DIÁSPORAS AMAZÔNICAS

LÍNGUA, CULTURA E EDUCAÇÃO SOB O SIGNO DA DIVERSIDADE

ORGANIZADORES
Marília Lima Pimentel Cotinguiba
Sidney da Silva Facundes
Aroldo José Abreu Pinto

UNIR

UNEMAT

Temática
EDITORA

DIÁSPORAS AMAZÔNICAS:

LÍNGUA, CULTURA E EDUCAÇÃO SOB O SIGNO DA DIVERSIDADE

Marília Lima Pimentel Cotinguiba (PPGML/UNIR)
Sidney da Silva Facundes (PPGL/UFPA)
Aroldo José Abreu Pinto (PPGEL/UNEMAT)

DIÁSPORAS AMAZÔNICAS:

LÍNGUA, CULTURA E EDUCAÇÃO SOB O SIGNO DA DIVERSIDADE

1ª edição

Temática
EDITORA

Porto Velho – Rondônia, 2020

Copyright © *by* Marília Lima Pimentel Cotinguiba,
Sidney da Silva Facundes, Aroldo José Abreu Pinto

Temática
EDITORA

Rua Marechal Deodoro, 1956 - Centro
CEP: 76804-098 Porto Velho-RO
(69) **9.8133-0067** (WhatsApp)

Comissão Técnica

Abel Sidney
Preparação de originais

Rogério Mota
Capa e diagramação

CAPES
PROCAD
AMAZÔNIA

O presente livro foi realizado com apoio do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica na Amazônia – PROCAD/Amazônia da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/ Brasil - Projeto: DIÁSPORAS AMAZÔNICAS: LÍNGUA, CULTURA E EDUCAÇÃO SOB O SIGNO DA DIVERSIDADE - Edital: PROCAD Amazônia -Linha 1 -n. 88887.200508/2018-0.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação - CIP

D541 Diásporas amazônicas : língua, cultura e educação sob o signo da diversidade / organizadores: Marília Lima Pimentel Cotinguiba, Sidney da Silva Facundes, Aroldo José Abreu Pinto . – 1. ed. – Porto Velho : Temática Editora, 2020.

220 p.

ISBN: 978-65-89078-08-1
Diásporas amazônicas: língua, cultura e educação sob o signo da diversidade (Livro Digital) 4.076 MB

1. Ensino – grupos diversos. I. Cotinguiba, Marília Lima Pimentel, coord. II. Facundes, Sidney da Silva, coord. III. Pinto, Aroldo José Abreu, coord. IV. Título.

CDD B869.93
CDU 82-31

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Zane S. S. Santos CRB 11/1081

Comissão científica

Antonella Gasbarri – Università degli Studi dell'Aquila
Carlos Alberto Bezerra Tomaz – Universidade Ceuma
Luiz Fernando Dias Pita – UERJ
Maria Clotilde Henriques Tavares – UnB
Carlos Alberto Paraguassú-Chaves – UFMA

Comissão editorial

Eder Cassola Molina – USP
Júlio César Barreto Rocha – UNIR
Miguel Nenevé – UNIR
Nair Ferreira do Amaral Gurgel – UNIR
Valdir Vegini – UNIR

SUMÁRIO

Apresentação 9

1 Diásporas, viragens, resistências e opressões 15
| Augusto Sarmento-Pantoja

2 Linguística indígena no Pará: um retrato da formação de linguistas 1990-2019 51
| Marília Ferreira

3 Classificação tipológica da língua indígena Aikanã 65
| Patrícia Goulart Tondineli

4 Relações de parentesco e migração entre os Apurinã 83
| Sidney da Silva Facundes
| Marília Fernanda Pereira de Freitas
| Rayssa Rodrigues da Silva

5 Português Brasileiro para imigrantes na Amazônia brasileira: desafios e perspectivas no ensino remoto 103
| Marília Lima Pimentel Cotinguiba
| Weidila Nink Dias

6 Educação quilombola: a libertação das amarras do colonialismo por meio de uma educação multicultural 121
| Sonia Maria Gomes Sampaio
| Marta Martins Ferraz Paloni

7 Deus mãe nas fronteiras do entre-lugares da diversidade cultural da Amazônia 141
| João Carlos Gomes
| David Rodrigues dos Passos

8 Caminhos para a literatura de expressão amazônica: o arquipélago cultural como categoria analítica 157
| Júlio César Barreto Rocha
| Tânia Maria Pereira Sarmento-Pantoja

9 A Amazônia no romance de Milton Hatoum **173**
| Olga Maria Castrillon-Mendes
| Vera Maquêa

10 O direito à literatura pela criança surda **189**
| Josiane Santiago de Lima Pereira
| Aroldo José Abreu Pinto

11 Conto e reconto na literatura infantojuvenil brasileira: Uma leitura benjaminiana **207**
| Alexandre Mariotto Botton

Sobre os autores **221**

Apresentação

Os 11 trabalhos que compõem este livro visam promover debates e divulgar trabalhos elaborados por pesquisadores da Região Norte e de outras localidades do país, que contribuam para uma compreensão aprofundada sobre os processos de formação dos povos amazônicos, suas línguas, suas tradições e histórias, sejam esses povos aqueles que antecederam, ou aqueles que sucederam a chegada dos primeiros europeus ao Norte do Brasil. Os artigos tratam de questões relacionadas a um amplo espectro de diversidades: linguística, estética literária, didático-pedagógica, religiosa, identitária, e envolvendo PcD, todas vistas na perspectiva das diásporas amazônicas constituídas de processos de formação dos povos amazônicos. Esses temas derivam do projeto *Diásporas Amazônicas: Língua, Cultura e Educação sob o Signo da Diversidade*, aprovado pelo Edital Programa Nacional de Cooperação Acadêmica na Amazônia n. 21/2018, da Capes, aglutinando os programas de pós-graduação em Letras da Universidade de Roraima, da Universidade Federal do Pará, e da Universidade do Estado de Mato Grosso.

No primeiro artigo, *Diásporas, viragens, resistências e opressões*, Sarmento-Pantoja usa o poema *Exílio*, de Sophia de Mello Breyner Andresen, como *leitmotiv* para "pensar algumas angústias sobre a diáspora na Amazônia". A partir da leitura dos contos *O baile do Judeu* e *A quadrilha de Jacó Patacho* de Herculano Marcos Inglêz de Souza (1853-1918), o autor discute duas formas de diásporas: uma produzida pela perseguição política, econômica

e religiosa, envolvendo o judeu que migra para a Amazônia para escapar da perseguição da inquisição, e em busca de uma oportunidade econômica; outra representada pelo nordestino e motivada por questões climáticas, econômicas e fundiárias.

No segundo artigo, *Linguística indígena no Pará: um retrato da formação de linguistas 1990-2019*, Ferreira examina a situação da área de pesquisa linguística denominada Linguística Indígena no Pará. A autora apresenta um levantamento bibliográfico da produção dos pesquisadores e professores que atuaram e/ou atuam na formação de linguistas para o trabalho de pesquisa sobre línguas indígenas, na Universidade Federal do Pará (UFPA), especificamente no Campus de Belém, no período de 1990-2019. Com base em textos publicados, sites de instituições de ensino, da Plataforma Lattes, do CNPq, bem como das memórias da autora, o trabalho demonstra o quanto o desenvolvimento da área de pesquisa envolveu o esforço inicial, pela UFPA, de Leopoldina Araújo, e, pelo Museu Goeldi, de Denny Moore, em investir em jovens estudantes locais, atraindo-os para a área de estudos sobre línguas indígenas, de modo que, ainda que todos tenham necessitado fazer pós-graduações fora do estado do Pará, ou fora do Brasil, quase todos retornaram para garantir a continuação e consolidação das pesquisas na área de Linguística Indígena na UFPA.

No terceiro artigo, *Classificação tipológica da língua indígena Aikanã*, Tondineli trata de aspectos da estrutura morfológica tipológica da língua Aikanã, uma língua isolada falada em Rondônia, que, apesar de a maioria da população falar a língua tradicional, encontra-se em sério período de extinção, devido ao tamanho pequeno da sua população. Nessa língua, Tondineli examina o grau de síntese e fusão para determinar o perfil tipológico morfológico da língua, e também o comportamento dos argumentos verbais para determinar a viabilidade de classificar a língua dentro da tipologia ativo-estativa.

O quarto artigo, *Relações de parentesco e migração entre os Apurinã,* Facundes, Freitas e Silva examinam o papel das relações de parentesco nas escolhas feitas pelos indivíduos apurinã sobre os locais para onde migrar. Apurinã é uma língua da família Aruák falada em dezenas de comunidades ao longo de vários afluentes da Bacia do Purus, entre Boca do Acre e Manacapuru, no estado do Amazonas. Dada amplitude do espalhamento geográfico desse povo, e da sua antiga tradição de migrar, os autores propõem uma análise em que se pode compreender não tanto a razão dessas migrações, mas os fatores que interferem nas escolhas dos lugares para onde eles migram. Para fazer isso, apresentam uma análise de processos de migração levando em consideração o sistema de parentesco tradicional Apurinã, e, dentro dele, quais relações de parentesco são levadas em consideração nas escolhas dos alvos das migrações.

No quinto artigo, *Português brasileiro para imigrantes na Amazônia Brasileira: desafios e perspectivas no ensino remoto*, Cotinguiba e Dias fazem uso da perspectiva de ensino comunicativo para discutir o ensino de Português Brasileiro como segunda língua. Porto Velho tem se tornada rota migratória para haitianos e venezuelanos, gerando um desafio local para pesquisadores e professores que trabalham como ensino de português. No contexto sanitário da pandemia da Covid-19 o desafio tornou-se maior, dada a necessidade de uso de celulares e computadores no ensino remoto. Assim, as autoras examinam o ensino de Português Brasileiro como segundo língua, tendo como objetivo principal a prática do acolhimento de imigrantes, com as aulas em ambientes virtuais, e de forma remota.

No sexto artigo, *Educação quilombola: a libertação do colonialismo por meio de uma educação multicultural,* Sampaio e Paloni analisam a legislação vigente que rege o ensino em comunidades quilombolas para, em seguida, propor reflexões sobre até que ponto essa legislação contempla adequadamente as

especificidades dessas comunidades, até que ponto ela é de fato aplicada no contexto da educação quilombola em Rondônia, e destacam a importância da participação dos quilombolas na elaboração de um currículo que de fato expressem as particularidades socioculturais dos quilombolas.

No sétimo artigo, *Deus mãe nas fronteiras do entre-lugares da diversidade cultural da Amazônia,* Gomes e Passos apresentam um estudo ancorado nas epistemologias dos estudos culturais pós-críticos em que a presença da religião em processos de diáspora é examinado, buscando encontrar a identidade cultural religiosa do Oriente no bioma amazônico pela atuação de missionárias coreanas que creem em Jesus Cristo como "Deus Mãe", portanto numa perspectiva feminista da religião. No oitavo artigo, *Caminhos para a literatura de expressão amazônica: o arquipélago cultural como categoria analítica***,** Rocha e Sarmento-Pantoja aplicam o conceito de Arquipélagos Culturais da Amazônia "como passo decisivo para a reconfiguração identitária da região por meio da Literatura", tendo por base o arcabouço teórico de Clodomir Vianna Moog. Os dados de análise são dissertações e teses de três programas de pós-graduação, o PPGL da Universidade Federal do Pará, o PPGL da Universidade de Rondônia, e o PPGL da Universidade do Estado de Mato Grosso. No nono artigo, *A Amazônia no romance de Milton Hatoum***,** Castrillon-Mendes e Maquêa apresentam "uma discussão sobre a Amazônia como um conceito multifacetado e como um território imaginário que povoa vários campos do conhecimento", onde a literatura se destaca como espaço de invenção e redefinição. Essa discussão ocorre a partir da leitura da obra romanesca de Milton Hatoum, de forma a compreender o imaginário sendo configurado e construído pelos elementos da narrativa, na voz de seus narradores e personagens.

No décimo artigo, *O direito à literatura pela criança surda,* Lima Pereira e Abreu Pinto propõem uma reflexão sobre o direito da pessoa com perda auditiva à literatura, como parte do direito ao acesso aos diferentes níveis de cultura. A partir das ideias de

Antonio Candido (2004, 2012, 2014), Edmir Perrotti (1986), Regina Zilberman (2003) e Fabiano Rosa (2011), os autores examinam a obra *Rapunzel surda* (2011), de Carolina Hessel, Fabiano Rosa e Lodenir Becker Karnopp, e sua releitura da história clássica da personagem Rapunzel. Na análise, embora os autores reconheçam o valor e a importância da literatura surda impressa para crianças, eles também identificam nessas produções escritas elementos de ordem estética, de perspectiva e discursivos que desconsideram as especificidades do universo das crianças surdas.

Finalmente, no último artigo, *Conto e reconto na literatura infantojuvenil brasileira: uma leitura benjaminiana,* Botton faz uso de ideias de Walter Benjamim para discutir sobre a diferença entre conto e reconto na contemporaneidade. Após problematizar a relação entre (re)conto, a escrita e a tradição oral, o autor analisa alguns recontos de Pedro Malasartes recontadas por Ana Maria Machado no terceiro volume de seu *Histórias à Brasileira*, refletindo sobre as noções de experiência, universal e local na estética do reconto.

1 Diásporas, viragens, resistências e opressões

Augusto Sarmento-Pantoja
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Exílio
Quando a pátria que temos não a temos
Perdida por silêncios e por renúncias
Até a voz do mar se torna exílio
E a luz que nos rodeia é como grades

O poema *Exílio*, que tomo como epígrafe neste texto, foi publicado em 1962, no *Livro sexto*, de Sophia de Mello Breyner Andresen. Resolvi utilizá-lo como *leitmotiv* para pensar algumas angústias sobre a diáspora[1] na Amazônia, em especial, por conta da leitura de dois contos de Herculano Marcos Inglêz de Souza[2] (1853-1918) na coletânea *Contos Amazônicos,* publicada em 1893, trata-se dos contos *O baile do Judeu* e *A quadrilha de Jacó Patacho*, os quais nos apresentam dois personagens considerados emblemáticos para discutir duas formas de diáspora, aquela produzida pelo perseguição política, econômica e religiosa, no caso do judeu, que migra para a Amazônia tanto para fugir da perseguição da inquisição, quanto por considerar uma oportunidade econômica. A outra diáspora podemos dizer que é interna ao

[1] Tomo a acepção do dicionário Houaiss, o qual define: "dispersão de um povo em consequência de preconceito ou perseguição política, religiosa ou étnica" (Houaiss, 2009, versão digital).

[2] Utilizo a ortografia em vigor no século XIX.

território nacional, marcada por questões climáticas, econômicas e fundiárias, inscritas na figura do nordestino, neste caso, configura-se no bandoleiro.

A coletânea de contos nos revela marcas da escrita oitocentista que envolvem os signos do silêncio e da renúncia, os quais fundamentam minha reflexão sobre resistência e opressão finissecular, recorrentes em parte dos textos daquela época. Vemos que esses textos ao eleger personagens invisibilizados historicamente, como mulheres, mulatos, crianças, negros, judeus, caboclos, bandoleiros, entre outros, nos permite construir outra mirada sobre eles, sem deixar de lado aspectos conservadores e moralistas que por ali pairavam, uma vez que o século XIX foi muito afetado pelo determinismo e trazia esses personagens como forma de identificá-los como exemplares da teoria de Hipólito Taine, que durante muito tempo vigorou no imaginário daquela sociedade.

Temos na obra de Inglêz de Souza a figuração de grupos que expressam a presença da diáspora de vários povos para a Amazônia ou mesmo dos trânsitos de povos amazônicos dentro do próprio território. Além do judeu e do nordestino, vemos a forte presença do português, do inglês, das populações tradicionais, que assumem, em geral papeis estereotipados de vilania.

Parte dos textos, pertencentes à coletânea de Inglêz de Souza, tomam como marca a Cabanagem, movimento político que produziu muitas narrativas sobre a resistência e a opressão contra os novos moradores das plagas do Norte do Brasil, ressaltadas pelas várias transformações vividas pelo Brasil do XIX, uma vez que os anos de 1800 foram marcados por grandes mudanças políticas e econômicas em Portugal e no Brasil, que repercutiram diretamente nos deslocamentos e nas diásporas que analiso a seguir. Mas, antes disso, pontuo algumas questões históricas que potencializaram essas diásporas, iniciando pelas questões políticas e ideológicas.

Os ideais de Liberdade, Igualdade e Fraternidade propalados pela Revolução Francesa desde 1789, indubitavelmente, motivaram várias diásporas, algumas produziram transformações abruptas e um efeito em cadeia sobre diversos países, ocasionando mudanças em seus regimes políticos. Na sequência, foram vários os reinos absolutistas que se converteram em repúblicas liberais. Esse será o caso de Portugal e, por extensão, o do Brasil, ainda colônia, depois de três séculos de exploração.

Os fluxos migratórios no século XIX tiveram várias motivações, mas os conflitos e guerras imperialistas estão no topo das causas da maioria desses movimentos, como observo a seguir. Parto, no caso português, do ano de 1807, quando se deflagra a invasão napoleônica contra o Reino de Portugal, obrigando a família real portuguesa a fugir da Europa e se instalar no Brasil (1808-1821). Boris Fausto em *História do Brasil*, nos apresenta alguns números interessantes dessa migração:

> [...] cerca de 10 a 15 mil pessoas embarcaram em navios portugueses rumo ao Brasil, sob a proteção da frota inglesa. Todo um aparelho burocrático vinha para a Colônia: ministros, conselheiros, juízes da Corte Suprema, funcionários do Tesouro, patentes do exército e da marinha, membros do alto clero. Seguiam também o tesouro real, os arquivos do governo, uma máquina impressora e várias bibliotecas que seriam a base da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro. (Fausto, 1996, p. 75)

Os números se referem à primeira viagem, em que a Corte é transportada com um grande número de súditos, além da tripulação, empregados e comerciantes influentes, que viam nessa mudança uma grande oportunidade econômica.

Não temos números precisos de outras viagens para o Brasil, mas a fuga da Corte portuguesa, provocou uma diáspora irreversível. Acreditamos que todo o fluxo migratório da época

tenha levado para o Brasil não só os portugueses, mas também, uma vultosa migração de comerciantes, cristãos novos, mações.

Na sequência da fixação da Corte, vieram levas de judeus de origem sefarditas[3] oriundos principalmente do Marrocos, mas também da Península Ibérica, que se instalaram em São Paulo e no Rio de Janeiro, mas também na Amazônia. A migração da Corte portuguesa, portanto, foi um episódio fulcral para as outras imigrações posteriores, que trouxeram muitos estrangeiros em busca de oportunidades de comércio, a constituição da estrutura governamental e a abertura dos portos às nações amigas. Essa última medida, de certa forma, só legalizou o contrabando intenso que existia na porção norte do Brasil, por conta das drogas do sertão, que possuía grande valor no mercado europeu.

De todo modo, a migração da Corte para o Brasil foi decisiva para que Portugal e Brasil – ainda colônia portuguesa – vivessem grandes transformações políticas, que culminariam na instauração de estados republicanos. Essas condições são potencializadas pela disputa travada entre Inglaterra e França, que se estende até o território português. Os dois países visam o controle político e econômico europeu, gerador de um empobrecimento generalizado. A fuga da Família Real, além de proporcionar uma horda migratória, por conta dos problemas econômicos gerados pela invasão francesa, promoveu o fortalecimento das ideias liberais, inicialmente na cidade do Porto e, logo depois, em Lisboa. Processo que culminaria, em 1822, com a instauração da monarquia constitucional em território lusitano.

---

[3] Sefardita "descendants of Jews who lived in Spain or Portugal before the expulsion of 1492. (The term Sephardim is often erroneously used for other Jews of non-Ashkenazi origin.) *Sepharad, mentioned in Obadiah 1:20, was connected fancifully or erroneously with Hispania, the Latin name for Spain." Ver Encyclopaedia Judaica (Skolnik; Berenbaum, 1945, Vol. 18, p. 292). Disponível em: <https://ketab3.files.wordpress.com/2014/11/ encyclopaedia-judaica-v-18-san-sol.pdf>.

A vitória inglesa, que poderia amenizar os efeitos da guerra, promoveu um aprofundamento ainda maior dos problemas econômicos portugueses, pelo fato de os ingleses imporem várias sanções, em troca de empréstimos para dirimir os prejuízos provocados pela disputa com a França. Joana Filipa Pereira Costa, em *A primeira tentativa liberal em Portugal: o processo eleitoral vintista de 1822,* nos apresenta algumas dessas consequências da explosão liberal em Portugal:

> O povo português estava à beira da rutura económica. O primeiro grande fator de desestabilização deu-se com o início das invasões francesas, entre 1807 e 1810. Face à ameaça napoleónica, a família real procurou refúgio em terras brasileiras, acompanhada pelo foco mais influente da Corte e do governo. A ocupação estrangeira e a guerra movida aos invasores franceses, piorou a situação de depressão económica e financeira do reino. Por um lado, a nação viu-se desprovida, órfã até, da sua figura real; por outro, o auxílio prestado pelo governo inglês para expulsar as tropas napoleónicas esteve na origem de uma governação ruinosa no reino; os campos estavam destruídos em virtude da devastação causada pela entrada abrupta das tropas francesas e da destruição causada pela política de terra queimada que pautou a atuação das tropas anglo-lusas (Costa, 2019, p. 15).

O liberalismo não foi o único responsável por encaminhar Portugal a uma nova ordem política, mas teve grande influência, assim como a exploração inglesa com estratégias de imposição de seu imperialismo econômico, como podemos evidenciar na passagem a seguir extraída da Revista Militar:

> Os auxílios pecuniários prestados pela Inglaterra eram mais fictícios do que reaes. De facto, emprestara-nos dinheiro, mas exigia-nos privilégio de corte de madeira do Brasil e o comércio da Costa de Mina, que fora computado 300 a 400 mil libras esterlinas.

> Apesar de não ter obtido que o congresso de Vienna abolisse a escravatura, a Inglaterra fizera-nos já numerosas presas, cujo valor era estimado em 300.000 libras esterlinas (Revista Militar, 1920, p. 437).

O desejo inglês pelo fim da escravatura, apesar de apoiado nas ideias liberais, estava muito mais comprometido com aspectos financeiros do que com as implicações humanitárias. Os interesses ingleses perpassavam pela ampliação das relações comerciais, em especial com o Brasil, a fim de explorar oportunidades comerciais que envolviam os produtos tropicais, extremamente sedutores para o mercado europeu. A presença da corte lusitana no Brasil, por um lado dificultava a hegemonia comercial dos ingleses, pois, contraditoriamente, o imperador D. João de Bragança, abre os portos às nações amigas, ampliando as relações não só com a Inglaterra, mas também com outros países, mesmo que o acordo comercial com a Inglaterra tenha sido mais rentável, já que a taxação de seus produtos era de 15%, enquanto a de outros países ficava em 16%.

No âmbito da migração de estrangeiros para o Brasil, Sérgio Buarque de Holanda salienta o fortalecimento do comércio com os Ingleses, entretanto nos mostra que a procura do mercado brasileiro por outros países era grande e diverso, como indicam os registros sobre a chegada de estrangeiros, no porto carioca:

> Entre as terras de origem desses estrangeiros, que de 1808 a 1822 se registram no porto do Rio, quase o primeiro lugar, em número, pertence a um país mais de imigração do que de emigração, exatamente à França, que, como já se viu, antes mesmo de Napoleão, e antes da Revolução, estivera muitas vezes na lembrança dos que desejavam um Brasil liberto do jugo lusitano. Quase o primeiro lugar, porque o primeiro cabia aos espanhóis europeus: estes, porém, eram em grande parte, senão em regra, visitantes em trânsito para Montevidéu e Buenos Aires. Se algum se deixava ficar, fazia-o com medo das incertezas que anunciavam a instabilidade política

> platina. Os ingleses apresentam-se só em terceiro plano (Holanda, 1970, p. 11)

Holanda também notifica a chegada em menor número, de "tanoeiros e caixeiros dinamarqueses; lavrador escocês; marceneiro, caixeiro, copeiro suecos; colcheiros e padeiros norte-americanos; sapateiros irlandeses e boticários italianos (...) cozinheiros e livreiros franceses; taverneiros espanhóis; relojoeiros suíços" (1970, p. 11-12). A descrição de nacionalidades, ligadas a algumas atividades comerciais continua, com destaque aos suíços de Nova Friburgo e os alemães do Conselheiro Lagsdorff. Mas como era de se esperar, nessa documentação analisada por Holanda, não há nenhuma vinculação à chegada de trabalhadores ou comerciantes judeus. Essa condição surpreende, pois já nesta época existem importantes laços entre judeus e a maçonaria portuguesa e, por conseguinte, há a presença desse grupo identitário no Brasil.

A derrota de Napoleão não impediu a preparação de um movimento liberal em território luso, pelo contrário, os ideais revolucionário franceses, moveram uma classe social nova, que começa a ganhar espaço e a se impor em virtude do poder econômico. Esta classe passa a se reunir em torno das lojas maçônicas[4] e, em 1817, dá início ao *Sinédrio*[5] no Porto, em uma associação direta entre oficiais do Exército português e os comerciantes

[4] Sobre a atuação das lojas maçônicas em Portugal na formação de novos quadros e expansão da maçonaria, Alexandre Mansur Barata, nos apresenta que "Foi nas lojas desses núcleos que muitos 'brasileiros' foram iniciados nos mistérios da maçonaria, como também muitos portugueses que vieram para o Brasil" (Barata, 2006, p. 55). A passagem revela que os fluxos migratórios produziram transformações políticas e ideológicas, que abarcaram o desenvolvimento da maçonaria e sua instalação no Brasil. Nesse sentido, deveríamos ter um número considerável de trabalhadores e comerciantes judeus, mesmo que não houvesse dados comprobatórios da presença dessa etnia no Brasil.

[5] Foi um movimento político, liderado pela loja maçônica do Porto, em conexão com comerciantes locais. Tal movimento culminou na Revolução de 1820, responsável pelo fim do regime absolutista português e instalou o regime republicano em Portugal. O termo é homônimo e derivado do Sinédrio judaico, formada por uma corte de 20 a 23 juízes responsáveis aplicar a lei judaica em cada cidade. Há também o composto por 71 juízes, que funcionava como a Suprema Corte julgando apelações de casos de Sinédrios das cidades.

maçons, no intuito de retomarem o controle administrativo e militar, que naquela altura estava sob domínio inglês, e garantir a soberania de Portugal. A escolha do nome do movimento está diretamente ligado ao judaísmo, pois boa parte desses comerciantes que faziam parte dessa classe emergente eram cristãos novos.

Dessa forma, o grupo organizado na cidade do Porto traça o projeto revolucionário com os ares deliberadores de um *Sinédrio* judeu. Esse movimento ganhou grande adesão de militares, ao ponto de em 24 de agosto de 1820, no Campo do Santo Ovídio (atual praça da República), no Porto, eles deflagrarem a *Revolução de 1820*, criando a *Junta Provisória do Governo Supremo do Reino*, com exigências sobre a Corte portuguesa, dentre elas, o retorno imediato da Família Real para Portugal e o restabelecimento do pacto colonial com o Brasil. As lideranças em torno do *Sinédrio* acreditavam que ao serem atendidas essas exigências, o comércio voltaria a ser controlado por comerciantes portugueses e as lojas maçônicas se fortaleceriam. Contudo, ao contrário do que foi planejado, somente o retorno da Coroa foi atendido, pois outra parte de comerciantes portugueses no Brasil pressionaram para a manutenção da liberdade comercial, isso porque, uma nova restrição dificultaria a própria manutenção dos acordos com vários países para além da Inglaterra.

Na sequência da notificação da existência dos revoltosos do Porto, em 15 de setembro, um levante em Lisboa, instala um governo interino por meio de "um Manifesto dirigido pelo Juiz do Povo aos habitantes da capital e da proclamação do novo governo" (Revista Militar, 1920, p. 444). Por fim, em 1º de outubro de 1820 as duas juntas fazem um acordo e se tornam um único movimento, tendo como pauta a organizar eleições para as Cortes Constituintes e uma Carta Magna, concretizada em 1821. Como tentativa de barrar o movimento, a Corte portuguesa retorna à Portugal em abril de 1821, deixando D. Pedro de Alcântara, no Brasil, na condição de príncipe regente, garantindo a manutenção do poder do rei no

Novo Mundo. As fortes pressões pela retomada do domínio imperial sobre o Brasil e sua exploração unilateral, fizeram com que o príncipe, ao observar a derrubada do absolutismo português, realizasse uma manobra política que culminou com a Independência e a proclamação do Império do Brasil, garantindo a manutenção do poder da dinastia de Bragança, no novo império.

O que parecia ser uma jogada liberal, ensejada por Pedro de Alcântara, não passava de um estratagema de continuidade absolutista, seja pela permanência e até o fortalecimento do paradigma monárquico até então hegemônico, seja pelas relações estreitas com certas nações que seguem esse mesmo caminho. Como bem destaca Holanda, via-se "a possibilidade de um Brasil independente e libertário, mas aliado, não obstante, da Áustria, reduto do Absolutismo" (Holanda, 1970, p. 14). No fim das contas, tem-se um Brasil que atravessa o século XIX posando de nação, mesmo ainda não o sendo, em busca de se tornar uma república, inflamada pelos ideais libertários da revolução francesa, mas, sem a infraestrutura necessária para isso.

O gigantismo territorial exigiu a construção de um projeto nacionalista. Até então, tínhamos uma Portugal nos trópicos e não um país, uma nação, fato que deveria ser encarado pelo novo império proclamado. Na sequência do retorno da Corte à Portugal há um forte investimento voltado para o projeto de nação, que fomenta o desenvolvimento de vários dispositivos culturais voltados à afirmação do sentimento nacional, com a preocupação, em primeira instância, de desenvolver uma literatura nacional, pensada agora na esteira do Romantismo, com cores particulares, como fizeram José de Alencar, Gonçalves Dias, Gonçalves de Magalhaes, Casemiro de Abreu, Joaquim Manoel de Macedo, entre outros, para a formulação do herói nacional, em três vertentes diferentes, o indígena europeizado, o aristocrata apaixonado e o burguês desiludido. Esse projeto tem como grande representante, José de Alencar, com romances que perpassam as três figurações

de herói. Para além do heroísmo romântico, Antonio Candido, no seminal *Literatura e Sociedade*, destaca que precisamos

> conceber a literatura como processo retilíneo de abrasileiramento, por descoberta da realidade da terra ou recuperação de uma posição idealmente pré-portuguesa, quando não antiportuguesa. Resultaria uma espécie de espectrograma em que a mesma cor fosse passando das tonalidades esmaecidas para as mais densamente carregadas, até o nacionalismo triunfal dos indianistas românticos. (Candido, 2006, p. 99)

O papel de escritores na construção intelectual de uma pequena história da nação brasileira se dá de forma intensa e um dos responsáveis pela construção de uma massa crítica que culminaria na independência e posteriormente na proclamação da República, como salienta Candido sobre a posição social do escritor:

> Destaquemos desse contexto a função de Silva Alvarenga, provavelmente o primeiro escritor brasileiro que procurou harmonizar a criação com a militância intelectual, graças ao senso quase didático do seu papel. Em torno dele formou-se um grupo, o da Sociedade Literária, que se prolongou pelos dos alunos por ele formados como Mestre de Retórica e Poética, entre os quais alguns próceres da Independência. Assim, não apenas difundiu certa concepção da tarefa do homem de letras como agente positivo na vida civil, mas animou um movimento que teve continuidade, suscitando pequenos públicos fechados que se ampliariam, pela ação cívica e intelectual, até as reivindicações da autonomia política e, inseparável dela, da autonomia literária. (Candido, 2006, p. 88)

A relação entre o trabalho literário e o político se torna bem latente, pois o momento histórico potencializa a necessidade de fazer uma literatura atrelada a essas mudanças, que passa do âmbito individual e alcança o que Candido chama de consciência

grupal, destacando que "o nativismo, logo tornado em nacionalismo, manifestado nos escritores em toda sorte de associações político-sociais, que reuniram sábios, poetas, oradores (...) e o grande público aprendeu a esperar dos intelectuais palavras de ordem ou incentivo, com referência aos problemas da jovem nação que surgia" (Candido, 2006, p. 89).

Sem dúvida, é inegável a participação desses intelectuais na construção da independência, mas como observei anteriormente, tudo isso só foi possível por conta dos problemas vividos por Portugal, associado ao aprofundamento dos ideais liberais e a migração de comerciantes portugueses e de outras nacionalidades, que continuamente pressionam pela tomada de medidas que fizessem com que o Brasil tivesse cada vez mais autonomia relativamente ao régio português.

Como efeito disso, Sérgio Buarque de Holanda destaca esse sentimento de autonomia, observando-o inclusive no âmbito de setores da igreja católica, principalmente por conta do questionamento do dogma do celibato. Contudo, essas inclinações perpassavam por várias questões, dentre elas uma mania de "descatolizar o país' [que] pareceu a um ilustre prelado daqueles tempos a "bossa proeminente no organismo de seu crânio", e em quem a opinião adversa ao celibato dos sacerdotes se mesclava ao nativismo exacerbado" (Holanda, 1970, p. 35).

Em consequência desse movimento de desobediência à Roma, ocorreu a promoção de mais espaço para aflorar, e com mais evidência, outras religiões, que pudessem ter fundamentos similares aos do cristianismo, mas não fixadas no celibato. Ao mesmo tempo, passa a ser mais perceptível certa liberdade de culto, já que a igreja cada vez mais perde seus domínios com a expulsão da Companhia de Jesus, episódio que também será um propulsor da

intensa "descatolização", observada por Holanda, uma vez que o documento aboliu e derrogou

> todos, e cada um dos seus officios, Ministerios, Administrações, Casas, Escolas, Collegios, Hospicios, Residencias, e qualquer outros Lugares a ella pertencentes, em qualquer Reino, Estado ou Provincia, que sejam existentes; como tambem todos os seus Estatutos, Constituições, Decretos, Costumes, e Estilos; todos os seus Privilegios, e Indultos Geraes, ou especiais, por mais exuberantes que sejam: Declarando inteiramente cassada, e perpetuamente extincta toda a authoridade do Preposito Geral, de todos os Provinciaes, Visitadores, e de qualquer outros Superiores da dita sociedade, affim nas cousas Espirutuais, como nas Temporaes: Transferindo nos respectivos Ordinarios toda a jurisdicção sobre as Pessoas dos Individuos dela: Absolvendo-os dos Votos: Fazendo passar ao estado Clerical os que tiverem Ordens Sacras: Determinando a estes respeitos as Paternaes Providencias, que mais largamente se contem no referido Breve (Portugal, 1773, p. 5).[6]

A expulsão dos jesuítas acaba por abalar, de certo modo, os domínios cristãos, o que possibilitou o reaparecimento de outras religiões, sem a preocupação com a inquisição. Na literatura, vão aparecer diversas narrativas em que o problema do celibato e dessa autoridade da Santa Sé serão problematizados tanto em Portugal, quanto no Brasil, a exemplo de *Eurico, o presbítero* (1844), de Alexandre Herculano; *O crime do padre Amaro* (1875), de Eça de Queiroz; *O noviço* (1853), de Martins Pena; *O seminarista* (1872), de Bernardo Guimarães; *O Mulato* (1881), de Aluísio Azevedo; e *O Missionário* (1891), de Inglêz de Souza.

[6] Carta de Dom José I, rei de Portugal, informando ao Papa Clemente XIV, sobre sua decisão de extinguir a Companhia de Jesus em seus domínios, seguindo as determinações da Santa Sé, em decorrência das várias denúncias contra a ordem. Disponível em: <http://historiacolonial. arquivonacional.gov.br/images/media/cod_794.pdf>.

Será no final do XIX que teremos um número maior de personagens de origem hebraica, em especial na Amazônia, Antes disso, na Literatura Brasileira, encontramos autores preocupados em tratar do problema judaico, como destaca Regina Zilberman, em *Do estigma à liberação: representações dos judeus na literatura brasileira*, ao anunciar que

> Não são judeus brasileiros os primeiros a introduzir personagens de origem hebraica em suas obras. Nem mesmo Antônio José da Silva (1705-1739), conhecido por O Judeu, inclui figuras ficcionais com as quais compartilharia a etnia. O mesmo se passa com Bento Teixeira (1561?-1618?), da Prosopopéia, e Ambrósio Fernandes Brandão, dos Diálogos das grandezas do Brasil, obras do século dezessete. João Mendes da Silva, pai de Antônio José da Silva e 'nascido no Rio de Janeiro pelos anos de 1650 a 1660 e falecido em Lisboa em 1736', conforme Joaquim Norberto (Silva 110), teria escrito Cristiados, poema em honra de Jesus Cristo, 'só para que o não perseguissem', segundo Varnhagen (Varnhagen 30), mas nada restou dessa obra. O filho não teve a mesma sorte, tendo sido condenado à morte pelo Tribunal do Santo Ofício, o poderoso instrumento da Inquisição, atuante em Portugal e suas colônias desde o século dezesseis. Embora a conversão dos judeus portugueses, por força de ato de D. Manuel I (1469-1521), datasse da primeira década do século dezesseis, duzentos anos depois pessoas ainda eram acusadas de práticas judaizantes. Sob tais circunstâncias, era pouco provável que escritores e intelectuais, vivendo em Portugal ou em suas colônias, se atrevessem a tratar de assuntos ainda que levemente associados aos israelitas (Zilberman, 2010, p. 66-67).

A presença de judeus na literatura será potencializada a partir da Constituição Brasileira de 1824, no Capítulo I, Art. 5º, a qual assegura a liberdade de culto, assim descrita "A Religião Catholica Apostolica Romana continuará a ser a Religião do Imperio. Todas as outras Religiões serão permittidas com seu culto domestico, ou particular em casas para isso destinadas, sem fórma alguma exterior

de Templo". Sem dúvida, essa mudança deve ter tido defensores por sua própria natureza étnico-religiosa, pois, mesmo com a forte repressão jesuíta, houve a manutenção dos ritos judeus em ambiente familiar, antes e depois da Carta Régia de 1824. Sabemos que uma importante horda migratória de sefarditas para o Brasil se deu no século XVII, culminando na criação, no Recife, da primeira Sinagoga brasileira, A Kahal Zur Israel (Congregação Rochedo de Israel), inaugurada em 1637, quando a capitania do Pernambuco sofre a invasão holandesa e, com ela, a difusão da liberdade religiosa, atraindo diversos comerciantes judeus.

Uma segunda grande horda migratória de judeus, dessa vez para a Amazônia, acontecerá no final do século XIX, movidos pela saga do enriquecimento fácil por conta da exploração da borracha. Essa migração revelou uma primeira fase de descoberta do território amazônico, inclusive com o discurso da necessidade de os brasileiros descobrirem o Brasil. Eva Alterman Blay, no artigo *Judeus na Amazônia,* evidencia os primeiros números desse episódio:

> No final do século XIX houve a grande explosão do 'ouro Negro', a extração, comercialização e exportação da borracha da região amazônica. Uma massa de 500 mil migrantes nacionais e estrangeiros se dirigiu para a região – 200 mil no último decênio de XIX e 300 mil na primeira década do século XX (Blay, 2008, p. 31).

Os fluxos de judeus e a chegada em massa para a Amazônia podem ser claramente observados em outra passagem do artigo de Blay, quando comenta:

> Entre as primeiras referências à presença judaica no século XIX estão os judeus originários do Norte da África (Marrocos francês, árabe, espanhol e da cidade livre de Tânger) onde havia crise econômica e perseguição por parte de alguns sultões. Imigraram para os estados do Amazonas e do Pará ainda antes da grande exploração

> da borracha. Testemunham esta presença as sepulturas judaicas de Soledad, cemitério de Belém (Pará) e as sinagogas Shaar Ashamaim e Essel Abraham, fundadas naquela cidade entre 1826 e 1828 (Blay, 2008, p. 40).

Reconhecemos que a presença judaica em Belém e em Manaus é referencial, mas a migração para a Amazônia não se limitou ao aspecto étnico. Temos outro grupo social que sofrerá diversas diásporas, motivadas pela necessidade de sobrevivência diante dos problemas sociais oriundos da seca, da ausência de políticas de enfrentamento das questões climáticas no nordeste brasileiro. Compreendemos que diferente dos judeus não temos a mesma unidade, nem o mesmo sentimento de pertencimento e de povo, mas esse contingente migratório foi o braço fundamental na exploração da borracha, se os judeus se destacaram pelo comércio e enriqueceram, o nordestino foi a principal mão de obra embrenhada nas florestas na extração do "ouro negro".

A seca será compreendida por diversos pesquisadores como uma das grandes motivações desse fluxo migratório, Marco Antônio Villa, no livro *Vida e morte no sertão: história das secas no Nordeste nos séculos XIX e XX* salienta que "a cada seca, e mesmo no intervalo entre uma e outra, milhares de nordestinos foram abandonando a região. Sem esperança de mudar a história das suas cidades, buscaram em outras paragens a solução para a sobrevivência das suas famílias." (Villa, 2000, p. 252).

Embora a seca não represente uma condição isolada é responsável por promover fluxos migratórios sequenciais e contínuos. No livro *Histórias das Secas (século XVII a XIX)*, Joaquim Alves, nos apresenta dados históricos que mostram como se constituem as condições cíclicas das secas no Nordeste, que, além de acometer a região, é responsável pela migração forçada:

> há uma repetição da seca nas datas centenárias, com diferenças mínimas, registrando as "ocorridas em 1711

> e 1809, 1723-1727 e 1824-1825, 1737 e 1837, que foram parciais, e 1745 e 1845, 1777 e 1877, dizendo que esta última 'já era temida por muita gente no Ceará, fundada na fatal coincidência'" (Alves, 2018, p. 204).

A pungente e embrionária relação nacionalista no final do século XIX marca um primeiro movimento de atuação sobre o problema, por parte do recente Império do Brasil, que segundo José Nilson B. Campos, no artigo *Secas e políticas públicas no semiárido: ideias, pensadores e períodos*, observa que "A Grande Seca de 1877 a 1879 pode ser considerada como o pior desastre social que já se abateu sobre a sociedade brasileira. Esse desastre propiciou mudanças da maneira como o governo e a sociedade brasileira viam as secas" (Campos, 2014, p. 85). Sem chuvas, a seca de 1877, tornou-se um divisor de águas, pois fez com houvesse investimento no sentido de amenizar seus efeitos àquelas populações, mas não impediu a implantação de uma política migratória, pelo contrário, a nova fronteira, o novo eldorado, atraiu uma massa de mão de obra fundamental para o projeto desenvolvimentista da Amazônia, como queria o Estado e os segmentos econômicos.

É assentado nesses dois grupos sociais, judeus e nordestinos, que finco meu argumento sobre a forma como a literatura oitocentista problematiza a presença deles no cotidianos dos moradores da região amazônica. Dito isto, ocupo-me, a seguir, da analise de dois contos de Inglêz de Souza *O baile do judeu* e *A quadrilha de Jacó Patacho*, que demonstram adequadamente como se dará a figuração, respectivamente, do judeu ainda marcada pelos longos anos de inquisição e de demonização de toda forma de culto não cristã, e, do nordestino, constantemente acusado de representar a vilania e o banditismo, apregoados pela violência e o terror.

No âmbito da crítica literária fomos a procura de formas de pensar a literatura do século XIX dentro do círculo da resistência, que é o meu lugar de fala e o principal conceito sobre o qual venho me detendo ao longo desses anos. Por isso, inicialmente, identifico

em uma importante argumentação de Sílvio Romero o que ele chama de "viragem" na literatura do XIX, a fim de aproximar esse elemento à ideia de resistência

> Até 1868 o catolicismo reinante não tinha sofrido nestas plagas o mais leve abalo; a filosofia espiritualista, católica e eclética, a mais insignificante oposição; a autoridade das instituições monárquicas o menor ataque sério por qualquer classe do povo; a instituição servil e os direitos tradicionais do feudalismo prático dos grandes proprietários a mais indireta opugnação; o romantismo, com seus doces, enganosos e encantadores cismares, a mais apagada desavença reatora. Tudo tinha adormecido à sombra do manto do príncipe feliz que havia acabado com o caudilhismo nas províncias da América do Sul e preparado a engrenagem da peça política de centralização mais coesa que já uma vez houve na história de um grande país, De repente, por um movimento subterrâneo que vinha de longe, a instabilidade de tôdas as coisas se mosuou e o sofisma do império apareceu em tôda a sua nudez (Romero apud Bosi, 1985, p. 183).

Na passagem acima, Romero mostra como o cenário político do Império fortaleceu a necessidade de realizar mudanças fundamentais no cotidiano nacionalista e engessado do Romantismo, o que vai produzir não apenas o Realismo como um movimento de resistência ao nacionalismo – muito pontual no Romantismo brasileiro – mas também como espaço que vai franquear visibilidade aos conflitos anteriormente apagados no rastro do projeto de nação, que tem como marco a vinda da Família Real para o Brasil, no início do XIX. Dessa forma, a literatura desse período ainda não consegue dar conta das complexidades e perplexidades relacionadas à formação de um Brasil que ainda não tem um povo para chamar de seu, mas que se constitui das diásporas e das lutas por sobrevivência em vários pontos de seu enorme território. Nesse sentido a viragem político-ideológica que permeia a formulação de uma literatura realista-naturalista se apresenta como uma

resistência estética, mas também cultural, já que o espaço para narrar as pluralidades de nossas populações, como visto, estavam agrilhoadas pela construção do sentimento de nação. Vejamos como Alfredo Bosi analisa essa formulação em torno da oposição realista ao Romantismo:

> O distanciamento do fulcro subjetivo (que já se afirmava na frase de Théophile Gautier: 'sou um homem para quem o mundo exterior existe') é a norma proposta ao escritor realista. A atitude de aceitação da existência tal qual ela se dá aos sentidos desdobra-se, na cultura da época, em planos diversos, mas complementares:
>
> a) - no nível ideológico, isto é, na esfera de explicação do real, a certeza subjacente de um Fado irreversível cristaliza-se no determinismo (da raça, do meio, do temperamento...);
>
> b) - no nível estético, em que o próprio ato de escrever é o reconhecimento implícito de uma faixa de liberdade, resta ao escritor a religião da forma, a arte pela arte, que daria afinal um sentido e um valor à sua existência cerceada por todos os lados. O supremo cuidado estilístico, a vontade de criar um objeto nôvo, imperecível, imune às pressões e aos atritos que desfazem o tecido da história humana, originam-se e nutrem-se do mesmo fundo radicalmente pessimista que subjaz à ideologia do determinismo (Bosi, 1985, pp. 185-186).

Essa vontade de criação e perenidade de suas obras é uma preocupação recorrente para a arte finissecular do XIX, pois uma acusação recorrente contra os românticos é a de que eles se fixaram em modelos repetitivos e sem profundidade ideológica. Mas o Realismo não é coeso, tem suas particularidades, tanto que Bosi nos põe atentos para as especificidades do Naturalismo:

> O Realismo se tingirá de naturalismo, no romance e no conto, sempre que fizer personagens e enredos submeterem-se ao destino cego das 'leis naturais' que a ciência

> da época julgava ter codificado; ou se dirá parnasiano, na poesia, à medida que se esgotar no lavor do verso tecnicamente perfeito. Tentando abraçar de um só golpe a literatura realista-naturalista-parnasiana, é uma grande mancha pardacenta que se alonga aos nossos olhos: cinza como o cotidiano do homem burguês (Bosi, 1985, p. 189)

Ao conceber o realismo-naturalismo como uma "mancha pardacenta" Bosi relega esses textos a um lugar de fala no domínio da oposição, do não lugar, de uma oposição a uma força alheia, o Romantismo e as ideias absolutistas, que ainda se mantinham pungentes no século XIX, mesmo que o movimento de queda estivesse em construção. Entendemos que a tese naturalista levavam ao extremo a configuração perversa da figura humana, pelo menos de parte dela, mas nos apresentou subsídios para voltarmos a refletir sobre o cotidiano pintado de cinza, pois não se trata apenas do pessimismo, se trata da percepção de que a sociedade oitocentista precisa olhar melhor para os indivíduos que construiu, seja na literatura ou na vida.

Nesse processo, no âmbito da produção literária de alguns escritores dispostos a agregar cenários não hegemônicos na literatura nacional, como é o caso de Inglêz de Souza, a paisagem natural e social da Amazônia brasileira é cooptada pelas diretrizes estéticas vigentes, tal como já havia ocorrido no Romantismo, ainda que no Realismo e no Naturalismo essa integração se faça de forma mais cuidadosa, como pensa Coutinho: "sem dúvida, mais palpitantes e concisos, são os seus Contos da Amazônia" (Coutinho, 1969, p. 228).

Contudo, a obra de Inglêz de Souza ainda foi levemente observada por diversos críticos dedicados à literatura do XIX, entre eles, Bosi e Coutinho. O primeiro formula que há naquelas obras "a mornidão do vilarejo de Silves e a variedade das suas figuras provincianas encontraram a versão justa na prosa lenta e

unida do escritor paraense. Nessa miúda reprodução dos costumes amazonenses, encetada nos romances juvenis e presente até os últimos Contos Amazônicos" (Bosi, 1985, p. 214). Já Afrânio Coutinho destaca, a técnica de seus escritos, considerando que "sem dúvida, mais palpitantes e concisos, são os seus Contos da Amazônia" (Coutinho, 1969, p. 228).

De fato, o registro ou apropriação de condições e episódios históricos e conhecimentos oriundos das comunidades tradicionais são bastante salientadas nas sínteses apresentadas pela fortuna crítica de Inglêz de Souza. Nesse sentido, um estudo mais detido e com mais elementos será realizado por diversos autores contemporâneos, dos quais chamo atenção para o trabalho de Oscar Dias Corrêa, ao analisar que

> Os Contos amazônicos, de 1893, reeditam o estilo mais livre de O cacaulista e O coronel Sangrado, sem a densidade da linguagem de O missionário, nas longas digressões que o Padre Antônio, de Silves, estabelece consigo mesmo, até a região perdida dos Mundurucus.
>
> Dedicado a Sílvio Romero, misturam fatos e abusões da região, não faltando os lances patrióticos de 'Voluntário', na guerra contra o Paraguai, e de 'Rebelde', nas lutas da cabanagem, reaparecendo em 'Feiticeira', em personagens de O cacaulista e O coronel Sangrado, como Miguel de Faria, Padre João e o boticário Anselmo; ou no 'Acauan', na intensidade da narrativa, que sublima o drama da antiga Vila de S. João Batista de Faro (Corrêa, 2003, 163).

Para além dos aspectos elencados pelos críticos ora apresentados, recorro à Alfredo Bosi novamente, agora no texto que considero seminal, *Narrativa e Resistência*, quando formula suas acepções sobre o papel da obra de arte, em especial a literária, a qual necessita "fazer-se concreto e multiplamente determinado da existência pessoal, fios subterrâneos poderosos amarram as pulsões e os signos, os desejos e as imagens, os projetos políticos e as

teorias, as ações e os conceitos. Mais do que um acaso de combinações, essa interação é a garantia da vitalidade mesma das esferas artística e teórica." (Bosi, 1996, p. 13).

As escolhas, os temas, os personagens que pairam a escrita de Inglêz de Souza nos dá subsídios para correlacionar sua obra ao conceito de resistência pensado por Bosi, o qual formula sua teorização, disposta em torno da "exploração das técnicas do foco narrativo, o romancista [narrador] poderá levar ao primeiro plano do texto ficcional toda uma fenomenologia de resistência do *eu* aos valores ou antivalores do seu meio" (Bosi, 1996, p. 15). Na esteira dos antivalores, dos rasgos e do acinzentado século XIX, e especialmente de um Brasil sacudido por tensionamentos que se constroem as narrativas de *Contos Amazônicos*.

E ainda que ao trazer a paisagem natural e social da Amazônia para seus textos Inglêz de Souza o faça seguindo programaticamente as diretrizes do Naturalismo, é possível pensar na sua produção com base nos estatutos da viragem, e dessa forma, ao contrário de toda a aura artificializante que norteou o herói nacional desenvolvido no Romantismo, deflagra a apresentação o mais próximo possível dos mecanismos políticos, sociais e econômicos que norteiam a deplorável exploração humana que marca o homem da Amazônia, sobretudo, um homem brasileiro ainda que quase sempre não seja reconhecido como cidadão brasileiro. Seja este homem um pária, um estrangeiro ou um apátrida, em Inglêz de Souza, se encontra sempre apanhado em uma luta desigual pela sobrevivência – do corpo, da identidade, da vontade – e sempre culmina vencido. É, portanto, com base no mecanismo da viragem, que procuro observar tanto a forma da diáspora exógena, motivada por perseguição política, econômica e religiosa, como se revela em *O baile do Judeu*, quanto a diáspora endógena, tal como vista em *A quadrilha de Jacó Patacho*. Para isso, a seguir, evidencio alguns pontos de viragem nessas duas narrativas.

Começamos com os conflitos relacionados à fé e religiosidade, como formas de perceber os antagonismos provocados pelas diásporas e pelos discursos rotulatórios dos grupos sociais. Vejamos o caso do conto *O baile do judeu*.

Como visto na primeira parte deste estudo, os episódios anteriores e posteriores à Independência favorecem duas condições que se entrecruzam nos dois contos de Souza selecionados para análise: a primeira delas é sem dúvida a imigração judaica para o Brasil, que ocorre em várias levas, na sequência e integradas às articulações políticas, que permitiram não apenas a Independência, como também o fortalecimento da Maçonaria em território brasileiro. Nesse contexto, a maçonaria é composta por uma elite ligada à administração do país e ao comércio. Judeus, em geral, comerciantes, se encontram inseridos nesse grupo e apesar de toda a perseguição e demonização de que são vítimas, a princípio, por serem economicamente poderosos, a presença deles é tolerada no interior da Maçonaria. Ora, a narrativa de *O baile do Judeu*, nos fala exatamente sobre um judeu migrado, que se instala com sua mãe numa beira de rio da Amazônia brasileira, em busca de fazer comércio. Uma vez instalado, decide dar uma festa a fim de aproximar-se dos vizinhos e melhor integrar-se à comunidade, pois desse modo, seria possível ter uma visão melhor das oportunidades comerciais. É preciso salientar que esse judeu migrado representa bem a imigração judaica para o Brasil, no decorrer do século XIX. Deuziane de Vasconcelos Barbosa (2014, p. 10-11) afirma que:

> A partir de 1850, com auge da economia da borracha, começa uma nova fase de imigração judaica para a Amazônia. Agora a migração era de famílias, o que mostrava o desejo de permanecer na região. Mais uma vez, essas famílias eram apoiadas por aviadores judeus de boa situação econômica, graças ao ciclo da borracha.

A narrativa apresenta o cenário amazônico de forma excêntrica, com base em uma formulação bastante caracterizadora dos estereótipos de uma região cercada de rios que se transformam no principal caminho para os encontros e desencontros. Vários conflitos são engendrados no conto, um dos mais representativos está a questão da religiosidade, já que ir ao baile do Judeu, seria colaborar com a prática de aceitação de outra cultura, não católica, vejamos a seguir um trecho que evidencia isso:

> Era de supor que ninguém acudisse ao convite do homem que havia pregado as bentas mãos e os pés de Nosso Senhor Jesus Cristo em uma cruz, mas às 8 horas da noite daquele famoso dia, a casa do judeu (...) não podia conter o povo que lhe entrava pela porta a dentro (Souza, 2005, p. 83).

O narrador indica com assombro e com requintes de ironia, a adesão à festa por parte dos outros membros da comunidade, todos católicos praticantes. Considerando esse contexto, é possível pensarmos o miolo da narrativa em tela como um recorte das relações profundamente hipócritas presentes no conto, produto da mirada irônica desse narrador, cuja base reside sobre uma justificativa religiosa. De um lado temos o temor, já que o anfitrião tinha uma mancha histórica apregoada pelo catolicismo e que relegava a todo e qualquer membro da comunidade judaica ao ostracismo e a prévia condenação. De outro, os costumes e a necessidade dos encontros, por conta do afastamento natural produzido pelos furos e igarapés, faziam com que a população respondesse ao convite do judeu. O imaginário sobre as boas condições de vida, oriundo do tino comercial, levam as pessoas a aceitarem o convite também por questões relacionadas aos interesses econômicos, a festa, seria cheia de riquezas, comida e bebida certamente não faltariam.

Apesar do baile agregar os moradores, os estereótipos, em torno da vilania e sobre o desconhecido, vão assolar à comunidade,

como podemos observar mais uma vez na posição irônica do narrador: "Lá estavam em plena judiaria, pois assim se pode chamar a casa de um malvado judeu" (Souza, 2005, p. 83). A construção desses imaginários fomentados historicamente, justificaria no realismo brasileiro a aceitação do judeu em uma comunidade, principalmente pelo fato dos judeus serem sinônimo de riqueza, vejamos o excerto a seguir:

> Muito pode o amor ao dinheiro, que esses pobres homens não duvidaram tocar na festa do judeu com os mesmos instrumentos com os mesmos instrumentos que acompanhavam as missas aos domingos na matriz; por isso dois deles já foram severamente castigados, tendo o Chico Carapanam morrido afogado (...) e o Pedro Rabequina sofrido quatro meses de cadeia (...) O Penaforte que se acaltele (Souza, 2005, p. 84).

O domínio da igreja, mesmo já abrandado por diversos fatores, discutidos anteriormente, são evidenciados pelos castigos sofridos por personagens que se atreveram a cultuar, mesmo que indiretamente, às práticas não católicas, já tinham sofrido com os desígnios divinos dois deles, Chico Carapanam e Pedro Rabequina.

A resistência sobre os modelos e os estereótipos serão constantes na literatura, mas no século XIX, fazer o confronto direto contra os dogmas da igreja, sem dúvida colabora bastante com o argumento de que o naturalismo não se calou às arbitrariedades, mesmo que elas sejam dispostas como alerta à sociedade.

A seguir, vemos outro conflito que ganha destaque no conto, falamos da relação com direito civil, prefigurado pelo conflito entre o casamento e o amor, mediados pelos interesses sociais, econômicos e as estruturas patriarcais. A passagem a seguir ilustra bem o que discuto aqui:

> A rainha do Baile era incontestavelmente a dona Mariquinhas, mulher do tenente coronel Bento de

> Arruda, casadinha de três semanas (...) O casamento fora por muitos lastimados, embora o tenente-coronel não fosso propriamente um velho (...) uma moça nas condições daquela tinha onde escolher melhor, e falava-se muito de um certo Lulu Valente (...) O tenente-coronel era rico, viúvos e sem filhos (...) dona Mariquinhas não teve outro remédio senão mandar Lulu as favas e casar com Bento Arruda (Souza, 2005, pp. 84-85)

A lástima sobre o casamento arranjado de Mariquinhas, mostra por um lado que a sociedade do XIX, mantém costumes ligados ao passado aristocrático, quando os casamentos eram tão somente contratos sociais, envolvendo negócios e apostas políticas. A princípio seria mais um desses jogos de poder, em que a mulher é o troféu, e sai premiado quem possui mais prestígio ou dinheiro. No caso, Bento de Arruda tinha os dois, era tenente coronel e rico. Contudo, o conto convida o leitor a pensar sobre diversas verdades instaladas no seio da sociedade oitocentista e desse modo Inglêz de Souza mitifica a trama e traz para a narrativa um personagem que vai abalar as estruturas do recente casal, pois "no meio dessa estupenda valsa, o homem deixa cair o chapéu (...) em vez de ser homem era um boto (...) ou um demônio por ele (...) que afetava, como por maior escárnio, uma vaga semelhança com Lulu Valente" (Souza, 2005, p. 87).

A "vaga semelhança" entre o homem e o híbrido animal-homem funde nessa narrativa os efeitos cruzados de dois regimes de realidade: o maravilhoso e o realismo. É nesse entrelugar entre os dois regimes de realidade – que não passa de um breve instante da narrativa – que a resistência de Mariquinhas vem à tona, sua aceitação junto aos compromissos civis, não impediram de manter seu sentimento, mesmo que o narrador nos confidencie que ela mandou seu amor às favas, vimos que a narrativa nos presenteia com um desfecho inusitado. Se foi por conta da valentia de Lulu ou por persistência de Mariquinhas, a narrativa não nos deixa ter a certeza, mas tudo mudaria na vida dos jovens "às 11

horas da noite, quando mais animado ia o baile, entrou de repente um sujeito baixo, feio de casacão comprido e chapéu desabado (...) tirando-a para uma contradança que iria começar" (Souza, 2005, p. 85).

No imaginário amazônico o Boto é um personagem que aparece em diversas situações, sempre muito galante e enamorado, representa o encobrimento de várias práticas amorosas e sexuais, socialmente negadas ou encobertas, seja quando uma jovem solteira aparece grávida, seja quando uma jovem casada desaparece. A sedução desse personagem, mostra-nos a quebra de tabus, pois Mariquinhas, ao deixar-se ser seduzida pelo Boto, reage contra a imposição de sua vontade e de seu corpo. Ninguém teria como afirmar se os casamentos por conveniência não se tratam de relações plurais, quando seus amores originais se mantém presentes, nas obliterâncias do imaginário e dos mitos, que voltam à cena para confrontar com a normalidade imposta, por isso,

> O monstro, arrastando a desgraçada dama pela porta fora, espavorido pelo sinal-da-cruz feito pelo Bento de Arruda, atravessou a rua, sempre valsando, ao som da *Vasorviana*, e chegando à ribanceira do rio, atirou-se lá de cima com a moça imprudente, e com ela se atufou nas águas.
>
> 'Des dessa' vez ninguém quis voltar aos bailes do judeu (Souza, 2005, p. 87).

Há certamente na escrita de Inglêz de Souza algo de moralista, pois durante todo o texto vemos inúmeras formulações que tendem a condenar muitas das práticas questionadoras, seja pelo fato do narrador qualificar o Boto como "monstro", seja por também classificar a jovem Mariquinhas como "desgraçada" e "imprudente". O próprio nome do tenente coronel marca essa dicotomia, pois o militar é o Bento, que se conjuga ao sobrenome Arruda, que na cultura amazônica possui um uso similar ao ato de benzer,

consagrar, livrar dos males. Ele representa a Santa Sé, a cultura religiosa católica e a cultura popular contributiva aos anseios cristãos. O fato de ser tenente coronel, por sua vez, remete à já ancestral e nefasta relação entre o poder religioso e o poder militar, que permanece presente no projeto da nação.

O conto finaliza com uma constatação sobre a cultura judaica, ela jaz do maligno, tanto que ninguém quis ousar e enfrentar a Santa Sé, indo novamente aos bailes do judeu. Isso nos mostra como a cultura que condenou o judaísmo, mesmo fora da inquisição continua mantida e reforçada, mesmo que o texto tenha sido pensado como uma narrativa contraexemplar, já que propõe mostrar as consequências para quem não segue o pensamento cristão.

O segundo conto que analiso é *A quadrilha de Jacó Patacho,* nela encontramos novamente referências a cultura judaica, mas formulada de outra maneira, pois a referência não é direta como em *O baile do judeu*, em que temos a casa do judeu como parte do conflito dramático. Nesse outro conto ainda é possível observar figurações judaicas que envolvem o enredo, como é o caso do nome Jacó, o nome do protagonista, considerado o terceiro patriarca da Bíblia. Etimologicamente seu nome significa Israel, ou seja, representa a luta do próprio povo pela sobrevivência e a formação de uma nação, em outra leitura, Israel é aquele que lutou ao lado de Deus, representando assim a manutenção da fé a construção do povo judeu, por meio de seus filhos e das doze tribos de Israel.

Curiosamente o nome do protagonista também está correlacionado a uma alcunha, Patacho, designação de um tipo de navio, mas que também pode ser associado aos *Pataxós,* povo originário que segundo José Augusto Laranjeiro Sampaio, no estudo *Breve história da presença indígena no extremo sul baiano e a questão do território Pataxó do Monte Pascoal*, seriam os povos

encontrados pelos portugueses nos primeiros contatos com a terra de Vera Cruz, texto de que extraio a argumentação a seguir:

> Mais esclarecedora parece ser a hipótese sustentada por linguistas como Urban (1992) de que a região compreendida hoje pelo sul da Bahia, leste e nordeste de Minas Gerais e o Espírito Santo – dominada pelas grandes bacias dos rios Doce, Mucuri, Jequitinhonha, Pardo e de Contas – tenha sido a região original de concentração dos grupos do tronco Macro-Jê. Isso explicaria a sua grande diversidade linguística, que compreende as famílias Botocudos, Maxakalí, Puri, Kamakã, possivelmente, Pataxó – não suficientemente conhecida para uma classificação precisa – e talvez outras, além de línguas isoladas, cujos escassos registros, hoje disponíveis, também não permitem maiores discernimentos. (Sampaio, 2000, p. 33).

Essa relação com os povos originários não exclui a relação existente com o personagem histórico Jacob Patacho, marcado pelo banditismo e pelas ações de violência e terror, como assinala Aldrin Moura Figueiredo, no artigo *Medo, honra e marginalidade: imagens de Jacó Patacho na história e literatura do século XIX* no qual destaca esses aspectos no personagem:

> Jacob Patacho (Jacob Pedro Borges), foi um soldado desertor das tropas 'legais' que, no início da década de 1830, se uniu a outro soldado desertor chamado Saraiva e formou um bando 'marginal' composto por índios e caboclos. Hábeis no comando de canoas, botes e montarias, o grupo de malfeitores passou a atuar nos rios e igarapés localizados no interior do Pará, cometendo os mais diversos crimes (Figueiredo, 2016, p. 177).

Para o argumento que levanto existe uma intensa relação entre as duas formulações uma vez que o conto de Inglêz de Souza está marcada por essas duas formas de compreender o banditismo. A autonomia que o cerca fez com que sua descrição perpassasse por outras formulações, como destaca Aldrin Figueiredo, "Jacob

Patacho foi descrito ainda em vida como um tipo 'especial' de bandido, aquele cujas 'façanhas' ultrapassam os limites da documentação oficial" (Figueiredo, 2016, p. 179). E por conta disso a construção ficcional do personagem feita por Inglêz de Souza fomenta outras interpretações, sem que elas deixem de lado as afinadas associações com o banditismo nordestino, de figuras como José Gomes – *O Cabeleira*, que também será ficcionalizado por Franklin Távora, em 1876, e será a grande referência do banditismo para o século XIX. Entretanto, o grande desenvolvimento do banditismo se dá no início do século XX, com as figuras de Manoel Batista de Moraes, o *Antônio Silvino*, Virgulino Ferreira da Silva – *Lampião* e Cristiano Gomes da Silva Cleto – *Corisco*. Antonio Silvino foi imortalizado na ficção por José Lins do Rego, respectivamente, nos romances *Pedra Bonita* (1938) *Cangaceiros* (1953), *Menino de Engenho* (1932), e *Fogo Morto* (1943). Já os materiais literários sobre Lampião envolvem cordéis e uma ampla filmografia. Na literatura destaco o romance *Capitães de areia* (1937), de Jorge Amado, que o cita, e, *Lampião do inferno*, escrito por Jairo Lima.

Por fim destacamos que na caracterização do bando de Jacó Patacho, temos a utilização do termo tapuio, que possui duas acepções possíveis: a primeira, relacionada a condição de subserviência aos brancos de indivíduos oriundos de povos originários, comumente chamado de "índio manso"; a segunda, relacionada a condição mestiça, chamado de mestiço trigueiro ou mestiço de índio. Mas em todas elas, temos o traço étnico disposto, como um marcador discriminatório e preconceituoso.

A imagem de "cangaceiro das águas" está ligada ao *modus operandi* de Jacó Patacho e retoma às práticas de banditismo oriundas do nordeste brasileiro. Esse personagem traz para o seu cotidiano, signos relativos ao medo, à violência e à opressão, os quais estiveram presentes sobre o imaginário de nordestinos que migraram para a Amazônia, mas também, de judeus, como observei,

anteriormente, na análise de *O baile do judeu*. A seguir, mostro como essas condições estão presentes no conto *A quadrilha de Jacó Patacho*:

> Muito se falava das façanhas de Jacó Patacho; nos assassinatos que amiúde cometia; casos estupendos que contavam em um horror indizível: incêndio de casas depois de pregadas as portas e janelas para que não escapassem a morte os moradores. (Souza, 2005, p. 90).

As ações, ora apresentadas, possuem requintes de crueldade, justamente para mostrar como as ações protagonizadas por Patacho focaram fixadas no imaginário da população, portanto, o quanto cruel e imperativo era o bando liderado por Jacó Patacho. No discurso presente no conto destaco certa ambiguidade sobre sua caracterização, isso porque o narrador se vale de qualificações, como "façanhas" e "estupendo", que de certa forma mostram sua admiração em relação à vilania. Ocorre que nem todas as más ações atribuídas à Jacó Patacho foram realmente obras suas, entretanto, o imaginário impregnado pela ideia de que ele foi um bandido feroz e sanguinário o faz autor de um pouco de tudo, inclusive do sumiço de vacas:

> [...] sem querer associava na sua mente a esse fato [sumiço das vacas] as histórias terríveis que lembrara a mãe pouco antes, sobre os crimes diariamente praticados pela quadrilha de Jacó Patacho (...) aqueles dramas de sangue e de fogo havia uma figura saliente, o chefe, o matador, o incendiário, o demônio vivo que tripudiava sobre os cadáveres. (Souza, 2005 p. 92).

No conto de Inglêz de Souza o narrador, em terceira pessoa, cola-se a esse imaginário e dessa forma nos apresenta as descrições mais cruéis do "cangaceiro das águas", mas, ao mesmo tempo põe em dúvida essa caracterização ao se perguntar: "seria aquele tapuio de cara bexigosa e ar pacífico o mesmo salteador da baía do

Sol e das águas do Amazonas, o bárbaro violador de virgens indefesas, o bandido que o nome mal se pronunciava nos serões das famílias pobres e honradas" (Souza, 2005, p. 94).

Apesar das tantas marcas da violência extrema praticada por Jacó Patacho, há a resistência de suas vítimas também apresentadas no conto. Desse modo, não são pacificamente aceitos os crimes praticados pelo bando, muito pelo contrário. As vítimas sabem-se presas do extermínio certo mas mesmo assim esbatem-se contra o destino trágico. Uma das cenas mais marcantes do conto, a tentativa de violação de Anica, tem relação com esse aspecto:

> [...] a rapariga voltou-se para o lado da porta da sala, mas sentiu-se presa por braços de ferro, ao passo que um asqueroso beijo, mordedura de réptil antes do que humana carícia, tapou-lhe a boca. O tapuio bexigoso Saraiva, entra sorrateiramente no quarto e se aproxima dela sem ser pressentido. (Souza, 2005, p. 96).

A ação de Saraiva foi enervada com repulsa e resistência. A jovem, que já pressentia o perigo se volta contra seu agressor e se defende com o que lhe é possível. A descrição da resistência de Anica, aproxima o erótico e o repulsivo, bem ao estilo naturalista:

> {...] uma luta incrível se travou entre aquela branca e rosada criatura seminua e o tapuio que a enlaçava com os novos contatos de sua boca cor-de-cobre, dobrando-lhe o talhe flexível sobre a ameaça de novo contato de sua boca desdentada e negra, e procurando atirá-la no chão. Mas a rapariga segura-se ao pescoço do homem com as mãos crispadas pelo esforço espantoso do pudor e do asco, e o tapuio que julgava fácil a vitória e tinha as mãos ocupadas em aperta-lhe a cintura em um círculo de ferro, sentiu faltar-lhe o ar, apresso pelos desejos brutais que tanto o afogavam quanto a pressão dos dedos nervosos e afiados da vítima.

> (...) A moça ia cair, exausta de forças, mas teve ainda ânimo para gritar com suprema energia:
>
> – Acudam, acudam que me matam! (Souza, 2005, p. 96)

O contraste proposto pelo narrador deixa evidente os jogos poéticos e estéticos compelidos pelos dois personagens. Ela "branca e rosada", com a boca cor de cobre; ele com a "boca desdentada e negra", oposição que se mantém na descrição sobre a força dos personagens e evocam os lugares sociais de onde cada um emerge. Ela precisa fazer um "esforço espantoso", já ele tinha os braços fortes, que a agarram em um "círculo de ferro". A superioridade do tapuio gera uma descrição inquietante sobre os desejos sexuais, pois não foram as unhas de Aninha que lhe tiraram o ar e sim a lascívia e os desejos pela rapariga. A resistência no conto continua e se vale dos signos de valentia do português, pois esse é outro aspecto confrontado na narração:

> Travou-se então uma luta horrível entre aqueles tapuios armados de terçado e de grandes cassetetes quinados de maçaranduba, e os três portugueses, que heroicamente defendiam o seu lar, valendo-se das espingardas de caça que, depois de descarregadas, serviram-lhes de formidáveis maças (Souza, 2005, p. 97).

Com a morte de Saraiva, o bando procura vingar a perda de seu líder tapuio. E produz um massacre sobre os homens da família, mas, curiosamente, têm clemência sobre as mulheres, deixando-as vivas, mas submissas à terrível quadrilha:

> A 'sora' Maria dos Prazeres e a Anica haviam sido levadas pelos bandidos, depois do saque de sua casa. A Anica tocara em partilha a Jacó Patacho e, ainda no ano passado, a velha Ana, lavadeira de Santarém, contava, estremecendo de horror, os cruéis tormentos que sofrera em sua atribulada existência.

Deixar com que as mulheres sobrevivam ao massacre seria uma forma de clemência ou mais uma estratégia de terror? Acredito, que um pouco das duas coisas, a vida de Anita, ou dona Ana, anos depois, seria o testemunho vivo do poder que teve o bando de Jacó Patacho. O relato do narrador sobre o destino de Anica – ao citar a autoridade de fala da própria personagem – deixa claro que sua vidas, não só ficaram marcadas pela tragédia, mas também na forma como sobreviveram. Lembrar dos momentos de terror que passaram ou ver em cada lugar os cadáveres deixados no rastro do bando, ou pior, ser submissa à um bandido, que usa seu corpo e a marca na alma eternamente, aproxima a narrativa de Souza de um dos temas da narrativa da catástrofe: para muitos, sobreviver é insuportável.

Na argumentação que levanto, no decorrer deste estudo, foi possível observar o quanto os processos históricos foram marcantes para a formação da sociedade brasileira, em especial a amazônica, que recebeu vários povos, que sofreram por conta do autoritarismo imagético construídos sobre eles, seja por questões religiosas, seja por questões econômicas, seja por questões sociais, seja por serem o diferente. Precisamos aprender com nossa história e compreender que ser diferente também é normal e que devemos resistir sempre, inclusive às más interpretações que fazemos dos outros.

Referências

ALVES, Joaquim. **História das secas (séculos XVII a XIX)**. Edição especial para o Acervo Virtual Oswaldo Lamartine de Faria. Fortaleza: Coleção Mossoroense, 2018. Disponível em: <http://colecaomossoroense.org.br/site/wp-content/uploads/2018 /07 /HIST%C3%93RIA-DAS-SECAS.pdf>.

BARATA, Alexandre Mansur. **Maçonaria, sociabilidade ilustrada e independência do Brasil 1790-1822**. Juiz de Fora: UFJF; São Paulo: Annablume, 2006.

BLAY, Eva Alterman. Judeus na Amazônia. In. SORJ. B. org. **Identidades judaicas no Brasil contemporâneo** [online]. Rio de Janeiro: Centro Eldelstein de Pesquisas Sociais, 2008, p. 25-57. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/h9ypr/pdf/sorj-978859966260 1-03.pdf>.

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. São Paulo: Cultrix, 1985.

BOSI, Alfredo. Narrativa e Resistência. **Itinerários**, n. 10, Araraquara,1996. p. 11-27.

CAMPOS, José Nilson B. Secas e políticas públicas no semiárido: ideias, pensadores e períodos. **Estudos Avançados**: 28 (82), 2014.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade.** 9. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre o Azul, 2006.

COSTA, Joana Filipa Pereira. **A primeira tentativa liberal em Portugal**: o processo eleitoral vintista de 1822. Dissertação de Mestrado. Departamento de História, Estudos Europeus, Arqueologia e Artes, Faculdade de Letras: Universidade Coimbra, 2019.

COUTINHO, Afrânio. **A literatura no Brasil**. Tomo III, Rio de Janeiro: Sul Americana, 1969.

CORRÊA, Oscar Dias. O ficcionista Inglês de Sousa. **Revista Brasileira**, ano IX, n. 37, Rio de Janeiro: out/nov/dez 2003.

FAUSTO, Boris; FAUSTO, Sergio. **História do Brasil**. São Paulo: Edusp, 1994. Disponível em: <http://limendi.com.br/wp-content/uploads/2015/10/historiadobrasil.pdf>.

FIGUEIREDO, Aldrin Moura de. Medo, honra e marginalidade: imagens de Jacob Patacho na história e literatura do século XIX. **Topoi**. Rio de Janeiro, v. 17, n. 32, p. 176-195, jan./jun. 2016.

Disponível em: <www.scielo.br/pdf/topoi/v17n32/2237-101X--topoi-17-32-00176.pdf>.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **História geral da civilização brasileira**. Tomo II: Brasil Monárquico. 3. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.

PORTUGAL. **Carta del Rei Dom José I ao Santo Padre Clementino XIV**. Códice 794. Lisboa: Biblioteca Nacional da Ajuda. 13 de setembro de 1773. Disponível em: <http://historia-colonial. arquivonacional.gov.br/images/media/cod_794.pdf>.

REVISTA MILITAR, **A revolução de 1820**. n. 8, Ano LXXII, agosto de 1920. Disponível em: <http://hemerotecadigital.cm-lisboa.pt/ Periodicos/RevistaMilitar/1920/N08/N08_master/ RevistaMilitarN08_Ago1920.PDF>.

SAMPAIO, José Augusto Laranjeiro. Breve história da presença indígena no extremo sul baiano e a questão do território Pataxó do Monte Pascoal. **Cad. Hist.**, Belo Horizonte, v. 5, n. 6, p. 31-46, jul. 2000. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index. php/cadernos historia/ article/view/1703>.

SOUZA, Inglêz. **Contos amazônicos**. São Paulo: Martin Claret, 2005.

VILLA, Marco Antônio. **Vida e morte no sertão: história das secas no Nordeste nos séculos XIX e XX**. São Paulo: Ática, 2000.

ZILBERMAN, Regina. Do estigma à liberação: representações dos judeus na literatura brasileira. **Revista Iberoamericana**, Vol. LXXVI, Núm. 230, Enero-Marzo 2010, pp. 63-79.

2 Linguística indígena no Pará: um retrato da formação de linguistas 1990-2019

Marília Ferreira
Universidade Federal do Pará / CNPq

Introdução

O presente capítulo aborda a questão da existência de uma área de conhecimento consolidada denominada Linguística Indígena em um dos 9 estados que constituem a Região Amazônica, o Pará. Esse trabalho foi desenvolvido a partir de uma pesquisa bibliográfica feita, com especial atenção sobre os pesquisadores e professores que atuaram e atuam na formação de linguistas para o trabalho de pesquisa sobre línguas indígenas, na Universidade Federal do Pará (UFPA), especificamente no Campus de Belém, no período de 1990-2019. A pesquisa foi feita a partir de textos publicados, de sites de instituições de ensino, da Plataforma Lattes, do CNPq, bem como das memórias da autora, cuja formação remonta às ações descritas no presente texto. Portanto, currículos Lattes sem atualização adequada podem ter comprometido as informações coletadas.

O objetivo desse capítulo está longe de ser uma quantificação do que o grupo de docentes/pesquisadores dessa área do saber fez no Pará. Trata-se, sobretudo, da necessidade de se historiar de que modo se compôs um grupo de profissionais linguistas na UFPA, o qual, nas últimas décadas, tem formado novos linguistas. Pode-se dizer que, diferentemente, de outras instituições de ensino

superior da região Norte, a UFPA acolheu e teve assim constituído um conjunto de profissionais que trabalha com a documentação, descrição e análise de línguas indígenas já há cerca de três décadas – considerando-se o momento em que esse texto está sendo escrito. Dessa forma, propus-me a examinar a conjuntura que permitiu a criação desse quadro; o que foi feito – em linhas gerais – até a formação de um primeiro núcleo docente na UFPA; a partir desse primeiro núcleo, mostrar o que se fez em termos de formação em nível de pós-graduação e de orientação na graduação na UFPA.

Como farei referência às línguas indígenas brasileiras, valho-me do texto de Apresentação do site do Projeto de Documentação de Línguas Indígenas (Prodoclin), que assim as descreve:

> As línguas indígenas são o repositório de tradições e conhecimentos coletivos e individuais, bem como seu veículo nos processos de transmissão de uma geração para outra. A extraordinária diversidade cultural e linguística ainda existente no Brasil, especialmente na Amazônia, está ameaçada e sua documentação exige um esforço imediato e coletivo. Hoje, se calcula que o número de línguas indígenas faladas no Brasil deve estar entre 150 e 180. Esta quantidade pode impressionar o grande público, mas é pouco em comparação com as estimativas de que teriam sido mais de 1200 línguas quando da chegada dos Europeus há 500 anos. Nos cinco séculos de conquista e colonização, cerca de 85% dessas línguas se perderam e com elas desapareceram inteiras configurações culturais e muitos saberes. (http://prodoclin.museudoindio.gov.br/index.php/conheca-as-linguas-indigenas-no-brasil)

As línguas indígenas brasileiras são de uma riqueza e de uma complexidade linguística tão impressionante que seu estudo pode favorecer a compreensão do universo sócio-político-antropológico dos povos que as falam bem como sua própria estruturação científica. Em virtude disso, foi desenvolvida, no Brasil, bem

tardiamente uma área de estudos intitulada Linguística Indígena. Nos anos 30, de acordo com Seki (1999), já havia interesse nos estudos científicos das línguas indígenas. Em 1961, ainda conforme Seki (1999), "em relatório apresentado na 5ª Reunião Brasileira de Antropologia (B. Horizonte, junho/61), A. Rodrigues (1961) observava que a "indigência de bons materiais" sobre as línguas indígenas brasileiras era ainda praticamente a mesma." Seki (1999) continua: "Rodrigues apontava dois sérios problemas, quatro anos após o estabelecimento do acordo entre o governo brasileiro e o SIL: o Brasil continuava "praticamente sem linguistas e sem linguística". O professor Mattoso Câmara, ao comentar o relatório afirmou: "O auxílio que nos está prestando o Summer Institute... não nos libera da obrigação de procurar constituir uma equipe de linguistas nossos, tecnicamente capazes de cooperar com os do Institute e afinal ocupar a posição na linguística indígena brasileira".

Dessa forma, tardiamente, nos anos 70 se estabeleceu a área de Linguística no Brasil e após isso começaram a ser formados linguistas cujo objeto de investigação foram línguas indígenas.

Como tudo começou na Região Norte

Na UFPA

A Região Norte do Brasil concentra um número expressivo de comunidades e línguas indígenas, mais de 70% destas. Desse modo, embora pareça natural que se tenha uma área de conhecimento sobre Linguística Indígena bem desenvolvida nas instituições de ensino superior desse lugar, isso não é necessariamente verídico por inúmeras razões que vão desde o desconhecimento que se tem sobre o que essas línguas são de fato e qual a contribuição efetiva que o conhecimento delas pode gerar como conhecimento estratégico para a região e para o país.

Conforme já visto, a implantação de uma área de Linguística no País somente ocorreu nas décadas de 70 e 60, assim a área específica de Linguística Indígena se estabeleceu posteriormente na Linguística brasileira.

A Profa. Leopoldina Maria de Souza Araújo, primeira docente da UFPA a atuar na área de Linguística Indígena, se qualificou, em nível de Mestrado, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), sob a orientação do Prof. Carl Harrison (defesa em abril de 1977), e em nível de Doutorado na Universidade Federal do Rio de Janeiro, com orientação da Profa. Yonne Leite, (defesa em 1989), tendo como objeto de estudo a língua Parkatêjê, falado no sudeste do estado do Pará. A referida professora iniciou suas pesquisas nos anos 70 na área indígena Mãe Maria.

Também na década de 70, chegava ao Brasil, um estudante de Doutorado da área de Linguística e Antropologia Cultural, da City University of New York (CUNY) nos Estados Unidos. Era Dennis Albert Moore (nome profissional Denny Moore), cuja tese intitulada *Syntax of the Language of the Gavião Indians of Rondônia, Brazil*, teve como objeto de estudo uma língua indígena falada em Rondônia. O Dr. Denny Moore veio ao Brasil inicialmente para realizar viagens de trabalho de campo, para fins de coleta de dados. Após a defesa de sua Tese, em 1984, ele ficou vinculado ao Museu Paraense Emílio Goeldi (MPEG), popularmente conhecido como Museu Goeldi, uma instituição pública fundada em 1866, vinculada ao Ministério da Ciência e Tecnologia do Governo Federal do Brasil, inicialmente como bolsista do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), no período de 1982-1991.

Já decidido a se estabelecer profissionalmente no Brasil, o Dr. Denny Moore prestou concurso público para o MPEG em 1993. Atualmente é Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq, nível 1B e é pesquisador voluntário do Museu.

Cada um desses profissionais, a seu tempo, foi desenvolvendo suas atividades, em seus locais de trabalho. A Profa. Leopoldina Araújo, na UFPA, orientou a dissertação de Mestrado de Maria Risolêta Silva Julião intitulada *A língua dos índios do Rio Caiari, no período de 1987-1991*[1993]. A Professora Maria Risolêta Silva Julião orientou oito trabalhos de conclusão de curso sobre línguas indígenas.

A Professora Alzerinda Braga, graduada em Letras pela UFPA e já interessada na temática de Línguas Indígenas, fez sua formação em nível de pós-graduação na Unicamp, fez concurso público para docente da área de Linguística Indígena na UFPA, orientou dois trabalhos de conclusão de curso (TCC) e seis planos de Iniciação Científica na área.

A Professora Ana Suelly Arruda Câmara Cabral, que esteve vinculada ao Instituto de Letras e Comunicação, da UFPA, entre 1992-2002, orientou cinco planos de Iniciação Científica e nove Dissertações de Mestrado, junto ao Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL) da UFPA. À exceção de um indivíduo, os oito mestres/mestras orientados por ela prosseguiram na carreira, tendo todos concluído o curso de Doutorado, encontrando-se atualmente empregados em instituições públicas de ensino superior (federais e estaduais) no estado do Pará.

No MPEG

O Dr. Denny Moore, por sua vez, na área de Linguística do Museu Goeldi, no Departamento de Ciências Humanas, desenvolveu um programa de estágio para estudantes que tivessem interesse em realizar pesquisas sobre línguas indígenas brasileiras, a partir do final da década de 80. Com isso, foi reunindo, inicialmente de forma espontânea, um grupo de estudantes, à época, de diferentes níveis, graduação e pós-graduação, alguns oriundos de diferentes estados brasileiros interessados em aprender linguística. Muitos

destes eram estudantes de graduação na UFPA. Àquela altura, a política governamental em relação aos povos indígenas era diferente. Era o auge da Constituição de 1988 e, muito embora, a área de Linguística também não fosse prioridade, havia incremento aos projetos de estabelecimento de reservas técnicas, com compra de equipamentos sofisticados, de ambientação adequada para gravação de material audiovisual, além de computadores de alta resolução para o trabalho linguístico.

Pelo fato de o Museu ser uma instituição de pesquisa, a dedicação do professor era integral aos seus estudantes que se distribuíam para investigar línguas de diferentes troncos e famílias linguísticas sem nenhum estudo, ou ainda bem pouco estudadas. Dr. Denny reuniu dezessete estudantes no estágio do Museu Goeldi inicialmente. Desses, apenas dois descontinuaram a formação iniciada, não prosseguindo para o doutorado. Àquela altura não havia curso de doutorado na área de Linguística na região Norte, então os candidatos tinham como opções estudar em outras regiões brasileiras, ou seguir para o exterior. Do grupo de candidatos potenciais reunidos pelo Dr. Denny, apenas duas pessoas cursaram seus doutorados em instituições brasileiras, a maioria fez sua formação fora do Brasil, o que garantiu à área com uma enorme diversidade no que diz respeito à formação. Dois desses doutores foram absorvidos pelo próprio Goeldi, cinco estão na UFPA e os outros estão vinculados a outras instituições do país.

O estágio em Linguística do Museu Paraense Emílio Goeldi tinha características bastante interessantes. Cada aluno tinha espaço para estudar seus materiais, tendo acesso a facilidades como computadores, gravadores, microfones, internet (àquela altura *bitnet*), publicações da biblioteca do museu, além de poder contar com os colegas e com o orientador para a discussão de seus dados. Havia orientações individuais e coletivas. As reuniões coletivas tratavam de diferentes assuntos desde questões teóricas

conhecidas a partir das leituras a sessões de trabalho de entrevista com falantes de línguas indígenas.

Nesse ambiente era possível fazer a prática de coleta, transcrição, perguntas diversas sobre os dados coletados, aprendizagem de criar e refutar hipóteses, fazer testes linguísticos e observar a competência linguística dos falantes em situações reais de trabalho de campo. A cortesia e a amizade eram estimuladas e havia muita integração entre os participantes do grupo tanto entre si, com o professor, visitantes e indígenas.

Normalmente, ao retornar de uma viagem de campo, um membro do grupo apresentava partes do material coletado e transcrito aos colegas e ali havia discussão de dados complexos ou ainda não plenamente compreendidos em sua estrutura gramatical. O ponto alto e interessante é que todos, indistintamente, podiam participar desse momento, desde os mais novos na área e, em tese, menos qualificados, até os que já estavam vinculados à pós-graduação ou em vias de ingressar nesses programas. Avalio que, embora isso fosse bastante desafiador, também contribuía sobremaneira para dar consistência e solidez à formação linguística em curso. Essas ações criavam um senso de responsabilidade e respeito pelo trabalho do outro, sinergias necessárias para o aflorar das vocações.

O estágio no MPEG não tinha uma exigência cronológica de duração, mas o Dr. Denny Moore estava sempre estimulando os alunos a seguirem para buscar uma melhor qualificação em centro avançados de trabalho com linguística. Outro incentivo importante era a participação em cursos intensivos – iniciativas concretizadas a partir de um diálogo entre linguistas de diferentes instituições brasileiras que submetiam projetos ao CNPq e a CAPES, além das instituições de ensino superior a que pertenciam os docentes responsáveis pelos cursos e desse modo obtinham financiamento para reunir grupos de 20, 30 estudantes por períodos

intensivos de até 30 dias para estudar Linguística. Foi assim que os cursos intensivos realizados em Belém e em Goiânia ajudou para que fossem selecionados muitos dos linguistas que trabalham com povos indígenas no Brasil atualmente.

Com tantas qualidades, o Museu Goeldi se tornou um lugar conhecido pelo ambiente vibrante de pesquisa na área de Linguística para onde afluíam linguistas de renome (ou não) desejosos de conhecer um pouco sobre as línguas indígenas brasileiras. Assim foi com linguistas como Kibrik, Robert Dixon, Colette Craig, Noam Chomsky (que visitou a UFPA e o MPEG), Spike Gildea, Francisco Queixalós, entre tantos outros. Os dois últimos linguistas nominalmente citados passaram cerca de cinco anos residindo em Belém, contribuindo com o trabalho de documentação de línguas indígenas.

Linguistas atuando na área no Pará

Vários linguistas formados em diferentes instituições estrangeiras e brasileiras que estiveram sob a orientação técnico-científica do Prof. Dr. Denny Moore compõem um grupo que atua na UFPA, especificamente no Campus de Belém. Observando esse grupo, pode-se divisar diferentes 'gerações' de pesquisadores que estiveram sob a orientação do Dr. Denny Moore: uma primeira da qual fazem parte: Carmen Lúcia dos Reis Rodrigues, Marília Ferreira e Sidney da Silva Facundes; uma segunda: Gessiane Picanço e uma terceira: Ana Paula de Barros Brandão.

A professora Carmen Rodrigues foi Bolsista de Desenvolvimento Científico Regional (DCR/CNPq) no período de 1996 a 1997, tendo prestado concurso público para a UFPA (Campus de Castanhal) em 1998, atuando ali na graduação e em Belém, na pós-graduação junto ao PPGL. O prof. Sidney da Silva Facundes foi bolsista DCR/CNPq junto ao PPGL da UFPA, no período de 2000 a 2002, quando prestou concurso para a UFPA e passou a

atuar na formação de novos mestres. A Profa Marília Ferreira fez concurso para a UFPA mais cedo, no entanto, somente passou a atuar junto ao PPGL a partir agosto de 2003, uma vez que defendeu sua tese de Doutorado em abril do mesmo ano.

Esses docentes, durante cerca de uma década, atuaram diretamente no PPGL, ocupando-se com a consolidação da área de Linguística Indígena na UFPA, trabalhando na formação em nível de pós-graduação – que não podia ser feita no Museu Goeldi, em virtude do caráter da instituição. Também escreveram diversos projetos para buscar fomento à organização da área, que pudessem prover a compra de equipamentos para serem usados nas viagens de campo e na estruturação de uma reserva técnica da própria UFPA. Vários foram os projetos aprovados em editais nacionais e internacionais. Entretanto, pela natureza da instituição, era sempre desafiador, por vezes, conciliar a carreira docente com a de pesquisador, uma vez que cada professor tem um contrato de 40 horas com dedicação exclusiva e faz parte desse pacote o ensino em nível de graduação e de pós-graduação anualmente; a orientação também nos dois níveis; a coordenação de projetos de pesquisa, e/ou de monitoria, e/ou de extensão, além da participação em reuniões administrativas dos diferentes colegiados.

Como ex-estagiários do Museu Goeldi, estes auspiciaram por desenvolver a área na UFPA, tendo tido muitos bolsistas de iniciação científica ansiosos para conhecerem as línguas indígenas brasileiras. Para isso, esses docentes participavam de eventos pelos campi da UFPA nos interiores do Pará, ou mesmo ministravam disciplinas da grade regular do curso de Letras, na área de Linguística, trazendo dados reais e relatos de seus trabalhos com essas comunidades, o que cativava sempre muitas vocações.

Nos anos de 2007 a 2009, a profa. Gessiane Picanço foi bolsista DCR/CNPq, prestando serviço junto à Faculdade de Letras

e ao PPGL, até o momento em que fez concurso público para se efetivar na carreira docente na UFPA.

Grupo de linguistas oriundo do estágio no MPEG, atualmente docente na UFPA

Toda essa história perpassa também a história da própria área de Linguística na Região Norte, que, até o ano de 2012, não contava com um Programa de Pós-graduação em que houvesse o nível de Doutorado. Apesar dos esforços coletivos dos docentes, o PPGL passou por várias avaliações trienais da CAPES sem conseguir deslanchar e subir da nota 3 para a nota 4, o que finalmente ocorreu em 2012, quando também foi aprovado o curso de Doutorado em Letras nesse programa. À época, respondia como coordenadora do PPGL a Profa. Marília Ferreira e foi convidada a fazer parte da proposta de Doutorado a Dra. Ana Vilacy Galucio, do MPEG, que integra o PPGL, desde então.

Com mais esse nível no PPGL foi possível consolidar a formação já oferecida pelos docentes da UFPA aos estudantes da instituição interessados em pesquisar línguas indígenas e em ensinar linguística em instituições de ensino de nível superior.

A Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) sempre considerou o diferencial existente no PPGL em relação a uma linha de pesquisa sobre Línguas Indígenas. E, em decorrência das exigências supramencionadas, sem poder permanecer por muito tempo em área indígena (mais de um mês), uma solução encontrada pelos docentes do PPGL foi orientar estudantes para que trabalhassem com as línguas pesquisadas por seus professores, o que não foi uma decisão simples. O grupo compreendeu que, para poder efetivamente prosperar na área, era fundamental a compreensão de que cada língua é um universo a ser descrito e o esforço de partilhar o trabalho de descrição linguística tendo uma língua específica como objeto de pesquisa foi-se

mostrando uma experiência bastante interessante, favorecendo a revisão e a consistência dos trabalhos já empreendidos. Um outro ponto que levou esse grupo de docentes a optar pelo trabalho de descrição partilhado foi a questão dos financiamentos de projetos que, com o passar dos anos, foi se tornando cada vez mais insuficiente, considerando-se que a área de Linguística Indígena está inserida na área de Humanidades.

Vários estudantes de graduação e de pós-graduação têm realizado etapas de trabalho de campo e têm sido bastante bem-sucedidos nesse esforço. As viagens normalmente ocorrem quando os orientadores também vão às comunidades. Os estudantes, da mesma forma que os docentes, geralmente aproveitam os meses de férias escolares para poderem permanecer mais tempo em área indígena.

A profa. Carmen Rodrigues já orientou 23 dissertações de mestrado, sendo 17 na área. Destes 17, vários já concluíram sua formação doutoral e estão vinculados a instituições como a UFPA (Escola de Aplicação – duas docentes), uma fez concurso para a UFPA, inicialmente para o Campus de Altamira e posteriormente para o Campus de Belém; uma está na Universidade do Estado do Pará (UEPA) e um docente está vinculado à Universidade Federal do Amapá (Unifap). Todos trabalhando na área de Linguística. A Profa. Carmen também orientou 64 trabalhos de conclusão de curso, sendo 14 na área de Línguas Indígenas e 15 planos de iniciação científica, dos quais 14 foram na área.

O prof. Sidney Facundes já orientou 2 Teses de Doutorado, destas uma é de uma docente da Faculdade de Letras, na UFPA. 13 dissertações de mestrado (um de docente da UFPA, já incorporada ao grupo via PPGL). Dos 22 TCCs (trabalhos de conclusão de curso) orientados, 12 foram na área de Línguas Indígenas e 10 planos de iniciação científica também na área.

A profa. Marília Ferreira orientou 2 teses de Doutorado e co-orientou 1, duas teses de professoras que estão vinculadas à UFPA. 19 dissertações de Mestrado, 15 na área. 63 TCCs, dos quais 17 na área de Línguas Indígenas. 43 planos de iniciação científica, dos quais 40 na área e 31 orientações de outra natureza, sendo 14 sobre línguas/educação indígena.

A profa. Gessiane Picanço já orientou a tese de uma docente na área de Linguística Indígena; 9 dissertações de Mestrado, sendo 6 na área; 16 TCCs, 6 na área e 13 planos de iniciação científica, dos quais 6 foram sobre línguas indígenas.

A profa. Ana Vilacy Galucio já orientou, junto ao PPGL, uma tese de Doutorado e duas dissertações de Mestrado. Outras orientações estão em desenvolvimento nos dois níveis de pós-graduação. Ela já tem diversas orientações realizadas na Universidade de São Paulo (USP) e no próprio Museu Goeldi, em um curso de pós-graduação da área interdisciplinar recentemente aprovado pela Capes.

Ao todo, até o presente momento, esse grupo de docentes formou 7 doutores que já estão atuando na área, 66 mestres; 165 graduados em Letras, tendo multiplicado exponencialmente o volume de profissionais qualificados para o trabalho na área de Linguística/Linguística Indígena.

A área encontra-se em franco desenvolvimento na UFPA. O PPGL credenciou em 2017, uma docente e recentemente, em junho de 2020, a Profa. Ana Paula Barros Brandão. Dessa forma, o trabalho se renova com novos ciclos e novas sinergias exigidas em momentos distintos.

Considerações Finais

O presente texto apresentou questões relacionadas ao estabelecimento de uma área de Linguística e, posteriormente, de

Linguística Indígena no Brasil, entre as décadas de 60 e 70. Nesse contexto, apresentou também os profissionais da área, os quais iniciaram o trabalho de formação na Região Norte, especificamente em Belém, na UFPA e no MPEG.

Ressalte-se que a UFPA e o MPEG são instituições federais cujo escopo difere. A primeira é instituição pública de ensino superior e a segunda, uma instituição de pesquisa, primordialmente. Todavia para a atuação de um pesquisador da área de Linguística do Museu Goeldi foi de fundamental importância para a formação de linguistas brasileiros vinculados a várias instituições nacionais, com destaque a UFPA. Àquela altura não havia curso de doutorado na Região Norte.

Com a implantação do curso de Doutorado os esforços, para a formação de novos linguistas, têm retroalimentado o sistema estabelecido, uma vez que vários doutores formados na instituição passam a fazer parte dela (e de outras IES) como profissionais atuando na área de Línguas Indígenas.

Portanto, a formação de linguistas no Pará remonta ao estabelecimento de um grupo de estagiários no Museu Paraense Emilio Goeldi, diferentemente do que se observa no presente em relação a outros grupos como é o caso daquela que ora se constitui na Unifap, por exemplo. Vale ressaltar que é preciso que se considere que o momento político tanto para o financiamento de projetos para a área de Humanidades, quanto para o trato com os povos originários, suas línguas e culturas.

Agradecimentos

Agradeço ao meu colega Sidney da Silva Facundes, pela leitura e ideias sugeridas, bem como pelo estímulo para dar cabo à tarefa de redigir o presente texto e ao Dr. Denny Moore, pelas informações sobre o Museu Paraense Emílio Goeldi e pela entrega

feita aos seus estudantes do estado do Pará, além, é claro, das comunidades indígenas, primeiro e maior motivo de nossa existência profissional.

Referências

TAVARES, Maria Goretti da Costa. **GEOUSP** - Espaço e Tempo, São Paulo, n. 29 - Especial, 2011 Apresentação. Disponível em: <http://prodoclin.museudoindio.gov.br/index.php/conheca-as--linguas-indigenas-no-brasil>. Acesso em: 3 ago. 2020.

SEKI, Lucy. A Linguística Indígena no Brasil. D.E.L.T.A., vol. 15, n. especial, 1999 (257-290).

3 Classificação tipológica da língua indígena Aikanã

Patrícia Goulart Tondineli

Introdução

Este estudo, que faz parte do projeto de pesquisa *Línguas indígenas do Cone-Sul de Rondônia*, do GPEL, *Grupo de Pesquisa em Estudos da Língua(gem)*, tem como objetivo apresentar aspectos da estrutura tipológica da língua Aikanã, partindo de características morfológicas, o que pode se configurar como "um ponto de partida, pelo menos, num trabalho de classificação tipológica das nossas línguas indígenas" (Camara Jr., 1959, p. 63).

No caso do Aikanã, língua considerada como isolada, o estudo tipológico pode vir a confirmar efetivamente o seu status, além de desvendar elementos que possibilitem a melhor compreensão de sua estrutura subjacente. Como expõe Maia (1986):

> O pressuposto fundamental dos estudos tipológicos, em sentido amplo, é o reconhecimento de que, apesar das diferenças externas reveladas pelos fatos, há, entre eles, **padrões subjacentes que, constituindo uma espécie de estrutura de determinação ou denominador comum, estabelecem um princípio de unidade profunda na diversidade superficial dos fenômenos** (Maia, 1986, s/p, grifos nossos).

Neste estudo, valer-nos-emos da tipologia morfológica, que pressupõe a ação de dois parâmetros: o índice de síntese e o

índice de fusão. O primeiro diz respeito ao número de morfemas indivisíveis no interior de uma palavra; o segundo, à segmentabilidade da própria palavra, isto é, ao grau de dificuldade com o qual são individuadas as fronteiras entre os morfemas e, então, entre as menores unidades de significado das quais são portadores. A combinação dos dois parâmetros consente dividir as línguas em pelo menos quatro tipos:

1) Isolantes: neste tipo, o índice de síntese tem o valor mínimo – cada palavra tende a ser monomorfemática, cada morfema é invariável na forma e, em geral, exprime um único significado (não tem sentido, neste caso, falar de índice de fusão, porque há um único morfema).

2) Polissintéticas: tipo em que o índice de síntese assume o valor máximo. Essas línguas, na verdade, concentram no interior da própria unidade lexical grande número de morfemas, chegando a condensar em uma única palavra as informações que, para nós, requereriam uma frase inteira.

3) Aglutinantes: o índice de síntese nessas línguas é médio-alto: as palavras tendem a ter muitos morfemas porque não é possível exprimir mais de uma categoria semântico-funcional em um único morfema, sendo rigorosamente mantida uma correspondência biunívoca entre forma e conteúdo.

4) Fusivas (flexivas): aqui, o valor do índice de fusão é máximo. Os limites entre um morfema e outro perdem em visibilidade, e isto determina uma série de reações em cadeia: a segmentação se torna particularmente difícil, as exceções, digamos assim, se multiplicam, e o ideal de correspondência biunívoca entre forma e conteúdo se perde, porque mais categorias semântico-funcionais fundem-se em um único morfema.

Além dessa tipificação de línguas, que possui como parâmetro o índice de síntese e o índice de fusão, há outro critério de distinção que toma como centro o grau de complexidade morfológica da palavra, classificando as línguas em analíticas e sintéticas.

No primeiro tipo – analítico – as palavras não apresentam variação morfológica (idealmente, o caso das línguas isolantes, cujas relações sintáticas se expressam ou pela posição de uma palavra com referência à outra, ou por morfemas livres). Já no segundo tipo – sintético – enquadram-se as línguas em que se percebe grande número de acidentes morfológicos na palavra.

Nesse diapasão, Klimov (1974) apregoa um terceiro tipo estrutural, acenando para a existência de línguas de estrutura ativa:

> [...] línguas que aparentemente são antecessoras tipológicas de línguas de tipologia ergativa consistente. Apesar disso, o próprio termo 'tipologia ativa' é condicional e não precisa ser confundido. É derivado do nome da unidade de caso especial, encontrado em algumas das línguas deste tipo - o caso ativo (cf. a relação análoga dos termos 'tipologia ergativa' e 'caso ergativo', 'tipologia nominativa' e 'nominativa')[1] (Klimov, 1974, p. 11).

Afirma ainda o autor que línguas de tipologia ativa foram comprovadas na América do Sul, mais especificamente, no tronco tupi-guarani: "Tupi, Guarani, Siriono, Camaiura etc." (Klimov, 1974, p. 12).

Em estudos feitos sobre a língua Kamaiurá (Tupi-Guarani), Seki (1976) apresenta alguns dados que a caracterizariam sob o

[1] Tradução nossa: "languages which apparently are the typological predecessors of languages of consistent ergative typology. ln spite of this the very term 'active typology' is conditional and need not be confusing. lt is derived from the name of the special case unit, encountered in some of the languages of this type - the active case (cf. the analogous relation of the terms 'ergative typology' and 'ergative case', 'nominative typology' and 'nominative')".

ponto de vista da estrutura ativa, como a distinção de duas classes de substantivos. A primeira classe abrangeria os substantivos "possuíveis, que se empregam com prefixos possessivos", como aqueles que nomeiam partes do corpo humano e animais. A segunda classe abarca os "não possuíveis, que não admitem estes prefixos", como "as denominações de acidentes geográficos, elementos e fenômenos da natureza" (Seki, 1976, p. 224).

Elencando os fatos da língua Kamaiurá que seriam característicos da estrutura ativa, Seki (1976) cita duas séries de prefixos pessoais, os ativos e os inativos, nos quais se encaixariam os pronomes possessivos; consequentemente, há verbos que se combinam com os ativos, como os verbos de ação, e outros que se combinam com os inativos, como os verbos de qualidade.

Afirma ainda a autora que, na língua Kamaiurá, "os substantivos e os verbos se diferenciam por determinados traços formais", e que eles "se distinguem mutuamente" (Seki, 1976, p. 226).

Em sua conclusão, diz que, assim como, "por extensão, as demais línguas Tupi-Guarani", a língua Kamaiurá apresenta, "efetivamente, muitos traços característicos do padrão da estrutura ativa de Klimov" (Seki, 1976, p. 227).

Partindo da classificação proposta por Klimov (1974), procura-se, então, neste estudo, demonstrar a existência de um determinante semântico ativo / não-ativo em funcionamento na organização da gramática do Aikanã. Para o autor:

> O amplo agregado de correlatos em diferentes níveis que determina a aparência característica das línguas da tipologia ativa pode ser representado como uma realização altamente consistente de certa estrutura profunda que se encontra dentro dela. O caráter concreto específico deste grande complexo de fenômenos linguísticos nos dá uma base para sugerir que o determinante semântico de uma tipologia ativa não é a oposição de princípios subjetivos e objetivos (como é o caso de línguas ergativas

> e aparentemente de tipologia nominativa), mas ativo e inativo. [...] (Klimov, 1974, p. 13)[2].

No nosso entendimento, as implicações gramaticais da tipologia ativa estipuladas por Klimov (1974) definem melhor a língua Aikanã do que a classificação, por exemplo, de Vasconcelos (2002, p. 11), "uma língua predominantemente aglutinante", cujo índice de síntese é médio-alto: as palavras tendem a ter muitos morfemas porque não é possível exprimir mais de uma categoria semântico-funcional em um único morfema, sendo rigorosamente mantida uma correspondência biunívoca entre forma e conteúdo.

Para que possamos argumentar sobre a tipologia ativa, apresentamos, inicialmente, alguns aspectos da língua em estudo: a Aikanã.

A língua Aikanã

A língua Aikanã, definitivamente ameaçada de extinção (Unesco, 2010), é uma língua isolada falada por aproximadamente 200 pessoas (incluindo as crianças abaixo de 5 anos).

A maioria dos falantes vive na Terra Indígena Tubarão Latundê, situada no município de Chupinguaia, no Cone-Sul de Rondônia, e abriga população de 227 pessoas (Funai, 2017) distribuídas nas três aldeias: Tubarão, Rio do Ouro e Latundê.

---

[2] Tradução nossa: "The brad aggregate of correlates at diferente levels which determine the characteristic appearance of languages of active typology may be represented as a highly consistente realization of a certain deep structure which lies within it. The concrete specific character of this large complexo f linguistic phenomena give us a basis to suggest that semantic determinant of a active typology is not the opposition of subjective and objective principles (as is the case in languages of ergative and apparently of nominative typology) but active and inactive. [...]".

Para Hein van der Voort (2013),

> Mesmo que, pelo baixo número de falantes, a língua esteja seriamente ameaçada de extinção, é ainda falada pela maioria do povo e também transferida para as gerações mais novas. Se a autoestima do povo melhorar, o reforço de programas educacionais modernos for garantido e a sociedade envolvente mostrar respeito ao modo de vida e ao habitat dos Aikanã, a sua língua pode continuar viável (Voort, 2013, p. 360).

Tal pensamento é reforçado pelo que expõe Carlos Aikanã, que diz que o povo Aikanã continua "falando sua língua tradicional" e, "mesmo sendo a língua poucas praticadas *(sic)* pelas novas gerações, acredito que a escola vem sendo o ponto de referência *(sic)* no apoio de incentivo de uso da língua para assegurar a identidade histórica do povo." (Aikanã, 2015, p. 15-16).

De acordo com o *Programa Povos Indígenas no Brasil* (2018), a língua Aikanã ainda não é classificada, devendo ser considerada como geneticamente isolada, o que vai ao encontro do que expõe Storto (2019). Para a autora, o Aikanã, bem como o Arikapu e o Kanóe[3], é nome de língua, e não de família linguística. Afirma ainda: "As línguas Kanóe e Aikanã são consideradas isoladas, por não apresentarem relação genética com nenhuma outra língua." (Storto, 2019, p. 48).

Já para Voort (2013),

> Mesmo que não tenha sido possível comprovar uma relação genética com outras línguas (van der Voort, 2005), é estruturalmente similar às duas línguas isoladas vizinhas, Kanoê e Kwazá, em muitos aspectos. Isso provavelmente deve-se à difusão areal característica da região (Crevels e van der Voort, 2008), (Voort, 2013, p. 363).

[3] Línguas indígenas do Sul de Rondônia.

Posteriormente, Voort (2014) expõe que há duas hipóteses em relação à origem da língua Aikanã: a primeira é a de que a família linguística à qual pertence a língua Aikanã foi parcialmente extinta; a segunda é a de que a língua Aikanã tenha surgido recentemente e, por isso, ainda não possui ramificações. Entretanto, diz ser esta última hipótese pouco provável, tendo em vista que a língua Aikanã é muito bem estruturada para ser considerada uma nova língua (Voort, 2014).

Quanto à sua estruturação, segundo Vasconcelos (2002)[4], a língua Aikanã possui, em seu sistema fonológico, 16 consoantes e 10 vogais: quatro nasais e seis orais. Além disso, os falantes utilizam "alguns sons que são claramente empréstimos da língua nacional, como a oclusiva velar sonora [g] e as fricativas [f, v, z, Z], [...] observados na fala cuidadosa, em nomes de pessoas e de localidades ou regiões que, necessariamente figuram na fala dos Aikanã." (Vasconcelos, 2002, p. 9.). Para essa autora, o mesmo acento de intensidade está presente na pronúncia de todas as sílabas, principalmente em nomes.

Já quanto à organização das sentenças, "a língua favorece o padrão SOV – Sujeito, Objeto e Verbo. Já que o uso da palavra pronominal correspondente ao sujeito é relativamente raro, é muito comum a sentença se iniciar pelo objeto, se houver um." (Vasconcelos, 2002, p. 32). Além disso,

> [...] determinadas unidades podem ocorrer em diferentes posições da sentença, como sujeito ou objeto gramaticais, por exemplo, sem que sua forma básica seja afetada tanto na realização fonético-fonológica quanto no seu significado, o que mostra, pelo menos em parte, sua independência sintática, fonológica e semântica. [...] (Vasconcelos, 2002, p. 32).

[4] Valemo-nos dos estudos de Vasconcelos (2002) por ter sido a primeira publicação referente à língua Aikanã. Além disso, os estudos posteriores, em essência, caminham na mesma interpretação morfossintática do Aikanã.

Quanto à morfologia, aspecto do qual nos valeremos para este estudo, a da língua Aikanã é

> [...] bastante rica, sendo que um certo grau de complexidade é observado nas formas verbais. [...] Nessas construções podem ser incluídas informações sobre pessoa, tempo, aspecto, modalidade, causa e outras operações que mudam a valência do verbo. Verificam-se, também, morfemas referentes a categorias semânticas que têm a função de classificar o(s) argumento(s) do verbo. Além disso, são observados fenômenos de incorporação à forma verbal, de alguns elementos, especialmente partes do corpo humano. Em geral, a marcação de pessoa e outros tipos de afixação verbal ocorrem sempre à direita do morfema da raiz (Vasconcelos, 2002, p. 32).

Ainda se verifica que o Aikanã se utiliza de "morfemas morfologicamente idênticos, mas com funções claramente distintas e, geralmente, pertencentes a categorias diferentes." (Vasconcelos, 2002, p. 33).

Sem desmerecer trabalhos já realizados, os quais nos servem de base para aprofundar as pesquisas linguísticas da língua em análise, o Aikanã, pelo grau de complexidade, principalmente no que se refere ao seu aspecto morfológico, prescinde de mais estudos, com o fim de melhor compreender o seu funcionamento.

Assim, mesmo que hoje se desconsidere o estudo tipológico que aqui pretendemos realizar, favorecendo-se estudos tipológicos genéticos, tal fato "não nos deve impedir, entretanto, de reconhecer o cabimento dos traços linguísticos assim levantados nem de aproveitá-los como um ponto de partida, pelo menos, num trabalho de classificação tipológica das nossas línguas indígenas." (Camara Jr., 1959, p. 63). Passemos, portanto, a seguir, à análise de alguns aspectos da tipologia do Aikanã.

Estudo tipológico da língua Aikanã

O estabelecimento e a análise dos diversos padrões de ordem vocabular apresentados a seguir partem de sentenças da *Cartilha Aikana* (Aikanã, 2010), e a análise de certos fatos morfológicos (afixos) foi baseada nos trabalhos de Silva (2012), Silva et al. (s/d), Vasconcelos (2002) e Aikanã (2019).

Ressaltamos, entretanto, que todas as conclusões de caráter tipológico sobre os fatos elencados são de nossa exclusiva responsabilidade. Dessa feita, a seguir, apresentamos alguns dados sobre a língua Aikanã que a caracterizariam sob o ponto de vista da estrutura ativa.

Inicialmente, pudemos comprovar o que foi dito por Vasconcelos (2002): a língua Aikanã apresenta ordem básica SOV, um concomitante frequente estipulado por Klimov (1974) para classificar uma língua de estrutura ativa, como se pode verificar nos exemplos a seguir.

(1) Hübari hane-ne su-um-p-e-ẽ.
pato rio-LOC nadar-CLF[5]-CLF-3SG-DECL.
'Pato está nadando no rio.'

(2) Awa ãma'-ete erüa-p-e-ẽ.
Arara mata'-LOC viver-CLF[6]-3SG-DECL[7].
"Arara vive no mato.'

[5] Usado para informar o estado líquido ou estreitamente relacionado a líquido de, pelo menos, um dos argumentos.

[6] Morfema que se refere a traços semânticos do argumento. Geralmente, refere-se a objetos de forma arredondada.

[7] O Aikanã tem um modo especial de separar as expressões verbais das não verbais. Nas formas não interrogativas, as primeiras recebem o morfema {-ẽ} acrescentado em último lugar, à direita da construção verbal, aqui denominado verbalizador. Nas expressões não verbais, {-ẽ} não é permitido, mas elas podem ser transformadas em construções verbais mediante a adição do verbalizador – marca do modo declarativo.

Na interpretação de Klimov (1974), a estrutura ativa e a ergativa co-ocorrem com a ordem SOV; já a estrutura nominativa é predominantemente SVO.

Outro traço frequente de estrutura ativa, segundo Klimov (1974), é a falta de diferenciação no inventário dos constituintes frasais entre objeto direto e objeto indireto, e este não recebe qualquer marca especial que o distinga daquele, o que se verifica na língua Aikanã, cuja transitividade verbal é atribuída pelas "relações estabelecidas durante a argumentação" (Aikanã, 2019, p. 42).

Além da ausência de marcação para o objeto indireto, mas ainda sobre os verbos, propõe-se que:

> Em linguagens ativas a forma do verbo revela tendência de expressar todos os elementos da sentença em sua composição. Portanto, a estrutura morfológica do verbo é frequentemente caracterizada nessas línguas como polissintetismo[8] (Klimov, 1974, p. 17).

Tal assertiva se verifica na análise feita por Silva (2012), que apresenta a estrutura S (marca do sujeito) + O (marca do objeto) + OR. (orientador verbal) + TAM (tempo-aspecto-modalidade e outras categorias verbais) + SUBORD. (marca de subordinação obrigatória ou facultativa) como ordenação de sufixos verbais.

A hierarquia proposta por Silva (2012) demonstra a complexidade da morfologia verbal na língua Aikanã, como podemos comprovar na análise da construção verbal *akawaẽ*:

verbo: arrancar (mandioca, capim);

-ka sufixo:1ª pessoa do singular;

-wa- orientador (para cima);

[8] Tradução nossa: "In active languages the verbal word form reveals the tendency to express all elements of the sentence in its makeup. Therefore the morphological structure of the verb is often characterized in such languages by polysyntheticism".

Ø *passado/presente* [não marcado];
-ẽ marca de modo declarativo.

Note-se que em *akawaẽ* a marca do objeto não se faz presente, porque o próprio verbo (a-) já o contém. Tal fato, assim como a diversidade de morfemas que compõem a forma verbal, comprova o polissintetismo da estrutura morfológica verbal da língua Aikanã e, consequentemente, aponta para mais uma característica de línguas de estrutura ativa. Como expõe Vasconcelos:

> Nessas construções **[morfologia verbal]** podem ser incluídas informações sobre pessoa, tempo, aspecto, modalidade, causa e outras operações que mudam a valência do verbo. Verificam-se, também, morfemas referentes a categorias semânticas que têm a função de classificar o(s) argumento(s) do verbo. Além disso, são observados fenômenos de incorporação à forma verbal, de alguns elementos, especialmente partes do corpo humano (Vasconcelos, 2002, p. 32, grifo nosso).

Além das categorias morfológicas habituais, há ainda nas línguas de estrutura ativa "ampla distribuição [...] de vários afixos semânticos adverbiais e instrumentais, e ocasionalmente até mesmo encontram-se sufixos temáticos"[9] (Klimov, 1974, p. 18). Vejamos os exemplos a seguir:

(3) Awa kũkũĩ-ye kũ-ẽ.
Arara fruta-OBJ comer-DECL.
'Arara está comendo fruta.'

(4) Nhauĩ-ye ãrioa pau-nhü-pa-ẽ.
Gato-ACC cachorro correr - atrás - CLF[10] - DECL.
'Cachorro correu atrás do gato.'

[9] Tradução nossa: "[...] a wide distribution here of various semantically adverbial and instrumental affixes, and occasionally one even encounters thematic sufixes".

[10] Tamanho do objeto; o cachorro em oposição ao gato.

A partir das sentenças (4) e (5), mais especificamente em *paunhüpaẽ*, verifica-se a presença de afixos semânticos, como se comprova pelo afixo adverbial – *nhü* – e pelo afixo classificador *-pa*. Ainda sobre essa questão, expõe Vasconcelos (2002):

> É provável, por exemplo, que morfemas dos tipos classificadores e direcionais desempenhem um papel não trivial na transitividade e/ou valência dos verbos.
>
> Outra questão significativa é que a morfologia **[verbal]** é fortemente influenciada, também, pelas categorias de tempo, aspecto, modalidade e pela negação. Existem casos em que a negação, por exemplo, pode exigir troca de marcadores de sujeito, bem como mudança de raiz verbal (Vasconcelos, 2002, p. 73, grifo nosso).

Passando agora para outra classe de palavras, os adjetivos, verifica-se a sua preposição ao nome, convergindo com os padrões operador-operando[11] que são apregoados para línguas de estrutura ativa.

(5) Hisa nũ arara-naka'-iye hizu-da
Eu roupa branco-roupa-OBJ vestir-1SG.
'Eu estou de roupa branca.'

Expõe Klimov (1974, p. 13) que, nas línguas de estrutura ativa, "confrontamo-nos com toda uma série de refrações interessantes acima do determinante semântico, no nível da estrutura lexical, que condiciona várias peculiaridades semânticas e morfológicas"[12], como podemos verificar na língua Aikanã.

[11] "Em termos semânticos, um operador seria um especificador de um operando. Em termos sintáticos, o operando seria o elemento definidor da categoria do constituinte resultante da aplicação do operador ao operando" (Maia, 1998, s/p).

[12] Tradução nossa: "[...] is confronted with a whole series of interesting refractions of the above semantic determinant at the level of lexical structure, which condition a number of semantic and morphological peculiarities [...]".

Informa ainda Klimov (1974) que uma das mais importantes implicações lexicais da tipologia ativa corresponde à divisão binária dos substantivos, em ativos e inativos, que se baseia na oposição das referências, levando-se em consideração o traço [?animado].

A estrutura das línguas de tipologia ativa é, portanto, segundo Klimov (1974, p. 13), "especialmente orientada para a renderização, não de relações subjetivas-objetivas, que encontram aqui apenas expressão implícita, mas de relações existentes entre participantes ativos e inativos [...]"[13]. Vejamos:

(6) Xixu ba'ba eroe-ye takepe-ẽ.
Meu pai porco-OBJ matar com flecha-DECL.
'Meu pai matou um porco.'

(7) Zũne ya hikiri-ẽ
Noite lua escuro-DECL.
'A lua na noite escura.'

(8) Wae ăma'-ete ewa'-ẽ
Árvore floresta'-LOC estar de pé-DECL.
'A árvore está na floresta.'

(9) Xixu dyi-ne ha-me-de-e
Minha bolsa-INS mexer-2SG-pegar, roubar - DECL.
'Mexestes na minha bolsa.'

Pensando, então, sobre o traço [?animado] dos substantivos, pelo que se expôs de (6) a (9), podemos concluir que há, na língua indígena Aikanã, a presença de:

(i) Substantivos de **possessão obrigatória**: "não ocorrem como forma livre e compreendem os termos de

[13] Tradução nossa: "[...] is especially oriented to the rendering, not of subjective-objective relations, which find here only implicit expression, but of relations existing between active and inactive participents [...]".

parentesco e alguns dos designativos de partes do corpo. Empregam-se com os pronomes possessivos [...]" (Maia, 1986, s/p), como em (6) - Xixu ba'ba eroe-ye takepe-ẽ - Meu pai porco-OBJ matar com flecha-DECL.

(ii) Substantivos de **possessão facultativa**: "podem co-ocorrer como formas livres e compreendem objetos e nomes de animais e plantas." (Maia, 1986, s/p), como em (8) - Wae ăma'-ete ewa'-ẽ / Árvore floresta-LOC estar de pé-DECL e em (9) - Xixu dyi-ne ha-me-de-e / Minha bolsa-INS mexer-2SG- pegar, roubar-DECL.

(iii) Substantivos **de não possessão**: classe "formada por termos designativos de elementos e fenômenos naturais." (Maia, 1986, s/p), como em (7) - Zũne ya hikiri-ẽ / Noite lua escuro-DECL.

Aproveitando-nos desse enfoque (substantivos), retomamos aqui uma das características de estrutura ativa elencadas em Seki (1976), com o fim de aplicá-la à língua Aikanã. Em relação aos substantivos, podemos afirmar que, assim como na língua Kamaiurá, aos substantivos da língua Aikanã também se aplicam as características "possuíveis" e "não possuíveis". No primeiro caso enquadram-se, necessariamente, os substantivos de possessão obrigatória (*i*); já na classe dos "não possuíveis" estão os substantivos de não possessão (*iii*).

Para finalizarmos esta seção, valendo-nos ainda dos estudos de Seki (1976), verifica-se no quadro de prefixos pessoais da língua Aikanã, em conformidade com os estudos aqui referenciados, os ativos e os inativos.

Já quanto à diferenciação de substantivos e verbos: "Substantivos não têm flexão obrigatória, e a maior parte da complexidade morfológica do Aikanã reside no verbo. Porém, substantivos podem ser morfologicamente bastante complexos devido à alta produtividade de nominalização" (Voort, 2013, p. 363). Sobre

a nominalização, verifica-se, por exemplo, em conformidade com os estudos aqui referenciados, a presença de [] como traço formal desse processo.

Embora esta análise não tenha o fim de esgotar a temática da tipologia ativa, mas sim de obter um novo olhar sob a estrutura da língua Aikanã, bem como o fato de essa língua originária ainda não possuir estudos suficientes que deem conta de todos os seus aspectos, os dados aqui apresentados mostram, a nosso ver, que o Aikanã apresenta, mesmo que de forma concisa, muitas das características apresentadas por Klimov (1974) para línguas de estrutura ativa.

Considerações finais

Como já dissemos anteriormente, os nossos estudos encontram-se em etapa de reconhecimento inicial da língua Aikanã; assim, vinculamos a veracidade das afirmações aqui contidas ao estado atual de nossas observações, esperando contar com retificações futuras em benefício do conhecimento dessa língua e dos estudos tipológicos.

Pelos dados elencados neste artigo, a hipótese de ser a língua Aikanã compatível, integral ou parcialmente, com a tipologia ativa é verossímil, inclusive por ser esse tipo de estrutura o que melhor define a sua complexidade.

A hipótese de ser a língua Aikanã aglutinante, apenas, prescinde de reflexões e de reclassificação, pois, mesmo que as palavras dessa língua tendam a ter muitos morfemas, estes expressam mais de uma categoria semântico-funcional, não sendo, portanto, rigorosamente mantida uma correspondência biunívoca entre forma e conteúdo, como podemos mostrar nas sentenças a seguir a partir do morfema *-na-*, que pode indicar:

(a) Mudança de sujeito – Dikarezãuene xika**na**ẽ. / Joguei caroços de tucumã em outro lugar.
(b) Negação – Eroe bukape**na**ẽ. / Não bati no porco.
(c) Marca do modo interrogativo: Hutu bubuhɨika**na**? / Chutou a bola?

É certo que a aproximação entre categorias linguísticas e categorias não-linguísticas, patente em explicações de fundo cognitivo, ainda se encontra em um estágio inicial, e, como afirma Greenberg (1973, *apud* Maia 1986, s/p), "o conceito de tipo é suficientemente amplo e flexível para acomodar todas as abordagens teóricas às línguas".

Entretanto, a abertura de perspectivas interdisciplinares pela Linguística Tipológica trará, certamente, contribuições interessantes ao estado atual de compreensão das línguas e da linguagem humana.

Referências

AIKANÃ, Luzia (Org.). **Cartilha Aikanã**. Terra Indígena Tubarão Latundê, Chupinguaia, RO: Escola Capitão Aritimon, 2010.

AIKANÃ, Mariana Ranair. **A transitividade verbal na língua Aikanã sob a perspectiva teórica do funcionalismo linguístico**. 55 f. 55 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) – Departamento Acadêmico de Estudos Linguísticos e Literários, Fundação Universidade Federal de Rondônia, Vilhena, 2019.

AIKANÃ, Carlos. **Terra Indígena Tubarão Latundê, seus recursos naturais e uma proposta de plano de gestão ambiental e territorial**. 55 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Intercultural) – Departamento de Educação Intercultural, Fundação Universidade Federal de Rondônia, Ji-Paraná, 2015. Disponível em: <www.deinter.unir.br/uploads/87443803/tcc/2015%20Carlos%20Aikana.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2019.

CAMARA JR., Mattoso. Classificação das línguas indígenas do Brasil. **Reunião Brasileira de Antropologia**, n. 4., Curitiba, jul. 1959.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO (FUNAI). **Censo populacional da Terra Indígena Tubarão Latundê**. Vilhena: Ministério da Justiça, 2017.

KLIMOV, G. A. On the character of languages os active typology. **Linguistics**, n. 131, p. 11-25, 1974.

MAIA, Marcus Antônio Rezende. **Aspectos tipológicos da língua Javaé**. 90 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1986.

PROGRAMA POVOS INDÍGENAS NO BRASIL (2018). Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Aikan%C3%A3>. Acesso em: 25 nov. 2019.

SEKI, L.F. O kamaiurá: língua de estrutura ativa. **Língua e Literatura**, n. 5, p. 217-227, 1976.

SILVA, Maria de Fátima dos Santos da. **Dicionário de raízes da língua Aikanã.** 167 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Departamento de Letras e Pedagogia, Fundação Universidade Federal de Rondônia, Guajará-Mirim, 2012.

SILVA et al. **Primeiro dicionário da língua Aikanã**. Vilhena, RO: Secretaria Estadual de Educação de Rondônia, s/d.

STORTO, Luciana. **Línguas indígenas**: tradição, universais e diversidade. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA - UNESCO. **Atlas interativo de línguas em perigo**. Paris, França, 2010. Disponível em: <www.unesco.org/ languages-atlas/>. Acesso em: 10 dez. 2019.

VASCONCELOS, Ione Pereira. **Aspectos da fonologia e morfologia da língua Aikanã**. 48 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2004.

VOORT, Hein van der. In: **100 anos depois**: documentação de língua e cultura com os povos da T. I. Tubarão Latundê. Produção: Hein van der Voort e Joshua Birchall. Rio do Ouro: Museu Paraense Emílio Goeldi, 2014. DVD.

VOORT, Hein van der. Fala fictícia fossilizada: o tempo futuro em Aikanã. **Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi. Cienc. Hum.**, Belém, v. 8, n. 2, p. 359-377, maio-ago. 2013.

4 Relações de parentesco e migração entre os Apurinã

Sidney da Silva Facundes
Marília Fernanda Pereira de Freitas
Rayssa Rodrigues da Silva

Considerações iniciais

A língua Apurinã (Aruák) é falada em diversas comunidades espalhadas ao longo de vários afluentes do rio Purus, no sudeste do estado do Amazonas, contando com uma população de, aproximadamente, 4 a 8 mil indivíduos (a depender da fonte que estima tal população). Estimamos que apenas cerca de 10% desses indivíduos falam a língua, principalmente os idosos. Apurinã é possivelmente o povo com o maior espalhamento geográfico do Brasil. Além de uma comunidade que habita a terra de povos Tupi, em Rondônia, e dos vários indivíduos que vivem na periferia da cidade de Rio Branco e Manaus, os Apurinã estão em comunidades espalhadas desde o km 124 da BR 317, no Acre, até o Rio Jatuarana, afluente do Rio Manacapuru, já perto de Manaus.

Buscando responder a pergunta sobre até que ponto o funcionamento do sistema de parentesco ajuda a compreender deslocamentos e formação das comunidades Apurinã, discutiremos o que temos chamado de diáspora Apurinã, não com o intuito de examinar as causas desses deslocamentos, mas sim buscando discutir os fatores que são levados em consideração na escolha de locais para onde migrar. Facundes (2000) identificou conflitos internos como o principal elemento motivador desses deslocamentos. Neste

trabalho examinamos a hipótese de que certas relações de parentesco podem ser o principal critério na escolha da comunidade destino do deslocamento. Essas relações de parentesco que possivelmente determinam as escolhas dos destinos para onde migrar podem ser contemporâneas aos migrantes apurinã (caso haja parentes que efetivamente moram na comunidade de destino, no momento em que o deslocamento se deu), ou históricas (no caso de migrações cujos destinos foram motivados pelo conhecimento de que ancestrais já habitaram o local para o qual se decidiu migrar). Parece haver um número bem restrito de relações de parentesco que motivariam as escolhas dos destinos para onde os Apurinã migram, ou seja, nem todas as relações de parentesco teriam esse "poder" motivador da escolha de para onde migrar.

Para examinar essa hipótese, montamos as genealogias de membros de diferentes comunidades Apurinã, coletamos as histórias de seus deslocamentos, identificando os pontos geográficos por onde passavam e, então, plotamos essas informações em um mapa. Mesmo que os resultados ainda sejam preliminares, estes são compatíveis com a nossa hipótese: as relações de parentesco tio(a) ou primo(a) por parte de pai estão entre os principais critérios de escolha das comunidades para onde migrar. Finalmente, essas relações de parentesco tendem a respeitar o sistema de parentesco tradicional dos Apurinã, embora boa parte das formas linguísticas que expressam esse sistema de parentesco já não seja do domínio da maioria dos Apurinã atualmente, especialmente dos mais jovens.

Sistema de parentesco Apurinã

A sociedade Apurinã organiza-se em um sistema de clãs. Conforme a literatura antropológica, os clãs são estruturados por várias linhagens unilineares, nas quais os indivíduos têm uma vaga noção de suas origens. Os integrantes sabem apenas que sua descendência é proveniente de um ser mítico. No entanto, segundo

Ghasarian (1999), esses povos não são capazes de demonstrar sua filiação; desse modo, o clã existe unicamente na consciência de seus membros.

Os Apurinã são divididos, de acordo com Facundes (2000), em duas metades, *Xiwapurunyry* e *Meetymanety*, as quais estabelecem restrições alimentares e matrimoniais. As duas metades são filiações provenientes das entidades *Tsura* e *Kanhinhary*, seres da mitologia Apurinã nascidos no "começo do mundo". *Tsura* é o criador de todas as coisas, o que governa o "mundo de cima", e pai dos *Xiwapurynyry*. *Kanhinhary* é denominado como o pai dos *Meetymanety*, e o senhor do "mundo de baixo".

O princípio que rege a organização das metades *Xiwapurunyry* e *Meetymanety* é unilinear, em outras palavras, o indivíduo não escolhe sua filiação, ele a recebe por um dos genitores. Neste tipo de organização social, a pertença ao grupo é transmitida pelo pai (patrilinear) ou pela mãe (matrilinear), a filiação Apurinã é patrilinear.

As duas metades são matrimoniais exogâmicas, isto é, o casamento considerado correto acontece no exterior da metade, entre *Xiwapurunyry* e *Meetymanety* – preferencialmente entre primos cruzados. Casar com uma pessoa da mesma metade é incesto, considerando que os Apurinã veem os membros de sua metade como irmãos, inclusive utilizam os termos *nhithary* (meu irmão) ou *nhitharu* (minha irmã) como forma de tratamento para os indivíduos de sua metade, e *nĩkeru* (minha cunhada) ou *numynapare* (meu cunhado) para pessoas da outra metade.

Apesar deste forte traço cultural, há relatos de casais que infracionam tais princípios; antigamente, estes eram constantemente perseguidos pelos mais velhos, os quais tinham a intenção de matar quem desobedecesse às regras de casamento Apurinã. No presente, não há indícios deste traço cultural; contudo, ainda há uma forte recriminação, o que motiva a fuga desses cônjuges e

outros conflitos. Hoje, muitos relacionam a má formação de crianças ao casamento entre pessoas da mesma metade, e contam que tais crianças estão sempre na iminência de serem devorados por onças.

No atual contexto, em determinadas comunidades, os princípios de casamento não têm mais a mesma representatividade de antigamente, em virtude da dispersão geográfica das comunidades. Consideramos importante ressaltar que a divisão entre duas metades não implica na divisão espacial. As comunidades possuem tamanhos diferentes e nem sempre é possível encontrar pessoas das duas metades em uma mesma comunidade, o que leva ao casamento entre pessoas da mesma metade, em poucos casos, e entre Apurinã e Brancos, ou Apurinã e outras etnias.

A divisão da sociedade Apurinã em metades acarreta consequências não só para as regras de casamento, como também para algumas restrições alimentares. Infringir as regras alimentares e de casamento, de acordo com os Apurinã, pode ocasionar problemas. Os *Xiwapurunyry* não podem se alimentar de certos tipos de inambu (inambu relógio e inambu macucau, espécie de pássaro), já os *Meetymanet*y são proibidos de consumir porquinho do mato. A quebra das prescrições alimentares provoca problemas de saúde e até mesmo a morte do indivíduo, segundo os Apurinã.

Nesta seção, apresentamos considerações acerca do sistema de parentesco Apurinã, no qual atestamos a existência da divisão da sociedade em duas metades matrimoniais exogâmicas – *Xiwapurunyry* e *Meetymanety* – as quais impõem regras matrimoniais e alimentares, questão relevante para o estudo da terminologia de parentesco Apurinã, objeto da próxima seção deste artigo.

Terminologia de parentesco

Um dos instrumentos fundamentais para que os pesquisadores compreendam os sistemas de parentesco e as trocas matrimoniais de uma sociedade é a terminologia. Esta apresenta uma correspondência com as práticas sociais (Radcliffe-Brown, 1952; Lévi-Strauss, 1958). A exemplo, os indivíduos de uma determinada sociedade podem diferir, nos termos de parentesco, os parentes consanguíneos com os quais podem ou não se casar. É especialmente por meio da terminologia de parentesco que apreendemos as classificações dos parentes e as regras de comportamento correspondentes a esses.

Veremos, mais adiante, que a terminologia de parentesco Apurinã é bastante esclarecedora quanto à organização social do povo, na maioria das comunidades. Neste ponto, exibiremos, a seguir, os itens lexicais que compõem esse campo semântico. Para a coleta dos termos de parentesco Apurinã, utilizamos, a título de organização, árvores genealógicas, conforme exemplo abaixo.

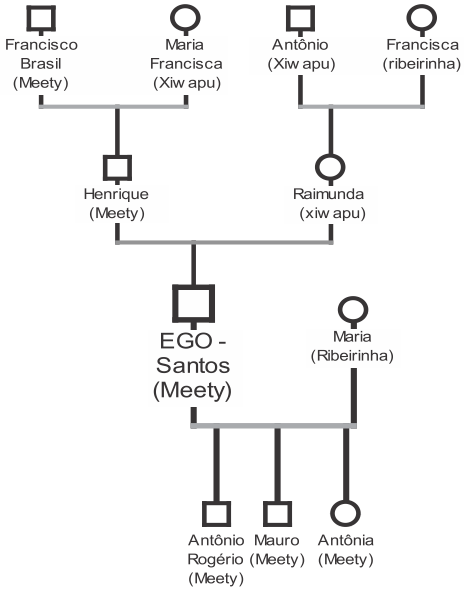

Figura 1: Exemplo de árvore genealógica de um colaborador Apurinã

Alguns critérios atuam na distinção dos termos de parentesco, são eles: a) consanguinidade e afinidade; b) sexo do parente; c) a geração do parente em relação ao ego (sujeito a partir do qual a genealogia é organizada); e d) o pertencimento do parente a uma determinada metade. Salientamos que, para uma melhor organização dos dados, apresentaremos os itens lexicais separados pelo tipo de termo, ou seja, Termos Referenciais e Termos de Tratamento (vocativos).

Quadro 1: Termos referenciais – Parentesco biológico

Nome em português	Nome em Apurinã
irmão/primo (filho do tio paterno/da mãe materna)	-ithary[1]
irmã/ prima (filha do tio paterno/da mãe materna)	-itharu
primo (filho da tia paterna/tio materno)	-eremany /-ikemanery
prima (filha da tia paterna/ tio materno)	-utiinuru / -ikemaneru
pai	-yry
irmão do pai	-yry
irmã do pai	-imatykyru
mãe	-ynyru
irmã da mãe	-ynyru
irmão da mãe	-imatykyry
primo do pai ou da mãe *os Apurinã chamam de "segundo tio"	-ikũkyry
avó	-akyru
avô	-atukyry
bisavô	apikumunhi -atukyry
bisavó	apikumunhi -akyru
sobrinho	-utine / -eãtanery
sobrinha	-utinuru / -eãtaneru
neto	-mekanhiry
neta	-mekanhiru
filho	-amaryte / imi

[1] Todos os termos de parentesco aqui apresentados, quando na ausência de um possuidor, vêm antecedidos por um traço, indicando que tais palavras são obrigatoriamente possuídas, isto é só podem ocorrer na presença de um possuidor, por exemplo, *nh-ithary* 'meu irmão' ou 'meu primo'.

No quadro a seguir, mostraremos os termos referentes ao parentesco afim, o qual é composto pelos itens lexicais que se referem aos parentes adquiridos por meio do casamento.

Quadro 2: Termos referenciais – Parentesco afim

Nome em português	Nome em Apurinã
marido	-tanyry
esposa	-tanyru
cunhada	-ikeru/ -ikemaneru/ -minapare
cunhado	-ikery/ -ikemanery
sogro	-imatykyry
sogra	-imatykyru
nora	-utiinuru
genro	-utine

Logo adiante, no Quadro 3, exporemos os Termos de Tratamento ou Vocativos.

Quadro 3: Termos de Tratamento ou Vocativos[2]

Nome em Português	Nome em Apurinã
mamãe/titia	nanu/nenu/natu
papai/titio	Paty
vovó	Kyru
vovô	Tuty
primo do pai ou da mãe	Kũku

Em seguida, teceremos alguns comentários acerca das gerações. Salientamos que o critério da geração do parente em relação ao ego subdivide-se em quatro categorias: geração do ego (G 0), primeira geração ascendente (G+1); primeira geração descendente (G-1).

[2] Ao contrário dos termos de parentesco referenciais, os vocativos não ocorrem com a expressão obrigatória de um possuidor.

Mediante aos quadros acima, notamos que os termos *-ithary* e *-itharu* são utilizados, respectivamente, para designar o irmão e a irmã de ego e para designar os primos e primas. Isso acontece porque no parentesco Apurinã há diferença nas relações sociais entre primos paralelos e cruzados. Nessa sociedade, não é permitido o casamento entre primos paralelos, ou seja, filhos da irmã da mãe e filhos do irmão do pai de ego, pois esses indivíduos pertencem à mesma metade do ego.

Em grande parte das comunidades, a organização social dos Apurinã possui uma estreita relação com a terminologia de parentesco. O casamento ideal acontece entre primos cruzados, uma vez que pertencem à mesma metade de ego, e são chamados de *-ikemaneru* (feminino), *-neremane* (masculino), sendo que os mesmos termos se estendem para os irmãos e irmãs do cônjuge do ego.

Os termos *-ynyru* (termo referencial) ou *natu/nanu/nenu/nenuru* (vocativo), por sua vez, designam, do mesmo modo, a mãe e as tias maternas do ego. O mesmo fenômeno estende-se para o pai *-yry* de ego e os seus tios paternos. Contudo, os irmãos da mãe e as irmãs do pai de ego são referenciados, respectivamente, como *-imatykyry* ou *-imatykyru,* os quais também denominam o sogro e a sogra de ego, respectivamente. O mesmo fenômeno se repete em *-utine* e *-uikyry/-utiinuru*, itens lexicais cuja função é nomear os sobrinhos e, concomitantemente, os genros e noras.

Novamente, esse fenômeno ocorre devido às prescrições de casamento, que não permitem o matrimônio entre membros da mesma metade, logo, apenas os tios cruzados são sogros ou sogras em potencial.

Outro aspecto importante quanto à terminologia de parentesco é que, em algumas comunidades, os falantes não distinguem terminologicamente os parentes paralelos e cruzados. Por exemplo, o termo *-ynyru*, que deveria denominar somente a mãe e a irmã da mãe, em certas comunidades denomina a irmã do pai

de ego. O mesmo ocorre com os termos *-ithary* e *-itharu* que, de acordo com a regra de nominação e de casamento dos parentes paralelos e cruzados, deveria designar apenas os irmãos e os descendentes do tio paterno e da tia materna de ego, respectivamente, mas, em algumas localidades, nominam os irmãos e os primos, independentemente de quem são seus genitores. Desse modo, certas relações de parentesco continuam existindo, embora os termos que antes eram usados para especificá-las tenham mudado de tal forma que o mesmo termo seja usado hoje para diferentes relações de parentesco que continuam presentes na cultura Apurinã. Esse aspecto provavelmente é um caso isolado, visto que isso iria contra a tendência de a mudança cultural preceder a mudança linguística, segundo a hipótese de Sapir e Whorf. Contudo, esse é um aspecto que não aprofundaremos, pois exigiria uma discussão envolvendo métodos e conceitos para além do escopo do presente artigo.

Explicitamos, na presente seção, questões concernentes à terminologia de parentesco na língua Apurinã, bem como a relação desta com o sistema de parentesco em si. Em seguida, examinaremos as características gramaticais dos termos de parentesco.

Termos de parentesco: uma classe especial de nomes

Os termos de parentesco em Apurinã correspondem a uma classe de nomes com características específicas, distintas dos demais nomes na língua. Os nomes, em Apurinã, foram objeto de diferentes propostas de classificação (cf.: Facundes, 1995 E 2000; Brandão, 2006; Facundes E Freitas, 2013), sendo, na proposta atual, divididos em *inalienáveis*, *alienáveis* e *nomes não possuíveis*, classificação feita não só com base nos padrões de marcação morfológica de tais nomes (como proposto por Facundes, 2000), mas também com base em sua frequência de ocorrência em construções de posse, em dados textuais, além de outros parâmetros de ordem pragmática e semântica (cf.: Freitas, 2017).

Aqui, abordaremos, brevemente, a distinção inalienável *vs.* alienável, em que os inalienáveis são aqueles nomes obrigatoriamente possuídos (a posse obrigatória faz parte da entrada lexical desses nomes), não marcados em construções de posse e que ocorrem mais frequentemente possuídos do que não possuídos; enquanto que os nomes alienáveis são aqueles marcados em construções de posse e que ocorrem mais frequentemente não possuídos do que possuídos, conforme Freitas (2017). Observem-se os exemplos[3] a seguir:

(1) ***Nomes alienáveis***

Forma possuída	**Forma não possuída**
a. Ny-ãata-re$_1$[4]	Ãata
1SG-canoa.tradicional-POSSD	canoa.tradicional
'Minha canoa tradicional'	'Canoa'
b. Ny-katarukyry-te	Katarukyry
1sg-farinha-possd	farinha
'Minha farinha'	'Farinha'
c. Ny-ãkiti-ne	Ãkiti
1sg-onça-possd	onça
'Minha onça'	'Onça'

[3] Nas abreviaturas dos exemplos: 1 = primeira pessoa; POSSD = possuído; N.POSSD = não possuído.

[4] Os números subscritos nos exemplos (1a) e (1d) são usados para indicar que, apesar de se tratarem de sufixos com mesma forma, estes são diferentes, pois ocorrem com grupos de nomes distintos. Enquanto que -re1 ocorre com nomes marcados na forma possuída e não marcados na forma não possuída, -re2 ocorre com nomes marcados tanto na forma possuída como na forma não possuída. Uma evidência substancial de que tais nomes correspondem a sufixos diferentes é o fato de ambos terem sido reconstruídos para o Proto-Aruák por Payne (1991).

d. Ny-kama-re$_2$	Kama-ry
1SG-trabalho-POSSD	trabalho-N.POSSD
'Meu trabalho'	'Trabalho'

(2) ***Nomes inalienáveis***

Forma possuída	**Forma não possuída**
a. Ny-kywy	Kywĩ-txi
1sg-cabeça.de[5]	cabeça.de-N.POSSD
'Minha cabeça'	'cabeça'
b. Ny-meku	Meku-txi
1sg-remo.de	remo.de-N.POSSD
'Meu remo'	'Remo'
c. Ny-mekanhiru	*Mekanhiru-txi
1sg-neta.de	neta.de-N.POSSD
'Minha neta'	(Neta)[6]

A partir dos exemplos em Apurinã vistos em (1), verifica-se que nomes alienáveis, quando possuídos, recebem os sufixos de posse *-te*, *-ne*, *-re$_1$* ou *-re$_2$*, sendo a escolha desses sufixos condicionada lexicalmente, embora algumas subgeneralizações possam ser feitas, as quais apontam para fatores de ordem semântica, gramatical, pragmática, que interfeririam na escolha de cada um desses sufixos. Quando não possuídos, esses nomes não recebem qualquer marca morfológica. A ocorrência destes em textos revela

[5] Uma vez que a posse obrigatória faz parte da entrada lexical de nomes inalienáveis, Facundes (2000) propôs que estes fossem glosados tal como neste exemplo, para marcar essa característica.

[6] Aqui, adota-se a convenção segundo a qual traduções de exemplos agramaticais são apresentadas entre parênteses.

que tais nomes ocorrem mais frequentemente não possuídos do que possuídos (cf.: Freitas, 2017). Aqui, faz-se suficiente apenas mostrar, em linhas gerais, esses nomes, uma vez que nosso foco recai sobre os inalienáveis, classe de nomes da qual fazem parte os termos de parentesco, escopo deste artigo.

Em se tratando dos nomes inalienáveis, vistos nos exemplos em (2), observa-se que, semanticamente, fazem parte desta classe de nomes, além de partes do corpo e termos de parentesco, também outros conceitos, tais como 'remo', exemplo (2b), que se referem a pertences individuais, objetos da cultura material, entre alguns outros poucos conceitos. Nos exemplos (2a-b), na forma não possuída, observa-se a presença de um sufixo *-txi*, que "suspende" o *status* de obrigatoriamente possuídos de certos inalienáveis, embora estes tenham a posse obrigatória como parte de sua entrada lexical; pelo fato de os inalienáveis ocorrerem muito mais frequentemente possuídos do que não possuídos em textos (cf.: Freitas, 2017), tal sufixo parece ser um expediente da língua para enfatizar que não é "obvia" a ocorrência de inalienáveis em sua forma não possuída, daí ser necessário um sufixo especializado em Apurinã, para marcar esse caráter "excepcional" da ocorrência de certos inalienáveis em sua forma não possuída[7].

Por outro lado, uma subclasse dos inalienáveis exclui-se completamente desse conjunto de nomes que podem ocorrer com o sufixo *-txi*, sendo agramaticais formas como a que se encontra no exemplo (2c), **Mekanhiru-txi* (neta). Tal subclasse corresponde, especificamente, aos termos de parentesco que, ao contrário dos exemplos em (2a-b), jamais podem ocorrer em sua forma não possuída.

[7] Exceto nos casos de vocativo, mas não há vocativos correspondentes a todos os termos de parentesco, sendo os primeiros um grupo reduzido de itens lexicais que são usados em contexto de "chamamento", "evocação".

Assim, verifica-se que os termos de parentesco formam a única classe de nomes em Apurinã que não podem ocorrer em sua forma não possuída, exceto em contexto de vocativo (mas esse conjunto de nomes se reduz a um grupo de apenas 5 nomes na língua, não havendo forma vocativa para todos os termos de parentesco), sendo, portanto, uma classe que parece ter, pragmaticamente, um *status* especial na língua, provavelmente, aquele grupo de nomes inalienáveis cuja posse é considerada mais "inerente", mais "próxima", mais "inseparável", "intransferível", com relação aos demais nomes da língua. Este tipo de discussão, conforme apresentado nesta seção, se faz relevante, uma vez que, a partir de aspectos gramaticais, é possível inferir questões de ordem pragmática/discursiva que envolvem o uso dos termos de parentesco em Apurinã, o que, decerto, ajuda a compreender como esse sistema funciona na língua.

Nesta seção examinamos brevemente a terminologia de parentesco em Apurinã e demonstramos que tais termos constituem uma subclasse de nomes com caraterísticas particulares relacionadas à noção de (in)alienabilidade. Na próxima seção, examinaremos a possível relação dos termos de parentesco com os padrões de deslocamentos migratórios dos Apurinã.

Migrações e relações de parentesco

As informações apresentadas nesta seção constituem resultados que, embora preliminares, são também fortes indicadores do papel das relações de parentesco nas escolhas que os Apurinã fazem sobre para onde migrar. Facundes (2000) identificou três fatores que estavam entre os principais causadores dos deslocamentos migratórios entre os Apurinã. O principal envolvia conflitos internos nas comunidades indígenas. A visão de que a morte do indivíduo com o qual havia conflito era a única maneira de resolver esses conflitos fazia com que muitos indivíduos

vissem a fuga para lugares distantes como a única maneira de evitar a morte. Com isso, era comum pais e filhos migrarem para outros espaços.

Um outro fator que poderia, a longo prazo, estimular deslocamentos menores era o falecimento de algum membro da família, pois, antigamente, o corpo era colocado próximo de onde o falecido vivia e, com isso, a comunidade toda se deslocava para um outro espaço, temendo o espírito do falecido. Finalmente, epidemias também poderiam fazer com que a comunidade se deslocasse, parcialmente ou completamente, para um outro espaço. Isso aconteceu, por exemplo, na comunidade do Mamoriá, que foi quase completamente abandonada após uma epidemia de Hepatite Delta, no início da década de 90.

Conflitos internos, morte de membro da família e epidemias estão, portanto, entre os principais gatilhos de deslocamentos migratórios entre os Apurinã. A questão a ser tratada aqui, no entanto, é outra: não se pretende aqui aprofundar os motivos que levariam os Apurinã a migrarem de suas comunidades; pretendemos, especificamente, investigar de que forma as relações de parentesco influenciariam nas escolhas de "para onde" os Apurinã migram, isto é, os espaços geográficos de destino desses deslocamentos.

As primeiras evidências da relação entre destino de migração e relações de parentesco surgiram em observações informais do dia a dia nas comunidades. Ao longo de quase 30 anos de pesquisa entre os Apurinã, após cada coleta de dados linguísticos, Facundes costumava gravar um relato pessoal em que os entrevistados contavam a sua história de vida, em geral, de forma resumida. Nas palavras da "N"[8], membro da comunidade do Japiim, no Rio Paciá: "Eu vim morar com o meu primo Chagas...", ou, nas palavras do "C", da mesma comunidade: "Eu vim morar com o

[8] Aqui, optamos por utilizar apenas as iniciais dos colaboradores Apurinã, a fim de resguardar suas identidades.

meu xarapĩa...". "C" se referia ao seu primo "A", que, em Apurinã, tem seu mesmo nome, *Mipa*. O que esses e outros relatos indicam é que era comum escolher, como destinos para migrar, comunidades que já tinham algum parente, frequentemente primos, lá vivendo. Então, "N" e "C" optaram por migrarem para o Japiim, porque lá já viviam primos seus.

O critério para escolher um lugar novo para morar não era, entretanto, apenas ter algum parente lá morando; bastava que esse lugar tivesse sido registrado na memória oral dos Apurinã como terras dos seus antepassados, ou seja, bastava que este local de destino fosse conhecido historicamente como terra de ancestrais.

No Quadro 4, a seguir, "A" é um caso ilustrativo de deslocamento de famílias. Ele e sua família saíram do Rio Peneri, no Município de Pauini, para a cidade de Lábrea, depois de um incidente que causou a perda de um de seus filhos. "A" reportou ter decidido migrar para a região de Lábrea porque seu pai contava histórias de como seus antepassados haviam habitado aquela região. "A" reportou também que os locais que ele encontrou na região de Lábrea estavam realmente de acordo com o que o seu pai havia descrito. Depois de chegar em Lábrea, "A" fundou uma comunidade no Rio Caititu, mas depois migrou para o Rio Paciá, ainda na região de Lábrea, após um conflito interno que provocou a morte de um filho, de sua esposa, além de uma freira vinculada à igreja católica de Lábrea.

"N" e sua família saíram do Rio Seruini para Nova Fortaleza, acompanhando o seu sogro; após conflito envolvendo o seu filho e uma missionária naquela comunidade, "N" se deslocou para as margens do Rio Purus, onde fundou a comunidade Vista Alegre, juntamente com filhos e irmãos, para, então, posteriormente, fundar uma nova comunidade, Terrinha, dentro do Lago do Marahã, uma terra que, segundo os mais velhos, tinha sido habitada pelos seus antepassados.

Já “S”, mais um exemplo, migrou do Acimã para a comunidade Nova Fortaleza, onde morava a mãe da sua esposa. Ele, mulher e filhos se mudaram depois para uma comunidade no Caititu, onde, segundo relatam, haviam habitado seus ancestrais.

O quadro abaixo sistematiza o deslocamento realizado por “N”, “A” e “S” para diferentes comunidades.

Quadro 4: Instâncias de deslocamentos familiares

Colaborador	“N”	“A”	“S”
Origem	Rio Seruini	Peneri	Acimã
Destino 1	Nova Fortaleza	Lábrea	Nova Fortaleza
Destino 2	Vista Alegre	Caititu	Caititu
Destino 3	Terrinha	Rio Paciá	-

No mapa abaixo, de modo mais visual, plotamos o percurso seguido por “N”, “A” e “S”, ao migrarem de uma comunidade para outra.

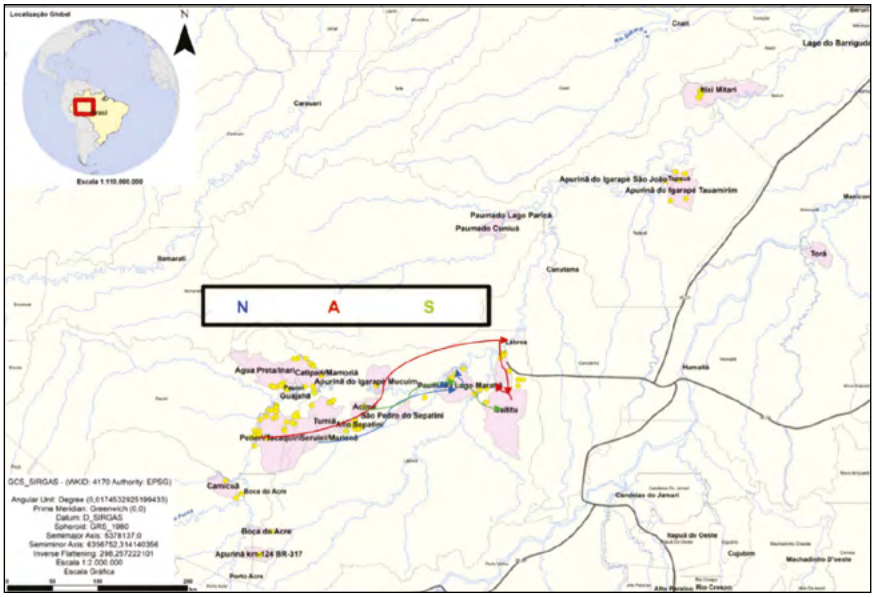

Figura 2: Mapa da base geral das Terras Indígenas da etnia Apurinã, elaborado por Bruna Padovani, Cinthia Ishida e Ronaldo Pereira[9] (2017).

[9] Membros que trabalharam ou ainda trabalham na equipe de pesquisa do professor Sidney Facundes.

O último elemento relacionado ao sistema de parentesco que deve ser notado como relevante para os deslocamentos migratórios entre os Apurinã envolve seu sistema de metades matrimoniais, não sendo tal fator menos importante. Como foi dito acima, cada Apurinã pertence à metade *Xiwapurynyry* ou *Meetymanety*, e cada membro de uma metade deve casar-se com um membro da outra metade. Como membros de cada metade são concebidos como estando em relação de parentesco, as metades fazem parte do sistema de parentesco Apurinã. Uma vez que é comum encontrar comunidades em que há uma desproporção entre as quantidades de membros de cada metade, é comum ter que ir buscar esposos ou esposas em outras comunidades, portanto, estimulando deslocamentos entre membros das diferentes comunidades, sendo este um fator adicional que pode vir a influenciar na escolha de um destino, no caso de migração entre os Apurinã.

Considerações finais

Neste trabalho, apresentamos uma breve descrição da terminologia de parentesco Apurinã, o sistema que motiva essa terminologia, bem como o especial status gramatical dos termos que nomeiam os conceitos que norteiam esse sistema. Em seguida, examinamos o papel das relações de parentesco nas decisões sobre para onde os indivíduos Apurinã se deslocam em um espaço geográfico que inclui três estados distintos: Amazonas, Acre e Rondônia. Concluímos que, com base nos resultados preliminares realizados, há fortes indicações de que a decisão sobre para onde migrar se baseia na presença de parentes, especialmente primos, no lugar alvo do deslocamento, ou em relatos históricos de que o lugar alvo da migração já foi habitado pelos ancestrais dos Apurinã. Se esses resultados forem confirmados por dados adicionais, eles não apenas informam sobre a história antiga desse povo como também, consequentemente, corroboram as reivindicações dos Apurinã pelas terras antes habitadas pelas gerações passadas desse povo.

Referências

BRANDÃO, A, P, B. **Dicionário de Fauna e Flora Apurinã**. Belém, Pará: Universidade Federal do Pará, 2006 (Trabalho de Conclusão de Curso).

FACUNDES. S. da S. Possession and unpossession in Apurinã Maipuran. *In:* **LSA Parassession***:* Languages South of Rio Bravo. Nova Orleans. Conference Proceedings of LSA Parassession: Languages South of Rio Bravo. 1995.

FACUNDES. S. da S. **The language of the apurinã people of Brazil (Maipure/Arawak)**. Nova York, Búfalo. Tese de Doutorado. Faculty of the Graduate School of State University of New York at Buffalo, 2000.

FACUNDES. S. da S.; FREITAS, M. F. P. de. Posse Nominal em Apurinã (Aruák). In: **Anais do IV Congresso Internacional de Estudos Linguísticos e Literários na Amazônia** [recurso eletrônico], Belém: Programa de Pós-graduação em Letras da UFPA, 2013, pp. 705-715.

FREITAS, M. F. P. de. **A posse em Apurinã: descrição de construções atributivas e predicativas em comparação com outras línguas Aruák**. Belém/PA. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará, 2017.

GHASARIAN, Christian. **Introdução ao estudo do parentesco**. 1999.

HASPELMATH, M. Alienable vs. inalienable possessive constructions. In: **Syntactic universals and usage frequency**. Leipzig School on Linguistic Diversity, March, 2008, p. 1-14. Disponível em: <www.eva.mpg.de/lingua/conference/08_springschool/pdf/course _materials/Haspelmath_Possessives.pdf>. Acesso em: 7 jun. 2015.

LÉVI-STRAUSS. **Estruturas Elementares do Parentesco**. Petrópolis: Vozes, 1982.

PAYNE, D. L. Classification of Maipuran (Arawakan) Languages Based on Shared Lexical Retentious. In: DERBYSHIRE, D. C.;

PULLUM, G. K. **Handbook of amazonian languages**. [S.l.:s.n.], p. 355-499. v. 3, 1991.

RADCLIFFE-BROWN, Alfred Reginald. **Patrilineal and matrilineal succession**, 1952.

5 Português Brasileiro para imigrantes na Amazônia brasileira: desafios e perspectivas no ensino remoto

Marília Lima Pimentel Cotinguiba
Weidila Nink Dias

Introdução

Há cerca de dez anos, o ensino de Português Brasileiro como segunda língua têm feito parte do trabalho do Programa Migração Internacional na Amazônia Brasileira: linguagem e inserção social em Porto Velho, da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Trabalho este que tem sido desafiado presentemente por um novo enquadre da sala de aula, em que a experiência de ensino-aprendizagem é intermediada pelas telas de celulares e computadores.

Nas aulas presenciais, a população de alunos é constituída, majoritariamente, para precisar, por imigrantes haitianos e venezuelanos, muitos chegados ao Brasil em recentes ondas migratórias, ainda que correntes de migração sejam observadas no Estado desde meados de 2010. Porto Velho tem sido rota migratória, espaço por onde sujeitos entram no país, permanecem e constroem vínculos com a cidade, ou se encaminham para outros lugares.

Os sujeitos, quando em nosso território, têm demandas urgentes por emprego, escolarização, inserção social, acesso a políticas públicas, entre outros. Para tal, a língua pode se tornar um obstáculo, principalmente quando existe um suporte pouco

efetivo de políticas que deem conta de fornecer cursos e aulas de Português brasileiro como segunda língua.

Almeida Filho (2017) diz que são as universidades federais brasileiras que aparecem nesse cenário, e através da pesquisa e da oferta do ensino do idioma abrem caminho para iniciativas e apoios institucionais nesse sentido.

Nessa perspectiva, as aulas ofertadas pelo projeto tinham como mote fornecer habilidades comunicativas que pudessem ser úteis na rotina dos imigrantes, nos acessos as políticas públicas, nas comunidades e nas comunicações mais rotineiras, incluindo a (re) inserção em universidades e no mercado de trabalho.

Por ser incerta a estadia dos sujeitos por um longo período, nas salas de aula, a estrutura, a abordagem e os conteúdos eram pensados como unidades fechadas, assim, aqueles que estão em transito poderiam participar sem prejuízos, caso não estivessem mais na cidade para o próximo encontro. Constantemente preocupava-nos que as aulas fossem um lugar privilegiado de encontro e interação.

Com os percalços da pandemia, o formato diferente e novo – de aulas remotas – tem sido pensado para dar conta das demandas que surjam no contexto e das especificidades dos alunos e dos professores engajados. Tal momento é de profunda mudança na rotina, alterando sobremaneira a relação entre os sujeitos e a forma como o acolhimento se dá.

E já não poderia ser o mesmo. O acolhimento que estávamos acostumados a ofertar tinha como objeto o olhar e a voz – ou seria produto? – está temporariamente inviável. A relação da equipe de professores e voluntários foi dificultada. A comunicação se dá noutra dimensão, uma que é atravessada pela internet, pelos recursos tecnológicos, e é isso que nos tem movido na direção de refletir sobre a metodologia e sua utilização em meio a educação à distância.

De certo muitos cursos funcionam há muito tempo na modalidade EAD, mas a modalidade de agora é bem diferente; trata-se nos dias atuais de uma adaptação ao meio online, em caráter de urgência para dar continuidade a muitas atividades que não fosse este recurso estariam totalmente congeladas. Tais modificações estruturais não ocorrem sem alguns riscos.

Sob este enfoque é que propomos discutir sobre o ensino de Português Brasileiro como segunda língua, através da perspectiva de ensino comunicativo, destacando a prática do acolhimento de imigrantes como principal objetivo, e com as aulas acontecendo no contexto da virtualidade, da não-presença e da comunicação.

A abordagem comunicativa "pode ser entendida como um conjunto de princípios sobre os objetivos do ensino de linguagem, como os alunos aprendem uma linguagem, os tipos de atividades em sala de aula que melhor facilitam o ensino, e o papel dos professores e alunos na sala de aula" (Richards, 2006, p. 2 [tradução nossa]).

Para abarcar a complexidade do tema e lançar luz sobre a experiência empreendida pelo nosso projeto, este artigo está dividido nas seguintes partes: apresentação dos conceitos de língua e da abordagem comunicativa enquanto proposta metodológica; relato da experiência das aulas remotas do curso de Português Brasileiro para imigrantes, e; análise da vivência sob a luz dos conceitos.

Português como Segunda Língua

A aprendizagem de outras línguas tem tido um papel fundamental na sociedade contemporânea, onde a movimentação dos sujeitos pelos espaços do globo tem demandado novos idiomas. Segundo Almeida Filho, todas "as sociedades, ricas ou pobres, oralizadas ou letramentadas, todas elas reconhecem o valor

educacional, cultural, psicológico, prático e profissional de aprender uma nova língua" (2017, p. 1).

No caso do Brasil, nos currículos escolares tem sido ensinado o Português e idiomas estrangeiros. O Português pode ser encarado conceitualmente como um idioma nacional, que na visão de Payer (2008), é o símbolo através do qual o Estado propaga um ideal de unidade linguística e subjetiva, apresentando-a como igual e universal. Nesse lugar se sobressai a formalidade e a padronização em detrimento do regionalismo e da subjetivação da fala.

Os idiomas estrangeiros, por sua vez, prestam a função de fornecer recursos educacionais, profissionais, institucionais, para comunicar e compreender documentos, livros, falas de sujeitos de outros lugares. Os estrangeirismos fornecem palavras e expressões que podem ser acopladas à língua comum, como é o caso de palavras como *impeachment*, *lockdown*, dentre outras.

Matos, Borges e Café pontuam que a "globalização, o desenvolvimento tecnológico e a expansão de serviços têm feito com que o mundo volte seus olhos para o Brasil trazendo com isso muitos estrangeiros com necessidades de estudar o português em âmbito oral e/ou escrito (2019, p. 255).

Dentro dessa perspectiva, vários autores estão engajados na pesquisa do ensino de Português para sujeitos falantes de outros idiomas (Almeida Filho; Matos, Borges e Café; Silveira e Xhafaj), diferenciando e conceituando enquanto língua estrangeira ou segunda língua.

Na visão de Almeida Filho, língua estrangeira "é uma outra língua em outra cultura de um outro país pela qual se desenvolve um interesse autônomo (particular) ou institucionalizado (escolar) em conhecê-la ou em aprender a usá-la" (2017, p. 11). De acordo com o autor, o ensino de PLE (Português como Língua Estrangeira) acontece enquanto não há uma urgência da

interação comunicativa, ou seja, é a aquisição de outra língua institucionalizada.

A segunda língua, por sua vez, é uma língua diferente da materna e que circula nas instituições e servem para a nacionalização em detrimento da materna. Isto é, a língua que se liga a unificação do Estado, que circula pelos espaços, que é mais formalmente aceita no país, funcionando como símbolo nacional.

Tal experiência não se limita a pessoas de outros países, como exemplifica o autor, para "crianças de dialetos desprestigiados, muitos primariamente oralizados, que chegam à escola confrontadas com o dialeto-padrão, o Português da escola se parece com uma L2 (externa)" (Almeida Filho, 2017, p. 6).

Portanto, o ensino de L2 precisa considerar que não se trata de ensinar uma língua para quem não possui, mas de considerar o sujeito como estruturado a partir da linguagem, sem ignorar os efeitos que a língua materna possa ter no processo de aprendizagem e na simbolização do novo idioma.

Para Souza, Corsi e Gomes (2006), a "alternância de códigos lingüísticos se processa na sala de aula, onde há um ambiente propício e facilitador para a apreensão dos códigos da LM e LE. Através das atividades feitas em sala de aula ficam evidenciadas as transferências feitas pelos alunos, como por exemplo, na produção escrita" (p. 3). Esse processo pode ser lido como o efeito de cópia e cola de uma língua para outra, onde a língua do interdito – a materna – não é suprimida, mas funciona no processo de aprendizagem como base para a outra.

No caso do imigrante, a nacionalização se dá numa ordem em que é necessário que a língua dele seja apagada. No olhar de Payer, os imigrantes "precisam abrir mão dos seus particularismos, de seus costumes locais e *de suas línguas maternas*" (2007, p. 2-3), para garantir a sobrevivência alhures da nação original. "Além de símbolo da nacionalidade, a língua é mesmo fundadora

do Estado, sendo, portanto, minuciosamente cultivada em suas formas cultas, sobretudo no ensino escolar" (Payer, 2007, p. 2). A língua de um imigrante é, portanto, uma língua materna de outro país, que está presente no território brasileiro, mas que deve ser abandonada, apagada e substituída pela língua nacional do nosso território.

Esse esquecimento reverbera:

> A língua apagada na história funciona, pois na atualidade, guardando um lugar discursivo na prática de linguagem, como 'língua apagada' mesmo. É desse lugar (supostamente) apagado que ela produz efeitos de sentido, desafiando a questão da relação do sujeito com a língua na escola. Compreende-se essa presença por sua ausência: a relação com a língua de que se abre mão, na escola, para escrever nas formas da língua nacional, faz falta na escrita, na medida que faz falta no sujeito. Falta que não há como suturar na escrita se não é trabalhada no sujeito (Payer, 2008, p. 2)

Estas especificidades no processo de ensino-aprendizagem de imigrantes nos lançam para o problema do método, já que a aquisição do idioma implica urgência, tanto na ordem da intercompreensão, quanto na manutenção da vida. É preciso considerar tais dimensões no sentido de não atualizar silenciamentos da língua materna, mas compreender a dimensão estruturante da língua na subjetividade.

É nesse sentido que Silveira e Xhafaj (2020) dizem sobre os professores que se propõe a ensinar português brasileiro para essa população:

> Every time we offer a workshop or a course addressing the teaching of Portuguese to speakers of other languages, we observe how language students, some of them with experience regarding second/foreign language teaching, tend to focus on grammar items as a point of

> departure to teach Portuguese as a second language in the Brazilian context (p. 474).

Em outras palavras, a tendência dos profissionais incumbidos dessa tarefa tem sido focar no ensino de itens gramaticais como ponto de partida para a aprendizagem do idioma como segunda língua ou língua estrangeira, conforme a observação das autoras em cursos que elas ofertam.

Na visão delas, a gramática é um recurso que possibilita expressar-se enquanto indivíduo, articular sentimentos e atitudes, fazer coisas e tomar decisões. No entanto, o objetivo do ensino deve ser o da comunicação. "For this new type of instruction, there was the need to develop activities that would lead learners to go beyond 'knowing that' (grammar rules), getting them to 'know how' (deploying these rules to communicate)" (Silveira; Xhafaj, 2020, p. 476).

Para Richards (2006), competência gramatical se refere ao conhecimento que temos de uma linguagem que contam para nossa habilidade de produzir sentenças em uma língua. Nas palavras dele, "It refers to knowledge of the building blocks of sentences (e. g., parts of speech, tenses, phrases, clauses, sentence patterns) and how sentences are formed" (p. 2-3).

Ideia semelhante é encontrada em Matos, Borges e Café (2019), de que a aquisição de uma língua não se limita a aprender a estrutura linguística do idioma. Trata-se antes de pensar na dimensão sócio-histórico-cultural. Isso porque as "questões relacionadas ao código linguístico podem ser solucionadas, mas aquelas que tocam na identidade e no aspecto cultural se revelam, muitas vezes, como entraves" (p. 258).

A tarefa deve ser de sustentar um lugar em que se privilegie a intercomunicação, e não de suprimir movimentos de identificação e de resistência, tampouco ignorá-los. Eles fazem parte do

processo de aproximação com o outro. É preciso trabalhar e lidar com esta falta, que é inerente ao sujeito.

Ensinar Português como segunda língua demanda então um método, não levado a rigor, mas que considere as especificidades dos alunos, no nosso caso, de imigrantes, pessoas vindo alhures por motivos tão diversos quanto podem ser os sujeitos. Nessa perspectiva,

> não ter preocupação com o método acima de tudo, com aprender métodos prontos, mas com compreender o que permitem ou não os vários procedimentos e recursos; saber que há uma pessoa em processo de humanização antes do ensinar e que precisa estar posicionada para aprender (queira fazer esforço para tal) (Almeida Filho, 2017, p. 9).

Quer dizer, tem de se pôr em evidência que se trata menos de um aluno que busca aprender um idioma por razões autônomas ou institucionais do que de um sujeito dotado de uma história, de uma cultura, sujeito desejante, que também participa em sustentar seu desejo no par professor-aluno.

Relato de experiência

Nossa experiência se inicia com o desejo de continuar nossos contatos intergrupo. Com a paralisação das aulas ficamos algum tempo com contato reduzido, mas era necessário voltar, colocar as atividades em movimento. Desde o princípio sabíamos que seria uma experiência ímpar, considerando a multiplicidade de fatores que atravessam a experiência de ensino-aprendizagem e a situação caótica que enfrentávamos enquanto sociedade.

Bastava então questionar se existia uma demanda de aulas de Português brasileiro por parte de imigrantes em tempos de pandemia. Foi com essa pergunta em mente que abrimos um processo de inscrição para os quatro níveis do curso, a saber, nivelamento,

iniciante, intermediário e avançado. Obtivemos um número de inscrições que justificaria as aulas, exceto pela turma de intermediário, que foi fundida a turma do avançado, formando uma nova turma.

A turma de nivelamento era destinada àqueles que nunca tinham estudado Português brasileiro ou que tivessem tido pouco contato e abarcava conteúdos mais simples. O iniciante atendia àqueles que conseguiam minimamente se comunicar e compreender o idioma. O nível intermediário/avançado já constava para os sujeitos que se comunicavam bem no idioma mas que estavam interessados em conhecimentos da estrutura linguística da língua.

O desenrolar de um curso pede por um desenho, e nesse sentido os professores tiveram autonomia para definir como se daria o seu trabalho. Pensamos então em abarcar os conteúdos que já eram contemplados presencialmente, mas com outra roupagem: uma que instigasse a interação via sala de aula online, mas que atendesse o máximo de pessoas, reduzindo o custo para o acesso das aulas e o consumo de internet. Pensando por esse viés criamos grupos no *WhatsApp* com os alunos, por ser o aplicativo mais comum entre os alunos e os professores e por ter franquia de internet em grande parte das operadoras telefônicas.

Ficou decidido que o primeiro passo era averiguar a possibilidade de acesso a chamadas de vídeo antes de fazer parte da prática, ao mesmo tempo que se definiu que toda semana seria feito um encontro entre os sujeitos da sala para responder perguntas, interagir e conversar, ainda que fosse através do chat do aplicativo de mensagens.

Os cursos foram estruturados em módulos, assim teriam duração e conteúdos bem definidos. Na turma de nivelamento, por exemplo, foram quatro módulos, duração de um mês, contemplando as habilidades comunicativas por meio de cumprimentos, perguntas e respostas cotidianas (ex., qual é o seu nome, quantos anos você tem, onde você mora).

O objetivo era construir habilidades comunicativas, o que era feito a partir da apresentação de vocabulário e a utilização deste num contexto intercomunicativo e uma tarefa semanal que instigava tanto a pronuncia quanto a apresentação de outros vocabulários que o aluno já conhecia no mesmo sentido.

Os conteúdos eram disponibilizados em *podcast* (arquivos de áudio, que podem ser ouvidos a qualquer momento), junto com a transcrição dele (não como anexo, mas como texto de mensagem) às segundas. Os nossos encontros eram aos sábados – no mesmo dia que eram as aulas presenciais, mas mesmo durante a semana respondíamos e interagíamos nos grupos, na medida do possível.

Outras turmas fizeram videoconferência. No iniciante, por exemplo, uma experiência bem feliz foi a aplicação de um formulário entre os alunos para sondar a disponibilidade de internet e equipamentos eletrônicos. No caso deles, as aulas aconteciam por vídeo, o que imprimia uma certa proximidade, representada pela fala de um professor, de que tinham *aula presencial*. Já na turma do nivelamento, a tentativa de chamada de vídeo não teve resposta dos alunos, mesmo assim criamos um link, disponibilizamos para os alunos, mas a internet falhava, no que optamos por seguir com os diálogos por chat.

Nessas aulas online a participação dos alunos é bem menos constante: numa semana o silêncio parece tomar lugar, na outra, os alunos respondem, fazem as tarefas, gravam áudios. Ilustramos. No nivelamento acontecia um fenômeno interessante em relação aos áudios e o comando de tarefas, alguns alunos gravavam áudio repetindo todo o texto ao invés de fazer a atividade.

Em outros momentos os alunos perguntavam coisas que não faziam parte do conteúdo da aula, como quando um aluno perguntou o que é laranja cravo. Todas as dúvidas eram acolhidas

e sanadas, com imagens, áudios, perguntando como se nomeia na língua do aluno e encorajando novos movimentos semelhantes.

O acolhimento sempre foi um dos pilares do nosso curso, mas nas salas de aula remotas parecia estar barrado. O olhar e a voz, que tinham função de hífen na relação com alunos, são agora atravessados por *delays*, volumes, fones, microfones, telas enfim, uma infinidade de fatores.

Noutro episódio semelhante, um aluno perguntou se cada modelo de pão tinha um nome diferente. A isto, respondemos com imagens de modelos de pães com seus respectivos nomes. Um aluno respondeu dizendo como se chamava este pão no Haiti, em seguida falou uma aluna venezuelana sobre o nome no seu idioma. Efetivamente uma troca rica possibilitada por questionamentos que não tinham sido previstos, mas que de fato resultou em uma aproximação.

A nossa experiência tem sido marcada pela abertura para a construção de saberes enquanto grupo, tanto em termos ocupar o lugar de professor, quanto na abertura para a vivência privilegiada que estamos tendo. Estamos descobrindo como fazer fazendo.

Discussão

No conceito de Richards (2006), a competência gramatical é o conhecimento que nos permite comunicar e construir frases num dado idioma. Ou seja, é a importância da gramática é fornecer suporte para a elaboração de orações na justeza da ordem e das regras da língua. Mas, como o próprio autor conceitua, ela não é tudo na aprendizagem de um idioma, visto que uma pessoa pode ter domínio sobre as regras gramaticais, mas ainda não ser suficiente para uma comunicação significativa.

Por isso, estamos alinhados com Silveira e Xhafaj (2020) com relação a gramática num lugar que propicia a expressão do

sujeito enquanto subjetivo, mas que deve fazer parte da aprendizagem da língua na medida em que o foco do ensino seja o *know how* em detrimento do *knowing that*. Dessa forma, as regras gramaticais perdem seu valor se descoladas da sua aplicação na intercomunicação.

A comunicação tem primazia na nossa atividade. Os conteúdos, a forma e o desenho do curso são pensados para abarcar e construir um lugar para a comunicação. Quando os alunos perguntam de algum tema que não era previsto na ementa, isso não é visto como um desvio ou um erro, pelo contrário. Se aquele tema aparece ali é porque foi vivido pelo aluno nas situações reais de comunicação. Além disso, denota que há uma conexão entre os atores suficiente para que se fale, que se tire dúvidas.

Nesse sentido, quando ensinávamos como perguntar ou responder a uma pergunta do cotidiano, por exemplo, *qual é o seu nome?*, os alunos eram instigados a responder, sem que preocupassem com a estrutura da frase ou com lugar que cada palavra ocupa na sentença. O foco era justamente simular uma situação real de conversação.

E não se limita apenas ao online. Tais reflexões podem servir para reinventar a forma de fazer, mesmo quando as aulas presenciais voltarem. O curso aqui apresentado foi estruturado exclusivamente para este momento. Mas já se pode pensar no que de agora pode ser levado adiante, como uma rede social para postar vídeos, para ampliar o contato com outras culturas através da internet, enfim, colocando em movimento tudo que foi construído até então.

Outro ponto importante de destacar é em relação à dimensão do acolhimento através do modelo remoto. O acolher se dá numa outra ordem, que já não mais a do contato físico, na resposta imediata, na reação daqueles que ouvem, trata-se de pensar nas especificidades das turmas, no contexto e nos conceitos, sem

padronizar ou buscar generalizações. O desafio atual é criar a presença *in absentia* a partir da experiência singular.

O que se percebeu pela nossa experiência é que a chamada de vídeo é uma possibilidade bem feliz, no sentido de proporcionar ver e ouvir os alunos. Entretanto, o aluno só pode ser visto e ouvido na medida em que autoriza, já que o microfone e a câmera podem ser desligados a qualquer momento. Além disso, no ao vivo, uma falha na internet, uma interrupção na comunicação com qualquer um dos sujeitos cria um lapso na intercompreensão que pode não ser facilmente suturado.

No caso do *chat*, há uma rapidez da resposta, abertura para a escrita e confiança na comunicação, já que o sujeito pode usar tradutores, copiar e colar o texto da mensagem e assim não se arriscar na pronuncia. Se torna um ambiente seguro na medida em que se contrapõe ao desafio de falar, porém menos efetivo em relação a construção de confiança numa situação de comunicação real. Soma-se a isso o risco de que a conversa seja despersonalizada, ou que se torne cansativo, textos corridos e sem imagens.

Já no *podcast*, a escuta de uma fala ritmada, de um tom de voz que pode ser mais acolhedor, permitem uma diferenciação, a partir do produto do outro do ensino. O problema é que se trata de uma voz sem rosto, sem corpo, e pode, portanto, tornar a relação fria e impessoal, generalista.

Num vídeo, por sua vez, a visão e a audição se misturam a afetos que podem ser acolhedores, entretanto, não substitui a presença, uma vez que o vídeo é uma gravação, uma fotografia de alguém que fala e não uma interação ao vivo. A imagem virtual do professor não vai responder as dúvidas que surjam na hora.

Ou seja, fazer chamada de vídeo não garante a participação efetiva dos sujeitos. Tampouco o faz o chat, o *podcast* ou o vídeo. Por isso é relevante apostar em vários meios para construir e atingir de maneira eficaz os alunos, usando a visão, a audição, a

propriocepção, todos a favor da aprendizagem, convocando alunos para participar ativamente do processo de construção do saber.

Nesse sentido, o mais apropriado, consoante com a visão de Almeida Filho (2017), é conhecer, saber sobre os recursos e métodos, mas não os colocar no centro da preocupação com o curso. Abrir espaço para que surjam os sujeitos com os seus dizeres, que possam anunciar o que desejam aprender.

Essa ideia parte também da perspectiva do idioma como L2. A exigência de aprender a língua do país em que o imigrante está vivendo acompanha um caráter de urgência. A língua materna, não compreendida, estranhada, é silenciada. Não é ensinar para alguém que aprende por uma demanda institucional ou individual, mas sim de considerar o sujeito da linguagem dotado de cultura.

Além disso, como visto, essa língua apagada não cessa de reverberar no sujeito, seja por seu caráter estruturante, seja pela resistência a uma plena aceitação do novo lugar e consequente turbidez da identidade. Então nas aulas é importante considerar e explorar, cada vez que se apresenta, a cultura e a língua do imigrante, sem que se atualize o silenciamento, e sem que o domínio do novo idioma acarrete na destruição da subjetividade, da nacionalidade do sujeito.

Isso é observado de forma bem nítida nos áudios e na pronuncia das palavras. Com sotaques e variações fonéticas, os alunos trazem sua nacionalidade, a marca de uma subjetividade vinda alhures, o que não é e não pode ser interpretado pelos professores como um erro. São marcas identificatórias importantes, que denotam que a língua cumpriu seu papel de ser ferramenta comunicativa.

Isso se vincula ao apontamento de Matos, Borges e Café (2019), na dimensão em que as questões sócio-histórico-culturais podem se tornar entraves. Na medida em que tais aspectos se apresentam como reguladores, como defesa, como resistência

podem fazer função de barrar a aprendizagem ou de favorecer o processo.

Metodologicamente, levando às últimas consequências a singularidade dos alunos, a forma como aprendem, como se sentem em relação a língua e a cultura, deles e do país onde estão, tem-se indicações de um manejo adequado. Por isso é válido não levar o método tão a rigor a ponto de se negar ou silenciar a demanda dos alunos e o desejo deles por saberes.

Considerações finais

O ensino de Português brasileiro para imigrantes em formato remoto tem se apresentado como uma oportunidade rica e sem precedentes de colocar em questão os objetivos e os objetos do processo de ensino aprendizagem. Ímpar e imperativa, a situação colocou em movimento práticas cristalizadas, convocou professores e alunos a pensar no que têm construído e como.

A abordagem comunicativa se mostra bem efetiva na visão apresentada porque coloca a comunicação na meta da aprendizagem, pensando em situações comunicativas reais e como as barreiras da linguagem podem atravessar a vida dos sujeitos no nosso território, contudo, sem pedir ao aluno que abdique da identidade e da nacionalidade dele. Isto é, a comunicação é vista como ferramenta que possibilita circular pelos espaços.

Estamos fazendo história. Construindo saberes, abrindo caminho para ensinar e aprender. Não há nenhum manual sobre como dar aulas em meio a uma pandemia e uma crise como a que assistimos hoje. O espaço não é mais o mesmo, o acolhimento não é mais igual, as necessidades tampouco. O nosso aluno tem nome e usuário. Tudo mudou e é preciso que a educação acompanhe o ritmo da mudança.

Tais mobilizações são importantes também para pensar em políticas públicas efetivas, que deem conta do sujeito na sua dimensão desejante, sem atualizar silenciamentos, sem obrigá-lo

a abdicar do seu lugar, da sua subjetividade. Movimentar as práticas cristalizadas é movimentar afetos, é dar outros sentidos para a profissão e para o trabalho. Por isso é preciso documentar, estudar e pesquisar as experiências, para marcar a história e para que se saiba o que foi feito e que pode ser feito. Escrever e elaborar um novo lugar para a educação.

Por fim, esperamos que o processo de aquisição de uma segunda língua seja de compartilhamentos e de produções subjetivas, e não de imposição, impossibilidade. Que o imigrante possa ser enxergado como sujeito de linguagem e que a sua identidade nacional seja respeitada por todos.

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **O ensino de Português como língua não materna**: concepções e contextos de ensino. Universidade de Brasília, 2017.

PAYER, M. O. Memória, língua, ensino. In*:* **XXIII Encontro Nacional da ANPOLL***,* 2008, Goiás. GT de Análise de Discurso – Programa de Atividades;

RICHARDS, J. C. **Communicative language teaching today**. Cambridge. Cambridge University Press, 2006.

PAYER, M. O. A não coincidência entre língua nacional e língua materna e seus efeitos no ensino. In: **16º COLE – Congresso de Leitura do Brasil**, 2007. Campinas, SP. Caderno de Atividades e Resumos do 16º COLE.

SILVEIRA, R.; XHAFAJ, D. C. P. The use of tasks in the teaching of Portuguese as a Second Language. **Revista Linguagem & Ensino**. Pelotas, v. 23, n. 2, p. 473-493, abr-jun, 2020.

SOUZA, J. M.; CORSI, M. S.; GOMES, E. J. As interferências da língua materna no aprendizado de língua estrangeira nos processos de interação escrita: um estudo de caso. **Anais do I Congresso Nacional de Linguagem em Interação**. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2006.

MATOS, A. C. F.; BORGES, F. G. B.; CAFÉ, P. T. S. Capítulo 9: **O ensino de Português como língua adicional para haitianos**: questões metodológicas no tratamento da interferência linguística, 2019. Osório, Paulo; Gonçalves, Luis (Orgs.) O ensino do português como língua não materna: metodologias, estratégias e abordagens de sucesso. Rio de Janeiro: Dialogarts/UERJ, 2019.

6 EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: A LIBERTAÇÃO DAS AMARRAS DO COLONIALISMO POR MEIO DE UMA EDUCAÇÃO MULTICULTURAL

Sonia Maria Gomes Sampaio
Marta Martins Ferraz Paloni

Introdução

A escola exerce importante papel na formação do indivíduo para ele adquirir habilidades e conhecimentos. Enquanto instituição formadora do saber, auxilia na formação da identidade e na preservação da cultura do povo onde está inserida, em que os alunos podem se reconhecer como produtores de conhecimento.

Sua contribuição é muito específica na aprendizagem, pois, na escola, o aluno está em contato diário com a diversidade cultural, seja com os professores, os colegas ou os funcionários da instituição. Ele traz consigo experiências culturais que não devem ser desacreditadas, mas sim inseridas no ambiente escolar, para haver maior interação e troca de experiências que subsidiam o crescimento intelectual, além da preservação da cultura e identidade, o que assegura a igualdade de direitos e a desconstrução do preconceito.

No que tange à educação quilombola, é preciso avaliar as práticas discursivas que, em âmbito jurídico, significa reconhecer as comunidades remanescentes de quilombos. Isso pode ocorrer com a instauração do direito à preservação de suas

formas específicas de viver e de pensar, de manter e utilizar culturas, seus modos próprios de produção, reelaboração e transmissão de conhecimento.

De fato, a escola deve possibilitar o diálogo entre professores e alunos a respeito dos conhecimentos culturais, em que os saberes tradicionais, o cotidiano e o senso comum precisam abordar o conhecimento científico para realizar o processo de ensino e de aprendizagem, bem como investigar e valorizar os conhecimentos prévios dos estudantes. Costa (2008, p. 165) entende que os docentes necessitam reconhecer os saberes tradicionais como "valiosos no processo de ensino e aprendizagem, os quais serão acessados pelo contato com a realidade social dos alunos".

Deve-se levar em consideração os saberes da comunidade, pois tentar uma transmissão caricaturada com interpretação desconectada da realidade não contribuirá para a preservação da cultura da comunidade. É preciso perceber como essas comunidades se entendem, se afirmam, se reconhecem e querem ser vistas; logo, torna-se necessário verificar o envolvimento destas como agentes de suas histórias, o que faz desse processo um momento de aprendizagem coletiva.

A importância das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) na descolonização da educação das escolas quilombolas

A questão quilombola entrou para a agenda política institucional brasileira a partir da Constituição Federal de 1988, como resultado da forte atuação do Movimento Negro na busca da garantia de direitos, do reconhecimento e da valorização na formação social, econômica e cultural do Brasil. Por meio da Resolução n. 8, de 20 de novembro de 2012, a Educação Escolar Quilombola foi inserida nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs.). Essa política pública ainda está construção, com um movimento de

afirmação e valorização de saberes históricos e culturais sempre ausentes no currículo escolar.

Nesses termos, a Educação Escolar Quilombola é contemporânea no cenário nacional de políticas públicas educacionais, vinculada à produção de nova cartografia sobre a diversidade brasileira, com o intuito de mostrar o reconhecimento étnico-cultural de um povo historicamente posicionado às margens, quando não excluído. Essa modalidade configura uma política da diferença sem precedentes na história da educação do país e um marco no fortalecimento da identidade quilombola, posto que, a partir dela, se passou a discutir como deve ser a educação nas comunidades ou que atendam alunos desses lugares.

No Art. 1º, as DCNs para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (Brasil, 2012) estabelecem que:

> § 1º. A Educação Escolar Quilombola na Educação Básica:
>
> I – Organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se, informando-se e alimentando-se:
>
> a) da memória coletiva;
>
> b) das línguas reminiscentes;
>
> c) dos marcos civilizatórios;
>
> d) das práticas culturais;
>
> e) das tecnologias e formas de produção do trabalho;
>
> f) dos acervos e repertórios orais;
>
> g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país;
>
> h) da territorialidade.

As referidas DCNs compreendem que a Educação Escolar Quilombola é realizada em estabelecimentos de ensino localizados no interior das Comunidades Remanescentes dos Quilombos ou atendem alunos desses lugares, que requerem uma organização curricular consonante às singularidades históricas e socioculturais de cada local. Para Oliveira (2006):

> Mesmo não sendo nenhum modelo pedagógico revolucionário no sentido de romper com as práticas que secularmente se materializam na escola, esta pode ser considerada como uma escola do Quilombo posto que, após o reconhecimento eles se apropriam dela e começam a se preocupar com o que se aprende na escola e a se fazer presente na escola atentos à escolha de saberes que possam contribuir de fato na formação de sujeitos que sejam capazes de se relacionar com a cultura do outro sem permitir que sejam aculturados. Indivíduos que estejam abertos à troca, e rejeitam os saberes historicamente impostos. Além disso, a comunidade conquista um poder de decisão com relação às atividades escolares que outrora não existiam na Comunidade o que lhes possibilita maior poder de negociação junto ao poder público (Oliveira, 2006, p. 24).

Teixeira e Barros (s/d) entendem que é preciso pensar a educação quilombola de acordo com as relações interpessoais dos sujeitos envolvidos:

> A educação quilombola é compreendida como um processo amplo – que inclui a família, a convivência com os outros, as relações de trabalho e com o sagrado e as vivências da comunidade. Assim, compreende-se a educação como um processo que faz parte da humanidade e está presente em toda e qualquer sociedade, e a escolarização é um recorte do processo educativo mais amplo [...]. Pensar em educações quilombolas implica, portanto, entender as relações existentes no dia-a-dia das pessoas, a relação entre os homens, mulheres, crianças, adolescentes, jovens e idosos e a relação com a terra, com o sagrado,

> com a cultura e com as diversas formas de organização (Teixeira; Barros, s/d, p. 7 - 10).

Na mesma esteira de pensamento, Moura (2007) assevera que:

> É obrigação da escola a transmissão da história dos quilombos contemporâneos e de sua situação atual. Difundir os saberes dessas populações entre todas as crianças brasileiras é pertinente, como um meio de compreensão e de afirmação de nossa identidade multiétnica e pluricultural, em que se deve basear a defesa consciente dos valores da cidadania. De uma forma mais abrangente, para a sociedade brasileira como um todo também é importante esse conhecimento (Moura, 2007, p. 5).

Segundo as DCNs, o perfil da educação quilombola deve se circunscrever ao contexto da comunidade, ao enaltecer os aspectos de territorialidade, ancestralidade, oralidade, sagrado e alguns enlevos de cultura popular. Nesse caso, a realização de atividades em salas de aula precisa favorecer o processo de ensino a aprendizagem com o uso de práticas pedagógicas que observam a realidade local do povo quilombola, sua história e lutas, pois se tornam mais atrativas, significativas e divertidas quando são contextualizadas com o meio no qual os alunos estão inseridos, com o consequente aprimoramento dos conhecimentos adquiridos de forma construtiva e crítica.

Diante disso, Gomes (2003) defende que, para:

> Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina ao negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros. Será que, na escola, estamos atentos a essa questão? Será que incorporamos essa realidade de maneira séria e responsável quando discutimos, nos processos de formação de

> professores, sobre a importância da diversidade cultural? (Gomes, 2003, p. 172).

Os discentes, em consonância às DCNs para a Educação Escolar Quilombola, verificam que o conhecimento produzido por seu grupo no dia a dia é válido e representa uma resistência contra séculos de opressão a que os africanos e seus descendentes foram submetidos. Possibilita-se, assim, o uso da memória coletiva inserida na corporeidade, na fala, nas rezas, nas festas, nas lutas e na sala de aula, elementos fundamentais no processo de identificação dos sujeitos com a própria ancestralidade.

Chassot (2007, p. 211) afirma que "esta é uma função da escola, e é tanto uma função pedagógica como uma função política da escola. É um novo assumir que se propõe à Escola: a defesa dos saberes da comunidade onde ela está inserida". Dessa forma, tanto o Projeto Político-Pedagógico (PPP) quanto o currículo das escolas quilombolas precisam ser construídos a partir dos valores e interesses das comunidades quilombolas, segundo as próprias especificidades e visão de mundo. As lideranças quilombolas também devem ser chamadas à escola para se apresentarem e opinarem nos rumos da escolarização das crianças e dos jovens.

Quando a comunidade é empoderada a assumir a negritude quilombola, ela rompe com o que lhe foi posto impositivamente, e isso a leva a ter orgulho de quem é de fato. É preciso ter coragem, união e formação para seguir na luta e pensar os processos educativos humanizados que começam com a entrada da criança no estabelecimento de ensino. A escola, por seu turno, deve observar se a proposta curricular traz ações de empoderamento para o povo preto, no contexto em que está inserida.

Sendo assim, a educação quilombola tem o desafio de mudar as regras impostas anteriormente, de forma que as comunidades participem de maneira ativa. Um dos caminhos para isso é a elaboração de um currículo escolar baseado em novos

princípios, nos quais se inserem as garantias de emancipação e combate ao racismo, sexismo e machismo – tais aspectos contribuem sobremaneira para mostrar os outros lados da história.

Rompimento com o colonialismo nas escolas quilombolas

A construção do conhecimento nas instituições educacionais formais é resultado das relações de poder, cuja seleção de conteúdo e atuação dos educadores acontece a partir da perspectiva de instância entendida como superior, em que os assuntos voltados às tradições africanas são deixados à margem – isso implica em um processo de dominação baseado nas complexas relações étnico-raciais. É urgente discutir o papel da escola no seio da comunidade em que está inserida, sem preterir os aspectos socioculturais, ao formular diretrizes pedagógicas que atendam às suas expectativas, por meio de ações positivas corrijam as injustiças e práticas excludentes que são observadas no espaço escolar.

Faz-se necessário desconstruir o pensamento eurocêntrico existente nas escolas, a fim de haver mudanças na hierarquia e obter uma educação voltada às múltiplas formas de expressão cultural, sem estabelecer apenas um saber, unitário e absoluto, que valoriza determinada cultura em detrimento de outra. Infelizmente, é natural a desvalorização da cultura negra, algo enraizado no modo de vida das pessoas. Convém salientar que o racismo, de algum modo, institui graus de humanidade que impactam negativamente no povo negro.

Há, portanto, a necessidade e a urgência de o negro romper com o colonialismo que contribui para sua despersonalização, visto que:

> O racismo despersonaliza o negro que persegue o embranquecimento estético e cultural. A busca pela pele branca é resultante da alienação gerada pelo colonialismo e seu *modus operandi*, que rebaixava o negro em sua subjetividade tornando-o sub-humano, convencendo-o de que

> seus saberes e costumes são inferiores, demonstrando que os valores brancos/europeus devem ser o seu ideal (Torres, 2007, apud Borges, 2018, p. 132).

No que concerne à educação quilombola, torna-se necessário avaliar o quanto se precisa avançar para assegurar o direito a essa modalidade, pois ainda prepondera, no seio das escolas das comunidades, a mesma perspectiva das escolas urbanas. Segundo Quijano (2009):

> A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjectivos, da existência social quotidiana e da escala societal. Origina-se e mundializa-se a partir da América (Quijano, 2009, p. 73).

Com vistas a romper com o colonialismo do saber existente na escola, repensa-se a construção de um currículo com a participação da comunidade. Quando esse documento é elaborado além do contexto quilombola por agentes que desconhecem a realidade local e não permitem o diálogo interinstitucional, contribui-se com a manutenção do pensamento hegemônico de que há apenas uma forma de saber.

Segundo Nunes (2019), o currículo trata de um campo de disputas entre grupos hegemônicos e subalternos. Ao descolonizar o conhecimento, pode haver um ambiente escolar mais plural e democrático, com visibilidade dos saberes produzidos pelos quilombolas e promoção da igualdade de oportunidades para diferentes grupos étnico-raciais.

Essa realidade que permeia as escolas das comunidades quilombolas constitui o cenário de uma luta velada entre a cultura escolar local; a cultura trazida pelos estudantes, herdada de

seus antepassados; e as políticas e concepções pedagógicas hegemônicas na sociedade nacional, sistematizada em Rondônia pela Secretaria Estadual de Educação.

Para Aníbal Quijano (2005):

> Isto quer dizer que a colonialidade do poder baseada na imposição da ideia de raça como instrumento de dominação foi sempre um fator limitante destes processos de construção do Estado-nação baseados no modelo eurocêntrico, seja em menor medida como no caso estadunidense ou de modo decisivo como na América Latina. O grau atual de limitação depende, como foi demonstrado, da proporção das raças colonizadas dentro da população total e da densidade de suas instituições sociais e culturais. Por tudo isso, a colonialidade do poder estabelecida sobre a ideia de raça deve ser admitida como um fator básico na questão nacional e do Estado-nação. O problema é, contudo, que na América Latina a perspectiva eurocêntrica foi adotada pelos grupos dominantes como própria e levou-os a impor o modelo europeu de formação do Estado-nação para estruturas de poder organizadas em torno de relações coloniais. Assim, ainda nos encontramos hoje num labirinto em que o Minotauro é sempre visível, mas sem nenhuma Ariadne para mostrar-nos a ansiada saída (Quijano, 2005, p. 136).

Como dito anteriormente, é necessário descolonizar o pensamento eurocêntrico na escola, cuja existência resulta da imposição de poder e dominação do colonizador que não observa as diferenças culturais de cada povo e, tampouco, considera seus saberes e fazeres. Por conseguinte, deve-se observar as diferenças no currículo e nas práticas pedagógicas, com o intuito de tornar possível a discussão no ambiente educacional para ressignificar e minimizar as marcas da colonialidade presentes em discursos hegemônicos e influentes.

Como discorre Paulo Freire (2016):

> A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Não é também a liberdade um ponto ideal, fora dos homens, ao qual inclusive eles se alienam. Não é ideia que se faça mito. É condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos (Freire, 2016, p. 46).

Estratégias diversas podem envolver os membros das comunidades de forma mais efetiva, em se tratando da educação quilombola. Certamente, os reflexos desse processo serão profundos, pois se exige uma reorganização que contempla as fases iniciais até a formação de professores, a fim de que estes se ressignifiquem como agentes da própria história.

A proposta da Educação Escolar Quilombola se situa em um quadro político mais amplo, cujos aportes se referem a emergências de novos saberes e à ruptura com um pensamento científico escolhido como fonte única do saber. Nesse sentido, "a literatura pós-colonial revela esse desejo de recuperar a voz subalterna, que oferece um contradiscurso, ou uma contranarrativa ao discurso europeu, ao eurocentrismo e etnocentrismo" (Nenevé; Sampaio, 2016, p. 17). Logo, o Pós-colonialismo pretende lutar contra a colonização, ao buscar meios e ser resistente contra as injustiças e opressões visíveis na sociedade. Trabalhar tais elementos de forma coerente é também tarefa da escola, não somente para a população quilombola, como também para a sociedade em geral. Somente será possível refletir acerca desse processo se forem banidas as práticas de racismo, desigualdade social, analfabetismo, dentre outras.

Conforme Fanon (2004), na colonização, os corpos negros sofreram um "processo de inferiorização" ocasionado por um

duplo movimento: aspectos econômicos, como perda de terras, autonomia e trabalho – este último é epidermizado, isto é, justificado pela cor da pele; e desculturação, em que o colonizado recém-chegado, sequestrado de sua terra e enviado forçadamente para outra, é obrigado a adotar uma linguagem diferente daquela da coletividade em que nasceu. Nesse segundo mecanismo, fica claro o deslocamento que representa a imposição de assumir uma cultura para suportar o peso do que chamam de "civilização".

Assim sendo, deve-se evidenciar a Educação Escolar Quilombola como uma política pública afirmativa, balizada pelos referenciais da ancestralidade quilombola, na construção de um currículo pautado no respeito e reconhecimento dos saberes tradicionais quilombolas. Nesse contexto se insere o debate sobre o reconhecimento de direitos das comunidades remanescentes de quilombos que alcançaram, na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, o status de grupo formador da sociedade brasileira.

Nenevé e Sampaio (2016, p. 16) postulam que "a colaboração do pós-colonial, é, portanto, como vimos argumentando, uma postura anticolonial, contra todo o tipo de preconceito, de desigualdades e injustiças". Com isso, as escolas das comunidades quilombolas precisam estar alinhadas com a realidade em que está inserida, a fim de minimizar a cultura brancocêntrica que se encontra arraigada em seu interior, como afirmado anteriormente.

Somente com a tomada de consciência do próprio papel na sociedade, o povo quilombola será capaz de desenvolver um pensamento crítico da realidade, o que implica assumir uma posição epistemológica para haver sujeitos capazes de (re)fazer o mundo. A conscientização convida a assumir uma posição desafiadora frente às imposições do colonizador para capacitar os referidos indivíduos para tomar posse da realidade e serem sujeitos, e não objetos.

Nessa perspectiva, a Educação Escolar Quilombola é uma política de ação afirmativa, no sentido de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, ao garantir a igualdade de oportunidade e tratamento e "compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, decorrentes de motivos raciais, étnicos [...] e outros. Portanto, as ações afirmativas visam combater os efeitos acumulados em virtude das discriminações ocorridas no passado" (Santos, 1999, p. 147-157).

Embora haja tentativas em manter essa colonialidade, a escola precisa se libertar e valorizar os saberes e as experiências dos moradores das comunidades quilombolas, ter um currículo que parta do diálogo entre as culturas local e geral, em que a compreensão dos significados de ambas é primordial para a luta dos grupos minoritários. Vale ressaltar que um currículo multicultural não deve negar ou "matar" a cultura primeira do aluno e, tampouco, negar o acesso aos conhecimentos da cultural geral historicamente elaborada.

Sob esse viés, torna-se um grande desafio para a educação monocultural fundamentar, informar e alimentar os saberes quilombolas, pois está arraigada por uma visão brancocêntrica imposta nas escolas. Diante desse currículo monocultural, a instituição de ensino é pensada como espaço da igualdade entre todos, mas, infelizmente, apaga diferenças e se baseia no equilíbrio e na uniformidade ao falsear uma realidade plural, dinâmica e conflituosa, marcada por desigualdades e discriminação racial.

Destaca-se que a colonialidade atua como padrão de dominação em várias dimensões do colonizado, como os eixos da Colonialidade do Poder, do Saber e do Ser (Quijano, 2005). Essas formas de hierarquizações e inferiorizações sobre os povos colonizados "atuam de maneira a afirmar e a celebrar os sucessos epistêmicos europeus, ao passo que silenciam, negam e rejeitam outras formas de racionalidade e de história" (Quijano, 2005, p. 112)

Portanto, não se trata apenas de desconstruir uma visão eurocêntrica, mas de trazer uma nova discussão manifesta nos comportamentos dos movimentos sociais para desfazer o "mito da democracia racial". Na questão paradigmática dominante da ciência moderna, ignoram-se e se desvalorizam outros saberes distintos ao conhecimento científico, sobretudo os dos grupos subalternizados e os oriundos do cotidiano do sujeito.

Nesse prisma:

> A diferença colonial cria condições para situações dialógicas nas quais se encena, do ponto de vista subalterno, uma enunciação fraturada, como reação ao discurso e à perspectiva hegemônica. Assim, o pensamento liminar é mais do que uma enunciação híbrida. É uma enunciação fraturada em situações dialógicas com a cosmologia territorial e hegemônica (isto é, ideologia, perspectiva) (Mignolo, 2003, p. 15).

Para a Educação Escolar Quilombola ocorrer de maneira efetiva, ela deve estar comprometida com as lutas quilombolas. Assim, será capaz de indicar outras alternativas além da dimensão de direitos, já que as atividades educativas irão necessariamente se basear em uma postura revolucionária, capaz de romper com os interesses do colonizador e se impor como prática transformadora da realidade quilombola.

Como explicita Gomes (2006):

> Se queremos que a escola se efetive como um direito social, precisamos garantir igualdade de oportunidades, de acesso ao conhecimento, de valorização da cultura e dos saberes sociais a toda comunidade escolar. A cultura negra é uma delas [...]. Enquanto a educação escolar continuar considerando a questão racial no Brasil algo específico dos negros, negando-se a considerá-la uma questão colocada para toda a sociedade brasileira, continuaremos dando espaço para práticas equivocadas e preconceituosas

> [...]. A cultura negra possibilita aos negros a construção de um "nós", de uma história e de uma identidade. Diz respeito à consciência cultural, à estética, à corporeidade, à musicalidade, à religiosidade marcadas por um processo de africanidade e recriação cultural. Esse "nós" possibilita o posicionamento do negro diante do outro e destaca aspectos relevantes da sua história e de sua ancestralidade (Gomes, 2006, p. 36-37).

Nesse ínterim, a descolonização do conhecimento perpassa a consciência de que todos falam de tempos e de lugares específicos, a partir de realidades e histórias diferentes, já que não existem discursos neutros e, por meio destes, o povo quilombola pode falar de si e de seus desejos e angústias. Como explica Grada Kilomba (2016), descolonizar o conhecimento significa criar novas configurações dos saberes e do poder.

Quando o povo quilombola for capaz de refletir sobre as situações concretas, poderá ser plenamente consciente e comprometido, assim como intervir na realidade para mudá-la. A escola precisa incitar nos estudantes um pensamento crítico e reflexivo que se comprometa em ações efetivas, pois "todo o aprendizado deve estar associado à tomada de consciência de uma situação real vivida pelo aluno" (Freire, 1980, p. 51).

Dessa forma, a desconstrução do pensamento eurocêntrico existente nas escolas quilombolas somente ocorrerá se a própria comunidade compreender a importância de valorização e apropriação da história e dos saberes desse povo, além de respeitá-los nas referidas instituições.

Considerações finais

A educação é um instrumento privilegiado para formar cidadãos capazes de conhecer, compreender, discernir e, se necessário, mudar a sociedade em que vivem. Por meio da educação, reconhece-se que o país é formado de povos com culturas e cores

diferenciadas, no qual a composição multicultural se apresenta como condição essencial na formação de alunos e professores para o exercício da cidadania.

Embora a legislação evidencie uma educação que respeita a diversidade, as escolas localizadas nas comunidades quilombolas do estado de Rondônia não têm garantido uma perspectiva diferenciada aos alunos, pois utilizam o mesmo currículo das instituições da rede pública de ensino, o que implica a perda da identidade das referidas comunidades. Assim, deve-se repensar sobre a diversificada do currículo para valorizar a história e a cultura do povo quilombola.

Nesse sentido, o método de ensino não abarca um currículo que atenda às peculiaridades das comunidades supramencionadas, pois os conteúdos trabalhados são os mesmos das escolas das zonas urbana e rural. Pensa-se que esse processo não é o ideal, já que cada grupo étnico possui tradições, costumes e histórias que devem ser respeitados no ambiente escolar, especialmente nas comunidades quilombolas, que possuem legislação própria quanto à implementação do modelo educacional. É premente a necessidade de políticas públicas estaduais específicas para tais comunidades, a fim de assegurar uma educação que coadune com a realidade identitária e respeite sua história e cultura.

Diante da visão multicultural do estado de Rondônia, torna-se necessário elaborar uma proposta curricular que atenda a diversidade cultural com métodos que proporcionem a coexistência das diferenças de maneira respeitosa e dialógica na escola para mitigar o preconceito e a discriminação, bem como valorizar os saberes e fazeres dos quilombolas. Ao problematizar os discursos, pode ser dada voz e vez a sujeitos que possuem conhecimentos a serem ensinados na comunidade, algo primordial para a preservação da identidade e cultura desse povo.

Sob uma perspectiva multicultural, a escola deve fazer com que as comunidades quilombolas sonhem, acreditem e lutem por processos educacionais mais atraentes e significativos às práticas sociais. Com isso, suas histórias poderão ser contadas, escritas e lidas nesses lugares e por outras pessoas, de maneira a gerar orgulho individual e coletivo, o que contribui para o desenvolvimento humano solidário e colaborativo entre todos os sujeitos.

De fato, torna-se imprescindível conhecer o que os povos silenciados produziram (e continuam produzindo) a partir do próprio lugar, mas que é ocultado em um padrão epistemologicamente hegemônico. Ao descolonizar as mentes em um movimento de conscientização, é possível aprender a desaprender, em que:

> [...] toda mudança de descolonização política deve suscitar uma desobediência política e epistêmica. A desobediência civil pregada por Mahatma Gandhi e Martin Luther King Jr. foram de fato grandes mudanças, porém a desobediência civil, sem a desobediência epistêmica permanecerá presa em jogos controlados pela teoria política e pela economia política eurocêntrica (Mignolo, 2008, p. 287).

Essa desobediência epistêmica implica que as escolas das comunidades quilombolas precisam rever as práticas curriculares e construir um caminho emancipatório baseado em princípios de liberdade, autonomia, consciência crítica, ancestralidade, história e memória. Nesse caso, são considerados os saberes do povo e sua cultura, a fim de construir seu caminho de emancipação e viver de forma autodeterminada (Silva, 2014).

A tomada de consciência do colonizado diante de seu colonizador tem um importante papel na promoção de direitos e da afirmação identitária enquanto grupo étnico-racial diferenciado, em que:

> [...] a questão da identificação nunca é a afirmação de uma identidade pré-dada, nunca uma profecia autocumpridora – é sempre a produção de uma imagem de identidade e a transformação do sujeito ao assumir aquela imagem. A demanda de identificação – isto é, ser para o Outro – implica a representação do sujeito na ordem diferenciadora da alteridade (Bhabha, 1998, p. 77).

Não se trata de visualizar a Educação Escolar Quilombola como uma "tábua de salvação" dos alunos, e sim como uma proposta de tratamento pedagógico e estrutural específica. Precipuamente, visa-se corrigir as desigualdades histórico-sociais no âmbito educacional e formar cidadãos críticos e conscientes perante a comunidade da qual fazem parte.

Partilhar é a essência de uma educação intercultural e emancipadora, em que não se nega o outro e faz dele uma imagem e semelhança do indivíduo para assumir o que se é de fato, de modo a se tornar sujeitos significantes uns com os outros por meio de símbolos (mundo da cultura), poderes (esfera política) e instituições sociais (como o espaço educacional com as práticas que lhe são próprias) (Gusmão, 2012).

O povo quilombola, portanto, deve ser sujeito, e não objeto de suas ações. Ele precisa, como afirma Freire (1980), romper com a "cultura do silêncio" e a aceitação passiva, pois, se não for capaz de analisar e questionar o meio cultural onde está inserido, pode aceitar e realizar uma educação pré-fabricada e inoperante, que não se adapta ao público-alvo em relação à localidade, à condição ontológica e à vocação para serem sujeitos. Trata-se de reconstruir um novo caminho para formar pessoas com condições de perceber os significados e as lógicas não validadas pelos sistemas de ensino formais e inseri-los na escola com o escopo de contribuir com uma nova compreensão de mundo a partir de seus saberes e olhares, e não sob a perspectiva de outros que não conhecem sua história.

A escola precisa pensar a educação a partir de uma perspectiva pós-colonial, a fim de romper com as amarras do preconceito que imperam no espaço escolar e contribuir para a promoção e o reconhecimento do povo quilombola no exercício de pertencimento e respeito às diferenças. Caso não faça cumprir o previsto na legislação quanto ao direito a essa modalidade de educação, ela é omitida diante dos reforços de preconceitos instaurados em suas práxis, o que contribui para a sobrevivência da colonialidade. É indispensável uma relação dialógica entre saberes docentes e estudos pós-coloniais e decoloniais para desconstruir os preconceitos que resultam em dilemas relativos à aplicabilidade de leis que asseguram uma educação quilombola diferenciada. Conforme Freire (2016, p. 68), "não há saber mais, nem saber menos, há saberes diferentes", e isso precisa ser respeitado.

Urge um pensamento novo e emancipador que seja capaz de mudar o contexto vigente, de forma que as comunidades quilombolas participem ativamente das decisões relacionadas a elas. Uma das soluções é a construção de um novo currículo escolar baseado em princípios como emancipação e combate ao racismo, sexismo e machismo, para que mais de uma história seja contada e (re)conhecida pela sociedade.

REFERÊNCIAS

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB n. 8, de 20 de novembro de 2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica**. Brasília, DF, 2012.

BRASIL. **Constituição Federal. Brasília**: Senado Federal, 1988.

CHASSOT, A. Haciendo educación en ciencias en los estudios de Pedagogía con la inclusión de saberes populares en el curriculum. Alambique. **Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales**, n. 51, p. 20-25, 2007.

FANON, Frantz. The Wretched of the Earth [1961]. Tradução por Richard Philcox, com comentário de Jean-Paul Sartre e Homi K. Bhabha. Título original: "**Les Damnés de la terre**". New York: Grove Press, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Conscientização** – Teoria e Prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Moraes.1980.

GOMES, Nilma L. Cavalleiro. Diversidade cultural, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica. In: ABRAMOWICZ, A.; BARBOSA, L. M. de A.; SILVÉRIO, V. R. (Orgs). **Educação como prática da diferença**. Campinas: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.

GOMES, Nilma L. Cavalleiro. Diversidade cultural, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica. In: ABRAMOWICZ, A.; BARBOSA, L. M. de A.; SILVÉRIO, V. R. (Orgs). Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, jan./jun. 2003, p. 167-182.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de; SOUZA, Márcia Lúcia Anacleto de. **Educação quilombola: entre saberes e lutas**. In: DAUSTER, Tania; TOSTA, Sandra Pereira; ROCHA, Gilmar (Orgs.). Etnografia e educação: culturas escolares, formação e sociabilidades infantis e juvenis. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

KILOMBA, Grada. **Descolonizando o conhecimento**: uma palestra-performance de Grada Kilomba. 2016. Tradução: Jessica Oliveira. Disponível em: <www.goethe.de/mmo/priv/15259710-STANDARD.pdf>.

MIGNOLO, Walter. **Desobediência epistêmica**: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Cadernos de Letras

da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, Rio de Janeiro, n. 34, 2008, p. 287-324.

MIGNOLO, W. D. **Histórias Locais/Projetos Globais** – Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Tradução Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte. Ed. UFMG. 2003.

MOURA, Glória. Proposta Pedagógica Educação Quilombola. In: BRASIL, Educação Quilombola. **Salto Para o futuro**. Boletim 10, junho, 2007.

NENEVÉ, M; SAMPAIO, S. M. G. **Pós-colonialismos**: promovendo diálogos. In: FERREIRA, Carlos: PISSINATTI, Larissa; FERREIRA, Uryelton (Orgs.) Pós-colonialismos: uma leitura política dos textos literários. São Carlos: Scienza, 2016.

NUNES, Mayana Helen. **Descolonização do currículo**: por uma escola de mundos plurais. Lunetas, 2019. Disponível em: <https://lunetas.com.br/descolonizacao-do-curriculo/>. Acesso em: 10 de jun. 2020.

OLIVEIRA, S. N. S. De mangazeiros a quilombolas: terra, educação e identidade em Mangal e Barro Vermelho Sítio do Mato - Bahia. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2006.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Argentina: Colección Sur Sur, CLACSO, 2005. p. 107-130.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS Boaventura de Sousa (Org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra, Almedina, 2009.

SANTOS, H. Políticas públicas para a população negra no Brasil. **Observatório da Cidadania**. Rio de Janeiro: Ibase, n. 3, 1999.

SOARES, Edimara Gonçalves. Educação escolar quilombola: reafirmação de uma política afirmativa. In: **XI ANPED Sul. Educação, movimentos sociais e políticas governamentais**. UFPR. Curitiba-PR. Anais, 2016.

TEIXEIRA, Aldenice; BARROS, Maria das Dores. **Educação quilombola**: um direito a ser efetivado. Recife: Centro de Cultura Luiz Freire; Instituto Sumaúma. s/d.

7 Deus mãe nas fronteiras do entre-lugares da diversidade cultural da Amazônia

João Carlos Gomes
David Rodrigues dos Passos

Introdução

O arco-íris da pluralidade de formação da sua população torna o Brasil um Estado laico com componente religioso presente no âmbito educacional desde o período colonial. Mas, desde 1997, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9475) assegura o respeito à diversidade religiosa e impede quaisquer formas de proselitismo religioso voltado para a tentativa de converter uma ou várias pessoas a uma determinada religião. As diversas manifestações espirituais, há séculos, vêm produzindo inúmeras religiões que buscam dar respostas à problemática da criação e da existência da humanidade no planeta Terra.

A História da Humanidade nos mostra que com o surgimento de diferentes religiões surgem também inúmeros conflitos étnico-culturais que, por sinal, permeiam a formação de vários povos presentes nos entre-lugares da Amazônia. As ciências das religiões vêm buscando, ao longo do tempo, identificar as diversas características das manifestações da espiritualidade que contribuem para formar diferentes formas de comunicação e linguagem. E que acabam produzindo os mais variados tipos de conhecimentos e saberes que influenciam a formação de homens e mulheres em todas as partes do mundo.

Como pensar a diversidade cultural e religiosa em tempos da pandemia do coronavírus, em pleno século XXI? Respostas a essa pergunta tornam-se um desafio colossal para estudiosos da diversidade cultural que vivenciam o distanciamento social querendo compreender qual lugar Deus ocupa nos caos causado pela Covid-19 nas relações humanas universais, num momento capaz de provocar fortes rupturas nas relações humanas.

No caso específico do recorte proposto neste artigo, busca-se compreender tal diversidade relacionada à existência de Deus Pai e Deus Mãe. O desejo de entender o eu interior e o mundo em volta de si próprio faz parte dos pressupostos das ciências humanas cujo foco é tentar esclarecer os paradigmas religiosos, filosóficos e linguísticos abarcando a pluralidade de homens e mulheres como partes diversas da Terra.

Neste cenário em tela, partimos dos pressupostos das epistemologias dos estudos culturais pós-críticos no contexto amazônico, que reconhecem que a diversidade cultural é um dos patrimônios da humanidade, servindo de referência para a construção das identidades culturais que compõem a pluralidade de formação dos povos. Reconhecer essa diversidade cultural nas matrizes religiosas que compõem as diversas diásporas amazônicas torna possível adentrar as inúmeras crenças e tradições culturais no complexo processo histórico de formação do povo brasileiro.

Nesta perspectiva, socializar conhecimentos é um ato indispensável para a promoção da dignidade humana, à medida que favorece o reconhecimento das alteridades e o respeito à história e identidade de cada povo, bem como às memórias, crenças, convicções e valores de diferentes grupos étnicos que manifestam, de diversas maneiras, sua espiritualidade. Acreditamos que para compreender a complexidade de organização dos diversos povos amazônicos é necessário entender também a presença das diversas

missões enviadas a esses territórios com seus projetos de salvação da humanidade na perspectiva cristã[1].

O problema é que a maioria dessas missões não respeita as diversas manifestações espirituais presentes na diversidade dos povos amazônicos que habitam secularmente diversos territórios, buscando, assim, outras formas de ver mundo que levam à humanização dos ambientes naturais. Todavia, a maioria desses povos tem seus pensamentos influenciados pelas várias "missões internacionais" que buscam implementar o pensamento judeu-cristão colonizador como único projeto de salvação religiosa para a humanidade. E, isto, sem reconhecer os paradigmas dos estudos da sociologia, psicologia, antropologia e da linguística que reconhecem as questões de raça, cor, gênero, classe, educação e deficiência, entre outras categorias, como elementos essenciais para a construção da diversidade dos entre-lugares da Amazônia.

Na contemporaneidade, acreditamos que o maior desafio dos processos de colonização passa por pessoas destemidas que deixam suas nações para desbravar campos imaginários desconhecidos dos diversos povos amazônicos. Nesse contexto, identificamos uma missão de jovens coreanas da Igreja de Deus Sociedade Missionária Mundial, fundada em 1948 na Coreia do Sul pelo "Senhor Ahnsahnghong"[2], considerado o Cristo na segunda vinda à Terra. A denominação tem um foco missionário na crença em "Deus Mãe" como projeto de salvação da humanidade. Esse grupo propaga o Evangelho da Nova Aliança ancorado na visão do seu fundador e vem buscando expandir a missão da igreja pela Ásia,

[1] A maioria das missões de origem cristã vem para a Amazônia com o projeto Salva Vidas, como uma iniciativa social que visa construir parcerias para levar uma mensagem de paz a milhares de brasileiros que vivem em diversos territórios amazônicos.

[2] A Sociedade Missionária Mundial acredita que o Senhor Ahnsahnghong veio a esta terra com a Páscoa da Nova Aliança, que é o sinal de Davi (IS, 55:3). O Senhor Ahnsahnghong é Jesus em sua segunda vinda à Terra, o Davi profético.

Oceania, Europa, África, América do Norte, e está se fortalecendo no contexto amazônico da América do Sul.

Na condição de imigrantes coreanos, são mantidos pelo Instituto de Treinamento Elohim (o termo hebraico se refere a "Deuses" – Deus Pai e Deus Mãe), onde é feita a capacitação das missionárias. Nesse contexto, as missionárias coreanas buscam preservar o Museu de História com registros milenares, o que leva os jovens missionários, uma vez ao ano, a reunir membros de várias nacionalidades para cultuar o "Noivo" e a "Noiva" na Coreia do Sul. Desse modo, a ideia central é restaurar na humanidade o conceito vivenciado pela Igreja Primitiva, com isso, já se estabeleceram em mais de 175 países.

No contexto do Mestrado Acadêmico em Letras (ML) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), o presente estudo e pesquisa pretende reconhecer a identidade cultural religiosa do Oriente que está sendo disseminada no bioma amazônico pelas missionárias coreanas que creem em Jesus Cristo como "Deus Mãe". A metodologia da pesquisa é ancorada nas epistemologias dos estudos culturais pós-críticos, tendo como base pressupostos teóricos que contribuem para refletir sobre cultura e diversidade religiosa. Em diversos momentos da história da região Amazônica, imigrantes desenvolveram projetos missionários de diferentes matizes culturais que influenciaram a formação da diversidade cultural dos povos habitantes desses lugares.

O projeto missionário dos coreanos na Amazônia vem sendo consolidado, primeiramente, com o envio de missionárias ao Amazonas e ao Pará. Já o Estado de Rondônia, é o mais novo território a receber missionárias da Coreia do Sul, a princípio no município de Porto Velho, onde hoje se podem observar práticas religiosas da fé cristã da Península Coreana, buscando ampliar a diversidade de religiões na formação da história da chamada Amazônia Legal. Assim, o objetivo principal desde estudo e

pesquisa é buscar identificar como essa denominação religiosa tenta disseminar a ideia da existência de "Deus Mãe", a partir da cultura coreana no ambiente amazônico.

Considerando que as ciências das religiões são produzidas no âmbito das áreas do conhecimento científico das Ciências Humanas e Sociais, mergulhar em busca da diversidade cultural amazônica passa, necessariamente, pela identificação dos fenômenos religiosos presentes em diferentes culturas e sociedades. Tais conhecimentos representam, afinal, bens simbólicos que se organizam pelas cosmovisões, linguagens, saberes, crenças, mitologias, narrativas, textos, símbolos, ritos, doutrinas, tradições, movimentos, práticas e princípios éticos e morais.

A representação feminina de Deus

A poética ocidental da musicalidade do baiano Pepeu Gomes extravasa na letra de "Masculino e feminino", sucesso da MPB dos anos 80 no qual ele nos assegura: "Ser um homem feminino não fere o meu lado masculino / Se Deus é menina e menino / Sou masculino e feminino". Apesar de no Ocidente a existência de Deus ter a representação masculina da figura do Pai, no Oriente surge com maior ênfase a representação feminina de "Deus Mãe". Nesse sentido, o ato de crer é um fenômeno social que é construído por meio de pressupostos da Homilética[3] e da Hermenêutica[4] das retóricas cristãs.

O que chama atenção na representação de Deus Mãe pela missão coreana é que o pensamento cristão mundial sempre

[3] Homilética é considerada a arte de pregar, ou seja, utilizar os princípios da retórica com a finalidade específica de falar sobre o conteúdo da Bíblia Sagrada Cristã.

[4] Hermenêutica é a ciência da interpretação das palavras e dos textos. Nesse contexto, reconhecemos como exegese que promove a explicação crítica, a interpretação ou comentário sobre o sentido das palavras, das construções gramaticais e dos textos religiosos em análise.

foi formado no contexto da cultura patriarcal, com os homens temendo as representações femininas e assim, milenarmente, punindo as mulheres pela sua sexualidade. No livro *Feminino e Masculino: uma nova consciência para o encontro das diferenças*, Rose Marie Muraro e Leonardo Boff (2002) observam como o livro do Gênesis, na Bíblia, mostra a mulher como duplamente culpada da queda da humanidade[5]. Por outro lado, as culturas islâmicas exigem que as mulheres sejam cobertas por véu. Na África seus clitóris são decepados ou a vagina, costurada. Na China, até meados do século XX, os seus pés eram amarrados para impedi-las de fugir. Além disso, o cristianismo, do ponto de vista histórico, utilizou-se da Inquisição para sacrificar centenas de mulheres sob a acusação de elas serem orgásticas.

> [...] O raciocínio teológico foi o seguinte: o pecado original foi a primeira cópula. E foi porque o homem escolheu o prazer oferecido pela mulher que ele entregou a sua alma a Satanás. Portanto, o prazer é o mais hediondo dos males e ele vem diretamente de Satanás. A mulher só poderia ser o que era orgasmo se tivesse copulado com Satanás. [...] Esse caráter demoníaco do gozo aparece em toda a cultura patriarcal desde muito antes do cristianismo. A mulher verdadeiramente feminista era mulher silenciosa, passiva e inorgástica (Muraro; Boff, 2002, p. 167).

Com base nesses pressupostos teológicos, é possível reconhecer que as representações de Deus passam pelo campo da diversidade cultural, pelas construções culturais dos sistemas de patriarcado. Para Muraro (2002), os homens, as mulheres e Deus são seres inteiros, mas inacabados que buscam o acabamento e

[5] A queda da humanidade tem como pressupostos a narrativa bíblica do Livro do Gênesis, com Deus criando Adão do barro e o colocando no Jardim do Éden. A Adão é permitido comer livremente de todas as árvores no jardim, exceto da árvore do conhecimento do bem e do mal. Por outro lado, Eva é criada a partir de uma das costelas de Adão para fazer-lhe companhia. No entanto, uma serpente engana Eva, convencendo-a a comer o fruto da árvore proibida. Deus posteriormente amaldiçoa a serpente e a terra, e diz à mulher a ao homem que haverá consequências pelo pecado de desobedecê-lo.

completude na cultura do encontro. Portanto, Deus simboliza, em sua humanidade masculina e feminina, sentimentos amorosos que são capazes de promover e realizar nas pessoas estruturas de compaixão.

Por outro lado, Muraro e Boff (2002) nos alertam que quando Deus comparece com representação apenas do masculino, em todas as religiões históricas que se estruturam nos códigos do patriarcalismo, as experiências originárias do divino são reducionistas. Portanto, torna-se essencial que haja a construção de linguagens que contribua para desmitologização e despatriarcalização dos valores religiosos que buscam radicalizar nos projetos de evangelização, o que contribui com a promoção do pensamento do tradicionalismo xenofóbico, sustentado no antifeminismo para promoção do patriarcalismo colonizador.

Neste cenário em tela, acreditamos que conhecer os valores da identidade cultural religiosa advinda da Coreia do Sul com a representação de Deus Mãe seja de fundamental importância para os estudos da diversidade cultural das diásporas amazônicas. Neste prisma, Gómes-Acebo (1996), com uma narrativa construída desde o Antigo Israel, revela que existe a possibilidade de uma divindade no contexto feminino para renovação da consciência dos encontros das diferenças da humanidade.

> Em Deus Mãe não influem os condicionamentos sociais nem a "opinião pública", nem a afeta o sacrifício que o cuidado do filho supõe. Desde o momento em que gerou o novo povo, a partir da saída do Egito, pode tecer os laços de afeto com aquela criança. Uma criança imagem sua, vivo retrato dela, como diriam as vizinhas, e não fonte de todo mal, como Santo Agostinho afirmava (Gomez-Acebo, 1996, p. 119).

Nesta perspectiva, acreditamos ser possível realizar um mergulho nos artefatos da cultura coreana para reconhecer a identidade cristã da religião oriental na representação de Deus Mãe no

contexto amazônico, considerando que a maioria dos fatos históricos registra que a Amazônia foi construída sustentada nos paradigmas que mobilizaram as diversas diásporas de colonização que sempre negaram a pluralidade de seus povos.

A mulher e o homem como partes diversificadas da Terra

Gomes e Sato (2002), ao reconhecerem que mulheres e homens são partes diversificadas da integridade da Terra, comentam que pessoas do mundo inteiro debatem a manutenção da biosfera, mas as grandes causas pelas agressões ambientais foram identificadas há muito tempo, e os avanços das pesquisas e das ciências não têm diminuído a degradação do planeta. Com isso, nota-se que vivemos um processo contraditório relacionado às descobertas científicas e tecnológicas relacionado à melhoria da qualidade de vida que vem se deteriorando a cada dia. Nesse contexto, diversos estudos relacionados aos graves problemas ambientais e culturais vêm constatando que precisamos inovar nossas estruturas para exercer um papel de manutenção do planeta em sua plenitude.

> A humanidade tem sido testemunha de um alto controle científico, negligenciando outras perspectivas de vida. Configurações da paz, espiritualidade, feminismo, ambientalismo ou diversidade não eram permitidas. Generalizações eram possíveis, particularização, todavia, jamais. A Carta da Terra vem romper com esta estreita visão de que não é possível mergulhar ciência na arte, ou que é necessário um padrão dominante do saber (Gomes; Sato, 2002, p. 111).

A Amazônia tem uma visibilidade internacional e, em diversos momentos da História da Humanidade, vem recebendo missões missionárias de dezenas de nações que se deslocam para os seus diversos ambientes com projetos cristãos de evangeliza-

ção. Nesse contexto, o Estado de Rondônia tem recebido missões de ingleses, americanos, barbadianos, haitianos, venezuelanos e coreanos que buscam implementar suas propostas de evangelização tornando a região amazônica um mosaico de diversidade religiosa que transforma sobremaneira a visão de mundo das populações locais sem reconhecer as diferenças na pluralidade do mundo.

> Pensar criticamente é também reconhecer as diferenças e a pluralidade do mundo atual. É mergulhar nas paixões com a racionalidade aguçada, é abrir trilhas por caminhos ainda a serem descobertos. Entretanto, unir o uno ao múltiplo ainda é um grande desafio. Somos seres individuais, próprios e com regionalidades fortes, num mundo que requer coletivismo, transformações em massa e globalização (Gomes; Sato, 2002, p. 112).

Para Morin (1995), a vida, a consciência, o amor, a verdade, a beleza são efêmeros. Ele alerta que essas emergências maravilhosas do humanismo ocidental do nosso tempo supõem organizações de organizações que apresentam oportunidades inusitadas que correm, a todo instante, riscos mortais. Ainda que para nós elas sejam fundamentais, não têm fundamento. Não têm fundamento porque procedem, em última ou primeira instância, do sem-nome, do sem forma. Assim, as missões de evangelização nascem de outras circunstâncias que não respondem aos desejos locais. Dessa forma, tudo que nasce está prometido de morte, mesmo que a promessa dos projetos de evangelização seja salvação para a vida eterna.

> O amor e a consciência morrerão. Nada escapará à morte. Não há salvação no sentido das religiões de salvação que prometem a imortalidade pessoal. Não há salvação terrestre, como prometeu a religião comunista, ou seja, uma solução social em que a vida de cada um e de todos se veria livre da infelicidade, do acaso, da tragédia. É preciso renunciar radical e definitivamente a essa salvação (Morin, 1995, p. 172).

Neste cenário, Marinho (2008), ao refletir sobre os projetos de pregação na Era Pós-Moderna, alerta que o mundo se cansou da lógica, do racionalismo e do materialismo científico da modernidade. Ele acredita que vivemos o desencanto com a ciência porque a lógica, a razão e o pensamento científico não conseguiram resolver os problemas da humanidade que vêm se agravando e causando cada vez mais insegurança diante de dilemas insolúveis. Em tempos de pandemia, a humanidade encontra-se frustrada com as promessas da ciência e perdendo a esperança de encontrar algo seguro em que confiar. Com isso, os diversos projetos de evangelização vivem o vazio da fé que tem deixado as pessoas apáticas em relação a qualquer promessa de salvação da humanidade.

> É neste contexto que a pregação bíblica se encontra hoje. É esse público que busca alcançar. O grande desafio hoje é entender a mentalidade dessa geração e apresentar mensagens relevantes para esse ouvinte desencantado, apático, relativista, subjetivo e independente de qualquer ideologia ou instituição. [...] O grande problema da pregação hoje é que muitos pregadores ainda continuam se posicionando no autoritarismo do Pré-Modernismo, ou defendendo a lógica doutrinária do Modernismo, enquanto o ouvinte pós-moderno não está "nem aí" para uma coisa ou outra (Marinho, 2008, p. 51).

Como o contexto religioso amazônico é bastante variado e, há séculos, recebe influências religiosas de representantes de diferentes nacionalidades, compreender relações interculturais, econômicas, educacionais, linguísticas e religiosas dos povos dessa região é de grande relevância para os estudos de diversidade cultural e sociológica. Portanto, ancoramos este estudo e pesquisa nos pressupostos pós-críticos acerca das relações de gênero e nas práticas da educação humanista e libertadora do pensamento pedagógico crítico de Paulo Freire.

> Toda a compreensão de algo corresponde, cedo ou tarde, a uma ação. Captado um desafio, compreendido, admitidas as hipóteses de respostas, homens e mulheres agem. A natureza da ação corresponde à natureza da compreensão. Se a compreensão é crítica ou preponderantemente crítica, a ação também o será. Se é mágica a compreensão, mágica será a ação (Freire, 1989, p. 106).

Para a compreensão crítica da realidade amazônica, as reflexões pós-críticas nos levam a reconhecer a cultura no mundo líquido moderno de Zygmunt Bauman (2013) que realiza os deslocamentos históricos do conceito de cultura para o atual contexto social globalizado, considerando os processos de migração e de relações raciais de coexistência conflituosa de populações. Assim, neste momento líquido-moderno, em que as hierarquias se decompõem e as pessoas passam de produtores a consumidores deslumbrados, a cultura perde a personalização humana, formando guetos que se deslocam para a construção do discurso diferença e diversidade cultural.

Neste cenário da modernidade líquida, é preciso reconhecer que a presença de missionárias coreanas para anunciar o Evangelho propagando a crença em "Deus Mãe" causa uma mudança substancial no pensamento cristão ocidental. Logo, a maneira de assimilação desse conhecimento por parte das populações da Amazônia deve ser objeto de releituras, considerando os pressupostos do cristianismo ocidental constituído neste ambiente pelas diversas diásporas. A missão enviada pela Igreja de Deus da Sociedade Missionária Mundial visa evangelizar moradores da área urbana e rural envolvendo populações tradicionais, ribeirinhos e indígenas.

O presente estudo e pesquisa busca reconhecer como ocorrem os processos de relações interculturais nas famílias alcançadas pela abordagem da cultura coreana das jovens missionárias no município de Porto Velho. As gerações passadas tiveram, em seu

tempo, momentos de debates de temas cruciais e marcantes que muitas vezes surgiam com certa estranheza na sociedade e nas pessoas. Seguindo essa premissa, é possível delinear um resultado positivo para este estudo, em especial nesses 105 anos de instalação do município de Porto Velho, marcado pelo multiculturalismo amazônico.

Nas fronteiras dos entre-lugares amazônicos

Nesse contexto, os estudos da diversidade religiosa são de fundamental importância para revelar as fronteiras dos entre-lugares amazônicos na formação das identidades culturais promovidas pelas missões de evangelização. Em sua condição de imigrantes, os missionários dessas missões vivenciam um processo de desterritorialização e reterritorialização, pois eles são parte do hibridismo cultural dos valores ocidentais com os orientais. A propósito, Canclini (2008) observa que as mudanças socioculturais contemporâneas estão organizadas pelos padrões de assentamento e convivência urbanos, que estão desvinculados do local de moradia e de trabalho e a da redefinição do senso de pertencimento e de identidade. Como resultado desses processos, dá-se a desterritorialização cultural. E essa desterritorialização encontra-se vinculada à padronização mercantil das formas de consumo, o que envolve também a passagem de um mundo de identidades modernas, territoriais e quase sempre monolínguísticas para um mundo de identidades pós-modernas, transterritoriais e multilinguísticas.

Por outro lado, podemos reconhecer que essas relações interculturais levam as pessoas a ter de enfrentar diversas dificuldades, pela incompreensão da pronúncia do idioma de cada imigrante e, deste, para com os dos interlocutores nativos com os quais faz contato. Para Bauman (2013), as relações interculturais entre os diferentes não promove a retomada das diferenças, isso

porque nenhuma das relações sociais pode se manter por muito tempo diante da liquidez das relações dos tempos atuais.

> O que torna líquida a modernidade, e assim justifica a escolha do nome, é sua "modernização", compulsiva e obsessiva, capaz de impulsionar e intensificar a si mesma, em consequência do que, como ocorre com os líquidos, nenhuma das formas consecutivas de vida social é capaz de manter seu aspecto por muito tempo. "Dissolver tudo que é sólido" tem sido a característica inata e definidora da forma de vida moderna desde o princípio (Bauman, 2013, p. 16).

Como em tempos de modernidade líquida os encontros de estranhos não promovem retomadas, torna-se de fundamental que as pessoas de continentes longínquos que se encontram em diferentes lugares sem contato prévio busquem reconhecer as diferenças culturais, para que, por meio das diferenças, o estranhamento das diferenças promova uma aproximação construída pela busca do reconhecimento do outro. Nesse contexto, a esperança é a de que ocorra a necessária compreensão para que haja diálogos fraternos visando à construção de relações saudáveis. Isso porque a Pedagogia do Encontro ocorre com indivíduos de nacionalidades diferentes quando os diferentes têm a capacidade de se reinventar no reconhecimento das diferenças culturais.

Por outro lado, existe a possibilidade de uma descaracterização dos valores dos povos nativos. Esse entendimento é compartilhado por Stuart Hall (2006, p. 73), ao expor a preocupação na afirmativa: "Colocadas acima do nível da cultura local, as identificações 'globais' começam a deslocar e, algumas vezes, a apagar, as identidades nacionais". Assim, é possível reconhecer que os agentes da religião não medem esforços na conquista de adeptos que ingressem em suas comunidades; logo fazem a investida sem conhecer de forma apropriada a cultura e os costumes locais. Oliveira (2012, p. 41) assegura que "esse esquema, que surge

diretamente de nossa experiência corpórea com o mundo, ancora o significado de nossas expressões linguísticas sobre o espaço". Dessa forma, o desafio das missionárias coreanas é atravessar todas essas barreiras, mesmo levando-se em conta que algumas sequer dominam o idioma português.

Considerações finais

A poética de Manoel de Barros sobre o nada (1996) nos revela que a ciência pode classificar e nomear os órgãos de um sabiá, mas não pode medir o seu canto, nem os seus encantos. Entre o sagrado e o profano, confessamos que as representações femininas de Deus nos causam um "encantamento" que nos mobiliza por meio dos paradigmas das epistemologias pós-críticas, na busca do despertar de uma nova consciência para o encontro das diferenças em Deus Mãe e Deus Pai na formação da diversidade amazônica.

Em tempos de pandemia da Covid-19, a humanidade está em busca de um ponto de mutação cuja origem passa pelo reconhecimento de novos valores do binarismo construído pelos valores das culturais ocidentais e orientais. Na condição de integrantes da espécie humana que reivindicam a diversidade cultural, sabemos que o lento despertar da condição animal para a humanidade levou mais de um milhão e meio de anos. Por isso, necessitamos, como espécie, reconstruir uma nova consciência que nos ajude a despertar uma espiritualidade que respeite a pluralidade cultural dos povos amazônicos.

Acreditamos que é essencial reconhecer as diferenças de cultura e identidade desses povos, considerando os diversos códigos linguísticos de que eles dispõem nas relações interculturais, étnicas, de raça, de gênero, de organização social e espiritualidade. Com essa compreensão, cremos que para haver as boas-novas nas manifestações de Deus na Terra torna-se essencial reconhecermos

que o futuro comum da Terra e da humanidade passa pelos paradigmas do cuidado para com tudo o que existe e vive neste planeta. Com certeza, as manifestações de Deus Mãe poderão ajudar a despertar novos processos cosmológicos que respeitem os povos amazônicos com tolerância à diversidade. O caos atual revela que a ciência não pode tudo, mas alguma coisa ela ainda pode, sim: contribuir para a construção de novos valores que ajudem nas relações interculturais entre ciência e fé, para edificar um mundo com as noções de ternura, solidariedade e fraternidade. Somente assim o despertar espiritual da humanidade compreenderá que "se Deus é menina e menino", não existe razão para negarmos que somos masculino e feminino como parte diversificada da Terra.

Referências

BARROS, Manoel. **Livro sobre o nada**. São Paulo: Editora Leya, 2013.

BAUMAN, Z. **A cultura no mundo líquido moderno**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2013. 111p.

BOFF, Leonardo; MURARO, Rose Marie. **Feminino e masculino**: uma nova consciência para o encontro das diferenças. Rio Janeiro: Sextante, 2002.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: EDUSP, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

GOMES, João C.; SATO, Michèle. Mulheres e homens: partes diversas da integridade da Terra. In: SATO, M. (coord.) **Sentidos pantaneiros**: movimentos do Projeto Mimoso. Cuiabá: KCM, 2002, p. 110-126.

GOMES, Pepeu. **Masculino e feminino**. Composição: Baby Consuelo / Didi Gomes / Pepeu Gomes. Acesso em: <www.letras.mus.br› pepeu-gomes, 2020.

GÓMEZ-ACEBO, Isabel. **Deus também é mãe**. São Paulo: Paulinas, 1996.

HALL, Stuart. **A Identidade cultural da pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro, DP&A, 2006.

IGREJA DE DEUS SOCIEDADE MISSIONÁRIA. **Portugueswatv**. 2020. Página inicial. Disponível em: <http://portugues.watv.org/>. Acesso em: 21 jul. 2020.

MARINHO, Robson Moura**. A arte de pregar**: como alcançar ouvinte pós-moderno. 2. ed. ver. e ampl. São Paulo: Editora Vida Nova, 2008.

MORIN, Edgar; KERN, Anne Brigitte. **Terra-Pátria**. Trad. Paulo Azevedo Neves da Silva. Porto Alegre: Editora Sulina, 1995.

OLIVEIRA, Roberta Pires. Semântica. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (org.). **Introdução à Linguística, domínios e fronteiras**. Vol. 2, 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

8 Caminhos para a literatura de expressão amazônica: o arquipélago cultural como categoria analítica

Júlio César Barreto Rocha
Tânia Maria Pereira Sarmento-Pantoja

Introdução

A metáfora da (futura) internet, como "jardim dos caminhos que se bifurcam", pode muito bem ser aproveitada, e vir a calhar para nós, a partir da imagem metafísica de Jorge Luis Borges como base para a teoria de Vianna Moog sobre a Literatura Brasileira, capaz de oferecer uma das bases conceituais para este projeto[1], e também a outro direcionado à literatura de autoria indígena[2], aqui apresentado na sua face teórico-literária, com o intuito de revelar os "Arquipélagos Culturais Amazônicos" como possível caminho para a pesquisa em Literatura, sem prescindir do âmbito interdisciplinar que o conceito pode oferecer, para compreender como vem sendo estudada a Amazônia.

Esse caminho conceitual tornou-se representativo na medida em que a presente pesquisa buscou levantar e organizar dissertações e teses produzidas no âmbito de instituições de

---

[1] O Programa Procad Amazônia (Capes) dispôs ao docente desta parceria textual recursos, em forma de bolsa pós-doutoral por um ano, capazes de favorecer os estudos que arregimentaram essas informações, para configurar especialmente este projeto.

[2] Este estudo também se configura como laboratório conceitual vinculado ao Projeto "Configurações do Testemunho em Narrativas Indigenistas Brasileiras", aprovado no âmbito do Edital PQ/2018 e sob a coordenação da Professora Tânia Sarmento-Pantoja.

ensino superior localizadas na Amazônia brasileira e que tiveram como problemática a região amazônica e os seus elementos geo-e-co-políticos de fundo. A recolha desse material envolve os acervos de três programas de pós-graduação, no caso, o Programa de Pós-graduação em Letras, da Universidade Federal do Pará, *campus* de Belém do Pará (PPGL/UFPA); o Programa de Pós-graduação em Letras, da Universidade Federal de Rondônia, *campus* de Porto Velho (PPGML/UNIR); e o Programa de Pós-graduação em Estudos Literários, da Universidade do Estado de Mato Grosso, *campus* universitário de Tangará da Serra (PPGEL/Unemat).

Fundamo-nos, para executar este texto, portanto, no Projeto de responsabilidade comum a ambos autores, cujo título é "Arquipélagos Culturais na Amazônia: Estrutura e ressignificação de ilhas culturais a partir de dissertações da UFPA, UNIR e Unemat, na abordagem de diásporas amazônicas", despindo-o das suas especificidades, conforme é explicado, para dar centralidade à exposição (e defesa, logicamente) do seu objeto amplo: afirmar a possibilidade de categorização que dê conta tanto das especificidades quanto das diásporas amazônicas, para além das diferenciações que possam ter imigrantes e autóctones, todos passíveis de classificação de um ponto de vista culturalista e localista.

Resta-nos ainda observar aqui que os termos "ilha" e "arquipélago" estão sendo tratados como categorias conceituais. As ilhas do arquipélago cultural amazônico presumem um seu reconhecimento conceitual no âmbito da identificação de traços e matizes identitários no interior dos estudos literários e estudos linguísticos, ambos conformando o *logos* da vivência humana que cria a Cultura, com os seus valores e a sua paisagem e os seus propósitos e as suas urbes e os seus governos locais (*poleis*). O trabalho aqui apresentado direciona-se mais especificamente para os estudos literários. Haverá ainda uma segunda jornada, a dos estudos linguísticos, para a qual deixamos trechos e recortes pelo caminho, para revelação posterior da sua presença firme nos espaços amazônicos.

Esperamos concretizar a atualização do mote metafórico que medeia a principal categoria conceitual apresentada, a do Arquipélago Cultural, e deixadas à posteridade por Clodomir Vianna Moog e preservada pelos estudiosos que, desde então, pelo sim, pelo não, vêm trazendo à baila a sua erudição, a sua amplitude de vistas, o seu caudal teórico, tudo em favor de visualizar uma Literatura, uma Cultura e uma identidade com força e vocação de corredor de fundo, como é o caso da Amazônia. Região tão ampla, tão rica, tão abandonada e tão vilipendiada, talvez porque os seus estudiosos não lhe souberam valorizar, por si, a sua diversidade, pelo que as suas coletividades resguardam, pelo que são as suas comunidades de relações privadas. Disso trataremos aqui.

A Amazônia e a limitação ao estudo do seu gigantismo

Certamente terá sido o Barão de Marajó quem, pela sua envergadura política e domínio dos aspectos culturais[3], primeiro melhor delimitou geograficamente materiais humanos para devolver a visão, em forma de acontecimentos científicos, da ideia de que é preciso recortar melhor as regiões do que simplesmente manter unidade inicial, erigida devido ao seu potencial exploratório ou como reserva simplificada de recursos resguardada para as décadas vindouras.

Muitos, claro, perceberam a falácia de denominar como unificada Região Amazônica aquela vasta floresta, inferno verde, pulmão do mundo e outras fantasiosas nomenclaturas, cada uma a resolver um ideário de quem olha de fora e vê com os olhos da dominância colonialista, para resolver o seu problema eventual, cada qual. A criação da Amazônia Legal, a segregação liminar dos vizinhos amazônicos do Brasil, a cobiça internacional, a

[3] José Coelho da Gama e Abreu, o Barão de Marajó (1832-1906), na obra *As regiões amazônicas: estudos chorographicos*..., especialmente como político, visualizou na ocasião um modo plural de referenciar o espaço, que abrangia diversas regiões, no País e nos seus vizinhos, tida, até então, como uniforme, no gigantismo da sua descrição.

incapacidade de domesticar plenamente as fronteiras do seu aproveitamento, do tráfico de drogas, do contrabando de minérios, de matança de indígenas, de manutenção de estradas, tudo deixa bem nítida a necessidade de uma definição que nem precise ser de cunho monetário nem cronológico-descritivo.

Neste sentido, o IBGE[4] resolve logo o tema da descrição, em um curto parágrafo, estabilizando a territorialidade, sempre questionada na saída:

> A Amazônia Legal corresponde à área de atuação da Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia - SUDAM delimitada no Art. 2º da Lei Complementar nº 124, de 03.01.2007. A região é composta por 52 municípios de Rondônia, 22 municípios do Acre, 62 do Amazonas, 15 de Roraima, 144 do Pará, 16 do Amapá, 139 do Tocantins, 141 do Mato Grosso, bem como, por 181 Municípios do Estado do Maranhão situados ao oeste do Meridiano 44 [graus], dos quais 21 deles estão parcialmente integrados à Amazônia Legal. Possui uma superfície aproximada de 5.015.067,749 km², correspondente a cerca de 58,9% do território brasileiro.

Pronto! Mas é claro que não se tratará aqui de uma visitação territorial ou administrativa, mas ressalta-se que é importante tê-la em conta como ancilar e secundária, não no centro ou determinante. Acolhemos, portanto, uma perspectiva humanista, culturalista, em que o desenvolvimento da Literatura do local ou feita no local acaba se tornando um caminho mais adequado para compreender o gigantismo regional, como a sua melhor medida de divisão seja o viés apropriado para a finalidade de entender a diversidade local, a inafastável percepção das suas florestas como o centramento privilegiado, tendo a imigração como parâmetro primeiro, e sobretudo a impossibilidade de abarcar o seu todo, como se fosse um Cosmos, apresentando, portanto, cosmogonias e sendo

[4] Estes e outros dados podem ser acessados no site do IBGE: https://www.ibge.gov.br/

ao mesmo tempo "cosmo-agônica" a forma de dar-se ao mundo, como unidade humana jurisdicional e especialmente diversidade excepcional, seja para resguardar, para descrever, para expor a narração, a argumentar para o seu aproveitamento –sem destruir, porque o comando da selva está na selva, mesmo quando a selva é simbólica e mesmo quando a narrativa centra-se na urbe, sendo este o fio condutor do leixa-pren material, o mote preferido dos escritores amazônicos e amazônidas ou mesmo dos não amazônidas que transformaram a região também em paisagem ficcional.

Terá sido, por outro lado, Vianna Moog, um gaúcho, o escritor que ofereceu uma via que reputamos ser uma alternativa interessante ao estudo da literatura de expressão amazônica, e provavelmente será este o caminho mais apropriado para uma aproximação culturalista à literatura brasileira de qualidade inteira, sobretudo no que diga respeito ao ideário de uma Literatura construída para uma Sociedade.

A ideia de Arquipélagos Culturais

Como fazer para promover a defesa deste "gigantismo territorial" ao mesmo tempo em que paradoxalmente possam ser protegidos os seus lugarenhos? A resposta a este desafio poderá passar por apercebermo-nos da existência de estudos e de vivências havidas na região e que possam servir de orientação na descoberta de identidades locais, que permitam, pela literatura, pelos estudos literários, pelo reconhecimento de formas próprias das línguas, de modo que possamos dispor de uma visibilidade desta Amazônia que tantos se recusam a ver como viva e habitada, e bem habitada, enquanto outros tantos preferem mirar de fora (como mapa, gráficos) e a distância (como quem mira um atlas), e que sempre serviu a articulações estrangeirizadas e colonialistas ou a dimensões de quem usa a região como simples porto de passagem.

Para remediar isso, podemos aproveitar os Arquipélagos Culturais de Vianna Moog. Este autor escreveu o opúsculo *Uma Interpretação da Literatura Brasileira*, uma conferência ladeada por acadêmicos da ABL, presidida por Ribeiro Couto e com saudação entusiástica de Clóvis Ramalhete, como um discurso singelo, um aceno político dirigido à Casa do Estudante do Brasil, no Rio de Janeiro de quase oito décadas atrás, no dia 29 de outubro de 1942, do qual derivaram rios de tinta, pela polêmica, originalidade e também robustez da sua tese. Devemos aqui recordar a circunstância de que, naquele momento, estava o autor se recuperando de uma espécie de exílio interno, retornado a Porto Alegre, após haver experimentado, com a sua derrota, em 1932, o final de uma aventura, um apoio malfadado à chamada Revolução Constitucionalista. O insurgente Clodomir Vianna Moog fora preso e removido a Manaus, e depois a Teresina, e, mais tarde, enviado para o interior do Amazonas, até ser liberado pelo Congresso Nacional, no processo de anistia de 1934.

No Amazonas, escrevera *O Ciclo do Ouro Negro*, com notas sobre diversas paisagens de realidades amazônicas, e em seguida *Heróis da decadência*, com traços biográficos de três autores literários: o clássico romano Petrônio (27 d.C. - 66), um referencial maior da literatura Miguel de Cervantes (1547-1616) e o nosso Machado de Assis (1839-1908), demonstrando assim um conhecimento, e um bom domínio destas três épocas e destes três lugares da civilização ocidental[5].

Contextualizado no tempo, vamos fazê-lo sobressair agora no espaço íntimo. Dentre as suas obras mais conhecidas destacava-se o romance *Um rio imita o Reno*, de 1940, no qual, discutindo a identidade de descendentes de alemães, abre combate a ideários

[5] Ambas as obras foram publicadas após o seu retorno à capital do Rio Grande do Sul: *Heróis da decadência*. Porto Alegre: Editora da Livraria do Globo, 1939. *O ciclo do ouro negro*. Porto Alegre: Editora da Livraria do Globo, 1936.

nazistas, com forte implicação internacional, devido a protestos oficiais vindos da Alemanha. Além disso, a sua biografia *Eça de Queiroz e o Século XIX*, de 1936, recolocava-o como ponte entre os mundos lusitano e brasileiro, aos moldes clássicos dos debates românticos do século anterior, relatando influências e homenagens, em todo caso.

Certamente, nesta experiência de introspeção e de descrição civilizacional ampla de Vianna Moog terá nascido o interesse de explicar a tipologia da Literatura brasileira, afastando-a da lusitana, mas querendo, por ela mesma, dar a conhecer a Cultura brasileira como um todo, que é o ideal da Filologia desde a sua condicionante platônica, ou às derivações de priscas eras, como se diria então.

Como se sabe pela leitura do texto de Vianna Moog, um "Arquipélago Cultural" pode ser definido como agrupamento humano de diversidades identitárias em territórios determinados, e que, na Amazônia, costumam elas serem transculturalizadas por contundentes efeitos, por um lado, da influência da sociedade brasileira envolvente, e, por outro lado, dado um processo de reconfiguração diaspórica de povos e terras e línguas, que, ainda que se preservem as suas marcas originárias de povos com matrizes unitárias (reconhecidas e garantidas pelas normas das leis), possuem ressignificação pontual em cada "ilha" de estabelecimento atualizado, nas suas localidades e nas suas realidades político-culturais.

A conversão de Arquipélagos Culturais em conceito

É preciso desenhar o conceito de modo completo, é preciso realizá-lo em forma de amostragem suficiente. É importante, porém, antes disso, demonstrar como pesquisas concretas podem contribuir para o desenho, a redefinição e a concretude conceitual de uma noção primeira, tal como fora lançada ao ar, numa palestra estudantil. Diríamos mesmo que está em semente a extensão ou deslocamento do conceito nascente dos Arquipélagos Culturais de

Vianna Moog, que apenas o configurou na forma de uma simples definição para aplicação posterior. Mas aqui vemos da sua possível realização plena, cujo deslocamento dos objetos que podem ser alcançados pela expressão como conceito realiza a tarefa de melhor visualização do conjunto dos territórios culturais, espaços e jurisdições todos encampados para dentro das ilhas, dotadas estas de caracteres humanistas sempre que o estudo logra reunir um trabalho de circunstanciação histórica e político-cultural, que faz ver a realidade com outra verniz da cultura (primitiva) de um povo, redesenhada como Cultura pela Literatura de uma Nação.

Clodomir Vianna Moog (1906-1988), ensaísta, advogado, romancista, jornalista, membro da Academia Brasileira de Letras, conseguiu vislumbrar um formato de metodologia interpretativa da Amazônia, do Brasil, da Literatura, que, não obstante os equívocos que se lhe opuseram os seus detratores, pode, com muita verve e precisão, fornecer ferramentas capazes de ajudar a retirar o escolho que incomodou a nossa visão, afastar a perspectiva colonial, despir os antolhos de métodos oriundos do Império e assim permitir uma mirada mais interessada em ver para, axiologicamente, permitir manter o controle pelos povos do lugar, conforme os seus próprios interesses de habitantes das suas comunidades de relações privadas (Rocha, 2013), para o desfrute das suas gerações, uma incógnita mas uma certeza de meta afiançada pelo autoconhecimento.

Terry Eagleton esclarece assim esse conceito central, a Cultura, para diferenciar daquelas definições que são utilizadas por disciplinas específicas, como a Antropologia, e assim firma as bases da nossa discussão de modo mais teleológico, e que passa a servir à nossa presente abordagem, porque "o choque entre cultura e Cultura já não é mais simplesmente uma batalha de definições, mas um conflito global. É uma questão de política real, não apenas de políticas acadêmicas" (Eagleton, 2011, p. 79 e ss.), exatamente o caso levantado por Vianna Moog, na sua classificação nada histórica,

mas situacional. E complementa o mesmo trecho de Eagleton dizendo como tratar do modo de arregimentação dos textos:

> O que importa não são as obras em si, mas a maneira como são coletivamente interpretadas, maneira que as próprias obras dificilmente poderiam ter previsto. Tomadas em conjunto, elas são apresentadas como evidência da unidade atemporal do espírito humano, da superioridade do imaginativo sobre o real, da inferioridade das ideias com relação aos sentimentos, da verdade de que o indivíduo está no centro do universo, da relativa desimportância do público com relação à vida interpessoal, ou do prático com relação ao contemplativo e outros preconceitos modernos desse tipo (Eagleton, 2011, p. 80).

Aqui a Cultura, o modo de ver político, a circunferência de um espaço geográfico (territorial, humano, unificado) cria as bases do conceito. E esse conceito possui uma dimensão que, como vemos, faculta admitir a Amazônia nesta ideia de ser essa a ideia de uma Cultura estruturadora tanto de Estados-nação modernos como visualizadora de identidades particulares organizadas no seu interior, em sociedades singulares no interior de Comunidades de Relações Privadas que estiveram e estarão presentificadas muito antes e muito depois dos formatos e das reformas administrativas e gerenciais que são validadas de modo efêmero ou secular, no rio do tempo das gentes e dos povos.

Vianna Moog, à época, dividiu em sete os seus arquipélagos culturais que para ele eram brasileiros: Amazônia, Nordeste, Bahia, Minas Gerais, São Paulo, Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro (a Metrópole, porque exibia a capitalidade do País). Resgatamos apenas a Amazônia como Arquipélago Cultural, vez que, com exceção do Nordeste, as demais entidades são configuração calcada no recorte administrativo, que não conta tanto, inclusive pela penetração de colonizações diversas, autocolonização ou autoimperialismo autóctone, em cada recanto das unidades federadas, ainda que simplesmente discursivas. Note-se, aqui, que o

Arquipélago Cultural é Amazônico, e que as ilhas deste arquipélago são de natureza cultural, não regional, na medida em que configuram conjunções de pessoas, de resultantes comunitárias, das quais o degrau superior é o do gênero, de caráter ahistórico, mas representada em determinada materialidade evidente.

Como se sabe, um conceito parte do realismo da coisa mesma, pois "a substância formal não subsiste em si mesma, fora de todo suporte material, como a Ideia para Platão, mas nas coisas individuais exteriores" (Hardi-Valée, 2013, p. 44), realizando-se com propriedades e invariantes dentro de certos limites. Para José D'Assunção Barros, esses limites "apresentam um nível bastante elevado de polissemia possível" (Barros, 2016, p. 55), e se não se pode evocar aqui a História para melhor aproximação do seu funcionamento, para valorizar o seu enfoque culturalizado, é devido à historicidade que, muitas vezes, um emprego conceitual é empregado com maior aprumo: A própria História dos Conceitos "examina tanto a história que produz a mudança conceituais como um todo, como as variações históricas nos usos, sentidos e recepções de um conceito" (Barros, 2016, p. 63). Este aprumo eventual, esta abordagem da historicidade, esta culturalidade como centro, essa polissemia que se define com intencionalidade, naquele tipo de Espinoza, para quem não importa tanto o que diga uma teoria, mas aquilo que você faça com ela, o categórico imperativo de ressaltar as Amazônias que vivem em nós, como residentes resistentes, reconhecendo as nossas negaceadas parcelas de nós mesmos, já será um bom motivo para aceitar essa referenciação dos Arquipélagos Culturais (que abrange, como referente maior a Literatura), nessa Amazônia carente de ontologia porque objetualizada nas ondas da Economia de todas as temporalidades.

A configuração do arquipélago cultural amazônico

Revelar-se-ão, presumimos, no conjunto de dissertações e de teses doutorais que se levante para organizar, ilhas culturais estudadas pelas pessoas pesquisadoras da Amazônia representativas da região. Caberá a um levantamento metódico realizar essa tarefa[6], e isso em cada parcela temática, mas também territorial, através de uma metodologia cultural holística, que recupere a totalização dos artefatos recolhidos, no nível da visualização da estrutura social, que começamos agora, neste 2020, mas que promete organizar aquilo que haja de discursivo, de narrativo específico, para o que Terry Eagleton sentia ir mais além de um elitismo, que não passa de um preconceito desbordado. Para este nosso autor, a Literatura (e os estudos culturais e humanísticos) possui repercussões que incidem para mais além da Literatura, mas sobretudo vem agindo na explicação de mundo perante juristas, sociólogos, antropólogos, críticos literários e teóricos da cultura em geral, porém sobretudo fornecendo concretude para a dignificação da pessoa humana na Região.

Os estudos de literatura e de linguística que se fazem nas dissertações, na e para a Amazônia, nos citados PPG, vêm-se deparando, obrigatoriamente, com processos de autoavaliação, de autocrítica e de autorreavaliação, capacitados a estruturar as narrativas de resistência, especialmente aquelas produzidas nos últimos cem anos, e os estudos linguísticos locais, que propiciarão modos e resultantes de conhecimento de uma região em si, destinada a tornar-se uma região para si, banindo, se não for para colaborar pela autonomia das suas idiossincrasias, todas aquelas propostas que, historicamente, contribuem para manter na

[6] Centenas de volumes foram levantados, por nós, nas três universidades, em visita pessoal, nos três primeiros meses do Projeto, que tem duração de um ano, e a massa de informações recolhidas dependerá do filtro de uma amostragem seleta capacitada a realizar uma primeira detecção de ilhas culturais amazônicas, segundo a preferência de pessoas estudiosas nos seus programas de pós-graduação.

dependência e na subordinação coletividades que terão muito o que dizer dos seus próprios saberes, neste século, que iniciou prenhe de tecnologia, mas empobrecido de um uso que vem deixando reduzidas as formas de absorção de tantos conhecimentos, até porque as informações afogaram a nossa juventude, a nossa escola, os aprendentes de toda idade, que não sabem (ou não conseguiram ainda) organizar os conhecimentos que as nossas universidades arregimentaram mas cujas parcelas ainda não soubemos preparar para difundir, no propósito de sistematizar materiais resumidos, seja nas bibliotecas, seja nos espaços públicos dos saberes, hoje mais ampliados e mais propícios à recepção informada, com a tecnologia da informação aplicada à educação pelas mídias sociais.

Resultados derivados da metodologia

A Literatura é uma prática de escrita e é a base de uma indústria; é o objeto sobre o qual trabalham críticos e é conteúdo escolar; é a arma empregada como modo de afirmação identitária e é armadura de afirmação coletiva, individual, de várias ordens de funcionamento. A sua materialidade deve impregnar os diversos grupos de disciplinas escolares e acadêmicas, no seu âmago ou espargida em cada programa pedagógico. Sejam disciplinas estruturantes informativas, tais como Filosofia, Geografia, História e Sociologia; sejam as disciplinas aplicadas formativas, como por exemplo, Artes, Educação, Língua, Matemática, Educação Física, Economia. Através da Literatura, amplia-se a difusão de saberes variados nela contidos, mas especialmente pode-se dispor de políticas públicas de estabelecimento de parques gráficos e de incentivo a redações, por concursos e ampliação de publicações próprias, para não serem as ilhas somente eterna importadora de confissões alheias.

No interior de disciplinas formadoras, fundamentos teóricos ou práticas de compreensão das finalidades da Educação em Ciências Humanas, destacam-se metodologias diversas, que são

responsáveis pelo bom uso das disciplinas (formativas e informativas), que devem ser adaptadas a cada escola, bairro ou comunidade, a cada sociedade, sem o que a sua aplicação, a esmo ou generalizada, por igual, não cumprirá o seu desiderato ontológico, devendo haver a vinculação em cada caso a uma das ilhas do Arquipélago Cultural Amazônico, conforme se emancipe espiritualmente.

Literatura pode ser apresentada como disciplina, mas o seu conteúdo deve estar exposto ao longo de todas as disciplinas, sejam formativas ou informativas. A construção do currículo deve rechaçar o prato feito no centro, nas secretarias de educação, na metrópole, um p.f. que coloniza e reduz, se não serve apenas como referência primeira para que se deflagre a indicação dos seus próprios valores e referenciais. Romper, indo além do currículo homogeneizador, imposto da capital, influenciada pela conurbação mal enjambrada, rica ou do exterior, é o papel nuclear da visualização crítica dos Arquipélagos Culturais. Vianna Moog (1983, p. 19) deixou claro que o processo cronológico (ainda em 1942) já estava esgotado nos estudos literários: isso "já deu o que tinha que dar", disse ele, devendo-se mais é problematizar a falsa solução de "nacionalizar" aperitivos de uma literatura que vem de uma mão única, enquanto a proposta é que, ao contrário, deve-se aproveitar ao máximo as possibilidades de usar a amplidão geográfica ou regional do País, da região, de cada cidade ou ilha cultural.

A História oficial, a descrição geográfica, o rol de obras canônicas, bem como o conteúdo de todas as disciplinas, servem como ponto de partida para a reflexão dos estudantes, que, com o seu professorado, e com os pensadores do seu local, deverão complementar esse conteúdo, para afirmar os seus valores, atualizando os seus referenciais, gerando unidade social e gerando produtos de consumo autossustentável, que, se possível, permita exportação e garanta a continuidade da sua unidade de proteção desse enorme arquipélago, tão ambicionado como destruído pela falta de encarinhamento interna corporis, processo já vivido e resolvido por uma

Grécia, pelo exemplo sublime da França, por um Rio de Janeiro, e, como exceção amazônica, pela cidade de Parintins[7].

O Brasil não conseguiu anular e nem absorver a Amazônia, que, contudo, nem mesmo se conhece bem a si mesma como Arquipélago Cultural. Sobreviventes, resta-nos construir como cabeça de ponte dessa identidade plural de ilhas, recuperando o princípio da dignidade da pessoa humana nessa identificação pela Cultura, pelos Caminhos da Literatura, pois não existirá melhor formato de configuração dos indivíduos, melhor proteção da sua entidade coletiva, melhor modo de humanizar as gentes de todas as tradições, que pelo emprego da sua própria entidade local valorizada.

Considerações finais

A Amazônia está circunscrita a um histórico de colonização variada. Vieram os europeus, depois laivos de penetração imperialista; em seguida a autocolonização brasílica, preservada por ser inferno verde ou pulmão do mundo, ou então para ser reserva extrativista, reserva ecológica, futuro do Brasil, enfim, interesse mineral dos imperialismos; objeto discursivo do autoimperialismo autóctone, da defesa contra outros imperialismos –e por aí vai, sempre recusando-se um pensamento local dominante.

Foi como acadêmico da ABL que Clodomir Vianna Moog levantou o ideal de estudos literários através da observação desses arquipélagos culturais no Brasil, sendo a Amazônia uma dessas claras fronteiras, no já maior gigantismo territorial nacional, em que as narrativas de resistência tornaram-se referências maiores,

[7] Parintins, município curiosamente na ilha de Tupinambarana, tornou-se um referencial internacional de culto ao local, o que levou a que, através de ações positivas de toda a cidade, escolas, agentes sociais, autoridades, mídia e indústria de turismo, obtivessem como efeito um verdadeiro culto às Artes, à erudição, ao Festival Folclórico daquele povo, podendo ser exemplo singular de modelo de sucesso.

pelo múltiplo desdobramento dos colonialismos e dos imperialismos sobre a sua pele. Não diremos nada quanto à aplicação deste crivo à divisão administrativa, em cinco das sete faces do Brasil que ele elencou. Da mesma forma, a Linguística pode valorizar as centenas de indígenas dizimados ou em fase moderna de dizimação, confrontando-se com falares da língua portuguesa oriundos de várias localidades brasileiras –ademais de colônias diversas, vindas diretamente da Europa ou mesmo da Ásia. Mas essa é outra história, embora os parâmetros sejam similares aos escolhidos aqui para louvar os caminhos da Literatura no seio das ilhas culturais da Amazônia.

Por tudo isso, temos a certeza de que a maior resultante de tal levantamento sobre o que há de revelado, neste arquipélago cultural amazônico, mais e mais propiciará utilidades imediatas para a implementação de políticas adequadas ao seu aproveitamento pelos povos da floresta e das urbes, na sua territorialidade, que nada têm a dever à locomotiva paulista, ao ensolarado litoral carioca nem ao bravio sertão nordestino.

Referências

ABREU, José Coelho da Gama (Barão de Marajó) (1896). **As regiões amazônicas**: estudos chorographicos dos estados do Gram Pará e Amazonas. Coleção Lendo o Pará, vol. 12. Belém: Ed. do Governo do Pará, 1992.

BARROS, José D'Assunção. **Fontes históricas**: introdução aos seus usos historiográficos. Petrópolis: Vozes, 2019.

_____ . **Os conceitos**. Petrópolis: Vozes, 2016.

BENCHIMOL, Samuel. **Amazônia, formação social e cultural**. Manaus: Valer, 1999.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2013.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. São Paulo: Unesp, 2011.

GOMES, João Carlos. **A pedagogia da infância indígena Guarani Ñandeva**. Curitiba: Appris, 2018.

HARDI-VALÉE, Benoit. **Que é um conceito?** São Paulo: Parábola, 2013.

MOOG, Clodomir Vianna. **Uma interpretação da literatura brasileira**. Um arquipélago cultural. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1983.

ROCHA, Júlio César Barreto. **Pressupostos da filologia política**. Porto Velho: EdUFRO, 2013.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. **Línguas brasileiras**: para o conhecimento das línguas indígenas. São Paulo: Loyola, 1994.

9 A Amazônia no romance de Milton Hatoum

Olga Maria Castrillon-Mendes
Vera Maquêa

> A humanidade e a biosfera estão ligadas. Uma não tem futuro sem a outra. Seremos capazes de redescobrir a nossa pertença à mesma espécie e o nosso inquebrável vínculo à totalidade do vivo? Talvez esta seja a derradeira questão, antes que a porta se feche para sempre.
>
> (Achille Mbembe. *O direito universal à respiração*)

Há uma ideia fundante para a formação do conceito, plural e multifacetado, de Amazônia como uma região. Essa ideia é a de invenção. A Amazônia é resultado de imaginários exógenos e endógenos, não raro construídos com semelhantes operadores interpretativos, elementos e estereótipos ligados a uma concepção naturalista herdada, sobretudo, do século XIX. Crônicas de viajantes, portfólios de agências de turismo, documentos de reuniões internacionais sobre clima e meio ambiente, discursos sobre povos indígenas, são apenas alguns lugares que alimentam a produção de uma contínua invenção da Amazônia, traduzindo-se numa visão difusa sobre essa região de interesse mundial. Autores como Gondim (2007) e Loureiro (2015) são alguns dos que se dedicam a investigar esse fenômeno que gera, inclusive, matrizes críticas para outras invenções, como demonstra Albuquerque Júnior

(2011) em *A invenção do nordeste e outras artes*. Nesse sentido, a Amazônia é um conceito aberto, em contínua transformação, sendo o espaço da ficção um dos ambientes privilegiados para o desenvolvimento de inventários de sua produção.

Muitos escritores têm adensado esse debate, pelo tratamento da trama, investigando processos históricos e políticos que estabeleceram fronteiras nacionais e internacionais, como é o caso de Márcio Souza. Milton Hatoum é outro escritor que tem dedicado um espaço importante à Amazônia em sua obra; e é a partir de seus romances que desenvolvemos algumas reflexões sobre os modos como a Amazônia é referida, fazendo surgir um imaginário em negociação com outras geografias culturais como, por exemplo, o Oriente. O autor articula a história em sua escrita, mas de um modo bastante diferente daquele realizado por Márcio Souza. Difícil seria afirmar o que é o romance de Milton Hatoum mas, seguramente, o que não é coloca-se ao alcance das mãos. Não é romance histórico, no sentido em que se afirma o romance histórico à maneira de Márcio Souza. As motivações de Milton Hatoum são desviadas da história da região e das demandas de representação, indo ao encontro de alteridades, tensões e intersecções culturais. Nesse percurso, mais que natureza, a Amazônia é uma geografia imaginária, habitada pela diversidade e pela mobilidade humana, o que produz uma problematização da visão estrangeira que permanece sobre a Amazônia.

O romance de Milton Hatoum traz à cena um mundo de línguas e culturas peregrinas, tecido pela imigração libanesa, mas também pela presença de ingleses, franceses, portugueses, indígenas, atingidos de alguma maneira pelo autoritarismo e desmandos de poderosos do lugar. As margens do rio Amazonas são demarcações do mundo, em que as relações são urdidas na urgência do tempo entre o ir e vir de pessoas, transformando-se a cada novo contato, a ideia de Amazônia como um espaço fluente, como suas águas. Desse modo, no contexto da literatura brasileira contemporânea,

Milton Hatoum tem sido um escritor salutar para a desconstrução de uma visão exótica da Amazônia, funcionando como um dispersor de olhares equivocados e restritivos sobre a região, apesar de enfrentar "impasses crescentes nas posições dos narradores", como destaca Hardman (2011, p. 148). Milton Hatoum estabelece, sobretudo, uma região poética em que a diversidade é o seu signo dominante. Em sua obra a Amazônia é um *topos*, articulado por meio de estratégias narrativas, cuja base se funda na memória, distante da filiação naturalista e regionalista que contribuiu para a invenção de uma Amazônia mítica e exótica.

Considere-se que a Amazônia é um espaço geográfico que ultrapassa as fronteiras do Brasil e, portanto, constitui-se de culturas e línguas que envolvem territórios físicos e imaginários de vários países. Hardman ressalta que muitas vezes "esquecemos que a Amazônia é, por natureza e cultura, geografia e história, internacional!" (2011, p. 142). Daí a complexidade da tarefa de conceituar uma cartografia, cujos sentidos se difundem a partir de pontos de vista emanados de diferentes origens. Nesse sentido, "para compreender a Amazônia e a experiência nela acumulada, seu humanismo, deve-se levar em conta seu imaginário social", como pontua João Loureiro (2015, p. 106).

Com a mundialização, todos os espaços se fazem conhecer de algum modo. Por veículos de comunicação dos mais diversos recebemos notícias de conflitos políticos, econômicos, sociais, religiosos da faixa de Gaza, Golfo, sertão brasileiro e as informações chegam, mesmo que tortas, das disputas pela terra entre latifundiários, pequenos proprietários de terra e povos indígenas; de zonas do leste europeu; de campos de refugiados no continente africano. No trânsito entre todas essas geografias, a Amazônia é mais que uma região localizada na América do sul, interterritorial. É observada e acompanhada pelo planeta inteiro, pelos sentidos que representam sua capacidade natural de produzir diversidade de vida e espectros de continuidade. Entre a realidade e o mito, a

Amazônia é uma forte ideia que habita o imaginário, principalmente dos países mais desenvolvidos economicamente, mas que não possuem mais lastro natural equivalente à região amazônica para a conservação e preservação da vida.

Assim, se constituindo no bioma mais diversificado e complexo do planeta, a Amazônia literária de Milton Hatoum ultrapassa sentidos dos limites da natureza e implica formas de cultura que participam da constituição de discursos múltiplos e, não raro, contraditórios. Tais representações construíram, na perspectiva de Ana Pizarro (2005) a ideia de Amazônia como construção discursiva, colocando-se como mais um esforço no sentido de reconhecer e dar visibilidade à diversidade cultural brasileira no macrossistema latino-americano.

Pesquisas têm colocado em evidência imagens do mosaico cultural amazônico que, certamente, proporcionam a construção de novos olhares revisionistas da história do continente. Para isso, entendemos que o espaço geográfico de localização dessas culturas faz parte de um complexo processo de formação histórico-colonial oriundo das conquistas, explorações científicas, extrativismo, compondo, não apenas uma ideia de uma "região amazônica", mas um complexo sistema que Ángel Rama denomina de "regiões culturais" (Rama, 2001).

Especificamente, o aprofundamento das leituras sobre a produção literária brasileira desde o Modernismo tem mostrado resultados dos processos multiculturais em cujo interior se assenta grande parte da complexidade e multiplicidade de discursos que conformaram as relações de poder na América Latina, no quadro de regiões culturais. Apenas como exemplo, citem-se a literatura em São Paulo e na região do Nordeste na primeira metade do século XX, em que a definição dessas regiões culturais se estabelece emparelhada com um desenvolvimento econômico da cultura do café e da cana-de-açúcar, respectivamente. As assimetrias

regionais modelaram as consequências do processo hegemônico que foi e continua sendo tema de debate de intelectuais socialmente reconhecidos. Suas bases encontram eco na valorização de um passado glorioso; nas tensas relações de forças com os processos de modernização, principalmente aquelas forças que fizeram da cultura local bandeira de luta pela permanência de valores considerados historicamente válidos, bem como na constância de um debate que extrapola o interesse nacional.

Sobre tensões como essas – originárias em partes da extração da borracha e da juta – podemos refletir sobre como Milton Hatoum aborda tópicos da Amazônia como região simbólica, discursiva e cultural em seus romances. A construção das fronteiras diversas, das territorialidades como função da história, configura-se na literatura como manifestações de linguagem que se somam para a construção dessa região imaginária. Nesse sentido, Milton Hatoum tem contribuído para modificar a forma de dizer, principalmente aquela em que se constrói um narrador com um pé na tradição e outro na modernidade, participando "de dentro" e narrando a partir "da margem". Ao enveredar por caminhos da construção dinâmica dessa dialética social, a base analítica constitui o suporte da comunicação artística a serviço de desconstruir historicidades de vontade hegemônica.

O imaginário sobre a Amazônia traz, no percurso de sua formação, uma comparação com o velho mundo, o mundo da cultura e da civilização. Pierre Bourdieu, no entanto, considera cada espaço de produção cultural como "campo", evitando-se, segundo ele, o reducionismo, a "projeção rebaixadora" de um espaço a outro (Bourdieu, 1996, p. 226). Trata-se de examinar a estruturação dos campos e as posições assumidas pelos sujeitos históricos na hierarquia estabelecida entre eles e os efeitos causados pela dominação simbólica. Assim, ao adentrar o universo ficcional de Milton Hatoum, buscam-se as formas complexas de relações que se fazem representar pelos seus narradores e personagens,

refletindo sobre suas significativas trilhas para refletir sobre o campo de produção da imagem da Amazônia. Se há muitos impasses em Milton Hatoum, como destaca Hardman (2011, p. 148)., não se pode negar que há um grande empenho do na superação de visões redutoras dos espaços amazônicos.

A partir do século XX abrem-se novos espaços e posições culturais pela compreensão das variadas visões de mundo, próprias a cada grupo social a que os escritores pertencem. Neste sentido, busca-se o movimento da forma literária na sua historicidade, estrutura artística e nos contraditórios e complexos processos históricos. Essa dinâmica é incessante e sempre crescente, pois que retoma, interfere e projeta a diversidade das formas de modo a transformá-la em objeto artístico num campo relativamente autônomo. Antonio Candido ao discutir a formação da consciência literária de autonomia na gênese da literatura brasileira afirma que, do ponto de vista do método de investigação, para se chegar ao pleno significado de uma obra é preciso superar "o hiato frequentemente aberto entre a investigação histórica e as orientações estéticas (Candido, 2006. p. 199). Para além dos trânsitos entre eventos que alimentam a ficção, as marcas desse objeto artístico podem ser, no entanto, instrumentos para administrar, por um lado, as diferenças e, por outro, a preservação da hegemonia. Para enfrentar perigos como estes, Abdala Junior alerta que "atores de um campo intelectual supranacional efetivamente crítico devem estar atentos para o implícito das formulações hegemônicas" (Abdala Jr., 2007, p. 32) que tendem a administrar a diferença.

Antonio Candido empenha-se na compreensão da *síntese* do universo sociocultural dado pelas "tendências universalistas e particularistas" desde as primeiras manifestações literárias. O "sistema simbólico" articulado autor/obra/público de que trata tem validade histórica na construção nacional, ou como diz, lem-

brando estudo de Julien Benda[1], uma "história dos brasileiros no seu desejo de ter uma literatura" (Candido, 1997, vol. 1, p. 23-25). Nesse sentido, perguntamos: é possível afirmar que em Milton Hatoum há uma preocupação intervencionista do intelectual na linha em que está posta há algum tempo no Brasil por intelectuais que pensam regiões periféricas?

Milton Hatoum inscreve-se nessa dimensão multidimensional do objeto artístico, em que o conceito de Amazônia transita como um signo nômade entre vários sentidos que atravessam o imaginário sobre a região. Estabelecendo fugas de acentos regionalistas e historiográficos, o autor estabelece a memória como campo cambiante de criação e de invenção de uma Amazônia literária. Manaus é uma cidade flutuante e misturada; seu porto um repouso precário de identidades em movimento.

Se Manaus é a cidade de nascimento de Milton Hatoum, não é a único espaço de sua literatura. Descendente de uma família de imigrantes libaneses no norte do Brasil, o autor traz imaginários de certo oriente – metáfora de outras geografias e culturas – tão pródigo quanto os múltiplos sentidos da Amazônia, com temas e motivos para a problematização de noções generalizantes sobre a produção de visões sobre esses espaços.

Um olhar sobre a produção literária de Milton Hatoum demonstra o gosto do autor pela experimentação: aventura-se por gêneros diferentes, constrói novos pontos de vista e percorre da narrativa curta das crônicas ao fôlego da saga, esta última projetada na trilogia *O lugar mais sombrio*. Entre seus livros, encontramos contos (*A cidade ilhada*, de 2009); crônicas (*Um solitário à espreita*, de 2013); novela (*Órfãos do Eldorado*, de 2008) e romances

[1] Julien Benda foi um dos pioneiros dos estudos sobre a função social dos intelectuais. Em seu livro *A traição dos intelectuais* (*La trahison de clercs*, de 1927), chama de traição do intelectual moderno o fato de se deixar levar pela paixão política e por interesses práticos em detrimento da busca do entendimento do mundo.

(*Relato de um certo oriente*, de 1989; *Dois irmãos*, de 2000; *Cinzas do norte*, de 2005; e a trilogia em curso.

O primeiro romance de Milton Hatoum, *Relato de um certo Oriente*, publicado em 1989, é o relato de uma narradora que, para contar a história de sua família, recorre a outros narradores, impossibilitada de se lembrar sozinha dos acontecimentos. A narrador não tem nome e não se conhece sua identidade. Para contar a história da família e tentar conhecer a sua própria, a narradora atravessa a história de Manaus e busca, na voz de outros, ancoragem para construir seu Relato. Hakim, seu tio, será salutar para ajudá-la nessa empreitada.

A cidade de Manaus aparece misturada a outros espaços como Marselha, Trípoli, Barcelona, Líbano. Gustave Dorner, um fotógrafo alemão, ajudará a compor as memórias com sua própria narrativa e também com as fotografias que coleciona, de vários lugares do mundo e da cidade de Manaus. A fotografia aparece também como um dispositivo de memória, deixando de ser imagem fixa e transitando "no texto como mais um texto, tão móvel e fugaz como a memória da narradora" (Maquêa, 2010, p. 93). Perambulando pela cidade, a sua cidade, ela sente-se estrangeira, mesmo reconhecendo os odores, os barulhos, as ruas e a miséria de bairros pobres da cidade. Ela se recorda do que dizia o irmão: "uma cidade não é a mesma cidade se vista de longe, da água: não é sequer cidade: falta-lhe perspectiva, profundidade, traçado, e sobretudo presença humana, o espaço vivo da cidade" (Hatoum, 1989, p. 125).

A perspectiva dos narradores dos relatos que compõem o *Relato de um certo oriente*, é sempre subjetiva e a imprecisão é sua marca maior. As personagens afirmam o caráter individual da memória, mas compreendem que mesma a memória individual é tecida da memória de outros. A voz que organiza o relato é uma voz cuja origem é ignorada, de identidade não definida e que, por isso, abre-se a todos os relatos do mundo. A diáspora é a sua

condição. Ao retornar à cidade, encontra-se em um limbo. O sentimento de exílio perdura nos dois romances seguintes, *Dois irmãos* (2000) e *Cinzas do Norte (*2005).

Em *Relato de um certo oriente, Dois irmãos* e *Cinzas do Norte* há uma crescente mistura da cidade de Manaus do ponto de vista de sua geografia física na narrativa, com outras cidades brasileiras, curiosamente urbanos, como São Paulo, Rio de Janeiro, Brasília, e de outros países como a França, Alemanha, Inglaterra, Espanha e Líbano. Essa voz viajante concretiza-se no esforço de tentar dissolver uma imagem única da Amazônia brasileira, mas também de qualquer outra região. Como o Líbano, um país com cultura, religião e problemas políticos específicos, Manaus aparece como um país, síntese de um mundo conjugado, pela dimensão espetacular da natureza do seu estado, pela diversidade e mobilidade de povos e culturas que a atravessam e, ao mesmo tempo, pelas imagens que não cessa de produzir. Mas o grande foco de interesse de Milton Hatoum está na diversidade humana e nos modos de vida na Amazônia desde o início do século XX. A cidade de Manaus se ergue, vive seu auge no ciclo da borracha e entra em decadência quando esse ciclo econômico se fecha.

Nos tempos de opulência, o grande Teatro, - espaço ocidental projetado dentro da floresta amazônica -, surge como símbolo de civilização e de pertencimento à cultura europeia, signo de atualização cultural e de modernidade. As casas luxuosas que figuram nos romances são a continuidade dessa época e, ao serem rememoradas pelos vários narradores, desenham uma Manaus glamourosa e próspera. Mas essa prosperidade vai sendo esvanecida pelo contraste de suas ruínas e a decadência de um tempo, transformando tudo em cinzas.

Desse modo, o autor subverte os usos da memória ao frustrar uma eventual expectativa exótica sobre a Amazônia. Opera com o passado, mas organiza os acontecimentos em quadros

narrativos, imbricando a cena descrita e a ação das personagens pela memória cindida de cada narrador, em que o presente e o passado geram imagens contraditórias e inconciliáveis. O tratamento dado à memória leva a narrativa ao encontro de uma linguagem pictórica e sensorial, daí os romances resultarem em uma composição de quadros de memória que se desmaterializam a cada ponto de vista. A história que os narradores de Milton Hatoum tecem já não é a memória de uma cidade glamourosa, nem mesmo subtraída pela decadência da economia dos seringais, mas outra, inventada e recriada por meio de imagens reconstituídas de memórias diversas, de alteridades fragmentadas e atravessadas por várias línguas, geografias também imaginadas. As circunstâncias que levaram à derrocada dos ciclos da borracha, com seus barões comprometidos com as forças militares dos anos da Ditadura, já são história e, em desalinho com essa história - e com os regionalismos que produziram uma literatura do nordeste no ciclo da cana-de-açúcar, uma literatura em São Paulo na economia do café -, o que se levanta em primeiro plano nesse romance é a memória de uma família que foi se perdendo enquanto a casa foi sendo destruída, tombando em ruínas de uma coleção de tempos e lugares dispersos, metonímia das condições inóspitas de um país para adentrar a modernidade.

O núcleo familiar e seus conflitos, mote para o argumento da trama, é o epicentro da ação e o ódio fraterno será seu mais forte vetor. As disputas entre irmãos, - os inomináveis filhos de Emilie -, de *Relato de um certo Oriente* (1989) reaparecerão com novos contornos em *Dois irmãos (*2000) com Omar e Yakub. Este segundo romance de Milton Hatoum, adensando o estilo ajustado entre a natureza dos acontecimentos e o ritmo da narrativa, verticaliza as tensões na relação familiar conflituosa entre os gêmeos Omar e Yakub. Invertendo o caráter dos filhos de Rebeca da história bíblica, há uma apropriação do engodo para construir a

indefinição da paternidade de Nael, na forma do silêncio de sua mãe, uma empregada da casa.

O narrador é Nael, filho da empregada, uma indígena que vive num quarto nos fundos do casarão de uma família de imigrantes libaneses em Manaus. Em busca de sua paternidade, só consegue a confissão de sua mãe quando, à beira da morte, revela que ele é fruto de uma violação. Filho bastardo da casa, agora em ruínas, Nael recebe como herança um quartinho nos fundos, perspectiva de onde narra a história da família. Em suas incursões noturnas à procura do patriarca Halim que saía para beber após desentendimentos com a esposa, Nael viaja uma certa Manaus, impregnada de histórias e de silêncios. Nael acumula um mundo plural de referências, mas ignora sua origem. Somente uma vez, quando Domingas quis sair de casa, da cidade, e foi acompanhada por ele, Nael consegue perceber algum entusiasmo na mãe "à margem do Acajatuba, afluente do Negro" (Hatoum, 2006, p. 54). Nesse momento, a narrativa apresenta uma visão grandiosa da exuberância da natureza:

> Sentada na proa, o rosto ao sol, parecia livre e dizia para mim: "olha as batuíras e as jaçanãs", apontando esses pássaros que triscavam a água escura ou chapinhavam sobre folhas de matupá; apontava as ciganas aninhadas nos galhos tortuosos dos aturiás e os jacamins, com uma gritaria estranha, cortando em bando o céu grandioso, pesado de nuvens. Minha mãe não se esquecera desses pássaros: reconhecia os sons e os nomes, e mirava ansiosa, o vasto horizonte rio acima, relembrando o lugar onde nascera, perto do povoado de São João, na margem do Jurubaxi, braço do Negro, muito longe dali. "O meu lugar, lembrou Domingas" (Hatoum, 2006, p. 54-5).

Nessa construção pode-se observar a conversão da natureza amazônica em matéria de linguagem. As assonâncias e aliterações desviam a atenção do referente para as palavras que ganham corpo e materialidade como os animais e plantas que

nomeiam. Numa vertiginosa acumulação de nomes, de um território que pertencia a Domingas, um lugar indígena, pode-se perceber que o que está em questão já não é a natureza, mas o estado de espírito da personagem, que se sente livre e renascida; num momento de epifania. Domingas, que foi estuprada, encontra nesse momento uma reconciliação com o sentido da vida. Não queria ir embora dali, mas o pai foi encontrado morto e ninguém sabia de nada. A violência é narrada em meio à beleza e à harmonia daquele mundo; e o corpo de Domingas, os rios, os pássaros, as florestas, toda a totalidade do vivo, é o motivo dessa cena e de muitas outras do romance.

O título provisório de *Dois irmãos* era "Um rio entre dois mundos". O título *Dois irmãos* responde melhor à atenção do tema, uma vez que a natureza quando aparece está a serviço de alguma experiência humana trágica, mesmo quando é registrada em toda sua exuberância. Do mesmo modo, o título de *Cinzas do Norte* (2005) deveria ser "Vila Amazônia", romance que se localiza entre no período entre o auge da produção do látex à sua decadência. O conteúdo humano continua sendo o centro de interesse, a disposição dos narradores que circunscreve o espaço da casa e das relações familiares, com seus dilemas. Com *Cinzas do Norte* (2005) Milton Hatoum fecha a tríade que consolida sua narrativa como uma invenção de uma Amazônia literária, em que a memória mistura os momentos gloriosos de imigrantes, da *Belle Époque* de Manaus, assim como da subjugação de populações indígenas e ribeirinhas pelos senhorios da borracha e da juta até o momento de declínio.

Cinzas do Norte é narrado por Lavo, menino pobre que estuda e se forma em Direito. O ódio na família que nos dois romances anteriores era entre irmãos, desta vez é entre pai e filho. Mundo, cujo desejo é ser artista, contraria Trajano, Jano, o pai autoritário, amigo de militares. O período da história é o da ditadura militar no Brasil. Lavo é órfão, foi criado pelos tios Ramira e

Ranulfo, e é uma espécie de filho "postiço", de Jano, o filho que Jano gostaria de ter, pois estuda e forma-se em direito. Mundo conhece Arana, um artista que produz obras de mal gosto, com estereótipos locais, para vender para turista. As ambições de Mundo são diferentes. Vai para a Europa, sonha vender suas obras nas galerias de Paris. Em Londres, caminhando por uma rua barulhenta certo dia, Mundo é tomado pela memória da infância: "então senti, pela primeira vez em Londres, alguma coisa íntima: um cheiro que só o porto úmido e quente da infância exala" (Hatoum, p. 242). A partir desse momento vem à cena uma sequência de referências à Amazônia, recuperadas pelos odores do quiabo, melancia, azeite-de-dendê, suco de graviola. Esses elementos disparam um dispositivo da memória e Mundo, em Londres, percorre uma Manaus deixada no passado.

A ditadura militar é uma faísca que sempre se faz ver nos romances de Milton Hatoum e que se configura de forma mais ou menos evidente desde o primeiro romance, *Relato de um certo Oriente* e em *Dois irmãos*. Mas é *Cinzas do Norte*, que esse fato da história brasileira aparece como estruturante da narrativa, o que abrirá espaço para que seja o período recortado na realização em curso da trilogia *O lugar mais sombrio.* O primeiro livro da série, *A noite da espera* (2017), é um romance de formação que acompanha o percurso de um jovem, Martim, que se muda para a recém-construída Brasília, a nova capital do país.

O romance é escrito numa forma oscilante entre a epistolografia e o diário. A memória continua sendo o modus operandi da escrita do autor. Construído em camadas feitas de interposições do final dos anos 60 e início dos anos 70 no Brasil, em plena ditadura, e do final da década de 70 na França, onde o narrador foi professor. Mas logo no início deste diário, o narrador de depara com lembranças de pessoas em diferentes lugares brasileiros. Diferente dos três primeiros romances, as referências que povoam este livro são de arte (romancistas, poetas), cujas obras compartilhadas

pelos jovens amigos referem ao cinema, à literatura, à música e ao teatro, sendo citadas as mais contestadoras do regime militar, mas também de artistas internacionais, enquanto Brasília "é a província mais espaçosa do país" (Hatoum, 2017, p. 216).

Articulado pela memória, a Amazônia se expande em descrições dos arredores de Brasília, do interior de Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul. O Nortista, um dos amigos do narrador é uma personagem que funciona como uma espécie de totem do homem do norte para, ao lado de outros jovens, cerzir um Brasil que hesita na busca da modernidade, atravancada pelo autoritarismo da ditadura vigente. Em Paris, o narrador afirma que "a memória ofusca a beleza dessa cidade" (Hatoum, 2017, p. 13).

No segundo romance da série, *Pontos de fuga* (2019), há um deslocamento do espaço de Brasília para São Paulo. A trama se desenvolve numa República, espécie de microcosmo da situação política do país. Transitando para os anos 80, a narrativa confirma o romance de formação de Martim e seus amigos, dos conflitos com a mãe, com a namorada e com o pai. Neste romance, a Amazônia é diluída nas suas contradições como uma república em decadência, com rapazes que perdem a inocência e atravessam a adolescência para a vida adulta. As relações afetivas de Martin e seus amigos serão ainda costuradas pela memória e continuam às voltas a um meio cultural e político que, de certo modo, irá formar essa geração, com o tipo de literatura, cinema, teatro que organizam seus gostos pessoais numa República dentro de um ambiente de limite extremos de repressão.

A memória e os pontos de vista dos narradores continuam sendo os elementos em comum que atravessam a produção do romance de Milton Hatoum. Nos limites possíveis deste texto, apresentamos uma discussão sobre a Amazônia como um conceito multifacetado e como um território imaginário que povoa vários campos do conhecimento, sendo a literatura um

espaço privilegiado para a sua invenção e contínua redefinição. Apresentamos os romances de Milton Hatoum na perspectiva de investigar como o autor desconstrói estereótipos que relacionam a Amazônia a um território mítico, exótico e resumido à exuberância natural. A Amazônia de Milton Hatoum, também inventada, agrega uma visão urbana, plural, transnacional, como um lugar de diásporas e exílios, condição humana do tempo presente, em que todos buscam voltar para casa de algum modo. Mas a casa de Milton Hatoum, sua Amazônia inventada, habitada por pessoas de todas as partes do mundo só pode guardar tensões e conflitos que revelam a difícil descoberta de nossa pertença.

Referências

ABDALA JUNIOR, B. **Literatura, história e política**: literaturas de língua portuguesa no século XX. 2. ed. Cotia, SP: Ateliê editorial, 2007.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. Muniz. **A invenção do nordeste e outras artes**. 5. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte**: gênese e estrutura do campo literário. Trad. Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

CANDIDO, Antonio. **Formação da literatura brasileira**: momentos decisivos. Vol. 1. 8 ed. Belo Horizonte/Rio de Janeiro: Itatiaia, 1997.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. 9. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006.

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

LOUREIRO. João de J.P. **Cultura amazônica** – uma poética do imaginário. Belém: Cultural Brasil, 2015.

HARDMAN, F. A Amazônia como voragem da história: impasses de uma representação literária. **Estudos de Literatura Brasileira**

Contemporânea, (29), 141-152. Brasília: UnB, 2011. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/9123>. Acesso em: 23 jul. 2020.

HATOUM, Milton. **A cidade ilhada**: contos. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

HATOUM, Milton. **A noite da espera**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017 (livro 1 da trilogia *O lugar mais sombrio*).

HATOUM, Milton. **Cinzas do norte**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

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

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

HATOUM, Milton. **Pontos de fuga**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019 (livro 2 da trilogia *O lugar mais sombrio*).

HATOUM, Milton. **Relato de um certo Oriente**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

HATOUM, Milton. **Um solitário à espreita***:* crônicas. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

MAQUÊA, Vera. **A escrita nômade do presente**: literaturas de língua portuguesa. São Paulo: Arte & Ciência, 2010.

MBEMBE, Achille. **O direito universal à respiração**. Disponível em: <www.buala.org/pt/mukanda/o-direito-universal-a-respiracao>. Acesso em: 17 jul. 2020.

PIZARRO, Ana. Imaginário Y discurso: La Amazónia. **Revista de crítica literária Latino-americana**. Año XXXI, n. 61. Lima-Hanover. 2005, p. 59-74.

RAMA, Ángel. Regiões, Culturas e Literaturas. In: Aguiar, F.; Vasconcelos, S. (Orgs.). **Angel Rama**: literatura e cultura na América Latina. São Paulo: Edusp, 2001.

10 O direito à literatura pela criança surda

Josiane Santiago de Lima Pereira
Aroldo José Abreu Pinto

As surdezes que nos cercam também nos constituem

É interessante pensar que, no seu conforto etnocêntrico, o homem se esquece que a sociedade já esteve organizada de uma maneira distinta da que ele conhece, e essa também será modificada a ponto de causar estranhamentos ao ser lembrada em livros históricos ou ficcionais. O conceito de infância, por exemplo, é recente se considerarmos percurso realizado por aqueles que consideramos civilizados. E foi somente com uma grande mudança social que foi possível conceber a criança de maneira distinta e inédita para seu tempo, não como um adulto menor, mas como um ser que compreendia o mundo de maneira distinta, devendo também interagir com ele de acordo com sua visão de mundo.

Essa reflexão nos é necessária porque algo semelhante ainda se passa com a sociedade no que diz respeito ao reconhecimento das identidades de diversos grupos, sendo um deles composto pelas pessoas surdas. Assim como a criança tem diferenças biológicas e identitárias, requerendo um tratamento específico que atenda às suas necessidades, a pessoa com perda auditiva que manifesta identidade surda também poderá ser vista e tratada de forma a valorizar suas diferenças e a suprir o que lhe é necessário.

Tais necessidades se dão, principalmente, no universo linguístico, pois, por serem sujeitos visuais, as línguas orais esbarram

na ausência do funcionamento padrão do aparelho auditivo. O recurso ocular se torna promissor para permitir a interação nos mais diversos contextos, de modo que as línguas sinalizadas se tornem o principal sistema que possibilita a comunicação mais elaborada. Nesse contexto e nessa direção, entram também as manifestações artísticas, como a literatura. Assim sendo, o presente trabalho propõe-se a uma reflexão sobre o direito à literatura pela criança surda, especialmente no que diz respeito ao acesso aos diferentes níveis de cultura. As obras infantis já publicadas em português escrito apresentam uma estreita relação com as necessidades pedagógicas, de modo que encontramos uma carência de livros que apresente um caráter estético mais elaborado. Para verificar esses pressupostos, observaremos alguns dos elementos constitutivos da configuração textual presentes na obra *Rapunzel surda* (2011) a partir das contribuições de Antonio Candido (2004, 2012, 2014), Edmir Perrotti (1986), Regina Zilberman (2003) e Fabiano Rosa (2011).

Contextos de produção de literatura para crianças surdas

Interessa-nos aqui a fusão das duas identidades acima mencionadas, a primeira, descoberta no século XVII após a instauração do modelo familiar burguês, em que a criança começou a ser percebida como sujeito a ser instruído e protegido, com a segunda, quando ela interage com seu meio através de uma língua gestual e compreende o mundo principalmente por meio de suas percepções visuais.

Essa situação tem atraído pesquisadores da área da surdez, problematizando as diversas necessidades infantis surdas, principalmente no que diz respeito à educação formal, que, sabemos, contribui de forma promissora para a emancipação do sujeito de modo a viabilizar a garantia da sua cidadania. Dessa forma,

a escola precisa ser munida de profissionais adequados e materiais adaptados. Isso já está assegurado no Brasil por meio de políticas públicas. A partir da publicação da Lei 10.146/2002 e do Decreto 5.626/2005, o contexto brasileiro tem se modificado em diferentes níveis. E ao pensar na escola, logo se espera que seja suprida por livros. E aqui temos o contexto de produção de diversas obras voltadas a crianças surdas publicadas desde então.

Em semelhança com as primeiras publicações para as crianças, tanto na Europa, consolidando o modelo de organização social burguesa, quanto no Brasil, em busca da construção da identidade nacional, as publicações voltadas às crianças surdas contaram com o pioneirismo de educadores ligados à comunidade surda. Uma das obras que tomamos como exemplo é *Rapunzel surda* (2005), escrita pela professora Lodenir Becker Karnopp e seus alunos Carolina Hessel Silveira e Fabiano Rosa. Durante a execução da disciplina de Português Instrumental em uma turma que do curso de Pedagogia em que estudavam cinco acadêmicos surdos, aconteceram momentos de dramatização de histórias ao público externo. Ao perceber que as plateias mostravam grande interesse pelas histórias adaptadas para a ocasião, resolveram transformá-las em livros (Rosa, 2011).

Outros foram realizados a partir dos estímulos diários da sala de aula, como *Feijãozinho surdo* (Kuchenbecker, 2009). Tais obras contam com escritores e ilustradores que pertencem à comunidade surda, embora não possuam carreira artística. Mesmo assim, exerceram um papel fundamental na história da literatura surda ao possibilitar o livro de papel para a criança surda.

Mas quando pensamos na produção de livro para a criança, precisamos lembrar da estreita relação que ela possui com a escola e com o interesse educativo. Dessa forma, Zilberman (2003, p. 33-34) aponta que "o aparecimento e a expansão da literatura infantil deveram-se antes de tudo à sua associação com a pedagogia, já

que aquela foi acionada para converter-se em instrumento desta". Afirma ainda que essa situação reflete até os dias atuais, em que educadores tem produzido livros que objetivem atuar sobre as crianças, mas que esse desvio da prioridade artística acarreta a perda do *status* de arte para se tornar algo que exerça um certo domínio.

Concordamos com Zilberman (2003) quando defende o uso da literatura infantil na escola, visto que ele proporciona a expansão dos horizontes cognitivos e o estímulo ao posicionamento crítico da criança em relação às ordens estabelecidas. Mas ressalta que ele não deve ser criado para funcionar como ferramenta didática no ensino escolar. Se assim fosse, seria um livro didático, e não literatura.

Edmir Perrotti (1986) aponta que a produção ficcional voltada às crianças visava integrá-las ao meio social dominante, dessa forma, configurava-se um discurso utilitário, que tem como princípio a eficácia sobre o leitor. Mas pensando na comunidade surda como minoria linguística, que precisa sobreviver aos opressores padrões das línguas orais, poderíamos pensar que o discurso utilitário acontece nas histórias em que se valoriza a visão clínica da pessoa com surdez, no sentido de mostrar como é possível corrigir a deficiência do ouvido e integrar a criança à sociedade falante.

O discurso que busca agir sobre o leitor pode atender aos diversos interesses, incluindo aqueles que consideramos desejáveis na sociedade atual. Independente do tema, a forma como se organiza o conteúdo do objeto artístico irá definir seu valor estético, assim como sua aproximação ou afastamento dos interesses utilitários.

Nesse sentido, lembramos das reflexões de Antonio Candido (2012) sobre a relação entre a estrutura *versus* a função de uma obra. Nas pesquisas literárias ao longo dos anos, temos visto a preferência por uma ou outra vertente, mas Candido (2012, p. 82) defende que "vai ficando cada dia mais claro que a visão íntegra da literatura

chegará a conciliar num todo explicativo coerente a noção de estrutura e função", isso porque "a inteligência da estrutura depende em grande parte de se saber como o texto *se forma* a partir do contexto, até construir um independência dependente" (Candido, 2012, p. 82, grifo do autor).

Ao observarmos as publicações acerca da literatura surda, verificamos que a questão da estrutura é preterida em relação à função social da obra, pois a maior parte das pesquisas tem se preocupado em anunciar as contribuições da literatura para a afirmação da identidade surda e para o desenvolvimento linguístico.

De fato, a literatura cumpre com essas funções e tem atuado de maneira significativa no seio da comunidade surda, fortalecendo a autoimagem da pessoa surda ao legitimar essa identidade também na esfera artística, revelando-se também aos ouvintes que desconhecem a existência da cultura surda. Ambos grupos são dignos de literatura acessível, afinal, ela é considerada como um direito inalienável, assim como alimentação e moradia. De acordo com Candido (2004, p. 175), a literatura corresponde "a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito". Além, disso, o crítico assumiu uma postura inclusiva ao considerá-la necessária também às minorias que geralmente encontram fortes barreiras de acesso aos bens culturais:

> Portanto, a luta pelos direitos humanos abrange a luta por um estado de coisas em que todos possam ter acesso aos diferentes níveis da cultura. A distinção entre cultura popular e cultura erudita não deve servir para justificar e manter uma separação iníqua, como se do ponto de vista cultural a sociedade fosse dividida em esferas incomunicáveis, dando lugar a dois tipos incomunicáveis de fruidores. Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável (Candido, 2004, p. 191).

Chegamos então a um ponto crucial das nossas reflexões neste texto: a pessoa surda, incluindo a criança, não só precisa consumir literatura, mas merece acesso aos diferentes níveis de fabulação literária. Isso deve ser dar de diferentes maneiras, sendo uma a oferta de textos traduzidos para sua língua. Assim como a criança ouvinte pode ler em português a obra *Alice no país das maravilhas*, do britânico Lewis Carroll, a criança surda pode ler sua tradução em livro digital sinalizado. Outra forma de consumir literatura é por meio do livro impresso. A criança surda alfabetizada em português pode realizar a leitura sozinha ou, como qualquer outra criança, contar com um mediador de leitura. Esse pode ser surdo ou ouvinte, desde que seja fluente em língua de sinais.

Nas últimas semanas um tema está sendo amplamente debatido nas redes sociais, problematizando o que tem sido chamado de "privilégio ouvinte". Em *lives* e postagens de imagens e vídeos, pessoas surdas e ouvintes têm discutido sobre as diferenças de acesso e de oportunidades nos mais diferentes contextos, culminando nas oportunidades de trabalho. São, no entanto, vastas as situações em que ouvintes são privilegiados e surdos são preteridos, incluindo o mercado editorial, importante regulador desse sistema.

Considerando que a literatura surda ainda é recente no Brasil, muitos de seus livros se originaram para atender demandas escolares. Isso se deu tanto com livros digitais, como nos materiais produzidos pelo INES na década de 1990 (Rosa, 2011), como em livros impressos.

Nesse sentido, diversos críticos literários mostram que há um paradoxo muito interessante embrenhado na natureza literária e que precisamos reconhecer: "a sua função educativa é muito mais complexa do que pressupõe um ponto de vista estritamente pedagógico" (Candido, 2012, p. 84). Isso porque aquilo que produz efeito nas camadas mais profundas do consciente e inconsciente é

o que se revela de maneira indireta, como uma sugestão vaga, que, diferentemente da prática pedagógica, resulta em um aprendizado que não é passível de avaliação (Candido, 2004, p. 179). Tal é o efeito da literatura, tanto homem adulto quanto no que ainda se encontra na infância.

Muitos ainda enxergam a literatura voltada às crianças como objeto de instrução. Rosa (2011, p. 31) afirma que tal gênero, "geralmente, tem o intuito de transmitir algo para as crianças, ensiná-las ou ajudá-las a enfrentar os problemas de sua vida", mas Zilberman (2003) aponta para o contrário.

> Porque a literatura infantil atinge o estatuto de arte literária e se distancia de sua origem comprometida com a pedagogia, quando apresenta textos de valor artístico a seus pequenos leitores; e não é porque estes ainda não alcançaram o status de adultos que merecem uma produção literária menor. (Zilberman, 2003, p. 26)

Nesse sentido, percebemos a literatura que manifesta nos diferentes níveis de cultura, desde a folclórica à erudita, como direito a todos, inclusive à criança, sendo ou não surda. No caso da produção voltada a essa minoria, a carência de obras elaboradas com maior rigor estético se revela de modo patente. E para falarmos sobre tal elaboração, voltemos a Candido (2004), que expõe três faces da obra literária:

> (1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente (Candido, 2004, p. 176).

Observando cada uma dessas faces, podemos entender então, que a literatura desempenha diferentes funções, incluindo a de permitir a expressão de emoções e gerar uma espécie de

conhecimento. Essas duas situações são geralmente mais discutidas nos estudos de literatura surda, sendo a última, a mais louvada. Candido continua seus apontamentos mostrando que a obra atua devido aos três aspectos unidos, sendo que o primeiro, muitas vezes esquecido, é essencial para que o livro consista ou não em algo literário. Isso se dá por causa da forma empregada, ou seja, da maneira como é escrito, provocando um efeito que o diferencia o texto literário de um texto comum.

Alguns podem pensar que quando se trata de literatura surda não é necessário ter cuidado com as palavras usadas no texto ficcional, afinal, a língua sinalizada é que constitui sua principal forma de comunicação. Mas esse pensamento é limitado e se revela preconceituoso, pois a arte surda, quando escolhe assumir a língua do seu opressor para poder se manifestar, continua merecendo *status* de arte. É inaceitável que, por haver uma diferença linguística e cultural, sua literatura deva ser menor. Desse modo, é necessário que mais obras sejam produzidas, mas visando a arte literária, desligando-se dos compromissos imediatos com a escola, pois obras assim não podem ser privilégio apenas de ouvintes.

Muitas histórias da literatura surda publicadas em livros para crianças trazem enredos semelhantes, mostrando os embates que o surdo encontra na sociedade, sendo esse tema comum a publicações surdas a todas as idades e em todo o mundo (Strobel, 2018). Como sabemos, o elevo estético se dá não pelo tema, mas pela maneira como são organizados os elementos. Podemos dizer que ainda há um grande percurso a ser trilhado por esse gênero, da mesma forma como aconteceu com a literatura para crianças e jovens no Brasil, que somente depois da década de 1970 teve seu *boom*, tanto no que diz respeito a qualidade das obras quanto a quantidade de textos ficcionais publicados.

Nessa lógica, o mundo revelado não deve se ater à tríade composta pelo verdadeiro, o bom e o belo na perspectiva de quem

dita os valores que considera ideais para seu tempo, mas deve revelar tanto as luzes, como as sombras. "Dado que a literatura, como a vida, ensina na medida em que atua com toda a sua gama, é artificial querer que ela funcione como os manuais de virtude e boa conduta" (Candido, 2012, p. 84). Quando olhamos para as obras impressas da literatura voltada a crianças surdas, encontramos personagens modelares que enfrentam dificuldades, mas sempre vencem ao ver reconhecida sua identidade. Isso revela um mundo desejável, mas não corresponde à liberdade de representação que é natural na literatura. Aos poucos a visão dos escritores brasileiros de livros para crianças foi se abrindo ao real protagonismo infantil, revelando a visão de mundo da criança, que nem sempre é justa ou modelar, mas que é capaz de humanizar, justamente porque não pretende conduzir o leitor por um caminho óbvio, sem riscos, mas em um discurso aberto, cheio de possibilidades de preenchimento de lacunas.

Rosa (2011), que além de pesquisar sobre literatura surda, escreveu quatro obras voltada a crianças surdas, afirma que "o enfoque da Literatura Surda seria a transmissão da língua, da cultura, o conhecimento da história de outras pessoas surdas, as informações na própria língua" (p. 30). Tal afirmação revela o que Candido (2014) destaca sobre o estudo dos elementos internos e externos à obra, indicando que o segundo interfere na estrutura do primeiro, de modo que acaba por se tornar interno. Nesse caso, a visão de mundo do autor influencia na constituição da estrutura da narrativa.

Perrotti (1986, p. 117) afirma que "o discurso utilitário procurou sempre oferecer a crianças e jovens atitudes morais e padrões de conduta a serem seguidos, ordenando os elementos narrativos em função de tal finalidade exterior". Essa seria a oferta de um modelo social ao qual a criança deve ser adaptar, enquadrando-se na ordem da sociedade que o cerca. No caso da obra que tomaremos a seguir, as atitudes e padrões ali expressos

estão de acordo com a defesa da identidade surda. Verificaremos em quais aspectos ocorre rupturas com os modelos tradicionais e, também, quando a eles a obra recorre ou se submete.

Alguns aspectos de *Rapunzel surda*

Publicada pela editora da Ulbra, *Rapunzel surda* (2011), de Carolina Hessel, Fabiano Rosa e Lodenir Becker Karnopp, traz uma releitura da história clássica da personagem Rapunzel, reunida pelos Irmãos Grimm no início do século XVIII, mas o reconto é feito inserindo-se elementos da identidade surda. O livro apresenta as versões em português e escrita de sinais, ampliando as possibilidades de leitura por parte da criança surda.

Figura 1: Reprodução da capa e contracapa

A história começa com o tradicional "Era uma vez...", conduzindo a criança surda para o universo clássico que antes só revelava aspectos da cultura ouvinte. Nas primeiras cenas, o enredo conhecido se repete, pois lemos sobre um casal que desejava ter um bebê e se alegra ao descobrir que ele está a caminho. Na

sequência lemos: "A vizinha deles era uma bruxa muito egoísta que tinha uma linda horta. A mulher olhou as verduras e ficou com vontade de comer os rabanetes. O marido, muito querido, foi colher os rabanetes" (Silveira; Karnopp; Rosa, 2011, p. 6). Enquanto colhia, a bruxa o surpreende e o acusa de roubo, exigindo em troca o bebê que estava por nascer. "Pouco tempo depois, nasceu uma linda menina surda" (p. 8).

O trecho acima segue na linha tradicional, tanto no enredo quando na prática de adjetivar as personagens de modo maniqueísta e um tanto simplório. É comum encontrarmos a divisão binária bem estabelecida em contos de fada, mas isso tem mudado nas releituras contemporâneas, visto que o bem e o mal não são absolutos fora da narrativa ficcional. A simplicidade dos adjetivos "egoísta", "querido" e "linda" parecem demonstrar uma preocupação bastante equivocada com o leitor, acreditando que talvez que este não esteja acostumado a um vocabulário diversificado. No entanto, fica fácil perceber que esta opção acarreta um certo empobrecimento da narrativa e da complexidade das personagens, potencializado pelo o emprego do maniqueísmo, que é uma fórmula simples de garantir a adesão imediata do leitor a determinados modelos de representação (Perrotti, 1986).

Na página dez lemos que "O casal estava feliz, mas a bruxa veio buscar a menina. Os pais choraram ao ver a bruxa levando a criança. A bruxa deu-lhe o nome de Rapunzel (para lembrar os rabanetes)" (Silveira; Karnopp; Rosa, 2011, p. 10). Nesse trecho, queremos ressaltar a simplificação na linguagem escrita manifesta pela repetição de palavras, como é o caso de "bruxa", que aparece em todos os períodos, mas poderia facilmente ser substituída por um pronome oblíquo, por exemplo. Aqui lembramos que a força da palavra organizada exerce influência na organização da mente do leitor e, nessa narrativa, pouco seria o impacto causado no leitor, visto que não ocorre algum jogo de palavras, nem doses de humor ou efeito poético. Porém, caso ainda se queira argumentar

que para o leitor surdo a imagem é mais significativa que a palavra, podemos então comentar o que ela expressa. Os desenhos apresentam linhas simples, o que poderia aproximar de uma ilustração feita por uma criança, mas por ser computadorizada e colorida com cores fortes e de preenchimento pleno, acaba mesmo por revelar um certo amadorismo na produção. Para que se tenha uma noção mais exata do que estamos afirmando, basta lembrar que atualmente há bons ilustradores que procuram não só reproduzir aquilo que está no texto de modo a facilitar a leitura, mas intencionam acrescentar algo que ative a sensibilidade da criança, fazendo com que a ilustração remeta a outras formas de percepção da realidade.

> A ilustração, como um dos elementos fundamentais na configuração estética da literatura infantil, constitui um diálogo entre o verbal e o não-verbal. É importante notar o grau de interação entre essas linguagens, pois é através do jogo de sentidos criado por essa interação que resulta na capacidade de ampliação dos horizontes de expectativas do leitor infantil (Quenehen, 2018, p. 28-29).

Dessa forma, observamos que o jogo de sentidos se dá numa camada mais superficial, tentando apenas ilustrar aquilo que corresponde ao que é dito no texto, deixando de oferecer ao leitor algum tipo de ampliação dos horizontes de expectativas. Somente na terceira ilustração da obra, em que a bruxa é ilustrada levando o bebê, há um acréscimo interessante, pois as mãozinhas aparecem erguidas para fora dos panos que o envolvem, deixando uma pista de um marcador cultural da menina. Em relação às representações das personagens da obra, optou-se pela manutenção ao estereótipo geral, com exceção da bruxa, que não usa chapéu pontudo em nem possui ruga no nariz.

Ainda em relação ao trecho da obra referido, a menção à alegria dos pais em relação ao nascimento da menina surda não é gratuita, mas visa agir sobre o leitor, mostrando que o nascimento

de uma criança surda pode sim ser algo que gere satisfação. Esse é o desejo do adulto projetado para o universo da criança, delineando uma narrativa que a leve a chegar a essa conclusão.

Na cena seguinte, aparecem os efeitos da adaptação. Quando se torna uma menina, a bruxa percebe que a pequena se comporta de maneira distinta, mostrando maior atenção visual. Então começam a interagir por meio de gestos. Em seguida, a narrativa tradicional se repete, e a bruxa prende Rapunzel em uma torre para que ninguém a roube, pois está "muito linda". Na torre, a jovem, sorridente, penteia seus cabelos enquanto aguarda a visita diária da bruxa.

Nesse ponto, o isolamento da protagonista não se dá apenas no plano social, mas linguístico, pois, privada de contato com outros falantes que lhe apresentem a cultura e identidade surdas, a jovem permanece sem referência linguística. Isso se transforma com a chegada do príncipe, que observa Rapunzel e a bruxa se comunicando por gestos. Com a saída da tutora, ele faz sinais e chama a atenção da moça, que tentou entender os sinais que lhe eram estranhos. Logo as tranças são oferecidas e os dois continuam conversando na torre.

Esse momento da narrativa mostra para a criança surda que é necessário estabelecer vínculo com outras pessoas usuárias da Libras, e que, no início, o uso de gestos misturados aos sinais é algo comum, mas que é capaz de possibilitar o aprendizado gradativo da língua sinalizada.

Com a ampliação do domínio dos sinais, a bruxa fica desconfiada e Rapunzel acaba contando sobre as visitas do príncipe e de um plano de fuga. A bruxa, representada nessa cena com um vestido vermelho e um coque prendendo os cabelos, aparece na cena seguinte com os fios desalinhados, expressão de raiva e empunhando uma tesoura na direção de uma das tranças da jovem. Com os cabelos cortados, Rapunzel é levada para viver sozinha em

uma casa distante. Quando o príncipe chega para uma nova visita, começa a subir pelas tranças, mas a bruxa solta suas pontas. Ao cair, ele bate a cabeça em uma pedra. Ao despertar, horas depois, começa a vagar por vários dias enquanto segura uma trança. Mas chega o dia em que se encontram e o príncipe recobra a memória. "Assim, os dois foram para o palácio, casaram e viveram felizes!" (Silveira; Karnopp; Rosa, 2011, p. 34).

A negação do horizonte de expectativas do leitor e a necessidade de um salto qualitativo

Nessa obra, encontramos alguns aspectos que oferecem limitações em relação ao seu caráter estético, ou seja, aquilo que a obra poderia oferecer ao leitor, buscando ampliar seus horizontes, sem tornar-se apenas mais um cômodo modo de representação que oferece inicialmente uma situação problema e que, ao final, recorre a sua resolução total com um final feliz.

Podemos pontuar algumas situações, sendo a primeira, a adoção da perspectiva de um adulto em relação à criança. Zilberman (2003) entende que a adoção da perspectiva da criança é essencial para que a literatura infantil deixe de ser um objeto de dominação para ser um elemento emancipador. Dessa forma, temos um narrador que não assume a perspectiva de nenhuma das personagens, mas revela estados de emoção dos pais e da bruxa, o que não ocorre com Rapunzel. Ela segue seu destino em absoluta linearidade de emoções, sendo que isso é deduzido pela omissão de alguma possível revolta e também pela ilustração, que a representa com semblante tranquilo e agradável.

Isso marca um estereótipo que, a princípio, poderíamos dizer que seria pela falta de uma língua para se expressar, mas mesmo depois de adquiri-la, seu comportamento passivo permanece. Sendo Rapunzel a personagem com a qual a criança mais poderia se identificar na narrativa, sua pureza e passividade

"encarna o ideal da permanência do primitivo, pois a criança é o bom selvagem" (Zilberman, 2003, p. 19).

O cuidado com estereótipos é uma preocupação expressa por pesquisadores de literatura surda. "Não se trata de analisar simplesmente a qualidade dos desenhos ou dos textos, mas ficar atento aos estereótipos, que limitam e estreitam a forma das pessoas agirem, além de perpetuarem muitos dos preconceitos em relação às pessoas" (Hessel; Karnopp, 2009). No caso da obra analisada, o estereótipo de boa moça prevalece sobre outras possíveis configurações da personagem.

Sobre situações assim, Zilberman (2003, p. 27-28) defende que "não deve ser oferecida à criança obras que a concebam como seres marginais ou que busquem compensar sua inferioridade social através da oferta de uma personagem modelar, por meio do louvor ao 'caráter exemplar do herói mirim'", ou seja, se oferecermos à criança personagens que, mesmo sendo boas venham a apresentar comportamentos de desvio de conduta, ela terá a oportunidade de posicionar-se criticamente em relação à situação. O universo ficcional representado não precisa restringir-se a aquilo que é bonito ou desejável. Impedir a criança de vivenciar experiências seja elas quais forem, boas ou ruins, é considerá-la limitada, incapaz de desenvolver criticidade.

Outra situação que se faz necessário discutir é a dependência da interferência adulta e externa para a mudança da situação. Por se tratar de um reconto, os autores poderiam abrir-se para o efetivo protagonismo ativo da criança surda, mas, ao contrário, em toda a narrativa a personagem central depende das ações dos adultos e se submete a elas sem protestos. Em outras palavras, as narrativas voltadas a crianças podem e devem solicitar a participação ativa do leitor na resolução dos problemas, posicionando-se ao lado da personagem que enfrenta as transições da vida, ou então irá limitá-la a receber passivamente as informações que

se apresentam completas, sem deixar espaço para a intromissão desse leitor.

Finalmente, cabe destacar que as narrativas infantis que tematizam a identidade surda têm contribuído de forma significativa no fortalecimento da cultura surda. Nelas as crianças têm tido a oportunidade de ver representada sua condição de criança e de sujeito visual, o que traz satisfação e interfere na forma de lidar com os conflitos típicos de seu tempo.

Portanto, ao mesmo tempo que reconhecemos tais benefícios de obras como *Rapunzel surda*, analisada aqui brevemente, precisamos afirmar também que elas apresentam problemas de ordem estética, que vão desde a aparência da obra, quando do fechamento da visão de mundo, quanto da adoção de um discurso linear ao invés da valorização de um dos elementos mais significativos da ficção que é a sua plurissignificação. Isso se manifesta, por exemplo, na manutenção de estereótipos, não aqueles impostos por comportamentos ouvintistas, que desconsideram a identidade visual do surdo, mas outro que continua delineando a criança surda como um ser passivo e vulnerável aos fatores externos.

Ainda assim cabe reiterar que a literatura surda impressa voltada a crianças possui um grande valor no seio da comunidade surda, de modo que por ela tem se estabelecido o início de uma jornada de produção ficcional que aos poucos tem crescido em número e em abertura a distintos planos estéticos. Isso deve ser encarado com compromisso artístico, pois a visão de que a literatura deva servir prioritariamente aos fins educacionais contribui para a perda do *status* de arte, algo que não desejamos para as produções surdas. Ansiamos que apareçam mais livros, impressos e sinalizados, em que as representações das personagens surdas se abram para as múltiplas possibilidades, de modo que a criança surda veja sendo atendido o seu direito à literatura em todos os níveis.

Referências

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. **Remate de Males**, Campinas, SP, dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8635992/3701>. Acesso em: 11 jul. 2019. DOI: https://doi.org/10.20396/remate.v0i0.8635992.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**: estudos de teoria e história literária. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2014.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. 4.ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul; São Paulo: Duas Cidades, 2004, p. 169-191.

CANDIDO, Antonio. **Formação da literatura brasileira**. Belo Horizonte/Rio de Janeiro: Itatiaia Limitada, 1993.

HESSEL, Carolina; ROSA, Fabiano; KARNOPP, Lodenir Becker. **Rapunzel surda**. 2. ed. Canoas: Editora da Ulbra, 2011.

KARNOPP, Lodenir Becker; HESSEL, Carolina. **Metodologia da literatura surda**. Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, 2009. Apostila.

PERROTTI, E. **O texto sedutor na literatura infantil**. São Paulo: Ícone, 1986.

ROSA, Fabiano Souto. **Literatura surda**: o que sinalizam professores surdos sobre livros digitais em língua brasileira de sinais – Libras. 2011. Dissertação. (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, p. 160, 2011.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Global, 2003.

11 Conto e reconto na literatura infantojuvenil brasileira: Uma leitura benjaminiana

Alexandre Mariotto Botton

Apresentação

O trabalho que vos apresento, talvez o devesse classificar como um ensaio um tanto quanto filosófico, é não apenas o resultado de uma tentativa de estabelecer um diálogo entre o reconto e a tradicional experiência de contar histórias, mas o intento de expor o processo do pensar que desencadeia tal prática, daí a tônica ensaística do texto. Parto de algumas considerações embasadas no pensamento de Walter Benjamim e que são indispensáveis para compreender o porquê da distinção entre conto e reconto na contemporaneidade. Posteriormente, aprofundo um pouco a noção de sabedoria, intimamente ligada a experiência viva, e que de alguma forma, assim tento demonstrar acabou sedimentando-se no conto e no reconto. Por fim, analiso, ainda que com certa brevidade, três recontos de histórias sobre Pedro Malasartes. A partir dessas análises procuro retomar, com a ajuda do conceito de alegoria, a noção de experiência que, segundo nossa hipótese, ainda persiste no reconto.

Contar e recontar

Na tradição das narrativas orais não se distingue o conto do reconto, ou quem conta e quem reconta. Há uma razão de ser

muito simples para que assim seja: tanto para o ouvinte quanto para o contador pouco importa a autoria da história. Relevantes são o enredo e a arte de contar. Indissociáveis, esses dois elementos confluem na experiência – adiante exploraremos este conceito – mediadora da relação entre contador e ouvinte, e destes com o *modus vivendi* de ambos. Nesse sentido é muito importante ter em mente, por mais obvio que possa parecer, a raiz coletiva do conto tradicional. Tanto o viajante quanto o autóctone se estruturam como contadores na medida em que vivenciam o hábito de contar histórias, quer dizer, na medida em que o fazem em meio a experiência de vida.

Na tradição escrita, sobretudo contemporaneamente, é necessário distinguir entre o conto e o reconto. Na língua portuguesa, o termo *conto* remete tanto a um gênero literário moderno quanto aos *contos de fadas* e ao *Conto folclórico*, remanescentes de uma tradição oral quase extinta, no entanto, as diferenças entre o conto moderno e o conto tradicional são muito evidentes. Explorar ostensivamente todos os elementos que distinguem um e outro não é viável nem pertinente para este trabalho, mas destacar um aspecto proeminente no conto moderno, mas nada evidente nos contos tradicionais, a saber o da autoria, é algo fundamental. Como foi dito no parágrafo anterior, num contexto em que a autoria ainda não contava, não faz sentido distinguir entre conto e reconto. Mesmo Walter Benjamin em seu ensaio[1] sobre Nikolai Leskov refere-se a este como um contador de histórias. O verbo utilizado por Benjamin é o *erzählen* conforme nota[2] dos editores da mais recente tradução do ensaio "*Der erzählen. Betrachtungen zum Werk Nikolai Lesskows"* que passou a ser traduzido por "O Contador de história:

[1] Adotamos para este texto a tradução de Patrícia Lavelle, que traduziu o conhecido ensaio como O Contador de histórias: observações sobre a obra de Nikolai Leskov.

[2] Segundo nota do editor da tradução adotada neste texto, Benjamin teria apontado em seus escritos que a tradução para o francês teria ficado melhor como "o contador" em vez de "narrador". Voilà 'le narrateur' (mais il faultrait bien plutôt traduire: Le conteur). Cf. Benjamin, 2018, p. 13.

considerações sobre a obra de Nikolai Leskov" por Patrícia Lavelle, para o livro *Walter Benjamin: A arte de contar histórias.* A tradução anterior, de 1985, foi feita por Sergio Rouanet e leva o título de "O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov". Embora as duas traduções sejam muito bem elaboradas, para este trabalho interessa ressaltar a opção de Patrícia Lavelle de traduzir erzählen por *contador* de histórias. O termo tem a mesma raiz do verbo *zählen,* que significa contar no sentido de fazer conta, de modo que o substantivo *Zählen* refere-se ao profissional da contabilidade. O verbo *erzählen,* por sua vez, é o contar com palavras, ou seja, narrar como primeira opção de tradução. No entanto, a opção de Lavelle é interessante na medida em que endossa a tese que perpassa a o ensaio benjaminiano: a tese de que a narrativa, ou a ação de contar histórias, está intimamente ligada ao modo de vida no qual se insere, de forma que não se afasta nem mesmo do ato de contar com números.

> O conto, tal como prosperou longo tempo na esfera do artesanato – artesanato camponês, marítimo e depois urbano -, é ele mesmo uma forma de comunicação. Ele não visa transmitir o puro "em si" das coisas como uma informação ou relatório. Ele mergulha a coisa na vida daquele que a relata para em seguida daí retirá-la (Benjamin, 2018, p. 32).

Hoje o tempo é outro e a organicidade da história mergulhada e emergida da vida do contador talvez não seja mais praticável, o que não significa que o conto tradicional não encontre lugar em nosso meio. É aí que entra a figura do recontista, e o reconto ganha evidência na literatura moderna e contemporânea. O próprio Benjamin notou, não sem alguma melancolia, o nascimento do conto moderno, de origem escrita e, portanto, fruto do trabalho segregado de um escritor, ou autor, se preferirem.

> Vivenciamos o surgimento da *short story,* que se emancipou da tradição oral e não mais permite essa lenta

> sobreposição de camadas finas e transparentes que oferece a melhor imagem da maneira pela qual o conto perfeito vem à luz do dia a partir das camadas acumuladas por suas diferentes versões (Benjamin, 2018, p. 34).

Não obstante o prognostico melancólico, o conto tradicional, assim tentamos demonstrar neste trabalho, encontrou formas para resistir e renascer em meio a um ambiente então hostil. Se, emancipado da tradição oral, o escritor segrega-se para assim, na solidão de sua escrivaninha, escrever o romance, a novela ou o conto moderno, nada o impede de carregar consigo, de forma sedimentada aquilo que ele experimenta ao ler ou ao ouvir um grande número de versões da mesma história, todas também recontadas por outros tantos escritores herdeiros de tantas outras leituras. O reconto abre uma perspectiva muito interessante e que encontrou seu terreno fértil sobretudo na literatura infantil. O escritor que escreve um reconto o faz, assim pretende-se demonstrar, em uma via de mão dupla: nela transitam o universal e o particular, o nacional e regional. Como esta via está em constante fluxo, convém pensar não apenas na universalização do particular, ou na ascensão do regional, pois importa também, especialmente ao se tratar de uma literatura destinada a um público bastante específico – sem esquecer, é claro de todos os mediadores tais como pais, escola, sociedade etc -, entender como alguns contos muito antigos parecem facilmente encontrar uma expressão e mesmo uma forma estética própria de uma região. Neste sentido é que serão analisadas alguns recontos de um famoso personagem picaresco: Pedro Malasartes, ou Malazartes, ou ainda Mazarte.

A circulação da sabedoria popular

Ainda sem seu ensaio sobre o contador de histórias Walter Benjamin fez uma contundente exposição acerca do declínio da arte de narrar oriunda dos contos da tradição oral e alicerçada nas experiências de vida de inúmeros contadores anônimos cujo

espectro abrange desde o marinheiro viajante, que conhece e experimenta vivências de povos distantes, até seu oposto, o camponês sedentário, cuja experiência de vida remonta a ancestralidade de seu povo. A decadência destas figuras emblemáticas é sintomática do definhamento de um modelo de vida fundado na coletividade, na pratica do trabalho manual e na partilha de experiências de vida e trabalho. Daí vem o fio do tecido do conto na tradição oral, do conjunto indissociável de experiências de vida e da elaboração de histórias contadas a partir desse meio.

O que Benjamin entendia como sabedoria, bem como sua relevância no cotidiano das pessoas, resultava justamente do acúmulo e da transmissão, ou do fluxo de experiências de vida, e é isso que dava substância para a ação de contar histórias num tempo que já não é o nosso. Tais narrativas, em sua origem,

> supõe, portanto, uma tradição compartilhada e retomada na continuidade de uma palavra transmitida de pai a filho; continuidade e temporalidade das sociedades "artesanais" diz Benjamin em "O Narrador", em oposição ao tempo deslocado e entrecortado no capitalismo moderno" (Gagnebin, 1999, p. 53).

A arte do conto tradicional pressupõe ao mesmo tempo a paciência do artífice que lentamente tece suas histórias e a troca de experiências e saberes vividos. Por outro lado, ela também aguça a atenção e a imaginação do leitor/ouvinte, de forma que o exercício da audição, faz parte do processo de experiência da própria narrativa.

O desenvolvimento vertiginoso do capitalismo na modernidade simultaneamente fomenta a industrialização das atividades produtivas anteriormente desempenhadas de maneira artesanal, instrumentaliza a produção e a circulação do saber anteriormente vinculado ao conto tradicional, agora transformado em informação. Algo análogo acontece com a arte – não apenas a arte

de narrar -, pois ela também se converte em objeto da produção seriada, rica de fórmulas e pobre de experiências renováveis. O narrador, nas acepções de Adorno e Benjamin era simultaneamente alguém dotado de sabedoria, tecida na experiência viva acumulada ao longo de sua existência, e o responsável pela recepção e transmissão do saber edificado na tradição. É, pois, neste ambiente que Adorno formula a premissa de seu ensaio sobre o narrador no romance contemporâneo e sua taxativa afirmação de que é impossível narrar na atualidade. Assim, ele afirma: "O que se desintegrou foi a identidade da experiência, a vida articulada e em si mesma contínua, que só a postura do narrador permite" (Adorno, 2003, p. 56). O problema da narrativa na era da reprodutibilidade técnica, é que facilmente ela acaba reproduzindo apenas a aparência da realidade, isto é, a falsa organicidade de um mundo amplamente mediado por relações de produção e consumo, mas pobre em experiências comunicáveis.

Em um ensaio menos conhecido, intitulado "experiência e pobreza" Benjamin refere-se a uma fábula de Esopo que conta a história de um pai moribundo. No leito de morte, ele pede para que seus dois filhos se aproximem, pois tem um segredo para lhes transmitir. Então, o pai revela que em algum lugar de suas vinhas há um tesouro escondido, e esse tesou é tudo o que o pai poderá deixar de herança. No decorrer do ano, os filhos cavam toda a extensão do vinhedo, mas não encontram nem um níquel do tesouro prometido. No entanto, naquele ano, por efeito da terra revolvida, os vinhedos produziram em abundância. Neste ponto da história, fica claro que o tesouro, toda herança que o pai acumulou em vida, é o trabalho, a arte de lidar como a terra, o cultivo da vinha. Não é – e esse detalhe é importante – um trabalho técnico, mecânico, mas o labor orgânico, que pressupõe uma familiaridade muito grande com a terra e não apenas uma relação de dominação. Mas, para mergulhar um pouco mais na história, cabe perguntar: por que o pai moribundo escolheu repassar toda sua experiência,

seu único tesouro, através de forma tão indireta, usando uma analogia? Por que não explicar diretamente aos filhos o modo de trabalhar a terra para que ela produza em abundância? Eis uma questão que não tem a ver com o apenas com o conteúdo da história de Esopo recontada por Benjamin, pois ela requer que se explore a relação entre e forma estética e o conteúdo do conto, porque no fundo é justamente a intersecção destes, melhor dizendo o conteúdo sedimentado esteticamente - para citar indiretamente a *Teoria Estética* de Theodor Adorno - o que faz do conto tradicional uma fonte inesgotável para o reconto na literatura infantojuvenil contemporânea.

Na juventude, Benjamin nutriu um forte estranhamento com aquilo que os mais velhos chamavam de experiência. Mais precisamente, como a forma como o adulto utilizava da experiência de vida para se impor aos mais jovens. A experiência funcionava, então, para Benjamin como uma máscara que os adultos usavam para impor sua autoridade. Tratava-se, na verdade, apenas de uma simulação de experiência, de uma projeção do que seria uma experiência autêntica. Todos os textos que abordam o conceito de experiência, o fazem sobre a perspectiva da troca de saberes e histórias. Ou seja, a experiência em Benjamin não tem a ver com a quantidade de informações, ou de instruções, acumuladas por uma pessoa no decorrer de sua existência, mas com a troca de saberes, sua elaboração e a experimentação desses saberes no decorrer da vida. Ou seja, algo muito mais dinâmico do que o simples acúmulo de conhecimento e da informação: experimentar é algo indissociável do fazer humano.

Dada a organicidade da experiência, seu fulcro num modo de vida que não é mais o nosso, cabe uma pergunta desafiadora: o que resta para o reconto? Nesse sentido, remeto ao que foi dito no anteriormente sobre a importância do reconto. A organicidade da história mergulhada e emergida da vida do contador talvez não seja mais praticável, o que não significa que o conto tradicional não

encontre lugar em nosso meio. É aí que entra a figura do recontista, e o reconto ganha evidência na literatura moderna e contemporânea. O reconto uma ponte entre a experiência há muito sedimentada na memória de um povo e novas formas estéticas, sobretudo ligadas a pratica da escrita, da elaboração do livro etc.

O Local e o Universal na estética do reconto

Agora, num terceiro momento, pensando na literatura infantojuvenil contemporânea, de imediato podemos associar a noção de experiência tal como esta foi explorada por Benjamin, com o que se convencionou chamar de reconto. Não seria nenhum exagero afirmar, ainda que anacronicamente, que leskov foi um mestre do reconto, pois as histórias citadas por Benjamin no ensaio o narrador, hoje publicadas em boa tradução para língua portuguesa, resultam de um grande conhecimento de histórias populares russas, ou de rituais da igreja ortodoxa russa como "O espanta diabo", que leskov "eternizou" na forma de um conto. A questão é que o reconto exige do narrador algumas habilidades, às vezes sutis. É lógico que ao criar uma história o escritor representa, imita, se inspira em outras obras, mas, enquanto autor, a princípio o escritor possui uma liberdade muito maior do que o recontista. É ele quem inventa história e se arrisca também a produzir uma grande obra, ou uma tremenda porcaria. Seja como for, o escritor é sempre mais autônomo, a princípio. O reconto exige de quem se aventura no gênero uma habilidade e uma sensibilidade capaz de ao mesmo tempo narrar algo que já foi contado e moldar a história de acordo com a sua própria experiência pessoal, sem romper com legado sedimentado no conto. Quer dizer então que o recontista, tem em suas mãos um material muito precioso, um tesouro deixado pela tradição, uma herança muito grande e é preciso muito cuidado para manipular esse artefato, de forma que ele possa adquirir nova forma estética sem ser descaracterizado.

Nesse sentido é que se pode analisar o local e o universal no reconto, isto é, na via de mão dupla entra a tradição e o espaço ou lugar onde se dá o reconto. Para tanto, as histórias de Pedro Malasartes são deveras interessantes. Sua origem remete ao fim da idade média e início da idade moderna e abrange países como Portugal e Espanha, além de praticamente toda a américa do sul. Seu nome, sugere a união entre as palavras *artes* e *malas* no sentido de más, isto é, aquele que pratica artes más, ou usa de artifícios não aconselháveis. Em espanhol seu nome é Pedro Urdemales, ou seja, aquele que *urde males*, forja, planeja ações más. No Brasil, Malasartes ocupou lugar no cinema, na ópera, mas é no conto tradicional onde se dá sua maior expressividade.

Câmara Cascudo recolheu em seu *Contos Tradicionais do Brasil* "seis aventuras de Pedro Malazartes". Estas se encontram na sessão dos "Contos de exemplo", no caso, que contém um fundo moral. Todas as histórias, colhidas no nordeste brasileiro, são bastante concisas, marcadas pela ação e diálogos curtos, praticamente não exploram a dimensão psicológica da personagem. Fazem jus, claramente a uma característica essencial do conto tradicional, na perspectiva de Walter Benjamin.

> Não há nada que imprima mais duradouramente as histórias na memória do que essa recatada concisão que as afasta da análise psicológica. E quanto mais naturalmente o contador renuncia aos detalhes psicológicos, mais facilmente sua encontra lugar na memória do ouvinte, mais perfeitamente junta-se a sua própria experiência, e assim mais prazer ele terá um dia, próximo ou longínquo, em recontá-la (Benjamin, 2018, p. 31).

De fato, a economia na subjetividade da personagem ressalta a desenvoltura de suas ações. Não sabemos como pensa Malasartes, mas é possível deduzir que tenha um raciocínio rápido, dada a destreza com a qual urde suas peripécias de malandro. A mesma agilidade com a qual Malasartes articula suas

artimanhas, a história se desenvolve na boca do contador, de forma que quase podemos ouvi-lo ao ler o conto escrito. Assim também as aventuras de Malasartes se impregnam na memória do ouvinte.

Como contraste às aventuras recolhidas por cascudo, podemos analisar três histórias de Pedro Malasartes recontadas por Ana Maria Machado no terceiro volume de seu *Histórias à Brasileira*, cujo subtítulo é justamente "Pedro Malasartes e outras". A escritora o apresenta como um *pícaro*, em suas palavras, "alguém que corre mundo trocando de emprego e patrão, enganando uns e outros para conseguir um prato de comida ou meios de sobreviver" (Machado, 2004, p. 7). E em seguida apresenta alguns traços da personalidade picaresca. "O pícaro é sempre esperto, não tem muitos escrúpulos em mentir ou roubar, mas consegue a simpatia do ouvinte ou do leitor porque é um excluído ardiloso num mundo de poderosos" (Machado, 2004, p. 7). Embora essa antecipação de alguns traços da personalidade de Malasartes não se faça necessária no conto tradicional, é interessante sua ocorrência em um livro de recontos dedicado ao público infantojuvenil. Mais do que informar, este gesto aguça a curiosidade do leitor em potencial, ou mesmo do adulto que talvez até já conheça o Malasartes.

No início de "Pedro Malasartes e o Lamaçal colossal", prepara seu leitor, ou, por outro ângulo, prepara o terreno para a contação. "Você conhece Pedro Malasartes? Se não conhece, pode ir se preparando porque ele pode aparecer aqui a qualquer hora" (Machado, 2004, p. 11). Este ato preparatório seria desimportante em um ambiente de familiaridade com a experiência de contar e ouvir histórias, como aquele ao qual Benjamin se refere. Não obstante, no reconto é algo salutar para que a mediação entra o tradicional e o agora. O Malasartes de Ana Maria Machado, ao contrário daquele narrado no folclore, às vezes se põe reflexivo, rapidamente ele pensa em sua condição e logo surge um novo

ardil. Ao deter-se, ainda que rapidamente, no pensar e sentir da personagem, a escritora o aproxima da nossa época, pois o dota de uma subjetividade com a qual podemos nos identificar, não obstante, aí se encontra a sensibilidade típica do bom recontista, o faça de maneira tão hábil que não compromete a desenvoltura característica das ações de Pedro Malasartes. Ou seja, temos uma história tradicional recontada para um público contemporâneo, quiçá predominantemente urbano.

Outro livro interessante é *Malasartes: histórias de um camarada chamado Pedro* de Augusto Pessôa. Tal como Machado, Pessôa também faz uma pequena apresentação da personagem, onde a chama de "anti-herói cosmopolita". Contudo, Pessôa não antecipa o estilo da contação, seu modo de apresentar é mais formal. Uma estratégia importante utilizada por Pessôa e construir uma espécie de saga com os recontos.

> Como é essa história? Como foi que começou?
> A história do malandro que muita gente enganou.
> Ele é Pedro e Malazartes. Da arte sempre será.
> Se quiser, eu conto. Posso logo começar
> (Pessôa, 2007, p. 15).

Com estes versos, que muito lembram a literatura de cordel, se inicia a saga de Malasartes. O livro de Pessôa alterna poesia e prosa, sempre num estilo muito próximo ao cordel, muito cadenciado e envolvente. Mesmo na prosa a preferência pela construção de períodos curtos e de ritmo ágil são a tónica do estilo de Pessôa. Não se pode confundi-lo, porém, com o modo de contar encontrado em Câmara Cascudo, por exemplo. Sobretudo porque o escritor cria para Malasartes uma saga, o que exige grande esmero para que ao final o livro não resulte em um mero amontoado de histórias. O recontista, nesse caso soube fazer transitar o conto tradicional com um estilo peculiar do nordeste brasileiro uma saga que não esmorece os traços típicos do pícaro.

Se quisermos, contudo, ressaltar um traço comum e, por assim dizer universal que muito bem se mostra em qualquer um dos recontos abordados e ao mesmo tempo pertence à tradição convém sublinhar o caráter alegórico que perpassa conto e reconto. Para João Adolfo Hansen, "A alegoria (grego *allós* = *outro*; *agourein* = falar) diz *b* para significar *a*. A Retórica antiga assim a constitui, teorizando-a como modalidade de elocução, isto é, como *ornatus* ou ornamento do discurso" (Hansen, 2006, p. 7). Ela surge, no mundo grego, como um recurso do bem falar, mas carrega um sentido outro, ausente, que precisa ser presentificado e preenchido, é uma "técnica metafórica de representar e personificar abstrações" (Hansen, 2006 p. 07). Aqui se observa a convergência do estudo de Hansen e Flávio R. Kothe: "A alegoria costuma ser entendida como uma representação concreta de uma idéia abstrata" (1986, p. 06). A alegoria ultrapassa o conteúdo das narrativas tradicionais e se instala em seu modo de ser. Se a forma da arte é seu conteúdo sedimentado, como dizia Theodor Adorno, a analogia há muito sedimentou-se na estrutura das na estrutura dos contos tradicionais e é ela que dá a tônica também no reconto. Tal como notamos ao analisar alguns recontos sobre Pedro Malasartes, para a analogia, o detalhe é muito importante. Na fábula de Esopo mencionada por Benjamin, por exemplo, a eloquente promessa do tesouro escondido serve de limiar para o que realmente importa e está contido no detalhe: o tesouro de uma vida é a experiência adquirida e deixada como herança. Não por acaso que a escolheu para elaborar seu conceito de experiência, o qual é possível que, apesar do prognostico pessimista, ainda vive nos recontos bem elaborados.

Considerações finais

Walter Benjamin foi bastante melancólico ao pensar que o ato de contar histórias se encontrava em vias de extinção. Não que estivesse enganado, pois o contar histórias de fato é algo raro.

Porém, se pensarmos na maleabilidade do conto tradicional, isto é, em sua capacidade de sedimentar-se na memória popular e ao mesmo tempo adaptar-se às mais variadas culturas, teremos algo capaz de resistir ao mais pessimista dos prognósticos. Levando em consideração essa premissa, é possível afirmar que a despeito da aparente simplicidade, narrativas de origem oral possuem um valor estético único que pode ser percebido na forma como envolvem o público leitor. Assim como o narrador da tradição oral lança mão de vários recursos – entonação de voz, gestos, expressões faciais – que ele mesmo adquiriu na experiência de ouvinte, o escritor do reconto recria estratégias para envolver o leitor.

Referências

ADORNO, Theodor W. **Teoria estética**. Trad. Artur Morão. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1988.

ADORNO, Theodor W. Posição do narrador no romance contemporâneo. In: **Notas de literatura**. Trad. Jorge de Almeida. São Paulo: editora 34, 2003a, p. 55-63.

BENJAMIN, Walter. O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BENJAMIN, Walter. O Contador de histórias: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In. **A Arte de contar histórias**. Trad. Patricia Lavelle. São Paulo, Hedra, 2018.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Contos tradicionais brasileiros**. São Paulo, Global, 2004.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Sete aulas sobre linguagem, memória e história**. São Paulo: Imago, 1999.

HANSEN, J. A. **Alegoria, construção e interpretação da metáfora**. São Paulo: Hedra; Campinas: Editora da UNICAMP, 2006.

KOTHE, F. *A* **Alegoria**. Ática: São Paulo, 1986.

MACHADO, Ana Maria. **Histórias à brasileira**: Pedro Malasartes e outras. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2004.

PESSÔA, Augusto. **Malasartes**: histórias de um camarada chamado Pedro. Rio de Janeiro, Rocco, 2007.

Sobre os autores

Augusto Sarmento-Pantoja

Professor do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Pará. Doutor em Teoria e História da Literatura. Líder do Grupo de Pesquisa estéticas, performances e hibridismo (Esperhi).

Marilia de Nazaré de Oliveira Ferreira

Professora do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Pará. Doutora em Linguística. Pró-Reitora de Relações Internacionais na PROINTER. Líder do Grupo de pesquisa Estudos funcionais-descritivos de Parkatêjê e de outras línguas minoritárias.

Patrícia Goulart Tondineli

Professora do Programa de Pós-graduação Mestrado em Letras da Universidade Federal de Rondônia. Doutora em Letras e Linguística. É líder do Grupo de Pesquisa de Estudos da Linguagem.

Sidney da Silva Facundes

Professor do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Pará. Doutor em Linguística. Líder do Grupo de Pesquisa em Línguas indígenas da Amazônia.

Rayssa Rodrigues da Silva

Doutorando do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Pará. Mestra em Letras pelo PPGL da UFPA.

Marília Lima Pimentel Cotinguiba

Professora do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Letras da Universidade Federal de Rondônia. Doutora em Linguística e Língua Portuguesa. Líder do Grupo de Pesquisa MIMCAB e coordenadora do OBMIGRON.

Weidila Nink Dias

Pesquisadora do Grupo de Pesquisa MIMCAB e do OBMIGRON da Universidade Federal de Rondônia. Psicóloga.

Sonia Maria Gomes Sampaio

Professora do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Letras e do Programa de Pós-graduação em Estudos Literários da Universidade Federal de Rondônia - UNIR. Doutora em Educação. Pesquisadora do MIMCAB/UNIR.

Marta Martins Ferraz Paloni

Mestra em Letras pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado em Letras da Universidade Federal de Rondônia. Pesquisadora do Grupo de Estudos em Território, Espaço e Sociedade na Amazônia - Getesa do Instituto Federal de Rondônia - Campus Cacoal.

João Carlos Gomes

Professor doutor do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Letras da Universidade Federal de Rondônia. Líder do Grupo Pesquisador em Educação Intercultural (GPEI)

David Rodrigues dos Passos

Mestrando do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Letras da Universidade Federal de Rondônia. Membro do Grupo Pesquisador em Educação Intercultural (GPEI).

Júlio César Barreto Rocha

Professor do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Letras da Universidade Federal de Rondônia. Doutor em Letras. Líder do Grupo de Pesquisa Filologia e Modernidades.

Tânia Maria Pereira Sarmento-Pantoja

Professora do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Pará. Doutora em Linguística. É líder do Grupo de Pesquisa Narrares - Estudos sobre narrativa de resistência.

Olga Maria Castrillon-Mendes

Doutora em Teoria e História Literária. Professora aposentada da Universidade do Estado de Mato Grosso – Unemat, nos Programas de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Letras – PROFLetras e no Programa de Doutorado em Estudos Literários – PPGEL. Membro do Instituto Histórico e Geográfico de Cáceres – IHGC e da Academia Mato-Grossense de Letras.

Vera Maquêa

Doutora em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa. Professora da Universidade do Estado de Mato Grosso – Unemat, nos Programas de pós-graduação de Mestrado Profissional em Letras – PROFLetras e no Programa de Doutorado em Estudos Literários – PPGEL. Membro do Instituto Histórico e Geográfico de Cáceres – IHGC

Josiane Santiago de Lima Pereira

Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários da Universidade do Estado do Mato Grosso (Unemat), Campus Tangará da Serra.

Aroldo José Abreu Pinto

Doutor em Letras. Professor do Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários da Universidade do Estado do Mato Grosso/ Unemat, Campus Tangará da Serra.

Alexandre Mariotto Botton

Doutor em Teoria Literária. Professor de Filosofia na Unemat e membro permanente do PPGEL Unemat.

Temática
EDITORA

ISBN 978-65-89078-08-1
E-book
9 786589 078081