de Platão**. Tradução de J. Guinsburg. 2ª Edição. São Paulo: Perspectiva, 2014.

LIMEIRA, José Carlos. **Negro homem, negra poesia**. Disponível em <http://pensador.uol.com.br/frase/NTI5NzM3/> Acesso em 12 de set. 2019.

LIMA, Luiz Costa. **Mímesis**: Desafio ao pensamento. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

LIMA, Jorge de. Essa Nega Fulô. In: **Jornal da Poesia**. Disponível em: <http://www.jornaldepoesia.jor.br/jorge.html>. Acesso em 20 de set. 2019.

MARTINS, Leda. Performances do tempo espiralar. In: **Performance, exílio e fronteira**. Ravetti, Graciela; Arbex, Márcia (Org.). Belo Horizonte: UFMG, 2002.

NIETZSCHE, Friedrich. **A Gaia Ciência** (tradução de Paulo César de Souza). São Paulo: Companhia das Letras, 1ª ed., 2001.

RAVETTI, Graciela; ARBEX, Márcia. **Performance, exílio e fronteira** (Org.). Belo Horizonte: UFMG, 2002.

SAMPAIO, Alessandra. Relutância. In: **Cadernos negros: poemas afro-brasileiros**. São Paulo: Quilombhoje, 2016.

SILVEIRA, Oliveira. Outra nega Fulô. In: **Cadernos negros**, v. 11. São Paulo: Quilombhoje: 1988.

SOBRAL, Cristiane. **Não vou mais lavar os pratos**. 2013. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/nao-vou-mais-lavar-os-pratos-poesia-de-cristiane-sobral/> acesso em 30 de Jul. 2018, às 23h00.

SODRÉ, M. **Pensar Nagô**. Petrópolis: Vozes, 2017.

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

[Recebido: 01 out. 2019 – Aceito: 22 jan. 2020]

POESIA: EMOÇÃO E CONHECIMENTO**POETRY: EMOTION AND KNOWLEDGE**Elisângela Maria Ozório (SEDUC-SP)³³

Resumo: Pensar a educação pelo sensível incentiva a pensar sobre a poesia e sua capacidade de despertar emoções que atingem a razão. O presente artigo pretende refletir como a linguagem da poesia apresenta uma voz que recria o mundo de maneira que o leitor o sinta, tornando-o seu próprio mundo. Para isso, busca-se na catarse segundo o filósofo Aristóteles (2004), a fonte de conhecimento e de prazer que a poesia excita, ao passo que, em Paul Zumthor (2007), observa-se a presença de uma voz poética que estabelece um vínculo com o eu-leitor. O vínculo entre o eu lírico expresso na voz poética com o eu-leitor provoca uma nova forma de ver o mundo, a partir de um novo conhecimento. O poema “Um corpo sobre a areia”, de Leonardo Tonus (2018), concede meios de perceber como a voz poética passa a ser a voz do eu-leitor que a vivencia e incorpora, desenvolvendo pela emoção recém-sentida um novo olhar sobre o mundo contemporâneo, analisado aqui como o submundo. Além disso, o artigo trata rapidamente sobre a alteridade e sobre a intertextualidade em Leonardo Tonus (2018).

Palavras-Chave: Poesia. Voz. Conhecimento.

Abstract: Thinking education by the sensible encourages thinking about poetry and its ability to arouse emotions that reach the reason. This article aims to reflect how the language of poetry presents a voice that recreates the world in such a way that the reader feels it, making it his own world. According to the philosopher Aristóteles (2004), catharsis is the source of knowledge and the pleasure poetry excites, whereas in Paul Zumthor (2007), there is the presence of a poetic voice that establishes a bond with self reader. The link between the lyrical self expressed in the poetic voice and self reader provokes a new form of seeing the world, from a new knowledge. The poem “Um corpo sobre a areia”, by Leonardo Tonus (2018), provides ways of understanding how the poetic voice becomes self reader voice who experiences and incorporates it, developing a new look by the newly felt emotion the contemporary world, analyzed here as the underworld. Besides that, the article briefly deals about the alterity and the intertextuality in Leonardo Tonus (2018).

Keywords: Poetry. Voice. Knowledge

A poesia corresponde a uma arte que resgata a liberdade da criação, da emoção e do conhecimento, sendo que tal liberdade a transforma em uma linguagem que pode transitar por todas as outras manifestações artísticas, o que suscita a afirmação de Décio Pignatari: “A poesia parece estar mais do lado da música e das artes plásticas e visuais do que da literatura” (PIGNATARI, 1981, p. 01). De acordo com o poeta e crítico literário, a poesia não pertence a nenhuma arte específica, mesmo que seja estudada na literatura, porque, ao final, pertence a todas elas; o que gera o risco de afirmar que a poesia é em si uma arte específica, posto que sua capacidade de representação provoca e produz uma espécie de conhecimento do outro e da própria identidade. Em outras palavras, a poesia consiste em uma arte de representação, cuja palavra emitida se transforma em matéria concreta e palpável para o leitor que a “lê” inicialmente por meio das emoções, mas que, posteriormente, atinge o conhecimento. O

³³ Doutorado em Letras/ Teoria Literária (UNESP/2018), integra o Grupo de Pesquisa Estudos da Poética: Interconexões Diacrônico-Sincrônicas na Poesia Brasileira e Portuguesa (PUC/SP). Professora de Educação Básica II - Português do Secretaria de Educação do Estado de São Paulo , Brasil

diálogo do leitor com a leitura de poesia leva em conta que um dos traços de liberdade desta arte implica tanto a leitura silenciosa de um texto escrito, como a leitura de uma audição de uma canção. Paul Zumthor, crítico que pesquisava a canção e sua condição de recepção plena pelo corpo que a ouve, explica que não existe realmente uma leitura silenciosa e muda, ainda que o leitor se encontre isolado em um cômodo, visto que toda leitura pressupõe uma voz presente no texto:

Na leitura, essa presença [presença corporal do ouvinte e do leitor] é, por assim dizer, colocada entre parênteses; mas subsiste uma presença invisível, que é a manifestação de um outro, muito forte para que minha adesão a essa voz, a mim assim dirigida por intermédio do escrito, comprometa o conjunto de minhas energias corporais. Entre o consumo, se empregar essa palavra, de um texto poético escrito e de um texto transmitido oralmente, a diferença só reside na intensidade da presença (ZUMTHOR, 2007, p. 68-69).

Paul Zumthor desenvolveu um trabalho sobre a poesia oralizada e vocalizada, em que a presença da voz poética se torna mais sensível e concreta devido à presença do canto. Desse modo, a poesia cantada localiza-se em uma esfera de altíssima qualidade, porque o leitor-ouvinte recebe a mensagem da canção no tempo agora e no espaço aqui concomitante e de forma plena. A isso o crítico chamou de performance e, por causa disso, explica que poesia escrita também tem um lado performático, um tanto mais atenuado, porquanto a ausência da voz cantada enfraquece a voz poética. Todavia, atenuada, a voz poética permanece lá, no texto escrito, juntamente com a performance: a recepção da mensagem poética. Logo, a voz do texto, a voz poética, configura-se no caminho da vivência e da experiência do mundo literário-poético, porque é esta voz que permite que a palavra antes tirada das relações comunicativas cotidianas agora se transforme em matéria e/ou objeto concreto de experiência, uma chance de conhecer o mundo ou o universo possíveis, sendo que tal conhecimento condiz com uma espécie de outro que complementa a si mesmo. A voz poética figura, dessa maneira, no outro e no eu. Para compreender melhor essa proposição, lembrar-se-à de uma citação de Mikhail Bakhtin (2006) acerca da construção da identidade da personagem. Segundo o teórico, a identidade constrói-se a partir da presença de um outro, já que é no outro que o eu encontra parâmetros para a definição e a delimitação de si:

Partindo de si mesmo, sem nenhuma mediação do outro que ama, o homem nunca conseguiria falar a seu próprio respeito na forma e nos tons hipocorísticos, em todo caso estes não exprimiriam, de modo algum, o efetivo tom volitivo-emocional do meu autovivenciamento, da minha relação interior imediata comigo mesmo, seriam esteticamente falsos: é de dentro de mim que eu menos vivencio a minha “cabecinha” ou a minha “mãozinha”, mais propriamente a “cabeça”, eu ajo precisamente com a “mão”. Na forma hipocorística só posso falar de mim em relação ao outro, exprimindo através dela a atitude real desejada do outro para comigo (BAKHTIN, 2006, p. 47).

Apesar de Bakhtin explorar a identidade da personagem no romance, ajuda a compreender a questão da alteridade como um fator essencial na formação do eu, posto que a identidade precisa de uma fonte de comparação para existir, isto é, o modo pelo qual o eu se conhece decorre através do olhar do outro, porque, por meio do olhar alheio, capta-se o verdadeiro eu. O eu depende do outro, porque necessita de um modelo do qual estabeleça padrões de comparação. Não interessa, neste artigo, se os padrões sofrem valores de julgamento do outro, e sim que, a partir de quem é o outro e de como a imagem do eu é projetada em seu olhar que é possível construir a identidade e a percepção da existência. As ideias de Mikhail Bakhtin (2007) permitem que, ao pensar na poesia a relação do outro e do

eu, há a sustentação de dois movimentos: a voz da poesia configura-se no outro, ao passo que o mundo que recria fundamenta-se na alteridade da voz poética. Ambos movimentos culminam na vivência do leitor que se dá por meio da poesia.

A alteridade não será amplamente tratada como foco do artigo, mesmo que se façam referências a sua presença iminente no trabalho de um poema, porque ela auxilia a entender como se constrói o conhecimento que se origina da leitura de poesia. O artigo objetiva a observação de como a voz da poesia corresponde a um tipo de conhecimento. Para isso, deve-se lembrar o filósofo da Grécia Antiga Aristóteles (2004), no livro *Poética*. Apesar de ser uma leitura um tanto defasada, porque o livro analisa a literatura durante o seu tempo, Aristóteles chama a atenção para a capacidade de purificação das emoções que a linguagem da poesia desperta:

Parece ter havido para a poesia em geral duas causas, causas essas naturais. Uma é que imitar é natural nos homens desde a infância e nisto diferem dos outros animais, pois o homem é o que tem mais capacidade de imitar e é pela imitação que adquire os seus primeiros conhecimentos; a outra é que todos sentem prazer nas imitações. Uma prova disso é o que acontece na realidade: as coisas que observamos ao natural e nos fazem pena agradam-nos quando as vemos representadas em imagens muito perfeitas como, por exemplo, as reproduções dos mais repugnantes animais e cadáveres. A razão disto é também que aprender não é só agradável para os filósofos mas é-o igualmente para os outros homens, embora estes participem dessa aprendizagem em menor escala. É que eles, quando veem as imagens, gostam dessa imitação, pois acontece que, vendo, aprendem e deduzem o que representa cada uma, por exemplo, “este é aquele assim e assim”. Quando, por acaso, não se viu anteriormente o objeto representado, não é a imitação que causa prazer, mas sim a execução, a cor ou qualquer outro motivo do género (ARISTÓTELES, 2004, p. 42-43).

A arte parte da imitação, contudo, a imitação não significa uma cópia exata dos objetos da realidade. Na verdade, a imitação artística copia o que poderia se constituir numa realidade, daí termos um real criado e representado. Desse modo, a poesia acompanha a criação de um real, fazendo imitações que despertam um certo prazer advindo da emoção sentida; logo a leitura de uma poesia conduz à experimentação da emoção representada, em que o leitor vive a imitação e o prazer despertado por ela, resultando na liberação de energias emocionais e provocando a catarse. A catarse, segundo Aristóteles, não finda na liberação das energias emocionais, e sim no conhecimento e no aprendizado que ela instigou. Ao sentir o representado, o leitor começa a conhecer a si mesmo, a construir e a compreender a própria identidade. Verifica-se aí que, apesar de não se nutrir a problemática da alteridade no artigo, as reflexões recaem sobre ela, porque o eu-leitor vive a experiência do outro que é a representação contida no poema. A alteridade compõe-se de uma fonte de catarse, de aprendizado e de conhecimento que falta ao eu-leitor.

“Um corpo sobre a areia”: voz poética e conhecimento

O caminho para alcançar a catarse aristotélica acontece pela voz poética que fala o que sente e o que o eu-leitor gostaria de ouvir. O Professor Doutor Leonardo Tonus (2018), na obra *Agora vai ser assim*, explora a voz da poesia que representa mundos e submundos da atualidade. A obra apresenta uma poética que representa o mundo marginalizado e aparentemente antipoético, porque falta-lhe o belo que tanto se cogita ser elemento fundamental para o poema. A voz poética desenvolvida por Leonardo Tonus (2018) capta o

cotidiano das classes sociais que se encontram entrincheiradas ora por convenções sociais, ora por preconceitos, além de que essa captação é transmitida por uma voz poética seca, quase desnudada de metáforas, com um vocabulário direto e sem volteios, mas que, ao mesmo tempo, lamenta a realidade ao representar o mundo, o seu submundo. O poema “Um corpo sobre a areia” (2018) exemplifica claramente essas questões. Antes, todavia, de adentrar o poema, salienta-se que o vocábulo submundo dito indica a sociedade marginalizada, que não usufrui das riquezas ou que se encontra na ilusão de que sua comunidade está desprovida de problemas econômicos, morais ou éticos. Retornando ao texto de Leonardo Tonus (2018), lemos uma voz poética que parte de duas ações opostas que se defrontam e formam um todo: a negação e a não aceitação. A ação de negar surge de maneira mais nítida, porque a voz do eu lírico já determina de chofre o que deveria ser e o que não deveria ser belo e, por conseguinte, a cogitação do material poético:

Não há poesia no estupro.
Não há poesia no racismo.
No feminicídio não há poesia.
A faca que penetra o corpo de uma mulher. É faca.
Em seu caminho de lâmina. Em sua função de faca (TONUS, 2018, p. 14).

O advérbio de negação “não” perpassa o poema e indica o conceito antiquado de poesia como uma arte do belo; subentendendo-se que a arte da poesia não reconheceria o feio, o chocante e a violência como temas. Em contrapartida, se o feio e a violência não integram a poesia, por que estão no poema de Leonardo Tonus (2018)? A negação do belo passa a admitir quaisquer tema, situação ou emoção como ideias da poesia. Na literatura moderna, o belo já fora questionado e rompido a partir do momento em que o poeta torna tudo elemento passível de representação; isso é conferido já no poema “Não há vagas”, de Ferreira Gullar (2004), em que o eu lírico fala que o poema está fechado em si mesmo e não admite que as crises econômicas e sociais, como a miséria e a fome, adentrem o universo artístico. Mas Ferreira Gullar realiza justamente o contrário, porque representa a crise do cotidiano:

O preço do feijão
não cabe no poema. O preço
do arroz
não cabe no poema.
Não cabem no poema o gás
a luz o telefone
a sonegação
do leite
da carne
do açúcar
do pão (GULLAR, 2004, p. 162).

Os problemas do cotidiano parecem não ser material de poesia, entretanto, ao representar tais problemas, transformam-se em matéria artística. O ato de dizer o que não é poesia e o que é salienta a ação de negação e não aceitação, porque, no poema de Ferreira Gullar (2004), a negação acontece por meio da hipótese de que a arte não trataria do feio, ao mesmo tempo que a não aceitação faz com que o feio seja poético. Entre Ferreira Gullar (2004) e Leonardo Tonus (2018), ocorre uma aproximação das ações dos eus líricos que usam sua voz para determinar que, no poema, há vagas para a recriação do submundo, criticando a imposição de um campo cerzido em uma arte tão libertária quanto a da poesia.

A poesia de Leonardo Tonus (2018) e de Ferreira Gullar (2004) concede um tipo de educação que se realiza pela via da linguagem poética; porquanto conhecemos o submundo a

partir da vivência que o olhar do eu lírico o desenha. O olhar do eu lírico passa a ser o olhar do eu, porque ele vê não através dos olhos do outro, nem por seu reflexo, e sim com o seu olhar próprio, incorporando-os; assim como Mikhail Bakhtin (2007) teoriza sobre a criação da identidade: o eu conhece-se, porque se vê no olhar do outro. O “ver-se” no olhar do outro não corresponde a um mecanismo nem de atravessar, nem de se refletir, mas de incorporar a imagem como se ela fosse do eu. Quando o eu lírico criado por Leonardo Tonus (2018) diz que não há beleza na violência, o eu-leitor enxerga, como o eu lírico, a própria violência: “A faca que penetra o corpo de uma mulher. É faca”. Nesse verso, sente-se a lâmina cortar a carne do corpo. Não se trata mais de uma mulher desconhecida, porque o leitor agora, tomando o olhar do eu lírico, toma para si o corpo cortado. Desse modo, trata-se de que a violência não consiste apenas de uma negação do material da poesia, porque consiste de uma matéria sensível e capaz de aprendizado, porquanto a dor da mulher é a dor do eu lírico e é a dor do eu, que é o leitor. Novamente verifica-se a citação do filósofo antigo Aristóteles sobre a condição catártica da poesia, uma vez que a catarse não significa pura e simplesmente a purgação de emoções, pois a catarse se refere à vivência de emoções que atingem o aprendizado e, conseqüentemente, o conhecimento. A poesia de Tonus (2018) entrega ao leitor justamente o conhecimento do mundo marginalizado, transformando o hipotético não poético, o não belo, em palavra concreta para o leitor, que é o eu, aprender a ver. Conforme Carlos Felipe Moisés (2007), a poesia ensina o leitor a ver, indiferentemente se o visto já fora enxergado, pois ela ensina a ver de outra perspectiva, como se fosse a primeira vez: “O excêntrico modo de ver, ensinado pela poesia, incita-nos a encarar o objeto (ou coisa ou ideia) sobejamente visto, *como se nunca o tivéssemos visto antes*” (MOISÉS, 2007. p. 20).

A visão da poesia é ligada diretamente à sensação que ela provoca, a catarse; afinal o leitor olha não como mais uma informação de casos de violência, e sim como a violência é, de dentro dela, da faca que corta o corpo da mulher, da mulher que sente a lâmina, do negro que é rechaçado por sua etnia. Tudo se transforma em corpo material e de sensibilização; pela primeira vez, o leitor vê a violência.

O texto de Leonardo Tonus (2018) prossegue com o ritmo de desnudamento do real, o que não é belo, nem poético, e, ainda assim, fazendo-se de poesia: “Não há poesia nos genocídios”; “No refúgio não há epifanias” (TONUS, 2018, p. 14). Todavia, aos poucos, a voz lírica que, antes, havia dito aquilo que não é, o ato de negação, cede para uma voz que afirma a sua identidade: “Eu perdi a voz/ ao sair” (TONUS, 2018, p. 14).

A perda da voz do eu lírico não se faz da ausência de voz, porque não se ausenta, se presentifica em um tom de desesperança e de distopia, como ouvimos e lemos na voz poética escrita e cantada pelo compositor-poeta Renato Russo, líder e intérprete da banda brasileira de *rock* Legião Urbana. Renato Russo, no álbum *A tempestade ou o livro dos dias* (1996), apresenta uma voz poética que representa a dualidade em constante diálogo de um real criado na canção e do sonho do eu poético, sendo que, no caso do real, a imagem figura-se sempre como a distopia, enquanto o sonho, como a utopia. Seu eu poético ainda transita por temas sociais e existenciais que podem se debater e se chocar. Por ser canção poética, a voz da poesia não se perde, com o eu lírico de Leonardo Tonus (2018), porque se encontra no texto musical, o que lhe permite ganhar mais força de expressão. Em suma, o real em Renato Russo é construído sobre a imagem da distopia, em que o caos, o feio, a desordem, a solidão, a violência e a indiferença sobrepõem-se a tudo, restando um mundo em decadência. No poema “Um corpo sobre a areia” (TONUS, 2018, p. 14-15), observa-se a mesma ideia construtiva da distopia conforme Renato Russo, pois o mundo não existe como uma unidade, porquanto sobrevive de indivíduos marginalizados e violentados, posto que há a mulher estuprada, o negro discriminado, os mortos em massa, as pessoas traficadas, o corpo de uma criança refugiada e encontrada morta na areia:

Um corpo sobre a areia
que, entre meus dedos silenciosos,
escorrega
oco. (TONUS, 2018, p. 15)

É defronte ao mundo distópico, cuja criança morta, que remonta à foto de uma criança afogada após fugir da crise econômica-social da Síria, em 2015, que o eu lírico perde a voz e ganha a certeza de que se encontra solitário:

Não houve abraços na chegada.
Ninguém esperava por mim.
Ninguém me acudiu ao me perder
pelas ruas de uma cidade
que ainda não era cidade (TONUS, 2018, p. 14).

O eu lírico não encontra companheiros, ninguém vê seu sofrimento, ninguém o espera, porque ninguém tem esperança, e, sem ela, o mundo torna-se o submundo, a distopia que aparece na canção de Renato Russo. O verso “Ninguém esperava por mim” causa desconforto e tristeza, posto que o pronome indefinido “ninguém” articulado com o verbo “esperar” cria o abismo entre as pessoas. “Ninguém” mostra que o ser humano não se comporta com humanidade. Sem o humano, sem a humanidade, o que sobre condiz com um espaço e um tempo de distopia.

Diferentemente de Leonardo Tonus (2018), o verso “Ninguém esperava por mim”, notado como o auge da distopia no texto, contrasta-se com a canção “Esperando por mim” (1996), de Renato Russo, uma vez que, apesar de representar o real distópico, a canção presentia o leitor-ouvinte com a possível utopia, com a esperança, passíveis de realização:

E o que disserem
Meu pai sempre esteve esperando por mim
E o que disserem
Minha mãe sempre esteve
esperando por mim
E o que disserem
Meus verdadeiros amigos
sempre esperaram por mim
E o que disserem
Agora meu filho espera por mim
Estamos vivendo
E o que disserem
Os nossos dias serão para sempre (RUSSO, 1996).

No caso da canção, o tratamento temático fixa-se na problemática da existência, porque o eu poético se apresenta como um ser doente, que se desgasta com a iminência da morte e a única esperança atrela-se à certeza de que sua presença física neste mundo foi aguardada e isso garantirá a eternidade de sua existência. Em Tonus (2018), a ausência da espera provoca o fim da eternidade como o tempo utópico em Renato Russo; afinal, a certeza do eu lírico de “Um corpo sobre a areia” consiste no isolamento e na solidão, ninguém tem esperança, não há a projeção de um espaço de utopia.

Enquanto o eu poético de Renato Russo tem voz, porque esta não se suspende, inscreve-se na presença da perenidade, na canção, a voz do eu lírico em Leonardo Tonus (2018) perde-se e encontra o silêncio na grande cidade:

Silêncio. Silêncio. Silêncio. Silêncio. Silêncio.

Eu conheci o silêncio.

Eu me esqueci do silêncio (TONUS, 2018, p. 15).

A voz do eu lírico cede o som para que a cidade se torne o centro do poema: “Ela era um plano./ Um traçado de planos que entre si formavam ângulos,/ paralelas e perpendiculares”. Nessa cidade, as linhas retas e gélidas acentuam a ausência de empatia e a presença da solidão. Na cidade que impossibilita a habitação de “um nome”, em que o eu lírico perde a voz e ganha o silêncio, o eu-leitor também perde a identidade, porque, como vimos em Mikhail Bakhtin (2007), a identidade existe somente a partir do outro; mas, no poema, o outro está ausente, porquanto corresponde a um “ninguém”.

O eu lírico ganha o silêncio, mas é neste silêncio que a voz se sobressai, é retomada: “Eu me esqueci do silêncio”; a poesia faz seu retorno às ações de negação, nega-se o silêncio, e de não aceitação, não se aceita o silêncio. Negação e não aceitação compõem a poesia de Leonardo Tonus (2018), porque, a partir disso, o texto começa a se realizar.

Últimas palavras

No início deste artigo, cogitou-se a poesia como uma arte libertária, que explora e atinge o conhecimento que se efetua pela incorporação do leitor na voz do eu lírico. Tal voz desperta e representa meios de se ver de maneira diferente e nova o mundo já habitado. Conforme Octavio Paz (1982), a poesia fornece o conhecimento, porque atua em diversas áreas, de diversas formas, e pode partir de uma recriação de algo grandioso, como algo pequeno, da alegria e da morte:

A poesia é conhecimento, salvação, poder, abandono. Operação capaz de transformar o mundo, a atividade poética é revolucionária por natureza; exercício espiritual, é um método de libertação interior. A poesia revela este mundo; cria outro. Pão dos eleitos; alimento maldito. Isola; une. Convite à viagem; regresso à terra natal. Inspiração, respiração, exercício muscular. Súplica ao vazio, diálogo com a ausência, é alimentada pelo tédio, pela angústia e pelo desespero. Oração, litania, epifania, presença. Exorcismo, conjuro, magia. Sublimação, compensação, condensação do inconsciente. Expressão histórica de raças, nações, classes. Nega a história: em seu seio resolvem-se todos os conflitos objetivos e o homem adquire, afinal, a consciência de ser algo mais que passagem. Experiência, sentimento, emoção, intuição, pensamento não-dirigido. Filha do acaso; fruto do cálculo. Arte de falar em forma superior; linguagem primitiva. Obediência às regras; criação de outras. Imitação dos antigos, cópia do real, cópia de uma cópia da Ideia. Loucura, êxtase, logos. Regresso à infância, coito, nostalgia do paraíso, do inferno, do limbo. Jogo, trabalho, atividade ascética. Confissão. Experiência inata. Visão, música, símbolo. Analogia: o poema é um caracol onde ressoa a música do mundo, e métricas e rimas são apenas correspondências, ecos, da harmonia universal. Ensino, moral, exemplo, revelação, dança, diálogo, monólogo. Voz do povo, língua dos escolhidos, palavra do solitário. Pura e impura, sagrada e maldita, popular e minoritária, coletiva e pessoal, nua e vestida, falada, pintada, escrita, ostenta todas as faces, embora exista quem afirme que não tem nenhuma: o poema é uma máscara que oculta o vazio, bela prova da supérflua grandeza de toda obra humana! (PAZ, 1982, p. 15-16).

A explicação de Octavio Paz (1982) permite compreender que a atuação da poesia é livre, por isso, essa liberdade instiga uma forma de adquirir conhecimento proveniente da experimentação e da sensação das emoções que levam à reflexão e à razão. Toda a forma de conhecimento presente na poesia depende de uma voz poética, vinda do eu lírico, que se torna capaz de transformar o escrito ou oral em objeto material e concreto para que o leitor ou ouvinte possa incorporar e vê-lo com outros olhos. Não os olhos do eu lírico, nem os olhos do leitor, mas sim os olhos unificados na nova percepção do mundo.

A poesia de Leonardo Tonus (2018), “Um corpo sobre a areia”, possibilita a vivência do novo olhar, em que as violências cotidianas do mundo contemporâneo são recriadas por um eu lírico que nega e não aceita os limites que a ideia falaciosa de alguns escritores da poesia procuraram criar, tampouco aceita a realidade torpe daqueles que se encontram à margem do sistema social. Vive-se o olhar crítico do eu lírico, perde-se a voz e, ao migrar para o silêncio da cidade, redescobre-se a voz, uma voz inquieta, não mais do eu lírico, nem do leitor, e sim uma voz unificada e nova que quebra o silêncio e diz ou “rediz” o que incomoda, o que não aceita, a busca, no fim, de uma mudança.

A voz do eu lírico em “Um corpo sobre a areia” (2018) articula-se com outro poeta, como Ferreira Gullar (2004), e outro compositor-poeta, como Renato Russo (1996). Ambos representam que a poesia, uma criação livre, corresponde à representação do submundo, o mundo dos marginalizados. Seus eus líricos e poéticos vivem o submundo, experimentam a cada abandono o tempo e o espaço distópico. Em Gullar (2004), o eu lírico recria as dificuldades de um país em constante crise econômica. Em Renato Russo (1996), a espera da morte e a certeza da brevidade apresentam um eu poético que busca a todo momento o alívio da utopia que se faz na eternidade. Em Leonardo Tonus (2018), o eu lírico representa o olheiro que registra o aspecto feio das cidades, uma realidade de abandono e de morte, que não espera ninguém, nem o tempo da utopia.

O Professor Doutor Fernando Segolin, em aulas ministradas no Programa de Pós-Graduação, nível mestrado, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, entre os anos de 2009 e 2011, explicara que a poesia corresponde a um texto que provoca o conhecimento sobre o outro e, conseqüentemente, ao conhecimento de si mesmo. A poesia, portanto, preenche as lacunas que o ser humano sente, complementa-o, sua alteridade está vinculada com a alteridade do outro. Assim, ao pensar sobre a poesia de “Um corpo sobre a areia” (2018) – ou brevemente na poesia de Ferreira Gullar (2004), “Não há vagas”, e na canção de Renato Russo (1996), “Esperando por mim” –, constata-se que o “corpo sobre a areia” se encontra diante do leitor, incomoda-o, despertando o desejo da revolta com o mundo. Em contrapartida, o leitor é silenciado, porque o corpo “escorrega/oco” por seus dedos. O corpo sobre a areia possibilita ao leitor aprender e conhecer o corpo que escapa, ao passo que este corpo delimita sua existência silenciosa e solitária. A experiência do corpo alheio é o reencontro com o próprio corpo. Tal reencontro consiste no conhecimento que o eu leitor adquire sobre si e sobre o mundo. Nisso consiste a educação pelo sensível que a poesia instiga: pelos olhos do outro, unidos aos olhos do leitor, a possibilidade de reviver o mundo já conhecido e agora renovado não cala o leitor, porque a sabedoria provoca a emoção e causa a razão, assim como incentiva o ser humano a buscar a verdade e a mudança.

Referências

ARISTÓTELES. **Poética**. Tradução: Ana Maria Valente. Lisboa: Gulbenkian, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2006. 476 p.

GULLAR, Ferreira. Não há vagas. In: _____. **Toda poesia**. 12. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2004. p. 162.

MOISÉS, Carlos Felipe. **Poesia e utopia: sobre a função social da poesia e do poeta**. São Paulo: Escrituras, 2007. 143 p.

PAZ, Octavio. **O arco e a lira**. 2. ed. Tradução: Olga Savary. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1982. 368 p.

PIGNATARI, Décio. **Comunicação Poética**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1981. 121 p.

TONUS, Leonardo. Um corpo sobre a areia. In: _____. **Agora vai se assim**. São Paulo: Nós, 2018. p. 14-15.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. Tradução: Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Cosac Naify, 2007. 125 p.

Discografia

RUSSO, Renato. **Esperando por mim**. In: LEGIÃO URBANA. *A tempestade ou o livro dos dias*. Manaus: EMI, 1996. 1 cd. Faixa 13. (4m 21s).

[Recebido: 30 set. 2019 – Aceito: 21 jan. 2020]

SARAU E PERFORMANCE: A REDE LONDRIX E ESTRATÉGIAS DE INSERÇÃO DO TEXTO**SOIREE AND PERFORMANCE: THE LONDRIX NETWORK AND STRATEGIES OF INSERTION OF THE POETIC TEXT**

Ana Cristina Pereira da Silva³⁴
Frederico Augusto Garcia Fernandes³⁵

Resumo: O artigo trata dos saraus e da *performance* enquanto estratégia de inserção da poesia na literatura contemporânea. O objeto de análise da pesquisa é o “Sarau Artístico e Literário de Cambé” que é um dos mais antigos saraus da região e conta com o registro de suas reuniões em atas. Através dele, objetiva-se refletir acerca do impacto que esses eventos têm na produção literária local e compreender como eles podem contribuir para a promoção do escritor e legitimação do processo artístico enquanto espaço de divulgação, por meio da *performance* e das redes estabelecidas. Com base nos estudos de Even-Zohar (1990), Aguilar e Cámara (2017), Leone (2014), Zumthor (2007), Tennina (2013), Silva (2008), Fernandes (2017), Hollanda (2001) e Rancière (2009), a análise das atas e das participações nos saraus propicia a constatação de que esses eventos permitem o compartilhamento de novas formas de fazer poético, colaborando para a formação e fortalecimento da literatura londrinense, a partir da rede Londrix. O estudo dos saraus contribui para que a teoria literária tome novos rumos de análise na literatura contemporânea e possibilita pensar os mecanismos de produção e circulação literária na atualidade.

Palavras-Chave: Literatura contemporânea. Sarau. *Performance*. Poesia oral. Produção Literária.

Abstract: This article deals with soirees and the performance in the contemporary literature. It is focused on the “Sarau Artístico e Literário de Cambé” which is one of the oldest soirees in the region. Based on its minutes, we are discussing the impact of literary event on local literary production, as well as following up to see now the poetic performance contribute for promoting writers, legitimizing artistic processes, and setting literary networks. Authors as Even-Zohar (1990), Aguilar e Cámara (2017), Leone (2014), Zumthor (2007), Tennina (2013), Silva (2008), Fernandes (2017), Hollanda (2001) e Rancière (2009) were taken in consideration. The analyses of minutes and the participant observation unfolded new ways of making poetry in Londrina, buy the establishment of networks among writers and poets.

Key-Words: Contemporary literature. Soiree. Performance. Oral poetry. Literary production.

³⁴ Mestranda Programa de Pós-Graduação em Letras/ UEL Pesquisa Saraus literários em Londrina.

³⁵ Doutor em Letras pela Unesp, com estágios de pós-doutorado no Canadá (Programa Visiting International Scholar, da Brock University - 2008-2009), e na Itália (Estágio Sênior CAPES - Università di Bologna - 2014-2015). Autor, tradutor e organizador de vários livros sobre teoria literária, com foco em poéticas orais e de vanguardas. Pesquisador produtividade do CNPq. Professor da Universidade Estadual de Londrina Eleito em junho de 2018 presidente da ANPOLL - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Letras e Linguística.

Introdução

A presente pesquisa tem como tema o “Sarau Artístico e Literário de Cambé”, a partir da análise da *performance* como principal estratégia de inserção do texto poético.

A partir dos anos 90, a poesia se liberta da necessidade de filiações estéticas e a produção poética se abre para uma multiplicidade de vozes. Heloisa Buarque de Hollanda (2001, p. 13) afirma que passa-se a haver “uma confluência de linguagens, um emaranhado de formas e temáticas sem estilos ou referências definidas”, o que acarreta em uma nova configuração na edição e divulgação do texto poético, que passa a se realizar por meio do regime de redes estabelecido na contemporaneidade.

Com o regime de redes, o singular se faz presente por meio do coletivo e a constituição do coletivo se dá pela afetividade e identidade partilhada, o que garante visibilidade para a poesia. (LEONE, 2014). Em Londrina e região, a produção literária se constitui através do regime de redes, sendo o sarau um dos eventos em que o coletivo se encontra e coloca em ação, por meio da *performance*, as singularidades afetivamente marcadas, funcionando como estratégia de disseminação da poesia.

Londrix é marca de um coletivo que se caracteriza pelos trânsitos artísticos, em que seus membros assumem múltiplos papéis. Torna-se um festival, cuja importância é a operacionalização da rede, abrindo-a para o contato com artistas de outros estados, sem deixar de promover poetas locais. (FERNANDES, 2017, p. 111)

Sendo assim, objetiva-se por meio dessa pesquisa elencar os saraus que acontecem, em Londrina e região, e mostrar de que forma eles se realizam, compreendendo como esses eventos poéticos performáticos podem contribuir para a promoção do escritor e legitimação do processo artístico, entendendo-o enquanto espaço de divulgação por meio da *performance* e das redes estabelecidas. Busca-se também refletir a partir dos saraus, os mecanismos de circulação e práticas performáticas do texto poético oral na atualidade, e seus impactos na produção cultural na cidade de Londrina e região.

. Even-Zohar (1990) estabelece um diagrama baseado na estrutura jakobsoniana dos elementos e funções da linguagem, apresentando os elementos do sistema literário e suas funções, que permite pensar os saraus e a *performance* enquanto estratégia de inserção do texto poético, uma vez que esse sistema é intrínseco ao sistema social, totalmente dinâmico, constituído pelas ideologias literárias, editoras, críticos, grupos literários, agências governamentais de fomento à cultura e à educação, instituições educacionais, a mídia, que obedecem às regras do sistema cultural.

Com base nesse modelo teórico-analítico de Even-Zohar (1990) e nos estudos de Aguilar e Cámara (2017), Leone (2014), Zumthor (2007), Tennina (2013), Silva (2008), Fernandes (2017), Hollanda (2001) e Rancière (2009), o presente trabalho se dará por meio da participação nos saraus realizados em Londrina e região, através da observação em um primeiro momento, a fim de elencá-los, e no segundo momento a análise será feita tendo como objeto de estudo o “Sarau Artístico e Literário de Cambé”. Esse sarau conta com grandes fontes de registros que não se dão apenas por fotos ou vídeos, mas também por meio do registro em ata de todas as reuniões. O “Sarau da Leonilda”, como é conhecido popularmente, é um dos mais antigos da região e um dos que acontece com maior regularidade, além dos registros importantíssimos feitos através das atas, motivos estes da escolha desse evento como objeto de análise da pesquisa em tela.

Os saraus da rede Londrix

O sarau é um evento em que pessoas se reúnem para falar sobre literatura e arte, marcado por apresentações performáticas, que envolve não só a declamação de poemas, mas também apresentações musicais.

A palavra sarau tem sua origem na palavra latina *serum* e significa “tarde”, período em que, de acordo com Tennina (2013), eram realizadas as reuniões que contemplavam dança, música e literatura.

Desde o século XIX, a palavra sarau para designar esses encontros aparece em livros, cartas, entre outros documentos que a registram como prática comum àquela época.

Até aproximadamente meados da década de 1920, o mundo do livro brasileiro era restrito a um pequeno número de consumidores e os artistas continuavam, como em épocas anteriores, sendo patrocinados por mecenas. A publicação de livros nacionais era feita em tiragens restritas, com financiamento do próprio escritor, e competiam com os livros estrangeiros traduzidos no Brasil. Desde o final do século XIX, São Paulo, por exemplo, o centro de produção brasileira, dispunha de melhores condições, mas contava com poucas livrarias, tais como a Casa Eclética, a Empresa Literária Fluminense, a Paulista, e a famosa Casa Garraux, além dos salões organizados pela elite paulista. Estes, por sua vez, geralmente constituídos por uma pessoa economicamente influente, funcionavam como lugar de encontro para a oligarquia e os artistas desprovidos de recursos financeiros. (SILVA, 2008, p. 187-188).

A limitação e relação entre literatura e mercado já ocorria naquela época, conforme nos coloca Silva (2008), os saraus já surgem com o intuito de divulgação das obras e dos artistas. Embora Tennina (2013) aponte esses eventos como forma de representação dupla daquela época – de divulgação e legitimação dos artistas e de exibição das posições de classe por parte da elite – eles foram extremamente importantes para a formação de uma identidade literária brasileira e por trazer à arte um espírito genuinamente brasileiro.

O mais famoso e importante dos salões em São Paulo era o da Vila Kyrial, ao que se sabe berço de “nascimento” da Semana de 22. Pertencente ao gaúcho José de Freitas Valle, que foi para São Paulo estudar Direito, o salão da Vila Kyrial era, no início do século, o ponto de encontro de muitos artistas, políticos, jornalistas e escritores que freqüentemente aí se reuniam para participar de saraus literários, audições musicais, banquetes e ciclos de conferências. (SILVA, 2008, p. 188).

Os saraus desencadearam ações políticas, artísticas e culturais importantíssimas como citado por Silva (2008), impulsionando a Semana de 22. E além disso, faz entender a força que esses movimentos tinham, à medida que faziam as obras circularem e promoverem o escritor, representando a dinamicidade do sistema literário, em que um largo trajeto é desenhado até a publicação do livro e que os elementos desse sistema se relacionam de maneira interdependente.

As “rodas” passaram a ser o meio através do qual os artistas produziam e faziam circular suas obras. No tempo das rodas, eram elas as responsáveis pelo julgamento, pela crítica e pela divulgação do produtor artístico. No caso do mundo do livro, por exemplo, evidencia-se a importância que as “rodas” passaram a ter no processo fundamental de promoção do escritor – a publicação dos livros, que segue um largo trajeto até chegar ao editor por meio de um integrante da “roda”. (SILVA, 2008, p. 189).

Atualmente, os saraus passaram a ter diversas configurações enquanto evento, dos salões aos cafés e às rodas de artistas, passaram a acontecer em casas, bares, cafés, centros e espaços culturais, bem como museus, praças, dentre outros espaços, contando com diferentes atrações artísticas-performáticas e microfones aberto ao público.

Um dos maiores e mais famosos saraus, hoje no Brasil, o sarau da Cooperifa, realizado na periferia de São Paulo, teve Sérgio Vaz como o organizador do espaço, que fora realizado no bar do Zé Batidão, em 2001. Em entrevista à pesquisadora Teninna (2013, p. 12), o escritor afirma que

O espaço que o Estado deixou para nós é o bar, aqui não tem museu, não tem teatro, não tem cinema, não tem lugar para se reunir, e o bar é o nosso centro cultural, onde as pessoas se reúnem para discutir os problemas do bairro, aonde as pessoas vêm se reunir depois do trabalho, onde as pessoas se reúnem quando vai jogar bola, ou quando é um aniversário, se reúnem para ouvir e tocar samba, então o bar é a nossa ágora, a nossa assembleia, o nosso teatro, tudo, a única coisa que o Estado deixou para nós foi o bar, então a gente ocupou o bar. É só isso o que a gente tem, então, é isso o que vamos transformar. (VAZ, Sérgio. In: TENNINA, 2013, p.12)

Sérgio Vaz estabeleceu não só o nome do sarau e o espaço em que ele se realizara, mas também um *modus operandi* incorporado pelos frequentadores dos saraus e dos posteriores saraus que foram se formando na periferia de São Paulo. Essa transformação do espaço, citada por Vaz em entrevista à Tennina (2013), implica numa ressignificação do espaço produzida pelos saraus.

Os saraus da rede Londrix, incorporam não apenas a cidade de Londrina, mas o seu entorno, ligando-se a um regime de redes, que segundo Fernandes (2017) se faz presente na produção literária brasileira. Nesse regime temos uma multiplicidade de eventos acontecendo atualmente: “O Sarau Artístico e Literário de Cambé”, realizado pela professora e escritora Leonilda Bissochi, na cidade de Cambé; “Sarau: prosa, poesia e outras delícias”, realizado na Vila Cultural Cemitério de automóveis, em Londrina; “Sarau das artes”, realizado no sebo Nosso Sebo; “Sarau Madrepérola”, organizado pela editora londrinense Madrepérola; o “Carnasarau”, realizado no tradicional Bar Brasil; os saraus realizados pelo projeto “Brisa: Saraus artísticos”, organizados pela Funcart (Fundação Cultura Artística de Londrina), que são realizados na Concha Acústica (monumento localizado em uma praça no centro da cidade, palco de importantes eventos, apresentações e manifestações políticas, artísticas e culturais); o sarau “Versa e conversa: sarau literário”, organizado pelo Coletivo Versa e o “Sarau das Pretas”, pelo coletivo Luiza Nahin. Esses saraus acontecem com maior regularidade.

Além disso, a região ainda conta com saraus que acontecem esporadicamente no bar Valentino e em outros bares tradicionais, nas feiras, nas semanas literárias, no Londrix (Festival Literário de Londrina), nos museus, dentre muitos outros espaços, alguns

organizados por instituições privadas que promovem a cultura e a arte, além de coletivos e instituições que a cada dia surgem com novas organizações de saraus em Londrina e região.

Como já visto, esses eventos literários têm como forma de representação a *performance*. Zumthor (2007) define a apresentação performática, *in praesentia*, como única, dotada de corporeidade, e carregada de sensações e emoções, que nunca será igual a outra, mesmo que realizada no mesmo lugar com as mesmas pessoas.

Na *performance* a voz é emanação do corpo, uma representação plena, que não é apenas uma forma de comunicação que transmite conhecimento, mas que transforma o conhecimento, e sendo assim transforma de alguma forma o ser. A voz marca tanto o *performer* quanto o espectador, estabelecendo uma comunicação poética, uma experiência vivenciada, e é essa comunicação que permite que o escritor se promova por meio da *performance*. (ZUMTHOR, 2007)

Os documentos analisados e as observações/participações nesses eventos levaram à compreensão de que o sarau é o espaço de realização da *performance*, e estabelece a relação de rede com os elementos envolvidos no sistema literário, servindo como estratégia de inserção da poesia no espaço público.

O “Sarau Artístico e Literário de Cambé” funciona dentro do regime de rede ao estabelecer “uma trama de complexas conexões pautadas pela ordem das trocas, dos trânsitos e das relações”. (FERNANDES, 2017, p. 112). Essa definição de rede trazida por Fernandes (2017), ao retomar as ideias da filósofa Anne Cauquelin, demonstra exatamente a dinâmica do “Sarau da Leonilda”, que permite trocas entre sujeitos de um mesmo grupo e também com grupos de outras localidades. A dinâmica do sarau pressupõe uma troca mais próxima entre os sujeitos, revelando um caráter mais íntimo de configuração do evento que poderá ser visto a partir do *modus operandi* estabelecido por Leonilda, e que tem como ápice o momento da *performance*.

O sarau Artístico e Literário de Cambé

O “Sarau Artístico e Literário de Cambé”, conhecido popularmente como “Sarau da Leonilda”, é um sarau que acontece há 15 anos, na cidade de Cambé, município fronteiro de Londrina.

Idealizado pela professora e escritora Leonilda Bissochi, o sarau já era uma vontade antiga. Antes ela já realizava reuniões em sua casa, na qual discutiam sobre literatura, arte, política. Essas reuniões ganharam o formato de sarau em 10 de julho de 2003, quando a escritora realizou o primeiro “Sarau Artístico e Literário de Cambé”, em sua própria casa.

“Aos dez dias do mês de julho de dois mil e três às 20:30 horas, na residência da poeta e escritora Leonilda Aparecida Bissochi de Freitas, situada na avenida Canadá, 180, foi realizado o 1º Sarau Artístico e Literário de Cambé, por iniciativa e criação da referida escritora, contando com a presença de amantes das artes, poetas, escritores, artistas plásticos, músicos. O presente sarau foi presidido pela autora da ideia, professora Leonilda que usando da palavra agradeceu a presença de todos, apresentando cada um e citando o ramo da arte que cada qual pertencia. Falou também de algumas pessoas que haviam sido convidadas, mas que não puderam comparecer devido a afazeres particulares, mas prometeram se engajarem neste movimento cultural. Em seguida, falou aos presentes que decidiu convidar os artistas da cidade para este sarau que seria o primeiro dos muitos que

virão. Falou que o objetivo deste encontro é oferecer um espaço para que cada artista possa manifestar o seu pensamento ou dar vazão a sua arte, seja ela de que área for. (SARAU ARTÍSTICO E LITERÁRIO DE CAMBÉ, Ata de reunião do dia 10 de julho de 2003, Livro 1, p. 1)

Desde então, o sarau acontece sempre entre os meses de março e novembro, geralmente na última semana do mês. E conta com a presença de diferentes pessoas, como artistas, músicos, escritores, incentivadores e apreciadores da arte e da literatura, pessoas de diferentes profissões e das mais variadas idades. O sarau é aberto a quem quiser participar, sendo composto por um grupo que frequenta desde o início, mas também por novos participantes a cada reunião.

Imagem 1



Fonte: Arquivo pessoal de Leonilda (facebook), 2012

O *modus operandi* estabelecido por Leonilda, para o sarau em sua residência, segue uma programação fixa, contando com dois momentos importantíssimos, o momento de discussão em que um tema é designado, denominado pela idealizadora do sarau de “gancho”, e o momento ápice da reunião em que a performance é a principal atração, em que cada participante pode trazer algo para apresentar, sendo autoral ou não.

As atas revelam esse *modus operandi* criado pela Leonilda, à medida que trazem os registros descritivos de todas as reuniões, contendo desde o início, com a leitura da ata da reunião anterior, a aprovação dos participantes e suas respectivas assinaturas, a fala e a direção do início da presente reunião feita pela escritora, passando pelo “gancho” (tema ou pergunta lançada para discussão), a fala dos participantes acerca desse tema, as performances que acontecem no segundo momento da reunião, denominado de “apresentação de trabalhos”,

o momento de confraternização com o lanche ofertado por Leonilda, ao final de todos os encontros, e finalizando com os nomes e assinaturas de todos os que estiveram presentes no dia. Os registros das atas contam ainda com os nomes dos textos apresentados, e com as falas dos participantes, sendo fielmente registrado conforme ocorrido, permitindo que qualquer pessoa que as leia, seja capaz de compreender o que aconteceu nesses encontros.

De acordo com Leonilda (2019), em entrevista à autora, a decisão dos registros foi “para saber o que já discutimos e também a evolução dos assuntos. Às vezes eu toco num assunto que foi discutido faz tempo, só para ver como está, pois acredito que a pessoa está sempre em mudança.”

Para além disso, essas atas ganharam grande valor e importância histórica, artística e cultural, uma vez que trazem muitas questões acerca do próprio fazer artístico, sobretudo literário, e do artista que como Leonilda afirma, sofre mudanças no decorrer do tempo.

Esse valor histórico, artístico e cultural atribuído às atas de reuniões do sarau pode ser evidenciado à medida que marcam as ideias e impressões de um grupo de artistas contemporâneos sobre essa arte que lhes é contemporânea, como por exemplo, na ata da reunião do dia 1 de dezembro de 2009, cuja questão “Como percebemos a arte contemporânea?”, foi sugerido como “gancho” para as discussões, ou como no registro do dia 18 de agosto de 2009, em que o tema “A globalização inibiu a criação artística?”, permitiu aos artistas manifestarem sua opinião acerca do seu próprio tempo.

A ata, um documento que remete à burocracia, é ressignificado por Leonilda, passando a ser utilizada como fonte de memória. Apesar de toda formalidade que a escritora mantém ao registrar as reuniões, o caráter burocrático da ata fica esquecido dando lugar à memória.

As atas representam fonte de conhecimento e pesquisa para a posteridade, mostrando as características, os elementos, as perspectivas e a visão de mundo não só dos autores que frequentam o sarau, mas também de uma determinada época, no âmbito social e artístico-literário.

O tema da noite foi: “A arte consegue mudar o mundo?”. Para Dona Martha a arte, mesmo a arte, mesmo sem o devido valor, ela é capaz de influenciar e muito. A arte encanta a todos desde a criança até o adulto. Lorraine acha que a arte muda o comportamento da criança quanto ao seu comportamento, disciplina, conceitos. A arte influencia o mundo e é influenciada por ele. Zulmira diz que a arte influencia o mundo, pois por exemplo na época da ditadura os artistas foram exilados porque o governo sabia que sua arte influenciaria no comportamento da nação. Para Ely a arte influencia e muda o comportamento das pessoas. E todos nós temos talento para a arte, só é preciso ser canalizada. Segundo Diego Navarro a arte não só muda o comportamento de quem faz arte como também de quem não faz, mas a aprecia. ((SARAU ARTÍSTICO E LITERÁRIO DE CAMBÉ, Ata de reunião do dia 22 de setembro de 2005, livro 1, p. 17)

Esse momento da reunião marcado pela discussão do tema da noite é o momento em que a máscara e a pose do escritor estão em cena. O artista se autoapresenta, a partir de seu discurso público, de suas ideias, da maneira como se posiciona, seus trejeitos, vestimentas e opiniões. Assim, a imagem pública do escritor é apresentada a todos por meio de um ato performático que o marca enquanto figura pública.

Imagem 2

Fonte: Arquivo pessoal de Leonilda (facebook), 2012

A máscara e a pose, de acordo com Aguilar e Cámara (2017, p. 141), “são dispositivos da modernidade literária”, que envolvem a vida pública, a instituição, o escritor e o mercado, ou seja, a forma pública como o autor se autoapresenta funciona também como estratégia de divulgação de seus textos e de si mesmo enquanto escritor, interferindo diretamente na sua relação com o mercado e com o público.

A máscara necessita de um discurso, de todo o discurso público do autor, já a pose envolve o corpo com suas vestimentas, trejeitos, lugares que frequenta, gestos e ambos contribuem para a relação autor/público e conseqüentemente mercado. Diante disso, a postura pública do escritor funciona como uma estratégia de divulgação do seu próprio texto, através das relações estabelecidas socialmente por meio da máscara e da pose. (AGUILAR; CÁMARA, 2017).

Dentro da programação do “Sarau artístico e literário de Cambé”, o momento de discussão do tema contribui não só para teoria literária enquanto discussões sobre a literatura, que possam levar a novos caminhos a partir das ideias de cada sujeito inserido no sistema literário e de questões políticas e culturais, como também é o momento em que o autor se faz presente performaticamente através da máscara e da pose, utilizando-se da autoapresentação de suas ideias para divulgação de seus textos. No sarau, o escritor promove seu texto e a sua figura enquanto autor para estabelecer relações com o público e com o mercado.

Além disso, há 9 anos, o sarau sai da casa da escritora uma vez por ano, para adentrar os espaços públicos da cidade de Cambé, como as escolas e o centro cultural da cidade, contando com a participação de artistas, músicos e escritores, professores, pais, alunos e funcionários das escolas públicas do município, representantes do poder público e da comunidade em geral.

Aos quatorze dias do mês de setembro do ano de 2010, realizou-se mais uma reunião do Sarau A. Literário, tendo como local o Centro Cultural de Cambé e sob a coordenação da Secretaria Municipal de Educação, juntamente com Leonilda Bissochi os trabalhos foram iniciados com a palavra da Secretária de Cultura, professora Arisia, dando abertura à reunião [...]. (SARAU ARTÍSTICO E LITERÁRIO DE CAMBÉ, Ata de reunião do dia 14 de setembro de 2010, Livro 1, p. 56).

Imagem 3



Fonte: Arquivo facebook da prefeitura de Cambé, 2018

Quando o “Sarau da Leonilda” sai de sua casa para adentrar um espaço público, o *modus operandi* segue o mesmo, no entanto, a programação e o número de participantes se ampliam. Há um protocolo de apresentação de autoridades e de escolas e professores, bem como a fala de abertura de Leonilda, em seguida a discussão do tema, as apresentações performáticas e, por fim, a confraternização com um lanche.

Um trabalho é realizado nas escolas de Cambé com os alunos, cuja culminância é o sarau, trabalhos literários e artísticos são expostos por todo espaço onde o sarau acontecerá e, dessa forma, ele é ocupado e ressignificado. Esse espaço compõe a máquina performática e os signos nele presentes ganham corpo e voz à medida que se cria um espaço de criatividade, de arte e de literatura que permitem a expressão de uma subjetividade por meio da performance.

A performance não passa, no caso dos saraus, pelo campo experimental: não se trata de avançar para a produção de novos tipos de signos, mas sim de utilizar todos os gêneros já estabelecidos que tenham a ver com a expressão de uma subjetividade, dos depoimentos aos poemas. (AGUILAR; CÁMARA, 2017, p. 133)

A ocupação desse espaço permite então a ressignificação dos signos ali presentes e a partir disso o espaço se funde com o performer, revelando uma subjetividade do ato performático e esse ato performático que ocorre apenas uma vez e depois se dissolve no ar

acaba por ter o espaço como um arquivo das performances que ficará marcado na lembrança das pessoas.

Retomando as ideias de Zumthor (2007), sobre a performance infere-se que, após o ato performático, fica o espaço ocupado e ressignificado por aqueles que estiveram presentes, que sempre ao entrar em contato com determinado espaço terão a lembrança daquele momento único, dotado de corporeidade que passa a marcar a subjetividade do expectador.

E isso acontece tanto no espaço público em que o sarau se realiza, como no privado, a casa de Leonilda, que ao ser aberta a todos que quiserem participar do sarau também se transforma em um espaço compartilhado e ressignificado por meio da performance e dos signos ali presentes.

Performance e estratégia de inserção do texto poético

Na arte contemporânea, a inexistência de um *zeitgeist* faz com que as conexões artísticas e literárias se façam por meio do regime de redes, ou seja, o sujeito estabelece uma nova forma de conectividade a partir da partilha do comum, buscando restaurar laços afetivos de vivência e uma identidade partilhada, do individual para o coletivo. (RANCIÈRE, 2009)

De acordo com Leone (2014, p. 46), a rede permite novas formas de agrupamentos artísticos, sendo os saraus, sobretudo o Sarau Artístico e Literário de Cambé, uma forma desses agrupamentos. Historicamente, o sarau não pode ser considerado uma nova forma, já que tem suas raízes nos salões do século XIX. Na contemporaneidade, ganhou novos formatos e vem contribuindo para o estabelecimento dessas redes, que propiciam vislumbrar novas estratégias de visibilidade, inserção e divulgação do texto poético, tendo a *performance* como uma das principais.

É no sarau que a máquina performática se coloca em ação. Corpo, voz, espaço, máscara e pose se conjugam num ato em que o texto ganha vida e funciona como meio de divulgação e inserção da poesia.

O momento da *performance* é o ápice do Sarau artístico e literário de Cambé, o qual os participantes declamam, cantam ou dramatizam seus textos:

Inicialmente Bruna de Freitas Fiorini leu o poema de sua autoria “O tempo”; Ralph leu dois poemas de sua autoria. Zulmira leu um texto do autor argentino Ernesto Sábato; Eby declamou o primeiro poema que compôs [...] Felipe leu de sua autoria os poemas: Perpétua, Soneto de sua tristeza e Despetalada. Edson leu a primeira parte de seu conto “Tudo outra vez”, e leu também “Epílogo da vida perene”. Djalma nos apresentou a música: “Batata quente”, letra e música de sua autoria, acompanhado de violão e gaita. Também apresentou a música “Compositor”, de sua autoria, acompanhado de violão e gaita. Karina cantou ao violão “Samba Morena”. Wagner apresentou três poemas de sua autoria: Páginas Picadas, Química do amor e Como um flash. (SARAU ARTÍSTICO E LITERÁRIO DE CAMBÉ, Ata de reunião do dia 15 de março de 2011, Livro 1, p. 60)

Imagem 4

Fonte: arquivo pessoal, 2019.

Durante as reuniões do sarau, o momento da performance emociona, faz ri e conecta o performer aos espectadores. Os participantes colocam suas experiências poéticas, artísticas e literárias em cena e vivem as experiências do outro, ocorrendo então o que Jacques Rancière (2009) denomina como a partilha do sensível, um sensível que se faz ser visto e que ao mesmo tempo que revela um comum. Também mostra o que é individual, particular, a partir das experiências trazidas nesse momento do sarau.

Na performance, há uma recepção mais direta, este laço entre autor e leitor acontece com menor esforço uma vez que a presença corporal de quem fala/autor e do ouvinte/leitor, e a presença da teatralidade ou da espetacularidade criam essa relação direta, fazendo com que os sentimentos possam ser vivenciados, experienciados de forma única. Na *performance* não exigem-se manifestações corporais obrigatórias, no ato performático as coisas acontecem de forma espontânea. (ZUMTHOR, 2007).

O produtor desempenha, na contemporaneidade, vários papéis, inclusive o de escritor. Estabelece-se, portanto, uma reconfiguração do sistema à medida que a relação entre o mercado e o texto não se dão apenas por fatores econômicos, mas também por fatores e escolhas afetivas ocorridas num espaço onde múltiplas subjetividades e expressões se fazem presentes por meio da performance. (EVEN-ZOHAR, 1990; LEONE, 2014).

Nesse sentido, Leonilda Bissochi desempenha alguns papéis dentro do polissistema literário. Além de escritora, atua como produtora, revisora e incentivadora, colaborando para a divulgação de vários escritores como, por exemplo, o jovem escritor londrinense Felipe Pauluk, que começou participando do sarau e hoje ganha o cenário nacional não só com a poesia, mas também com seus roteiros e contos. Leonilda revisou o primeiro livro do escritor “Meu tempo de carne e osso” e escreveu o prefácio:

Ler os poemas de Felipe Pauluk é o mesmo que mergulhar num verdadeiro caleidoscópio de sensações, prazeres e uma eterna e contagiante alegria, pois ele escreve com a maestria de um veterano nesta difícil arte de transmitir o que sente a alma.

Como já diziam os sábios, o poeta é o grande mensageiro da humanidade, um verdadeiro “profeta do seu tempo” e assim nesta obra, o autor utiliza frases construídas com tamanha destreza e intensidade para descrever todos os sentimentos inerentes ao ser humano, tal qual a sutileza dos grandes mestres e filósofos. Sentimentos estes, que não se pode dizer que sejam eles seus, ou apreendidos e incorporados como um toque de mágica a sua personalidade. (BISSOCHI, 2011, online, s/p)

O trabalho de Leonilda e a realização do sarau impactam diretamente na literatura londrinense, visto que a relação estabelecida por meio dos participantes, abrange não só a cidade de Cambé, mas toda a região metropolitana de Londrina, atuando dentro da rede Londrix. Nesse sistema literário dinâmico em que o sarau está inserido, o impacto se dá não apenas na divulgação e na visibilidade do texto poético, mas também no fortalecimento da produção literária local. A parceria com a Secretaria de Educação e Cultura da cidade de Cambé e com as escolas também amplia a rede de relações estabelecidas no sarau de sua casa para toda a comunidade local.

Além disso, a rede estabelecida a partir do sarau permite o compartilhamento de novas formas de fazer poético e novas maneiras de pensar literatura, contribuindo com a formação da literatura londrinense, a partir de uma subjetividade atravessada por outras subjetividades e de uma liberdade do fazer poético que caracteriza a poesia atual.

Hoje, os saraus estão cada vez mais presentes no meio literário, cada dia surgem novos saraus sendo organizados em Londrina e região. A grande importância desses eventos para a literatura e para o escritor pode ser verificada por meio das atas em vários momentos em que os participantes do sarau discutem acerca das reuniões. Um metassarau acontece em algumas reuniões em que o tema a ser discutido é o próprio sarau, o sarau tratando do próprio sarau.

[...] os trabalhos foram iniciados às 21:00 horas com a discussão do tema da noite sugerido na última reunião pela Márcia que foi “Que espaço ocupa um sarau nos dias de hoje?” Para Clayton significa fomentar a cultura de maneira mais ampla. É um momento de reflexão para se discutir a arte. Márcia diz que é uma necessidade hoje, pois atualmente as pessoas não saem não se encontram. O sarau é fundamental para a reunião das pessoas. Para Felipe é algo nostálgico. Poeticamente o sarau ocupa o espaço de uma pérola. É como se estivéssemos numa redoma. O sarau resgata o olho no olho. (SARAU ARTÍSTICO E LITERÁRIO DE CAMBÉ, Ata de reunião do dia 10 de agosto de 2010, livro 1, p. 55)

Nesses momentos de discussão do metassarau, registrados nas atas, em que o sarau discute o próprio sarau, bem como com a participação nos encontros na casa de Leonilda, é possível perceber o quanto a *performance* afeta todos os que participam desses eventos. Alguns participantes descrevem o sarau como “terapêutico”, “que possui um efeito catártico”, “encontros que só engrandecem”, o que leva a perceber até mesmo por meio das atas o quanto o sarau e a *performance* evocam sensações e emoções em todos os que estão presentes.

O sarau artístico e Literário de Cambé é um mecanismo de fomento, de fortalecimento, de divulgação e visibilidade do texto poético na atualidade, que permite a utilização de várias linguagens e faz da *performance* um espaço de ressignificação do texto

impresso. Portanto, infere-se que atualmente a presença dos saraus está cada vez mais presentes no meio artístico literário local devido ao seu alcance e à capacidade que esses eventos possuem de estabelecer e colocar em funcionamento as redes estabelecidas.

Considerações finais

No cenário atual, os saraus são uma realidade, funcionando como mecanismo de divulgação, visibilidade e estratégia de inserção do texto poético, por meio da *performance* que é o cerne desses eventos.

O sarau artístico e literário de Cambé tem um *modus operandi* próprio, criado por Leonilda Bissochi que permite uma relação mais estreita e mais íntima com seus participantes. Seu formato pressupõe uma organização de falas, o que quebra um pouco a espontaneidade de interação direta do público. No entanto, existem espaços para convívio e troca de ideias entre os participantes, ao final, no café oferecido por Leonilda.

A documentação das atas, que servem como registro histórico, e as discussões realizadas durante as reuniões são pontos que contribuem para a formação literária local, a partir de reflexões de temas importantes que interferem diretamente no fazer poético e na teoria literária. Esses registros possibilitam uma nova forma de pensar a literatura contemporânea, que congrega a liberdade do fazer poético, a expressão por meio de múltiplas linguagens (*performance*) e novos meios de divulgação do texto para além do impresso.

O “sarau da Leonilda” ocupa um espaço de grande importância na produção literária londrinense, pois atua no polissistema literário e corrobora para a formação, ampliação e criação de sistemas de redes que formam a produção literária atual.

O estudo do “Sarau artístico e literário de Cambé” e dos saraus de um modo geral contribui para que a teoria literária tome novos rumos de análise na literatura contemporânea, possibilitando pensar a literatura atual e sua formação por meio deles e das redes de relações estabelecidas a partir deles.

Referências

AGUILAR, Gonzalo, CÁMARA, Mario. **A máquina Performática: a literatura no campo experimental**. Rio de Janeiro: Rocco, 2017.

BISSOCHI, Leonilda. Prefácio. In: PAULUK, Felipe. **Meu tempo de carne e osso**. 2011. Disponível em <http://comidadibutequim.blogspot.com/2011/05/meu-tempo-de-carne-e-osso.html>. Acesso em: 27 jul. 2019, às 10:35.

BISSOCHI, Leonilda. Entrevista [mensagem pessoal]. Mensagem recebida via whatsapp por Ana Cristina Pereira da Silva, em: 05 jun. 2019.

EVEN-ZOHAR, Itamar. Polissystem Studies. In: **Poetics Today**. International Journal for Theory and Analysis of Literature and Communication. vol.11, n.1, 1990. p.1-268

FERNANDES, Frederico. **O caso Londrix: subjetividade, territorialização e política na poesia de Maurício Arruda Mendonça**. Estudos de literatura brasileira contemporânea, n. 52, p. 102-121, set./dez. 2017.

HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **Esses poetas. Uma antologia dos anos 90.** Rio de Janeiro: Aeroplano, 2001.

LEONE, Luciana Di. **Poesia e escolhas afetivas: edição e escrita na poesia contemporânea.** Rio de Janeiro: Rocco, 2014.

SARAU ARTÍSTICO E LITERÁRIO DE CAMBÉ. Ata de reunião (2003-2017). Livro 1. p. 1-100.

SARAU ARTÍSTICO E LITERÁRIO DE CAMBÉ. Ata de reunião (2017-2019). Livro 2. p. 1-13.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: estética e política.** 2ª ed. Tradução de Mônica Costa Neto. São Paulo: EXO experimental org. Ed 34, 2009.

SILVA, Simone. As “rodas” literárias no Brasil nas décadas de 1920-30. Troca e obrigações no mundo do livro. In: **Latitude** – SEER/UFAL, Vol. 2, nº2, pp.182-210, 2008. Disponível em: www.seer.ufal.br/index.php/latitude/article/download/162/145. Acesso em 21 mai. 2019.

TENNINA, Lúcia. Saraus das periferias de São Paulo: poesia entre tragos, silêncios e aplausos. In: **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília, n. 42, jul.-dez. 2013. p. 11-28. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/elbc/n42/01.pdf>. Acesso em 21 mai. 2019.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção e leitura.** Tradução de Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Cosac Naify, 2007, 128p.

[Recebido: 29 out. 2019 – Aceito: 22 jan. 2020]

SEÇÃO LIVRE

AS SINGULARIDADES DA PESQUISA *COM* CRIANÇAS: ÉTICA, SENSIBILIDADE E VISIBILIDADE DAS INFÂNCIAS**LAS SINGULARIDADES DE LA INVESTIGACIÓN CON NIÑOS: ÉTICA, SENSIBILIDAD Y VISIBILIDAD DE LA INFANCIA**Tânia Regina Lobato dos Santos (PPGED-UEPA)³⁶Nilza Maria Ribeiro (SEMEC-Ananindeua)³⁷Adelice Braga (PPGED-UEPA)³⁸

Resumo: O presente artigo visa refletir sobre a pesquisa *com* crianças como um instrumento de escuta sensível e de visibilidade das vozes das crianças e de suas infâncias, destacando as especificidades e as singularidades dos procedimentos éticos do pesquisador no desenvolvimento do estudo. Configura-se como uma pesquisa bibliográfica e documental, que toma a experiência do pesquisador como suporte para a reflexão. O referencial é a Sociologia da Infância, a partir especialmente dos estudos de Sarmiento (2011), Corsaro (2011) e Sirota (2011). A pesquisa *com* crianças exige sensibilidade, amorosidade, paciência e eticidade do pesquisador para possibilitar que as vozes das crianças e suas infâncias ecoem por meio da pesquisa. As vivências com as crianças nos permitem evidenciar que a pesquisa *com* crianças é uma atitude necessária para revelar a qualidade de vida, o respeito e o valor que elas possuem como sujeitos legítimos de direitos.

Palavras-chave: Infância. Ética. Escuta Sensível. Pesquisa com Crianças.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre la investigación con niños como un instrumento para la escucha sensible y la visibilidad de las voces de los niños y su infancia. Destacando las especificidades y singularidades de los procedimientos éticos del investigador en el desarrollo de la investigación. Está configurado como una investigación bibliográfica y documental que toma la experiencia del investigador como un soporte para la reflexión. La referencia a la Sociología de la Infancia, especialmente de los estudios de Sarmiento (2011), Corsaro (2011) y Sirota (2011). La investigación con niños requiere sensibilidad, amor, paciencia y ética del investigador para permitir que las voces de los niños y su infancia resuenen a través de la investigación. Las experiencias nos permiten resaltar que la investigación con niños es una actitud necesaria para revelar la calidad de vida, el respeto y el valor que tienen como sujetos legítimos de derechos.

Palabras clave: Infancia. Ética. Escucha sensible. Investigación con niños.

³⁶ Doutorado em Educação PUC/SP. Professora Titular da Universidade do Estado do Pará (Uepa) e do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação CCSE/Uepa. E-mail: tania02lobato@gmail.com

³⁷ Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará. Professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Ananindeua Pará. E-mail: nipedag@gmail.com

³⁸ Doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará. Professora Adjunto IV da Universidade Federal do Pará. E-mail: adelicebraga@ufpa.br

Introdução

Crianças pequenas podem participar de pesquisas científicas? É possível tê-las como protagonistas, esse tipo de produção acontece? Mesmo as bem pequenas têm condições de expressarem anseios e necessidades? Apesar das dúvidas que pairam em relação à pesquisa em que é protagonista, acreditamos que, desde a mais tenra idade, a criança expressa anseios, necessidades e opiniões. No entanto, a depender da concepção que fundamenta o trabalho, as respostas a essas perguntas podem ser diversas, principalmente quanto à compreensão de como acontece a participação delas nesse processo. Daí a necessidade de ações éticas, sensíveis e de respeito por parte do pesquisador.

Considerar o ponto de vista da criança implica que o pesquisador deve se libertar de juízo de valores preconcebidos que o impedem de compreendê-la como ser histórico e singular. Molon (2008, p. 57) enfatiza que a “historicidade e a singularidade são vistas como mutuamente constitutivas no sujeitos e não à parte dele”. Isto nos convida a olhar para a criança e para a infância sem perder de vista o contexto histórico e social em que estão inseridas as concepções presentes sobre ambas, e entender que essas perspectivas foram se modificando ao longo do tempo como resultado de lutas de diferentes segmentos sociais.

Nesse sentido, podemos considerar que os estudos de Fernandes (2004), *As Trocinhas do Bom Retiro: contribuições ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis*, abriram um vislumbre sobre a beleza de ouvi-las, saber o que elas têm a nos dizer, conhecer suas perspectivas de mundo e sua cultura em relação à cultura do adulto; entretanto “há outros elementos na cultura infantil. Nem tudo corresponde a coisas relativas ou provenientes da cultura dos adultos” (FERNANDES, 2004, p. 247).

Pamphylio (2010), Silva Junior (2011), Gouvêa (2011), Nascimento (2014), Lima (2014), Macedo (2014), Nascimento (2015), Weber (2015), Aviz (2016) e Gonçalves (2018), que se comprometem em ouvir as perspectivas das crianças, mostram que dar visibilidade às suas vozes em estudos acadêmicos é permitir que seus dizeres ecoem, sensibilizem e retornem em aspectos e atitudes respeitadas às infâncias e em qualidade de vida.

A escuta das crianças em estudos vem se constituindo como uma forma respeitosa de enxergar e dar visibilidade a elas como seres sociais, protagonistas em suas culturas, tempos históricos, sociais e contemporâneos.

Na condição de pesquisadoras da infância, devemos compartilhar a experiência que vivenciamos ao realizar investigações nas quais as protagonistas são as crianças, o contato com saberes de um universo singular – aquele vivido pela infância, o qual é entremeadado de surpresas, encanto, beleza e respostas, para além do que podemos imaginar. A pesquisa *com* crianças é a possibilidade de “vestir-se” e de vivenciar a ética, a sensibilidade, a amorosidade, a humanidade e o respeito às suas múltiplas vozes e infâncias.

É sobre o caminhar ético e sensível que nos propomos a conversar neste artigo, sobre situações que não podem passar despercebidas pelo pesquisador ao realizar seu estudo *com* crianças. É sobre a sensibilidade de reconhecer-se como uma delas, como um aprendiz, em essência e humildade, é sobre saber que, para escutá-las, é necessário tocar a sua *alma* com a linguagem delas, que é carregada da ludicidade expressa nas suas brincadeiras, também tornar-se uma delas, brincar como elas, brincar e se aproximar o máximo possível de seus olhares, enxergando o mundo como elas enxergam.

Assim, fazer pesquisa *com* crianças é revestir-se de eticidade, pois este é o segredo para aprender a escutar o que elas têm a nos dizer, ou seja, possibilitar que suas vozes ecoem e alcancem lugares inimagináveis, mas almejados por todos os que pesquisam a infância – possibilitar que nossas investigações tragam qualidade de vida.

Nessa perspectiva, problematizamos: há singularidades metodológicas nas pesquisas *com* crianças que possibilitam escutas sensíveis e a visibilidade das crianças e de suas

infâncias? Destacamos, neste artigo, alguns aspectos dessas singularidades com ênfase nas suas especificidades metodológicas, estratégias e questões éticas, a postura do pesquisador dentro de uma comunidade especial – as crianças que frequentam ou não as escolas da infância.

O objetivo é refletir sobre este tipo de estudo como um instrumento de visibilidade das vozes da infância e das singularidades dos procedimentos éticos do pesquisador. Sendo esta uma pesquisa bibliográfica e documental (RODRIGUES; FRANÇA, 2010), sua construção se dá a partir de produções já citadas anteriormente e do referencial teórico da Sociologia da Infância, especialmente os estudos de Sarmiento (2011), Corsaro (2011) e Sirota (2011), à luz das Resoluções 466/2012 (BRASIL, 2012) e a Resolução 510/2016 (BRASIL, 2016) do Conselho Nacional de Saúde, que regulamentam as pesquisas envolvendo seres humanos. Destacamos, ainda, que a reflexão se sustenta na prática de pesquisador e a construção teórica se dá a partir da leitura e análise dos textos contidos na literatura da área e nos documentos legais.

Apresentamos aqui a importância da realização de estudos *com* crianças como instrumento de seu reconhecimento enquanto seres de direitos e, ao mesmo tempo, como instrumento de visibilidade de suas vozes. Em seguida, apresentamos algumas concepções teóricas da Sociologia da Infância e a compreensão da criança como protagonista e construtora de história e cultura. Por fim, alguns aspectos que singularizam este tipo de pesquisa, destacando os aspectos éticos que devem ser considerados pelos pesquisadores que realizam estas investigações.

Pesquisa *com* e *sobre* crianças

Segundo Sarmiento e Pinto (1997) são pesquisas emergentes que desvelam e reconhecem os conhecimentos das pequenas e miúdas. Nesta perspectiva, a concepção de criança e de infância é social e histórica, sendo ambas consideradas como socioculturais. Os autores ainda destacam que essas investigações levam em conta os elementos sociais, históricos e culturais vivenciados por elas pelo fato de compreenderem tanto o jeito de ser criança como o de viver a infância, não de forma isolada, voltada ao seu contexto histórico, social e cultural.

Dessa forma, defendemos a produção realizada *com* e não *sobre* as crianças, considerando serem elas participantes e colaboradores diretos das investigações, pois dialogam com os pesquisadores e apresentam suas percepções de vida e de mundo.

A pesquisa *com* crianças, em Ciências Humanas, tem sido um marco legal, inovador, de visibilidade e de respeito com as diversas infâncias. É também uma expressão de configuração e respeito político e social assegurado por lei em 1959, em Genebra, na Declaração dos Direitos das Crianças. Esta declaração reforçou e exaltou os direitos que devem ser assegurados em todas as instâncias, dentre os quais está explícito, no artigo 13, que:

1. A criança tem direito à liberdade de expressão. Este direito compreende a liberdade de procurar, receber e expandir informações e ideias de toda a espécie, sem considerações de fronteiras, sob forma oral, escrita, impressa ou artística ou por qualquer outro meio à escolha da criança. (UNICEF, 1990, p.13).

Compreender as pequenas como protagonistas de seu tempo histórico e social, construtoras de cultura, possibilita a visibilidade de suas vozes nas produções acadêmicas, como também lhes garante o direito que possuem enquanto sujeitos sociais e de direitos.

Defendemos que, enquanto sujeitos ativos e inteligentes, as crianças precisam ser ouvidas sobre seus modos de vida, o que pensam sobre seu mundo e o que esperam da sociedade. Assim, fazer pesquisa na qual sejam participantes diz respeito a sua qualidade de vida, pois nela se sugere a criação de políticas públicas que vão ao encontro das suas necessidades, sendo um convite ‘audível’ para assegurar o respeito aos seus direitos.

Como bem nos lembra Sirota (2011, p. 6), “[...] são entre as minorias as menos protegidas, porque elas não são suas próprias porta-vozes”. As pesquisas com as suas participações tornam-se, portanto, um meio para que elas sejam ouvidas e suas múltiplas infâncias sejam reveladas.

A Sociologia da Infância, como nosso referencial teórico, ajuda-nos a perceber e encontrar na sua voz um ser humano que sabe que enxerga o mundo e nos auxilia a trazer respostas e contribuições para que os direitos e os processos de socialização possam ser enriquecidos nas práticas pedagógicas.

Sirota (2001, p.13) defende que: “[...] crianças devem ser consideradas como atores em sentido pleno e não simplesmente como seres em devir. As crianças são ao mesmo tempo produtos e atores dos processos sociais [...]”. Reconhecemos, assim, que esta pesquisa é um instrumento também de visibilidade, de suas vozes, seus dizeres.

A perspectiva da Sociologia da Infância a compreende como ator social, de pleno direito, que é histórico e cultural; ainda que seja influenciada pelo seu contexto histórico, pelos adultos que lhes cerca, também age sobre esta realidade com criatividade, reinventando a cultura da infância, que é expressa em suas brincadeiras, na ludicidade, na interatividade com seus pares e na fantasia, situação revelada principalmente no “faz de conta”.

A participação em pesquisas é um direito amplamente assegurado a elas; a Convenção dos Direitos da Criança (UNICEF, 1990) afirma a importância da valorização das suas vozes. Existe a necessidade de ouvirmos o que têm a nos contar e não apenas deixar que outrem, os professores, seus pais e/ou outros adultos, conte sobre elas; é essencial possibilitar que elas próprias relatem suas histórias e infâncias, e a pesquisa *com* crianças é esta possibilidade na atualidade.

Ouvir o que têm a nos contar é uma atitude necessária e prioritária. Escutá-las é saber de seus medos, compreender seus sentimentos e saber de suas alegrias, tristezas e sonhos. Nós, investigadores envolvidos com estes segmentos, precisamos compreender que devemos ser éticos, sensíveis, amorosos e respeitosos em relação ao seu pensar e seus modos de vida. Neste sentido, há aspectos que precisam ser conhecidos antes da entrada no campo de pesquisa, é preciso ter a clareza de que, como participantes, as crianças precisam assumir uma atitude essencialmente ética em relação a sua história de vida, seus desejos, seus anseios e suas aflições.

Entretanto, temos a compreensão da abrangência e importância desta temática como um campo de estudo profundo e complexo, portanto esclarecemos que as discussões aqui entrelaçadas são convites para novas reflexões, que se refazem no cotidiano do fazer da pesquisa.

É necessário que, como pesquisadores, sejamos capazes de ter a clareza e a sensibilidade de entender que as infâncias são diversas, assim como múltiplas são as vozes, os dizeres e os saberes, as perspectivas de mundo; logo, cabe-nos ter a consciência de que, ao realizar pesquisa *com* crianças, devemos aproximar nossa alma de pesquisador dos corações das crianças e de suas infâncias, aproximando-nos de suas brincadeiras e de seus fazeres a fim de que aprendamos a ouvi-las e a respeitá-las, fazendo de nossos estudos instrumento de

escuta, de afirmações de direitos, de valorização e de respeito às suas vozes e às suas vidas. Concordamos que,

[...] para poder estudar a criança, é preciso tornar-se criança. Quero com isso dizer que não basta observar a criança, de fora, como também, não basta prestar-se a seus brinquedos; é preciso penetrar, além do círculo mágico que dela nos separa, em suas preocupações, suas paixões, é preciso viver o brinquedo. (FERNANDES, 2004, p.230).

As experiências de pesquisas realizadas têm apontado que, em relação à criança, em geral, há uma reação de aceitação e compartilhamento. Em relação à ação do pesquisador, a situação é diferente, este precisa romper com algumas posturas preconcebidas, entre as quais, segundo Sarmiento (2004), a visão “adultocêntrica”, que o impede de considerá-las como centro do processo, a “infantocêntrica”, que considera apenas a perspectiva do adulto, e a “uniformidade”, ao não considerar a diversidade dos grupos infantis.

Os procedimentos éticos na pesquisa *com* criança

O percurso em pesquisa *com* as pequenas deve ser um caminho atento, cuidadoso e permeado pela ética. O pesquisador deve garantir que se sintam seguras ao participar, tenham alegria e prazer, sintam-se livres para demonstrar sua individualidade; precisa estar atento às suas necessidades e emoções, preocupar-se e assumir atitude empática, pois estas são opções éticas a serem estabelecidas no diálogo com estas participantes.

Assim, antes de iniciar, o pesquisador deve ter como aportes os saberes vinculados às legislações que orientam este tipo de estudo, submetendo seu projeto ao CEP– Comitê de Ética em Pesquisa.

Em nosso país, existem alguns amparos legais, mas aqui destacamos as Resoluções 466/2012 e a 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde, instrumentos reguladores que recomendam procedimentos a serem considerados na pesquisa que envolve seres humanos. Estas resoluções regem os procedimentos éticos que resguardam os participantes de pesquisas científicas assegurando que tenham todos os seus direitos observados, e o Comitê de Ética tem essa responsabilidade de garantir os direitos do participante.

A Resolução 466/2012 (BRASIL, 2012, cap. III, p.3) destaca como princípios éticos e científicos:

- a) respeito ao participante da pesquisa em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade, assegurando sua vontade de contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa, por intermédio de manifestação expressa, livre e esclarecida;
- b) ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos;
- c) garantia de que danos previsíveis serão evitados;
- d) relevância social da pesquisa, o que garante a igual consideração dos interesses envolvidos, não perdendo o sentido de sua destinação sócio humanitária. (BRASIL, 2012, p. 3).

A Resolução 510/2016 apresenta um conjunto de normatizações e cuidados a serem assegurados em todos os processos da pesquisa, considerando as singularidades dos participantes, as especificidades de metodologias, histórias, formas de expressão e cultura, de forma a assegurar que sejam protegidos e tenham seus direitos assegurados em todo o processo como atores plenos de direitos.

Assim, ao realizar pesquisa *com* crianças, há a necessidade de um respaldo documental a fim de garantir que elas serão respeitadas em suas singularidades e especificidades. Neste sentido, destacamos a autorização do CEP como primordial para dar início ao estudo, sendo uma exigência ética explícita que as pesquisas só devem ser iniciadas após o aceite do CEP.

Art. 12. Deverá haver justificativa da escolha de crianças, de adolescentes e de pessoas em situação de diminuição de sua capacidade de decisão no protocolo a ser aprovado pelo sistema CEP-CONEP. (BRASIL, 2016, p. 5).

Nesta mesma direção, destacamos a importância do TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), documento assinado pelos pais e/ou responsáveis autorizando que as crianças participem, assim como é imprescindível que manifestem seu interesse em participar por meio do TALE (Termo de Assentimento Livre e Esclarecido), um termo obrigatório e essencial, que deve ser claro em relação aos procedimentos a serem realizados, os direitos assegurados, durante e depois da conclusão do estudo. Vale ressaltar que o TALE precisa ter uma linguagem acessível podendo ser construído em formato de história, cartilha ou outra forma de fácil compreensão pela criança.

Em relação a este aspecto, a Resolução 510/2016 enfatiza no:

Art 15. O registro do Consentimento e do Assentimento é o meio pelo qual é explicitado o consentimento livre e esclarecido do participante ou de seu responsável legal, sob a forma escrita, sonora, imagética, ou em outras formas que atendam às características da pesquisa e dos participantes, devendo conter informações em linguagem clara e de fácil entendimento para o suficiente esclarecimento sobre a pesquisa. (BRASIL, 2016, p. 5).

Outro aspecto essencialmente ético é assegurar ao participante o acesso aos resultados, como uma atitude respeitosa às informantes, garantindo sua condição de protagonistas e partícipes do processo. Este compartilhamento dos resultados pode acontecer de maneira que alcance o universo infantil, seja por meio da ludicidade, história, arte, teatro ou desenho, respeitando suas perspectivas e maneiras de enxergar o mundo.

A arte e a ludicidade: a escuta sensível

Ao pesquisarem parceria com as crianças, precisamos estar atentos ao que lhes encanta e interessa, às realidades de vida, e ao que mais lhes importa em suas vidas, do que as brincadeiras. Assim, o pesquisador deve ter consciência de que as respostas para a sua problemática somente serão alcançadas se ele obedecer a premissa básica: saber que as brincadeiras movem a vida da infância. Sobre o papel das brincadeiras, Vigotski (2008) afirma:

A relação entre a brincadeira e o desenvolvimento deve ser comparada com a relação entre a instrução e o desenvolvimento. Por trás da brincadeira estão as alterações das necessidades e as alterações do caráter mais geral da consciência. A brincadeira é a fonte de desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento iminente. A ação num campo imaginário, numa situação imaginária, a criação de uma intenção voluntária, a formação de um plano de vida, de motivos evolutivos – tudo isso surge na brincadeira, colocando-a num nível superior de desenvolvimento, elevando-a para a crista da onda e fazendo dela a onda decúmana (maior de todas) do desenvolvimento na idade pré-escolar que se eleva das águas mais profundas, porém relativamente calmas. (VIGOTSKI, 2008, p.35).

Vigotski (2008) nos chama a atenção para o importante papel das brincadeiras para as crianças. As brincadeiras são um instrumento humanizador, educador e promovedor de desenvolvimento. É pelas brincadeiras que compartilham seus saberes, suas vivências entre seus pares, aprendem e ensinam mutuamente. Este autor também considera que as brincadeiras são permeadas de regras, não formuladas previamente, que se constroem ao longo das brincadeiras e que promovem desenvolvimento.

Na perspectiva socio-histórica, consideramos as especificidades e singularidades do universo e vivências infantis na pesquisa *com* crianças, considerando a sensibilidade da arte, das brincadeiras e da cultura da infância para a aproximação do pesquisador nas relações com elas. Sendo assim, defendemos que as aproximações mais positivas são aquelas que se realizam por meio da “capacidade artística, brincadeira, criação e imaginação das crianças”(KRAMER; SANTOS, 2011, p.24).

Nesse sentido, entendemos que este tipo de pesquisa necessita de metodologias próprias que atendam as especificidades das crianças participantes e do empoderamento por parte do pesquisador para que use técnicas e procedimentos que se aproximem intimamente da “alma” e do “coração” delas, atentando para a sensibilidade infantil, seus sentimentos e suas falas; maneiras lúdicas e singulares para ver e escutar “o dito e o não dito” por elas em seus contextos cultural, social e histórico.

Assumir a pesquisa *com* crianças na perspectiva da Sociologia da infância e pelo leque que nos abre a teoria sócio-histórica significa dispor de um instrumento que se delinea contra o silenciamento de suas vozes ao longo da história; é uma atitude de reafirmação da criança como sujeito de história e de cultura. “É preciso ter consciência que a opção pelos caminhos do sensível e da experimentação em alguns momentos podem nos levar a *dúvidas e crises*, situações que parecem sem sentido, caso não a encaremos como outras vias de raciocínio possíveis” (OLIVEIRA; SILVA, 2016, p. 54).

Assim, a arte nos auxilia, enquanto pesquisadores, a apreender com perspicácia as representações simbólicas que possuem sobre a vida, sobre como estase revela para elas, sobre como compreendem o mundo. “Na análise das ações infantis, o entendimento da capacidade imaginativa da criança por meio dos instrumentos simbólicos, tais como a fala, o desenho, o gesto, a imitação, se caracterizam como elementos mobilizadores de compreensão e relação com o mundo. [...]” (KRAMER; SANTOS, 2011, p.29). Assim, abordagens e instrumentos devem respeitar as suas singularidades, suas culturas e suas formas de enxergar o mundo.

A arte e a ludicidades e constituem também como aliadas na obtenção de respostas para as diversas problemáticas; por meio dos jogos simbólicos, da contação de histórias, das oficinas de desenhos, informam-nos sobre seu mundo, perspectivas de vida e sobre o que pensam a respeito de tantas coisas que permeiam a sua vida.

Concordamos com Kramer e Santos (2011, p. 30) ao considerar que: “Na pesquisa com crianças, os jogos, os brinquedos, as brincadeiras são fontes reveladoras de cultura”. Sendo assim, o olhar sensível que a arte nos remete auxilia-nos, pois ela ocupa uma posição fundamental no processo investigativo:

[...] a sensibilidade em ver e ouvir as crianças se beneficia também da produção cultural artística: a literatura, o cinema, o teatro, a música, as artes plásticas ajudam os pesquisadores (tal como ajuda o profissional que atua com crianças) a delinear uma visão de infância que leva em conta o olhar infantil, o ponto de vista das crianças. O conhecimento teórico (quer dizer científico) se concilia assim com a arte. [...] As relações com livros, brinquedos, com a música, o teatro, os objetos revelam tanto o que as crianças aprenderam e apreenderam do contexto cultural como também a suas possibilidades de re/criação. (KRAMER; SANTOS, 2011, p.24).

Ao realizar pesquisas deste tipo, portanto, o pesquisador deve saber que a metodologia deve se configurar de maneira que alcance as subjetividades das participantes, que venham ao encontro de suas singularidades e suas infâncias, disponibilizando de técnicas diversas que envolvam o universo infantil e a ludicidade tão própria desse segmento social. Narração de histórias, pintura e desenhos, dramatização e expressão musical, jogos e brincadeiras, oficinas criativas, rodas de conversa, assim como ações e produções infantis são materiais de pesquisa e precisam ser inventariados, registrados e fotografados.

Corsaro (2011, p. 343) enfatiza que “o futuro da infância é o presente”. Sim, as crianças têm muito a nos contar sobre suas contemporaneidades. Dessa forma, é necessário escutá-las, aprender com elas e ser como elas.

A interação pesquisador-criança

Ao pesquisador caberá aproximação com a realidade das crianças na perspectiva de identificar: quem são? Como vivem? Que significados e valores são atribuídos à infância e às crianças? Essas são perguntas constantes na prática do pesquisador que desenvolve investigações tendo como referências crianças e infâncias.

Para Sarmento e Pinto (1997), elas sempre existiram, entretanto a infância é uma construção social, então, há uma diversidade de crianças, há uma diversidade de infâncias. Sarmento (2008) explica que é preciso considerar a infância como condição humana e categoria sociológica geracional.

Realizar pesquisa *com* crianças é uma ação que acarreta muitas exigências ao pesquisador. Como discorremos, há aspectos que são essencialmente inerentes a este tipo de investigação. Outra situação, o responsável pelo estudo deve estar atento à maneira como ele se relaciona com elas. Corsaro (2011) considera que um bom relacionamento entre pesquisador e criança é fundamental para o sucesso ao dizer que: “[...] as crianças são motivadas a dar respostas verdadeiras e cuidadosas se o entrevistador e a criança tiverem um bom relacionamento e se a criança se sentir segura quanto a confidencialidade das respostas” (CORSAO, 2011, p.60).

Uma relação de amizade e confiança, como um participante do grupo, brincando e se envolvendo com as rotinas e vivências conjuntamente, é fundamental para que se sintam seguras para contar suas visões de mundo, perspectivas de vida e para que suas vozes se tornem *visíveis* para nós pesquisadores. “Pensamos que talvez um dos mais complexos exercícios na pesquisa seja a sensibilidade de deixar vozes, movimentos, acontecimentos, minúcias terem visibilidade e, talvez, voz e ação na condução da investigação” (OLIVEIRA e SILVA, 2016, p.63).

Larrosa (2010, p. 184) nos aponta a complexidade dessa ação de pesquisa ao dizer que a infância desestabiliza “a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento”.

O olhar do pesquisador e sua sensibilidade são fundamentais para captar, identificar, conhecer e compreende as crianças durante a observação, a escuta sensível, as filmagens, a realização de fotografias, de rodas de conversa, a participação em suas brincadeiras, nos jogos, na interação com objetos materiais e/ou simbólicos, na construção, na organização, nas diversas formas com que elas se interessam e lidam com o conhecimento, na expressão de emoções e de sentimentos de todos esses momentos no decorrer do processo de pesquisa, todas são ações fundamentais do pesquisador.

É compreensível que a ação seja essencialmente desafiadora, já que as crianças vêm naturalmente os adultos como aqueles que detêm autoridade. Como bem considera Corsaro

(2011, p.64), “conquistar a aceitação nos mundos infantis é especialmente desafiador, dado que os adultos são fisicamente maiores, mais poderosos e muitas vezes vistos como tendo controle sobre o comportamento infantil”.

Apresentar-se como alguém que se importa com elas, que brinca junto, que colabora, desenvolvendo uma relação de amizade em inimizando o máximo sua autoridade, configura-se também como uma atitude ética e respeitosa ao se fazer investigações *com* as crianças. O pesquisador deve possuir clareza que estabelecer uma relação fincada na amizade, na igualdade de relações horizontais de amor, é ter ciência de sua postura ética inerente ao trabalho de investigação.

Considerações finais

A pesquisa *com* crianças é permeada de singularidades, é um percurso de desafios, mas é também uma ferramenta de possibilidades, de sensibilidade ética e estética, de escuta e de garantia de direito, de voz. Pressupõe a participação necessária das crianças e de suas vozes, que devem estar obrigatoriamente impressas e impregnadas nos livros e na sociedade.

Faz-se necessário dizer que não pretendemos compartilhar respostas, mas criar possibilidades de perguntas e de reflexões que ampliem nossa visão enquanto pesquisadores para, assim, alcançar – ainda que de longe – o vislumbre dos sonhos e das esperanças das crianças, e contribuir para a sua qualidade de vida a partir da presença ética, respeitosa e sensível em relação às crianças e suas infâncias.

Nossa vivência com os pequenos nos permite assegurar com clareza e leveza que as pesquisas *com* eles são instrumentalizações de visibilidade de suas vozes. É levá-los onde não podem ir, é fazer ecoar suas vozes e gerar transformações por meio de políticas públicas que valorizem suas vidas e respeitem suas culturas. É um convite ou, poderíamos dizer, um grito da urgência de atenção as suas necessidades por qualidade de vida.

Com base nas nossas experiências como pesquisadoras e no referencial teórico, defendemos que existem singularidades metodológicas que possibilitam escutas sensíveis e a visibilidade da infância. Assim, destacamos neste artigo alguns aspectos dessa singularidade, nas quais a metodologia tende a assumir um caráter experimental e sensível, as estratégias asseguram a aproximação e o levantamento sensível dos anseios, dos interesses e da compreensão de mundo das crianças.

A postura do pesquisador, portanto, deve ser ética, respeitosa, pois as pesquisas *com* crianças são instrumentos de visibilidade das vozes das crianças e da infância ao reconhecer as singularidades e especificidades de sua cultura.

Referências

AVIZ, Fernanda Regina Silva de. **O olhar da criança do campo sobre a cultura local**: um estudo em uma escola de Tracuateua-PA. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2016.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Conselho Nacional de Saúde**. Resolução n.466, de 12 de dezembro de 2012. Brasília. DF. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Res_466.pdf>. Acesso em: jan. 2020.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Conselho Nacional de Saúde**. Resolução n. 510, de 07 de abril de 2016. Brasília. DF. Disponível em:
<<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>>. Acesso em: jan. 2020.

CORSARO, William. **ASociologia da Infância**. Trad. Lia Gabriele Regius. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FERNANDES, Florestan. As trocinhas do Bom Retiro: contribuições ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis. **Pró-posições**, v.15, n. 43, jan./abr.2004.

GOUVÊA, Elizabete Gaspar. **Cultura Lúdica: Conformismo e resistência nas vivências das brincadeiras infantis na escola**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2011.

GONÇALVES, Sileide de Nazaré Brito. **Representações sociais de crianças da Educação Infantil do campo sobre diversidade racial: conhecimento de si e do outro**. 2011. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, Pará, 2018.

KRAMER, Sônia; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos. Contribuições de Lev Vygotsky para a pesquisa com crianças. In: MARCONDES, Maria Inês. TEIXEIRA, Elizabeth; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno (org.). **Abordagens teóricas e construções metodológicas na pesquisa em educação**. Belém: EDUEPA, 2011.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LIMA, Kezya Thalita Cordovil. **Era uma vez... a Cobra Grande na voz dos pequenos intérpretes cametaenses**. 2014. 176 f. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade do Estado do Pará, Belém, Pará, 2014.

MACEDO, Silvia Sabrina Castro de. **As Representações Sociais de Creche e Escola construídas por Criança do 1º ano do Ensino Fundamental**. 2014. 260 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, Pará, 2014.

MOLON, Susana Inês. Questões metodológicas de pesquisa na abordagem sócio histórica. **Informática na educação: teoria & prática**. Porto Alegre, v. 11, n. 1, jan./jun., 2008. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/InfEducTeoriaPratica/article/viewFile/7132/4884>>. Acesso em: 3 jun. 2018.

NASCIMENTO, Shirley Silva do. **Saberes, brinquedos e brincadeiras: vivências lúdicas de crianças da comunidade quilombola Campo Verde/PA**. 2014. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, Pará, 2014.

NASCIMENTO, Débora Silva do. **Tempos e espaços do brincar no contexto da Educação Infantil: a voz das crianças**. 2015. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, Pará, 2015.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de; SILVA, Monique da. **Em defesa da leveza, do sensível e da sensibilidade na pesquisa em educação**. In: FEITOSA, Débora Alves *et al.* **O sensível e sensibilidade na pesquisa em educação**. Cruz das Almas/BA: UFRB, 2016.

PAMPHYLIO, Marisônia Matos. **Os dizeres das crianças da Amazônia amapaense sobre infância e escola**, 158f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, Pará, 2010.

RODRIGUES, Denise de Sousa; FRANÇA, Maria do Perpétuo Socorro Gomes Avelino de. Uso do documento em pesquisa sócio-histórica. *In*: MARCONDES, Maria Inês; TEIXEIRA, Elizabeth; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. **Metodologias e técnicas da pesquisa em educação**. Belém: EDUEPA, 2010.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas de infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e Miúdas: Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e Educação**. Porto, Portugal: Asa Editores, 2004.

_____. Sociologia da infância: correntes e confluências. *In*: SARMENTO, M. J.; GOUVÊA, M.C.S (org.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008. (Coleção Ciências Sociais da Educação).

_____. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto e PINTO, Manuel. **As crianças, contextos e identidades**. Braga, Portugal. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança. Ed. Bezerra, 1997

_____. Crianças: educação, cultura e cidadania active. Refletindo em torno de uma proposta de trabalho. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v.23, n.10, Jan./Jul. 2005.1, Maio/Ago. 2005.

_____; PINTO, Manuel (coord.). As crianças e a infância: definindo conceitos delimitando o campo. *In*: **As crianças: contextos e identidades**. Portugal, Centros de Estudos da Criança: Editora Bezerra, 1994.

_____. A reinvenção do ofício de criança e aluno. **Atos de Pesquisa em Educação**, FRUB, Blumenau, v.6, p.581-602, set./dez., 2011.

SILVA JUNIOR, Adécio Corrêa da. **Rio abaixo, rio acima: o imaginário amazônico nas expressões lúdicas de crianças ribeirinhas**. 2011. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, Pará, 2011.

SIROTA, Regine. Da sociologia da educação à sociologia da infância. Entrevista com Regine Sirota. **Atos de pesquisa em educação** – PPGE/ME FURB/ISSN 1809-0354, set./dez. 2011.

SIROTA, Regine. Emergência de uma Sociologia da Infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, n. 12, mar., 2001.

UNICEF, **A Convenção sobre os Direitos da Criança**. Adaptada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas em 20 de novembro de 1989 e ratificada por Portugal em 21 de Setembro de 1990. UNICEF. Brasil, 1990.

VIGOTSKI, LS. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução de Zóia Prestes. **Revista virtual de Gestão de Iniciativa Sociais**, 8, 23-36, jun., 2008.

WEBER, Sueli. **Crianças indígenas da Amazônia**: Brinquedos, brincadeiras e seus significados na comunidade Assuriní do Trocará. 2015. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, Pará, 2015.

[Recebido: 14 jan 2020 – Aceito: 21 jan. 2020]

**MEMÓRIA POLÍTICA DO PARÁ NA VOZ POÉTICA DE ABGUAR BASTOS:
ROMANCE SAFRA, UM ECO DA RESISTÊNCIA NA AMAZÔNIA**

**PARÁ'S POLITICAL MEMORY IN THE POETIC VOICE OF ABGUAR BASTOS:
ROMANCE SAFRA, AN ECO OF RESISTANCE IN THE AMAZON**

Dinalva da Silva Corrêa³⁹
Denise Simões Rodrigues⁴⁰

Resumo: Este artigo objetiva estudar um dos romances da Série *Os dramas da Amazônia de Abguar Bastos*. No romance *Safra*, (1937) o autor, como um historiador da Amazônia, dedica-se a denunciar mazelas da região, neste caso o drama da cultura da castanha. O texto, dividido em três partes, apresenta aspectos da vida e obra de Abguar Bastos; a memória política do escritor e por fim, discute sobre o romance “Safra”, que em muitos aspectos revela a posição política do autor, na representação de personagens e no problema social da espoliação vivida no cenário amazônico da década de 30. Dessa forma, o texto se caracteriza do ponto de vista metodológico como uma pesquisa qualitativa do tipo bibliográfica e documental e se fundamenta, nos teóricos ligados ao campo da memória, como Halbwachs (1990), Bosi (1994), Pollack (1989), da literatura, entre eles como Cândido (2006), Furtado (2008), Araújo, além de entrevistas concedidas pelo autor em vida e trabalhos acadêmicos sobre o romance em estudo.

Palavras-chave: Abguar Bastos. Educação. Memória. Política. Safra

Abstract: This article aims to study one of the novels in the series *The dramas of the Amazon* by Abguar Bastos. In the novel *Safra*, (1937) the author, as a historian of the Amazon, is dedicated to denouncing the region's ills, in this case the drama of the chestnut culture. The text, divided into three parts, presents aspects of the life and work of Abguar Bastos; the political memory of the writer and, finally, discusses the novel “Safra”, which in many aspects reveals the political position of the author, in the representation of characters and in the social problem of plunder experienced in the Amazonian scenario of the 1930s. This article is characterized from the methodological point of view as a qualitative research of the bibliographic and documentary type and is based, in the theorists connected to the field of memory, as Halbwachs (1990), Bosi (1994), Pollack (1989), of the literature, among such as Cândido (2006), Furtado (2008), Araújo, in addition to interviews given by the author in life and academic works on the novel under study.

Key-words: Abguar Bastos. Education. Political Memory. Safra.

³⁹ Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação de Educação-PPGED-UEPA. E-mail: correadinalva@gmail.com

⁴⁰ Doutora em Sociologia. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPA. E-mail: dssr@uol.com.br

Introdução

Abguar Bastos não era somente um dos muitos escritores que apresentou a realidade da Amazônia em seus romances, privilegiando aspectos referentes à cultura da região, mas também pela escritura, que conquista o leitor pela poeticidade do texto. A obra de Abguar tem sido objeto de muitos estudos, especialmente, na academia, nos cursos de graduação e pós-graduação em Letras. Ele deixou um grande legado para a literatura brasileira de expressão amazônica, destacando-se a trilogia dos romances “Terra de Icamabiaba”, “Safrá” e “Certos caminhos do mundo”, que ele denominou de Série *Os Dramas da Amazônia*.

Em relação à Série *Os dramas da Amazônia*, se percebe, que as posições políticas de Abguar, de alguma forma, estão representadas nas obras. Desse modo, ao fazer um levantamento sobre o estudo da arte que abordasse pesquisas envolvendo a temática da política em Abguar Bastos, deparamo-nos com a dissertação de mestrado intitulada *O pensamento social e político de Abguar Bastos*, de Jeffrey Luiz Sevalho Miller (2013). Neste trabalho, o autor aborda os estudos e debates em torno do processo revolucionário brasileiro a partir da análise e interpretação da obra “História da Política Revolucionária do Brasil” (I e II), de Abguar Bastos. Em nossa pesquisa, investigaremos como o homem Abguar Bastos influenciou politicamente o romancista, em especial, no “Safrá”.

Este artigo, dividido em três partes, abordaremos breves aspectos da vida e obra de Abguar Bastos; a memória política do escritor, destacando a participação na Revolução de 1930 e, por fim, discutimos sobre o romance “Safrá”, demonstrando a influência política na obra.

Abguar Bastos: um vândalo do Apocalipse⁴¹

“O escritor não é um negociante de ideias. Não é um mercador de ilusões, mas autêntico anunciador de boas novas e, ao mesmo tempo, o que tem a coragem de protestar contra as tiranias, de denunciar explorações e usurpações, e o que tem o compromisso social de marchar na vanguarda das transformações”

(Abguar Bastos, em 1987, por ocasião do recebimento do Troféu Juca Pato).

⁴¹O grupo “os vândalos do apocalipse” se formou a partir de dois grupos que já existiam: “Academia do Peixe Frito”, intelectuais de origem mais pobre, que se reuniam em barracas no Ver-o-peso nos anos de 1920 e 21 e a “Academia ao ar livre”, que se reunia no terraço do “Grande Hotel”, onde, hoje, localiza-se outro hotel, localizado na Praça da República, em Belém. “Estes grupos tinham interesses comuns, como renovação das letras, quebrar regras clássicas que eles chamavam de ‘passadismo literário’, e se rebelaram contra a ditadura do parnasianismo, corrente literária muito forte na virada do século XIX para o XX. Esses dois grupos se organizaram e se aproximaram e, deles, surgiu o grupo ‘Vândalos do Apocalipse’”. (FIGUEIREDO, Aldrin Moura de. *Os vândalos do apocalipse e outras histórias: arte e literatura no Pará nos anos 20*. Belém: Instituto de Artes do Pará, 2012).

Abguar Damasceno Bastos nasceu em 22 de novembro de 1902 e faleceu em São Paulo, em 26 de março de 1995, filho de Antônio Álvares Damasceno e Maria Ferreira Bastos. Após os estudos primário e secundário nos colégios Progresso Paraense, Moderno e Paes de Carvalho, no período de 1921 a 25, estudou na Faculdade de Direito do Amazonas. Sempre se destacou por sua intelectualidade e pela diversidade de áreas de atuação na sociedade, dedicando-se especialmente ao jornalismo e a política.

Como escritor, Abguar iniciou na Literatura como poeta e se tornou um escritor multifário. Foi romancista, poeta, folclorista, ensaísta, crítico, sociólogo, escritor, jornalista, político revolucionário, dentre outros. Em 1927, elaborou o Manifesto *Flami-n'-assu*⁴² que, segundo alguns críticos, lançou o Movimento Modernista, na Amazônia (BARREIROS, 1987). Foi integrante da Academia do Peixe Frito⁴³ e da Associação dos Novos.

Ainda conforme Barreiros (1987), Abguar estreou na Literatura Brasileira, com o romance *A Amazônia que ninguém sabe* (1930). Quatro anos depois publicou, no Rio de Janeiro, nova edição do livro com outro título definitivo: *Terra de Icamiba* (1934, romance da floresta), *Certos caminhos do mundo* (1936, romance do Acre, ou ainda, romance do homem e do rio) e *Safra* (1937 e 1958, romance da Vila). *Safra* teve uma publicação Argentina, em 1959, Zafra.

No fragmento, abaixo, Abguar, em entrevista concedida a Ruy Barata e Vasti Araújo, no seu apartamento, em São Paulo, relata como surgiu a ideia para a escritura dos romances, da Série *Os Dramas da Amazônia*:

[...] eu andei pelo Acre, pelos confins todos, etc., viajei o Madeira, viajei o Purus, viajei o...o Juruá, Tocantins essa coisa toda. E isso tudo serviu para eu ter uma visão, não só mais ampla da Amazônia, como do sofrimento do povo da Amazônia. E disso tudo resultaram meus três romances, não digo primeiros, os três únicos. O último está ainda pronto, mas não publiquei ainda. O *Safra*, terra de ica...do...do o Terra de Icamiba, o *Safra* e o ...e o...[...] os sete caminhos do mundo⁴⁴ (BASTOS, 1990, p.17.apud SANTOS, 2016, p.34).

Abguar, além da Série, escreveu inúmeros livros, dentre eles, 23 obras inéditas e inúmeras antologias.

A memória política de Abguar Bastos: um eco da resistência na Amazônia

“[...] e essa atuação política minha é consequente a minha atuação da Revolução de 30. A Revolução de 30, ela tinha um programa básico, mas nós

⁴²*Flami-n'-assu*, do tupi significa a grande chama. Trata-se de uma proposta estética representativa literariamente da realidade linguística, cultural popular e histórica, revestida de uma poética modernista para Amazônia (MILLER, 2013, p.37).

⁴³A Academia do Peixe Frito era o encontro de jovens jornalistas, literatos, músicos que ansiavam por uma arte (sobretudo literária), diferente dos moldes tradicionais. Ali nos arredores do mercado do Ver-o-Peso, em Belém do Pará, começaram a se reunir para refletir acerca do assunto e dar os primeiros passos rumo a uma nova estética. Esses poetas-jornalistas, na sua maioria, eram jovens pobres, negros, autodidatas, autodidatas, provenientes da periferia de Belém, que assumiam profissões variadas para ganhara a vida. (FIGUEIREDO, 2001; COELHO, 2003; LARÊDO, 2012; NUNES; COSTA, 2016 apud PEREIRA, C.Set al., 2018. *Revista Asas da Palavra*.v.15 nº1.p.49-58..Jul.2108).

achávamos que ela ia evoluir mediante um processo, que ela ia crescendo na medida do poder em abrir maiores caminhos, a favor do povo, a favor da classe operária, etc. Mas isso foi brecado por Getúlio. Esse desenvolvimento foi brecado e ao contrário veio a reação contra as reivindicações [...]”.

(BASTOS, Abguar. Entrevista ao Museu da Imagem e do Som, em 19/08/1981).

Antônio Cândido (2006), em “Literatura e sociedade”, enumerou cinco modalidades mais comuns em estudos do tipo sociológico em Literatura, conforme critérios oscilando entre a Sociologia, a História e a crítica de conteúdo. Para a presente pesquisa sobre memória política, dentre as tipologias propostas por Cândido, destaco a quinta em que o autor salienta a importância da sociedade, a proposta política da obra e o relacionamento entre a condição social do autor e a sociedade a qual pertence.

Conforme Joel Cardoso (2007), Abguar era comprometido com os ideais da Aliança Nacional Libertadora-ANL, movimento nacional fundado por estudantes e operários, pregava um governo popular nacional revolucionário, sob a orientação de Luís Carlos Prestes. O lema da ANL era “Pão, Terra e Liberdade”. A extinção da ANL, por Getúlio Vargas, em 1935, deu ensejo a uma atitude de protesto iniciada pelos líderes militares do movimento. A conspiração, nos quartéis, ficou conhecida como a “Intentona Comunista”, de 1935.

Segundo Flávio de Leão Bastos Pereira, neto de Abguar Bastos, escreveu no blog: *Inteligência, Literatura e História*⁴⁵, que o avô, a época, Deputado Federal, era um dos fundadores da Aliança Nacional Libertadora (ANL) e que havia recebido uma carta de ameaça, datada em 04.08.1937, firmada por um membro do Movimento Integralista, segundo o neto “versão tupiniquim dos movimentos nazifascistas europeus”. Entre outras ameaças, pode-se ler no documento abaixo:

Abguar Bastos,

Estais novamente tramando contra a Pátria aliado aos inimigos do Brasil. Muitos brasileiros dignos estão acompanhando os teus passos, assim como eu. Oh! Judas do século XX. Os seus amigos também são vigiados em todos os passos. Eu também te aviso que com brasileiro, homem do povo, massa anônima a qual dizes pertencer. Eu te eliminarei na primeira investida que fizeres. Serei um Manso de Paiva⁴⁶ de 1937. Um fanático contra ti e ao célebre e miserável Café Filho. **Contra a bala e o punhal não é preciso imunidades parlamentares.** Assino-me só patriota. Somos conhecidos e conheço vossos planos. (Essas duas últimas frases estão escritas na carta em vertical) (PEREIRA, 2011. grifos nossos).

Abguar Bastos participou da Revolução de 30, no Pará, tomando parte, como elemento civil, na rebelião do 26º Batalhão de Caçadores de Belém, deflagrada em outubro do mesmo ano, sob o comando do tenente Joaquim Cardoso Magalhães Barata. Antes do final do mês,

⁴⁵ PEREIRA, Flávio de Leão Bastos. Abguar Bastos. **Inteligência, Literatura e História**. Publicado em 28/09/2011. Disponível em: <http://escritorabguarbastos.blogspot.com/>. Acesso em: 13/07/2019.

⁴⁶ Francisco Manso de Paiva Coimbra foi um criminoso brasileiro autor da morte do senador Pinheiro Machado com uma punhalada nas costas, no saguão do Hotel dos Estrangeiros, um hotel de luxo no Rio de Janeiro, em 8 de setembro de 1915. Informação disponível em: <https://www1.uol.com.br/rionosjornais/rj20.htm>. Acesso em: 16/07/2019.

foi preso pela força pública em Bragança (PA) e recambiado à capital do Estado. Com a vitória da Revolução de 1930, foi nomeado secretário da junta governativa do Pará, tornando-se chefe de gabinete de Magalhães Barata, nomeado interventor federal. Permaneceu no cargo até 1931, quando se retirou por discordar da orientação política da interventoria⁹.

A Revolução de 30 foi um movimento armado iniciado no dia 3 de outubro de 1930, sob a liderança civil de Getúlio Vargas e sob a chefia militar do tenente-coronel Pedro Aurélio de Góis Monteiro, com o objetivo imediato de derrubar o governo de Washington Luís e impedir a posse de Júlio Prestes, eleito presidente da República em 1º de março anterior. O movimento tornou-se vitorioso em 24 de outubro e Vargas assumiu o cargo de presidente provisório a 3 de novembro do mesmo ano.

Conforme Bastos (1969), Getúlio Vargas anunciara o propósito de convocar uma Constituinte, mas não estabeleceu uma data e os políticos opositores não acreditavam no prometido. Cansados de esperar, várias vezes começaram a criticar o governo provisório como Partido Comunista, a Aliança Nacional Libertadora, os paulistas, etc.

Em entrevista ao Museu da Imagem e do Som (MIS), em 19/08/1981, Abguar narra a participação na Revolução de 1930 e destaca o momento em que havia sido preso com os demais companheiros:

Particpei da Revolução de 1930. Fiz uma campanha cheia de peripécias no Piauí a serviço de um amigo Alves Coelho Rodrigues, filho do Conselho Coelho Rodrigues que não podia participar da campanha por ser oficial de Marinha e depois, após isso, ocupei vários postos junto às juntas militares que se formaram após a revolução como chefe de gabinete, secretário, etc. Depois disso, fui eleito deputado Federal pelo Pará. Vim para o Rio. Vim como elemento da situação, porque eleito pelo partido Liberal que era o partido da revolução. Mas quando cheguei no Rio, vi a situação tão diferente daquilo que eu pensava: espancamentos, prisões, violências, que eu acabei rompendo com a situação e aderindo a Aliança Nacional Libertadora que era o núcleo dos tenentes, os chamados tenentes da revolução, de que eu tinha participado, dissidentes dos métodos adotados então por Getúlio Vargas no poder. Após isso, sofri uma prisão. O governo decretou estado de guerra. Com este estado de guerra, fui preso com João Mangabeira, Domingos Velasco, Senador Chermont e Otávio da Silveira. Passamos um ano e pouco presos. Depois o Tribunal de exceção nos julgou⁴⁷ e é claro, que condenou, mas já tínhamos cumprido a pena. Voltamos à Câmara. Em novembro, novo estado de guerra. O governo fechou a câmara. Foi quando eu vim para São Paulo e aqui fiquei exercendo várias atividades entre as quais a de Jornalismo.

Detalhadamente, Flávio Bastos Pereira, neto de Abguar Bastos, também narrou a passagem do dia em que o avô havia sido preso, logo após o fechamento do Congresso Nacional, pelo Presidente Getúlio Vargas. A capital federal, na época, era o Rio de Janeiro.

Segunda metade da década de 30, no exercício do mandato de deputado federal. Chegava em casa, vindo das reuniões políticas no Congresso. Percebi o quarteirão onde era localizado meu apartamento, cercado pela polícia de Felinto Muller. Logo pensei: vieram me prender. Não podia

⁴⁷Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/abguar-bastos-damasceno>. Acesso em: 20.08.2019.

recuar, pois minha esposa (Isaura) estava com as crianças no apartamento. Decidi subir. Lá, tomando café servido por minha esposa, inclusive de forma bem polida e educada, encontrava-se a polícia política do Estado Novo. Dois ou três agentes. Levaram-me, sem resistência. Ao ser conduzido à carceragem, ouvi uma voz oriunda de uma das celas: 'deputado Abguar Bastos!!!'; 'deputado Abguar Bastos!!!'...era Jorge Amado, também preso.

A atitude do neto de Abguar ao apresentar para o público a perseguição política sofrida pelo avô nos remete ao pensamento de Pollak (1989, p.9), em “Memória, Esquecimento, Silêncio”, quando diz que “o problema que se coloca em longo prazo para as memórias clandestinas e inaudíveis é o da sua transmissão intacta até o dia em que elas possam aproveitar uma ocasião para invadir o espaço público e passar do ‘não-dito’, à constatação e à reivindicação”. Em relação ao governo de Vargas, evidenciamos a narrativa da memória política de um das oito intérpretes, entrevistados por Bosi (1994, p.384-385), a Sra. Risoleta, que trabalhava para patrões ricos que lutavam contra Getúlio em 30 e 32:

São Paulo era contra o Getúlio, os revolucionários lutavam com os legalistas, mas eu era a favor do Getúlio, achava ele bom. As coisas que ele criou para o pobre vigoraram até hoje. Não tinha aposentadoria pra ninguém, quem criou foi ele. Foi por causa da tal Carta Magna que mataram ele. Ele andava na rua e falava com os pobres, apoiava os pobres.

A partir das entrevistas com os velhos, Bosi depreende que a ação trabalhista do governo Vargas aparece como uma dádiva, a que opõem o estado de carência e insegurança econômica do próprio assalariado durante a República velha. A autora indaga: “Não teríamos aqui um estrato daquela *memória coletiva*, de Halbawachs, no caso a memória das classes pobres, dos operários e domésticos não articulados em grupos políticos?” (BOSI, 1994, p.457).

Ainda de acordo com a autora, a imagem de Vargas é como o “pai dos pobres”, aquele que implementou as leis trabalhistas. Essas lembranças perpassam a memória de todos os velhos que a autora entrevistou. Conforme Halbawachs (1990, p. 34), “É aliás, difícil dizer em que momento uma lembrança coletiva desapareceu, e se decididamente deixou a consciência do grupo, precisamente porque, basta que se conserve numa parte limitada do corpo social, para que possamos encontrá-la sempre ali”.

Dessa forma, encerramos esta seção com a memória de Abguar Bastos, na sua própria voz, em entrevista ao MIS, em 19/08/1981:

A minha vida sempre foi voltada para a defesa do povo, das liberdades democráticas e quando entrei na Revolução de 30 foi consciente de que nós estávamos fazendo uma revolução pela liberdade, pelo menos do direito do voto à mulher, o voto secreto, da legislação para os trabalhadores, que, aliás, medidas que foram efetivadas. Mas, havia outras medidas: o combate às oligarquias e então eu entrei na Revolução por causa disso; e esse meu comportamento ao lado da defesa das igualdades públicas sempre foi mantida, felizmente, até os dias em que eu exerci ativamente atividades políticas.

“Safra”: a miséria em carne viva



Todos os homens andam curvados, procurando na terra o alimento. Na verdade, os que pensam estar em liberdade também são prisioneiros, sejam da mata, do rio, da lama ou do barro (BASTOS, Abguar. Safra, p.31).

Safra é o terceiro romance da Série *Dramas da Amazônia*, composto por 26 partes, encadeadas, interdependente, mas que até poderiam ser lidos isoladamente como contos. Cada personagem e tema renderiam estudos e análises bastante complexas, tamanha sua riqueza, daí desfilam importantes temáticas e personagens ligadas à cultura da Amazônia estão presentes, como por exemplo:

a mitopoética, no capítulo Filhos de Boto

Chico Polia não se espanta. Conhecia a lenda dos botos. O povo acredita que em certas épocas eles se transformam em formosos rapazes. Assim disfarçados, entram nas festas, infestam as salas e dançam com as jovens. Donos de irresistível atrativo, de olhos negros e hipnóticos, seduzem as moças e elas aparecem grávidas, meses depois, sem jamais encontrar os misteriosos rapazes. Os filhos crescem. São filhos de boto. (BASTOS, 1958, p. 38)

a conhecida sátira a Mário de Andrade no capítulo a Rainha do Café⁴⁸.

- Então é Mario d'Almada? Conheço-o muito de nome. Muita honra! honra! O senhor tem um belo espírito revolucionário, ainda que eu não entenda bastante do segredos de sua escola. Futurismo, cubismo, dadaísmo, não importa meu caro. O senhor é parente do Oswald de Andrade, o romancista? (BASTOS, 1958, p. 136)

Todavia a decisão de focar as questões políticas diz respeito à relevância do tema no romance e aos estudos particulares desenvolvidos por nós.

Em entrevista a Luiz Lima Barreto (1987), Abguar Bastos declarou sua preferência pelos romances que escreveu: “Gosto mais de Safra. Terra de Icamiba é o romance do homem e da floresta. Certos caminhos do mundo é o do homem e o rio, e Safra é o do homem e a economia extrativista, não mais da borracha, mas a da castanha”. De acordo com Araújo (2008), “Safra” segue os moldes da segunda geração modernista que trazia como característica principal a denúncia das mazelas sociais. O quadro social, econômico e político, que se verificava no Brasil e no mundo, no início da década de 30, levou os artistas e intelectuais a uma tomada de posição ideológica, o que resulta numa arte engajada, de clara militância política.

“[No Safra] faço uma descritiva da miséria da Amazônia e da exploração do homem pelo homem. Exploração do latifúndio pelo produtor pobre, que ele asfixia, esmaga, toma a terra, etc. Bom, eu faço aquele traço, aquele panorama da fome, daquela coisa toda” (BASTOS, 1990, p.17 apud ARAÚJO, 2008, p.79).

⁴⁸ Refere-se a viagem de Mário de Andrade à Amazônia, em que veio como secretário de uma paulista, conhecida dama do café, chamada Olivia Penteadó.

O contexto amazônico vivia o período de decadência do ciclo da Borracha. De acordo com Almeida (2015), após o declínio da borracha, em 1920, a castanha-do-Pará passou a ser explorada para exportação. Importa compreender que a produção regional fundava-se no extrativismo florestal e sua exportação se dirigia aos mercados europeus, tendo os contatos com o resto do Brasil se mantido fracos até meados deste século.

Assim como foi o ciclo econômico da borracha, de igual forma se deu o ciclo da castanha concernente ao sistema de compra e venda. Conforme Weinstein (1993), a preservação do sistema de aviação era sustentada pelos seringueiros, os castanheiros e também indígenas, pois a garantia em relação ao acesso a alimentos e bens manufaturados era extrair borracha ou coletar castanhas-do-Pará e revendê-las ao aviador local.

Em uma vila, na região de Coari, no rio Solimões, o romance “Safrá” centra-se no drama de Valentim, um pequeno produtor que lutava pela sobrevivência nos castanhais. Tinha um filho doente, o Manduca e a esposa, Aninha. Certo dia encontra Bento, aliado de Dalvino, e Valentim é avisado que Bento estava desviando e vendendo suas castanhas. Valentim acaba assassinando Bento e vai preso. Inconformado com as injustiças do mundo, Chico não aceita o que acontece com Valentim, pois na Vila, os detentos podiam sair da cadeia para fazer pequenos serviços ao Juiz, ao Delegado, Promotor, exceto Valentim, que ficava o dia todo na prisão por causa da influência de Dalvino, pois “A Vila tem dois chefes políticos: o Dalvino, que é da situação, e o major Leocádio, que é da oposição” (BASTOS, 1958, p.41). Conforme Farias (2010), eles são os grandes castanheiros da região. Entre os dois havia uma inimizade por causa de uma suspeita, que um pensava que estava roubando as sementes do outro. Donos de uma vastidão de terras, cada um se intitulava dono de uma parte do rio. Quando se sentiam prejudicados pelo adversário, fechavam os rios e todos os outros produtores ficavam impossibilitados de se navegar.

Ao analisar a presença da influência política de Abguar, em “Safrá”, destacamos, na seara da educação, algumas passagens da obra a partir da representação de dois personagens: Chico Polia e Teotônio Póvoas Neri.

Chico Polia, guarda da prisão, é um dos personagens centrais da obra. Apesar de não ter muito estudo, informava-se dos acontecimentos. Conheceu o marinheiro Tobias, que já havia andado na Europa, América do Norte e nas Áfricas e se ilustrava com ele. Chico foi num Lloyd para Manaus com promessa de um trabalho na Polícia, porém:

Como soldado, ganho aqui mais do que em Manaus, porque a prefeitura gratifica. Porém já estou enjoado, talvez volte pra faxina, no quartel de Manaus. Em dois meses serei cabo, mais um ano serei sargento. Afinal, sei ler, escrever e entendo um pouco de aritmética. Tenho minhas aptidões. Já li muito livro bom, no tempo de aprendiz de tipógrafo. Já estou arrependido de ter vindo. Podia estar na escola do quartel, já estava no fim do curso [...] **Verdade é que tenho vontade de estudar, aprender.** (BASTOS, 1958, p.11, grifos nossos).

Na seção anterior, vimos o quanto Abguar lutou pela justiça e era a favor dos pobres e oprimidos. De acordo com Farias (2010), Chico é a voz de denúncia do romance. Abguar fez de Chico Polia uma voz que critica os acontecimentos errados do mundo, da religião e da política e denuncia não somente a situação da população pobre, o sistema de compra e vendas da castanha, mas também, a exploração dos frades em relação ao trabalho escravo indígena:

-E por que tratam os índios como escravos? -Os índios não são pessoas como nós?
Os índios não são obrigados a ficar nas Missões. (BASTOS, 1958, p.20).

Vê algum índio nas escolas? Não vê. Vive por aí dormindo na floresta, comendo peixe e capivara. Vê índio soldado? Vê índio padre? Vê índio encostar na vila o batelão e vender castanha poros sírios? Não vê. Por que os frades não ensinam aos indiozinhos de modo a igualarem com agente na atividade e no conhecimento? Quando índio aprende ofício de pedreiro, marceneiro ou carpinteiro, já sabe, é pra trabalhar na Missão. O índio é convencido de que se não trabalhar na Missão via pro Inferno [...] (BASTOS, 1958, p.23).

Para Araújo (2008), não há personagens centrais, podendo-se dizer que o sofrimento e a fome dos trabalhadores são os personagens principais no romance. De acordo com Furtado (2008, p.102),

Cabe a Chico Polia o filtro das digressões do autor. Ao invés de colocar o narrador em digressão para apresentar o retrato das injustiças e das misérias locais, como o fizera nos romances anteriores, o narrador filtra essas digressões por meio do pensamento dos personagens, via discurso indireto ou indireto livre. Assim, Chico Polia, o soldado, ganha a mesma importância de Valentim na condução do enredo, pois que abre e fecha a narrativa, a refletir sobre as injustiças locais. Dessa forma, além de densidade nas personagens e narrativa, Abguar consegue dar maior unidade à obra, sem cair no pitoresco dos outros anteriores.

Mergulhado na memória, o soldado relata a Valentim, na cadeia, a injustiça que sofrera desde o tempo de escola. Chico, menino órfão, é julgado inadequado no espaço escolar, no convívio com as demais crianças. O excerto, a seguir, promove uma reflexão da relação constituída de opressão econômica, social e política. Nesse processo de dominação, o pobre não tem vez e nem voz.

Uma vez quando eu estava na escola, a mestra me botou de castigo porque cheguei atrasado. Outra vez porque esqueci da tabuada. E outra vez porque eu não soube a casa dos 3, da multiplicação. Dias depois, o filho do Coletor chegou atrasado e não foi de castigo. O filho do Tabelião não levou a tabuada. O filho do Promotor levou uma semana na casa do 2, também da multiplicação e não foi de castigo. Minha mãe era muito pobre, batia roupa o dia inteiro e de noite caía no ferro de engomar. Eu quando ficava de castigo chegava muito tarde em casa, visto só sair uma hora depois dos outros. De modo que muitas vezes minha mãe é que tinha que levar as trouxas de roupa, nas casas dos fregueses, pra não se atrasar; ia nas vendas, ia buscar água no rio. Minha mãe me ralhava porque eu não cumpria com minhas obrigações. Uma noite lhe contei que a mestra só botava de castigo a mim, enquanto os outros nada sofriam. Minha mãe foi falar com a mestra. Eu fui falar com ela. Era um domingo e a mestra vinha chegando da Igreja. Mamãe disse: ‘Dona Benta, me desculpe se passo de intrometida, mas eu vinha pedir à senhora que não soltasse o Chico muito tarde, porque ele é que me ajuda lá em casa’. A mestra me olhou muito superior, como se eu fosse uma lombriga. Respondeu: ‘Ora, dona Constança, é melhor seu filho não vir mais. Ele não dá pra nada. É muito vadio, esquece tudo e gosta de se misturar com os meninos de família que frequentam a minha escola. [...]’ Meu filho não tem vícios, não anda sujo, nem rôto. É pobre, mas não é por isso que os outros se esquivam dele. E eu, D. Benta, vivo tão

honradamente como qualquer uma dessas da sociedade. [...] Minha mãe estava exaltada e chorou muito. E nessa noite me disse: ‘**Meu filho, justiça não tem neste mundo. Mas se um dia fores alguma coisa, nunca faça pouco de ninguém, nem pratique uma injustiça, porque é o que mais dói neste mundo**’[...] (BASTOS, 1958, p.17-18, grifos nossos).

Em vista da assertiva acima, Arroyo (2014, p.13), parte das seguintes inquietações: Como ser educadores (as) de sujeitos que carregam esse peso desumanizante dessas pedagogias que tentaram fazê-los e convencê-los de serem inferiores, subalternos? Quantos fracassos escolares têm como origem ignorar que os outros educandos são as vítimas dessas pedagogias de subalternização/opressão?

Nada fácil a uma tradição pedagógica que ainda pensa os grupos populares e seus (suas) filhos(as) como inferiores, ignorantes, incultos, sem valores, com problemas morais e de aprendizagem a serem civilizados, moralizados quando essa visão ainda prevalece, a chegada das crianças e adolescentes, dos jovens e adultos na escolas será vista com receio, os tratos serão pautados por preconceitos inferiorizantes (ARROYO (2014, p.15).

Outro personagem que tem rastros da influência política de Abguar é o Teotônio Póvoas Neri, advogado, mas era também “amador de clínica”, pois tinha uma farmácia. As pessoas o tinham como o médico da Vila. Também se concentrava em estudos de astrologia e línguas. Era encarregado do posto meteorológico e ganhava 50 mil réis por mês da Prefeitura.

Na casa do bacharel, os livros se amontoavam nas três estantes, nas mesas, nos bancos, no chão, embaixo da cama, em baixo da rede, atrás das portas em todo lugar onde Teotônio cismava que havia espaço.

E ele explicava aos consulentes aquela desordem:
-
Minha casa dá sempre a impressão de que acaba de ser visitada por gatunos. Em parte essa impressão é real. Eu sou o ladrão da ciência (BASTOS, 1958, p.78).

Teotônio era um homem de sabedoria, honesto e sem interesses. Quiseram até fazer dele vereador, coletor e até prefeito, porém ele respondia: “Prefiro ser advogado e acudir os meus pobres doentes. **A política é a lepra da sociedade**” (BASTOS, 1958, grifos nossos, p.79). Teotônio reconhece que, no caso de Valentim, tratava-se de uma perseguição política. Chico planeja a fuga do preso por ocasião do Natal. No entanto, Valentim volta para a cela, porque não quer colocar o amigo Chico em má situação.

Enfim,

O presente estudo procurou dar visibilidade aos escritos de Abguar Bastos, em especial, ao romance “Safrá”, que retrata a exploração do homem pelo próprio homem, a miséria, a fome, os conflitos entre os castanheiros e os donos dos castanhais, expondo, dessa maneira, os dramas da Amazônia. Bastos deixou transparecer suas posições políticas por meio do personagem Chico Polia e o advogado Teotônio, ambos não se conformavam com a prisão de Valentim, pois os outros presos trabalhavam livremente para as autoridades locais, porém era subjugado pelo poder local. A obra tem um olhar denunciador da imagem social, econômico e política que se verificava na década de 30, levando o escritor a uma tomada de posição ideológica, resultando numa arte engajada, de clara militância política. Em “Safrá”,

percebemos o relevo dado às mazelas vividas pelos povos da Amazônia, retrato em que imperam, a miséria, a ignorância, a injustiça, a opressão nas relações de trabalho e a política.

Referências

ALMEIDA, José Jonas. **Do extrativismo à domesticação**: as possibilidades da castanha-do-Pará. Tese (doutorado). 304fls. Programa de Pós-Graduação em História Econômica. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

ARAÚJO, Vasti da Silva. **Notação de um turista aprendiz**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Pará. Instituto de Letras e Comunicação. Curso de Mestrado em Letras: Belém, 2008.

ARROYO, M. **Outros sujeitos, Outras pedagogias**. Petrópolis, RJ. 2ªed. Vozes, 2014.

BARREIROS, Luiz Lima. Um pouco da história da Literatura no Pará nas memórias de Abguar Bastos. Entrevista concedida a Luiz Lima Barreiros. **Diário do Pará**, pg.01. Caderno D.29.04.1987.

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

_____. **História da Política Revolucionária no Brasil**. Primeiro Volume. Coleção Temas brasileiros. nº 69. , 2ed. Ed. Conquista: Rio de Janeiro, 1969.

_____. Entrevista concedida a Ruy Barata e Vasti Araújo. São Paulo, 14 de mar.1990. In: SANTOS, M.C. dos. S. **O astro que brilha conta sua história**: a poética de Abguar Bastos. 77fls. Trabalho de Conclusão de Curso. Curso de Licenciatura em Letras-Língua Portuguesa. Universidade do Estado do Pará. Belém: 2016.

_____. Entrevista. Parte1/2[at. Acervo MIS. Disponível em: <http://acervo.mis-sp.org.br/audio/entrevista-de-abguar-bastos-parte-12>. Acesso em: 13/07/2019.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade**: lembrança de velhos.3ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CÂNDIDO, Antônio. **Literatura e Sociedade**. 9ed. revista pelo autor. Ouro sobre o azul. Rio de Janeiro, 2006. [versão eletrônica].Disponível em:<https://joaocamillopenna.files.wordpress.com/2014/03/candido-literatura-e-sociedade-copy.pdf>. Acesso em: 31/08/2019.

FARIAS, Gilson da Conceição. **Safra, retratos da vida e do homem amazônico na produção de castanha**. 74f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Pará, Belém: 2010.

FIGUEIREDO, Aldrin Moura de. **Os vândalos do apocalipse e outras histórias**: arte e literatura no Pará nos anos 20. Belém: Instituto de Artes do Pará, 2012.

FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS. CENTRO DE PESQUISA E DOCUMENTAÇÃO DE HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA DO BRASIL (CPDOC). Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/abguar-bastos-damasceno>. Acesso em: 20.08.2019.

FURTADO, Marli Tereza. Abguar Bastos e a série os Dramas da Amazônia, ou: um romancista em construção. In: NUNES, Paulo (Org). **Diversidade cultural: diálogos literários**. 2 ed.v.2. Belém: UNAMA, 2008.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. Trad. Laurent Léon Schffter. 2ª ed. Vértice; Editora Revista dos Tribunais: São Paulo, 1990.

O IMPARCIAL. ANNO II. O Tribunal de Segurança Nacional condenou os deputados João Mangabeira, Octavio Silveira e Abguar Bastos e absolveu Domingo Velasco e o senador Chermont. Rio de Janeiro, 13 de maio de 1937. NUM.602. Disponível em: http://memoria.bn.br/pdf/107670/per107670_1937_00602.pdf. Acesso em: 22.08.2019.

PEREIRA, C.S et al. A geração do peixe-frito e a efígie de Belém do Pará (ou academia rima com boemia, fisionomia e poesia). **Revista Asas da Palavra**.v.15 nº1.p.49-58. Jul.2018.

PEREIRA, Flávio de Leão Bastos. **Abguar Bastos: Inteligência, Literatura e História**. Publicado em: 28/09/2011. Disponível em: <http://escritorabguarbastos.blogspot.com/>. Acesso em: 13/07/2019.

MILLER, Jeffrey Luiz Sevalho. **O pensamento social e político de Abguar Bastos**.72fls.2013. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Amazonas. Manaus: 2013.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v.2, n.3, 1989, p.3-15. Disponível em: http://www.uel.br/cch/cdph/arqtxt/Memoria_esquecimento_silencio.pdf. Acesso em: 31/08/2019.

WEINSTEIN, B. **A borracha na Amazônia: expansão e decadência (1850-1920)**. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: HUCITEC: Editora da Universidade de São Paulo, 1993. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/abguar-bastos-damasceno>. Acesso em: 20.08.2019.

_____. Entrevista. Parte1/2]at. Acervo MIS. Disponível em: <http://acervo.mis-sp.org.br/audio/entrevista-de-abguar-bastos-parte-12>. Acesso em: 13/07/2019.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. Trad. Laurent Léon Schffter. 2ª ed. Vértice; Editora Revista dos Tribunais: São Paulo, 1990.

O IMPARCIAL. ANNO II. O Tribunal de Segurança Nacional condenou os deputados João Mangabeira, Octavio Silveira e Abguar Bastos e absolveu Domingo Velasco e o senador Chermont. Rio de Janeiro, 13 de maio de 1937. NUM.602. Disponível em: http://memoria.bn.br/pdf/107670/per107670_1937_00602.pdf. Acesso em: 22.08.2019.

PEREIRA, C.S et al. A geração do peixe-frito e a efígie de Belém do Pará (ou academia rima com boemia, fisionomia e poesia). **Revista Asas da Palavra**.v.15 nº1.p.49-58. Jul.2018.

PEREIRA, Flávio de Leão Bastos. **Abguar Bastos**: Inteligência, Literatura e História. Publicado em: 28/09/2011. Disponível em: <http://escritorabguarbastos.blogspot.com/>. Acesso em: 13/07/2019.

MILLER, Jeffrey Luiz Sevalho. **O pensamento social e político de Abguar Bastos**.72fls.2013. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Amazonas. Manaus: 2013.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v.2, n.3, 1989, p.3-15. Disponível em: http://www.uel.br/cch/cdph/arqtxt/Memoria_esquecimento_silencio.pdf. Acesso em: 31/08/2019.

WEINSTEIN, B. **A borracha na Amazônia**: expansão e decadência (1850-1920). Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: HUCITEC: Editora da Universidade de São Paulo, 1993. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/abguar-bastos-damasceno>. Acesso em: 20.08.2019.

[Recebido: 30 set 2019 – Aceito: 21 jan. 2020]