

Raimunda Dias Duarte
Valdir Heitor Barzotto
Deusa Maria de Sousa
Joyce Otania Seixas Ribeiro
(Orgs.)

A história do livro na Amazônia

da escrita em pedra
à tela do computador



Considero os livros didáticos, como artefatos culturais, documentos históricos importantes para a história da educação e para a história do livro na Amazônia, no Brasil e no mundo. Os trabalhos que constituem esta obra trarão importantes contribuições aos leitores não apenas no sentido de ajudá-los a compreender as diferentes concepções de sociedade, de comportamentos, de educação, de escola, de professor, de práticas pedagógicas, de saberes, de políticas educacionais, mas também de permitir-lhes constituir e construir suas próprias percepções por meio da leitura crítica e do engajamento em investigações diversas na busca de preencher o que ficou sem resposta. A abrangência do tratamento dado às diferentes dimensões que envolvem a história do livro, a história da educação, a história das ideias linguísticas e as abordagens sobre o livro e a educação na contemporaneidade fazem desta obra um instrumento importante para educadores, alunos e pesquisadores das mais diversas áreas do conhecimento.



A história do livro na Amazônia

A história do livro na Amazônia

Da escrita em pedra à tela do computador

Organizadores:

Raimunda Dias Duarte
Valdir Heitor Barzotto
Deusa Maria de Sousa
Joyce Otânia Seixas Ribeiro



Diagramação: Marcelo A. S. Alves

Capa: Carole Kümmecke - <https://www.conceptualeditora.com/>

O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.



Todos os livros publicados pela Editora Fi estão sob os direitos da [Creative Commons 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR) https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

DUARTE, Raimunda Dias et al. (Orgs.)

A história do livro na Amazônia: da escrita em pedra à tela do computador [recurso eletrônico] / Raimunda Dias Duarte et al. (Orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021.

714 p.

ISBN - 978-65-5917-172-9

DOI - 10.22350/9786559171729

Disponível em: <http://www.editorafi.org>

1. Livro; 2. Amazônia; 3. História; 4. Estado; 5. Brasil; I. Título.

CDD: 370

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 370

Sumário

Apresentação **13**

Raimunda Dias Duarte

Prefácio **19****Para que te quero!**

Valdir Heitor Barzotto

Parte 1

Livro escolar: política, prática e pesquisa

1 **31****A crítica ao professor como justificativa para o livro didático e a EAD**

Valdir Heitor Barzotto
Jobi Espasiani

2 **52****Amazônia Legal: história e geografia, um livro didático regional para além da história única**

Davison Hugo Rocha Alves

3 **67****O livro didático e a ausência de aura na sala de aula**

Jobi Espasiani

4 **86****Prescrição, regulação e controle de livros escolares paraenses (1890-1920)**

Wanessa Carla Rodrigues Cardoso

5 **105****A política de adoção e circulação do livro escolar no Amazonas (1852-1910)**

Carlos Humberto Alves Corrêa

6 **127****As pesquisas em história do livro na Amazônia: a gramática de Julio Cezar Ribeiro de Souza (1872)**

Raimunda Dias Duarte

7**149**

O *paradoxo historiográfico*: estudos de casos a partir da gramaticografia e das ciências da linguagem portuguesa e brasileira

Jorge Viana de Moraes

8**179**

A educação paraense no Século XIX: livros de leitura

Gleice Helem Ferreira Rodrigues

9**197**

As relações de saber-poder na construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no BrasilVilma Nonato de Brício
Elkson Almeida Mendes
Érica Correia do Espírito Santo

Parte 2

História e historiografia da leitura e do livro

10**217**

Obras raras e patrimônio bibliográfico: análise da coleção do Barão de Guajará

Rafaela Silva da Silva

11**232**

A construção da disciplina acadêmica estudos de problemas brasileiros na UFPA

Davison Hugo Rocha Alves

12**248**

A produção de uma história escolar, pátria e regional em apostilas de história do Pará de Theodoro Braga (1915)

Wanessa Carla Rodrigues Cardoso

13**265**

Robert Darnton e o modelo geral de análise do ciclo de vida do livro: reflexões sobre o seu uso em pesquisas que investigam a história do livro didático na AmazôniaCarlos Humberto Alves Corrêa
Lilian Lopes Martin da Silva**14****281**

O livro escolar de leitura no período imperial: um estudo da obra instrução e as províncias (1834-1889), de Primitivo Moacyr

Arlene da Costa Sá

Figurações da modernidade: o romance condenado no Século XIX

Jeniffer Yara Jesus da Silva

Itinerário das livrarias em Belém do Pará ao longo do Século XX: um estudo com base na biblioteca particular da Prof^a Maria Anunciada Ramos Chaves

Elisangela Silva da Costa

A produção de gramáticas infantis no Estado do Pará no período de 1820 a 1920: características e autoriaRosane da Silva Barros
Raimunda Dias Duarte

A identidade dos livros: um estudo das marcas de proveniência das obras raras da Biblioteca Central Clodoaldo Beckmann da Universidade Federal do Pará (BC/UFGPA)Ellen Solange Costa de Souza
Elisangela Silva da Costa

Parte 3

Livro didático, diversidade e inclusão

Racialização e gênero no livro paradidático: outra *arte de ser* na escolaJoyce Otânia Seixas Ribeiro
Maylana Emanuele Pereira dos Santos
Clarice Almeida dos Santos

Lei 10.639/2003 e Lei 11.645/2008 e seus impactos no livro didático de língua portuguesa do 6º ano do Ensino FundamentalClemerson Santos da Silva
Rosicleide Maciel dos Santos
Deusa Maria de Sousa

Literatura e inclusão: a história do patinho surdoWagner Farias Pinheiro
Marília do Socorro Oliveira Araújo
Maria Madalena Silva da Silva

A não aceitação da língua de sinais pelas crianças surdas na fábula “O Ratinho Surdo”

Rogério Cardoso Ferreira
Maria Madalena Silva da Silva
Wagner Farias Pinheiro

Os desafios na educação de um aluno autista da Escola São José no Município de Abaetetuba-PA

Cintia Dias Miranda
Yara Ravena Chargas
Rosiane Morais Peixoto

Parte 4

Livro e cultura escolar

Romantismo: o sentido da vida da personagem Simão Botelho em Amor de Perdição, de Camilo Castelo Branco

Mailson Albuquerque da Costa
Benilton Lobato Cruz

Biblioterapia e a formação do perfil do biblioterapeuta

Eddie Carlos Saraiva da Silva
Ingrid Ivanni Pinheiro Aires

As lições de etiquetas impressas no livro de leitura “páginas brasileiras”

Maria do Socorro Pereira Lima

Arquétipos de dominação cultural no livro didático: elementos que produzem corpos e mentes colonizadas

Ana Nice Lima Rodrigues
Edna de Carvalho Fonseca
Joyce Otânia Seixas Ribeiro

Mulher, nacionalismo e livro didático em Angola (1975-1980)

Janice Rodrigues da Silva

A Resistência dos Sebos de Belém/PA diante das novas tecnologias e dos livros digitais

Eddie Carlos Saraiva da Silva
Helen Roseany da Silva Souza Luz

A Lei 10.639/2003 e o livro didático de História do 6º ano do Ensino Fundamental na perspectiva da Educação do Campo

Deusa Maria de Sousa
Clemerson Santos da Silva
Rosicleide Maciel dos Santos

Parte 5 O livro escolar e as ideias linguísticas

Um estudo sobre a noção de palavra na produção escrita de estudantes do Ensino Médio

Késllen Quaresma Guedelha
Jéssica Costa Dias
Josiane Maués Quaresma

***Brasileirismos* na colocação de pronomes (1908): a língua nacional**

Andréia Feio da Costa

Base Nacional Comum Curricular (BNCC): reflexões sobre os gêneros orais em livros didáticos do Ensino Fundamental anos finais

Amanda Ferreira Ferreira
Manuelle Pereira da Silva

Uma análise das atividades de oralidade presente no livro didático utilizado no Ensino Fundamental

Keslen Pantoja da Silva
Layandra Fonseca Moraes

O livro didático e as variedades linguísticas: uma análise sobre a presença pretuguês

Sheila Perina de Souza

Apresentação

*Raimunda Dias Duarte*¹

O Grupo de Estudo em História do Livro Didático da Amazônia (GEHLDA), da Universidade Federal do Pará/Campus Universitário de Abaetetuba, tem trazido importantes contribuições para a história do livro na Amazônia e no Brasil. O grupo foi criado em 2016, com o fim de desenvolver pesquisas e fomentar discussões acadêmico-científicas sobre produção, edição, comercialização, difusão, consumo, regulamentação e circulação de livros escolares no Pará dos séculos XIX e XX e desenvolver estudos descritivos, analíticos e discursivos de fenômenos da linguagem em livros escolares dos séculos XIX e XX.

Uma das contribuições do GEHLDA é a organização do Encontro de História do Livro da Amazônia (EHLDA). O evento é bienal e teve a primeira edição em 2018. A segunda edição, inicialmente marcada para 2020, foi transferida para o período de 07 a 10 de junho de 2021 (*on line*), em razão da pandemia da COVID-19. O objetivo geral do EHLDA é promover a socialização e o intercâmbio de pesquisas em história do livro no Brasil e no mundo, buscando discutir as principais temáticas e fontes de investigação em história do livro no Brasil e no mundo, fortalecer as pesquisas em desenvolvimento sobre a história do livro na Amazônia, incentivar novas pesquisas na área e fomentar discussões sobre a história do livro em confronto com a história da educação no Brasil.

O II EHLDA conta com palestras, mesas temáticas, lançamento de livro e apresentação de trabalhos em 12 grupos temáticos.

¹ Líder do Grupo de Estudo em História do Livro Didático na Amazônia (GEHLDA).

Apresento ao leitor o e-book *A história do livro na Amazônia: da escrita em pedra à tela do computador*, organizado pelos professores Raimunda Dias Duarte (UFPA), Valdir Heitor Barzotto (USP), Deusa Maria de Sousa (UFPA) e Joyce Otânia Seixas Ribeiro (UFPA) e editado pela Editora Fi. A obra reúne trabalhos apresentados no II EHLDA, pela qualidade e relevância dos temas abordados. O título da obra é o mesmo tema do evento, sobre o qual os autores socializam os resultados de suas pesquisas concluídas ou em andamento.

Trata-se de um livro de divulgação científica que reúne 35 trabalhos de pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento, de diversas instituições do País, e de alunos envolvidos em grupos de pesquisa. A obra se divide em cinco partes, conforme títulos e autores a seguir:

Parte 1 – Livro escolar: política, prática e pesquisa: A crítica ao professor como justificativa para o Livro Didático e a EAD - Valdir Heitor Barzotto e Jobi Espasiani; Amazônia legal: História e Geografia, um livro didático regional para além da história única - Davison Hugo Costa Chaves; O livro didático e a ausência da aura na sala de aula - Jobi Espasiani; Prescrição, regulação e controle de livros escolares paraenses (1890-1920) - Wanessa Carla Silva Cardoso; A política de adoção e circulação do livro escolar no Amazonas (1852-1910) - Carlos Humberto Alves Corrêa; As pesquisas em história do livro na Amazônia: a gramática de Julio Cezar Ribeiro de Souza (1872) - Raimunda Dias Duarte; O Paradoxo Historiográfico: estudos de casos a partir da Gramaticografia e das Ciências Da Linguagem Portuguesa e Brasileira - Jorge Viana de Moraes; A educação paraense no século XIX: livros de leitura - Gleice Helen Ferreira Rodrigues e As relações de saber-poder na construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil - Vilma Nonato de Brício, Elkson Almeida Mendes e Érica Correia do Espírito Santo

Parte 2 – História e historiografia da leitura e do livro: Obras raras e patrimônio bibliográfico: análise da coleção do Barão de Guajará - Rafaela Silva da Silva; A construção da disciplina acadêmica Estudos de problemas brasileiros na UFPA - Davison Hugo Rocha Alves; A produção de uma história escolar, “pátria e regional” em Apostilas de História do Pará de Theodoro Braga (1915) - Wanessa Carla Rodrigues Cardoso; Robert Darnton e o modelo geral de análise do ciclo de vida do livro: reflexões sobre o seu uso em pesquisas que investigam a História do Livro Didático na Amazônia - Carlos Humberto Alves Corrêa e Lilian Lopes Martin da Silva; O livro escolar de leitura no período imperial: um estudo da obra Instrução e as províncias (1834-1889), de Primitivo Moacyr - Arlene da Costa Sá; Figurações da modernidade: o romance condenado no século XIX - Jeniffer Yara Jesus da Silva; Itinerário das livrarias em Belém do Pará ao longo do Século XX: um estudo com base na biblioteca particular da profa. Maria Annunciada Ramos Chaves - Elisângela Silva da Costa; A produção de gramáticas infantis no estado do Pará no período de 1820 a 1920: características e autoria - Rosane da Silva Barros e Raimunda Dias Duarte.

Parte 3 – Livro didático, diversidade e inclusão social: Racialização e gênero no livro paradidático: outra arte de ser na escola - Joyce Otânia Seixas Ribeiro, Maylana Emanuele Pereira dos Santos e Clarice Almeida dos Santos; Lei 10.639/2003 e lei 11.645/2008 e seus impactos no Livro Didático de língua portuguesa do 6º ano do Ensino Fundamental - Clemerson Santos da Silva, Rosicleide Maciel dos Santos e Deusa Maria de Sousa; Literatura e inclusão: a história do patinho surdo - Wagner Farias Pinheiro, Rogério Ferreira Cardoso e Maria Madalena Silva da Silva; A não aceitação da língua de sinais pelas crianças surdas na fábula “O Ratinho Surdo” - Rogério Cardoso Ferreira, Maria Madalena Silva da Silva e Wagner Farias Pinheiro; Os desafios na educação de um aluno

autista da escola São José no município de Abaetetuba- PA - Cintia Dias Miranda, Yara Ravena Chagas e Rosiane Morais Peixoto e A Identidade dos Livros: Um Estudo das Marcas de Proveniência das Obras Raras da Biblioteca Central Clodoaldo Beckmann da Universidade Federal do Pará (BC/UFPA) - Ellen Solange Costa de Souza e Elisangela Silva da Costa.

Parte 4 – Livro e cultura escolar: Romantismo: o sentido da vida da personagem Simão Botelho em Amor de perdição, de Camilo Castelo Branco - Mailson Albuquerque da Costa e Benilton Lobato da Cruz; Biblioterapia e a formação do perfil profissional do biblioterapeuta - Ingrid Ivanni Pinheiro Aires e Eddie Carlos Saraiva da Silva; As lições de etiquetas impressas no Livro de Leitura “Páginas Brasileiras” - Maria do Socorro Pereira Lima; Arquétipos de dominação cultural no Livro Didático: elementos que produzem corpos e mentes colonizadas - Ana Nice Lima Rodrigues, Edna de Carvalho Fonseca e Joyce Otânia Seixas Ribeiro; Mulher, nacionalismo e Livro Didático em Angola - Janice Rodrigues da Silva; A resistência dos sebos de Belém/PA diante das novas tecnologias e dos livros digitais - Eddie Carlos Saraiva da Silva e Helen Roseany da Silva Souza Luz; A lei 10639/2003 e o Livro Didático de História do 6º ano do Ensino Fundamental na perspectiva da Educação do Campo - Deusa Maria de Sousa, Clemerson Santos da Silva e Rosicleide Maciel dos Santos.

Parte 5 – O livro escolar e as ideias linguísticas: Um estudo sobre a noção de palavra de estudantes do ensino médio - Késllen Quaresma Guedelha, Jéssica Costa Dias e Josiane Maués Quaresma; Brasileirismos na colocação de pronomes (1908): a forma de falar brasileira - Andreia Feio da Costa; Base Nacional Comum Curricular (BNCC): reflexões sobre os gêneros orais em Livros Didáticos do Ensino Fundamental anos finais - Amanda Ferreira Ferreira e Manuelle Pereira da Silva; Uma análise das atividades de oralidade presentes no livro didático utilizado no Ensino Fundamental - Keslen Pantoja da Silva e Layandra Fonseca Moraes; O livro

didático e as variedades linguísticas: uma análise das imagens de língua do pretuguês - Sheila Perina de Souza.

Meu sincero e profundo agradecimento a todas as mãos que construíram, junto comigo, o II Encontro de História do Livro da Amazônia e esta tão importante obra: ao Campus Universitário de Abaetetuba da Universidade Federal do Pará; à Faculdade de Ciências da Linguagem; aos Participantes e ouvintes do II EHLDA; ao comitê científico; aos membros das comissões organizadoras, com destaque para a comissão de mídia e divulgação; à minha bolsista PIBIC Rosane da Silva Barros, minha grande colaboradora; ao pessoal do apoio; aos coordenadores de grupos temáticos, palestrantes, membros de mesas temáticas e mediadores; aos organizadores deste livro; ao Prof. Valdir Heitor Barzotto que com tão boa vontade e competência fez o prefácio deste livro e às professoras Joyce Otânia Seixas Ribeiro e Deusa Maria Sousa, amigas e colaboradoras incondicionais, que dividiram comigo a grande responsabilidade de coordenar o II EHLDA.

Considero os livros didáticos, como artefatos culturais, documentos históricos importantes para a história da educação e para a história do livro na Amazônia, no Brasil e no mundo. Os trabalhos que constituem esta obra trarão importantes contribuições aos leitores não apenas no sentido de ajudá-los a compreender as diferentes concepções de sociedade, de comportamentos, de educação, de escola, de professor, de práticas pedagógicas, de saberes, de políticas educacionais, mas também de permitir-lhes constituir e construir suas próprias percepções por meio da leitura crítica e do engajamento em investigações diversas na busca de preencher o que ficou sem resposta.

A abrangência do tratamento dado às diferentes dimensões que envolvem a história do livro, a história da educação, a história das ideias linguísticas e as abordagens sobre o livro e a educação na

contemporaneidade fazem desta obra um instrumento importante para educadores, alunos e pesquisadores das mais diversas áreas do conhecimento. Portanto, convido você à leitura da obra *História do livro na Amazônia: da escrita em pedra à tela do computador*, organizado com muito carinho para você!

Abaetetuba/PA, abril de 2021.

Prefácio

Para que te quero!

Valdir Heitor Barzotto

Este livro precisa ser estudado como uma importante contribuição do Grupo de Estudos em História do Livro Didático da Amazônia (GEHLDA), resultante de seus esforços de pesquisa e da organização do II Encontro de História do Livro da Amazônia (II EHLDA), com a participação de pesquisadores externos ao grupo e à região.

Dada a importância do presente livro, este prefácio busca como leitores principalmente aqueles que pretendem compreender melhor a história do livro didático, e do livro em geral, na Amazônia, bem como dedicar-se à pesquisa para contribuir para a produção de conhecimento neste domínio. O que faço neste prefácio é, portanto, um convite a uma leitura rigorosa do livro e não de capítulos isolados. É preciso ir aos textos aqui publicados para aprender neles e, ao mesmo tempo, para estudá-los como objeto de análise. Com isso o leitor poderá entender, comparar e problematizar as opções teórico-metodológicas e as configurações ideológicas pelas quais seus autores transitam.

Dito isto, devo dizer que o convite para prefaciar este livro, feito pela Profa. Raimunda Dias Duarte, coordenadora do GEHLDA e do evento, proporcionou-me orgulho, aprendizados e desafios. Como formador de professores de Língua Portuguesa que coloca a leitura no centro da aula, e dedicado à História da Leitura na contemporaneidade, ao assumir a tarefa de escrever o prefácio senti necessidade de refletir, antes de tudo, a respeito de dois componentes da leitura na universidade: um modo de ler,

com o objetivo de compor um texto acadêmico, e um texto em especial, o prefácio.

Com relação ao modo de ler com vistas à produção acadêmica, observamos que tem sido cada vez mais comum a elaboração de Estado da Arte ou Revisão de Bibliografia. Trata-se de uma parte do texto acadêmico que pode conferir densidade à pesquisa, ou pompa, aparência de robustez. Os dois nomes desta parte componente do texto acadêmico inspiram cuidados. O primeiro – Estado da Arte –, pode constituir o sentido de que a leitura da produção sobre o assunto estudado foi realmente exaustiva. O segundo – Revisão Bibliográfica –, por conter a palavra *revisão*, pode significar apenas isso, revisão, sem proposição de mudanças ou produção de novos conhecimentos a partir do que foi lido. Ambos acionam significados relacionados a modos de ler e, a depender desse modo, os textos resultantes do exercício de leitura podem traduzir mais densidade ou mais aparência.

Isso ocorre porque, para fazer essa parte da pesquisa, é necessário dedicação, tempo de leitura e amadurecimento. No entanto, em nosso tempo temos de lidar com a pressa com que somos compelidos a publicar, em estreita relação com o acesso relativamente fácil, apoiado por ferramentas de busca, a um imenso volume de publicações em torno de uma temática. Assim, o pesquisador, muitas vezes, é impelido a compor seu estado da arte por meio de busca por termos chave, cheguem onde chegar, e à apresentação de sua revisão com sobrenomes de autores acoplados ao ano de publicação e, às vezes, a uma frase ou parágrafo que nem sempre representa sua contribuição particular, mas apenas indica que ele tocou no assunto.

Com relação a prefácios, a percepção dessas condições de acesso à produção contemporânea e dessa atitude frente aos textos que deveriam ser lidos, a consideração de sua função torna-se imperativa. Prefácios que

apresentam resumos dos textos que compõem o livro podem servir justamente para evitar a leitura do livro, o que contraria sua própria função, que é estimular o leitor a realmente ler o livro prefaciado. Considerando o modo contemporâneo de ler para compor o estado da arte, esse tipo de prefácio, em vez de ser um atrativo para a leitura, pode ser exatamente o que dispensa a leitura, pois facilita a chegada ao conteúdo por meio da localização dos resumos dos textos, permitindo criar uma aparência de leitura por meio da exposição da obra a partir deles e não de seu conteúdo.

Ainda que seja quase impossível definir o que o leitor vai fazer com o texto lido, é válido considerar que prefácios precisam atrair o leitor para os textos do livro e, de preferência, para o seu conjunto. A honra com que aceitei o convite para fazer esse prefácio, encorajou-me a aceitar o desafio de fazer um texto com potencial para incitar o leitor a estudar o presente volume como uma obra para contribuir na produção a respeito do tema nele tratado.

Portanto, este prefácio não pretende ser um antecipador de leitura ou um facilitador para os mecanismos de busca. Não se dedica àqueles que vão chegar a este livro por meio de ferramentas apenas para citar sua existência sem considerar seu conteúdo e suas proposições. Pretende-se aqui estimular a leitura, de fato, da obra e estimular o diálogo com o GEHLDA, gerando novas pesquisas.

Isto posto, destaque-se que os ganhos da leitura do presente livro residem no encontro do leitor com um bom e atual panorama dos estudos sobre o livro escolar na Amazônia e na interação com uma vasta gama de posicionamentos teórico-metodológicos e políticos frente a esse tipo de publicação. Tais ganhos são oriundos da produção vinculada às linhas de pesquisa do GEHLDA, quais sejam, aquela que estuda desde a produção até os usos feitos por seus principais destinatários, ou seja, os professores

e os alunos, bem como a que se dedica à compreensão da linguagem e dos discursos presentes no livro didático na Amazônia.

O estudo cuidadoso do livro permitirá ao leitor apreender o que está sendo feito, conhecer os alcances e limites dos estudos feitos até aqui e, por isso mesmo, comprometer-se em dar continuidade a pesquisas sobre o assunto. Sua leitura será importante, ainda, para a compreensão de elementos do presente por meio de suas raízes em anos, décadas, séculos anteriores.

Nas colaborações reunidas neste livro, o leitor vai encontrar elementos para entender e aprofundar seus estudos a respeito das políticas de seleção e adoção dos livros escolares na Amazônia nos séculos XIX e XX, extremamente úteis para elucidar o presente. Desde aqueles anos, por meio da vasta legislação trazida pelos autores que colaboram no presente livro, tem-se notícias, por exemplo, de descentralização da produção e da seleção dos livros escolares, mas sem uma efetiva autonomia regional ou dos próprios professores. Pelo contrário, há documentos que mostram um certo descontentamento por parte das autoridades quando a seleção ficava a cargo dos professores. O leitor vai verificar nos trabalhos aqui publicados que não é de hoje que se fala do alegado despreparo dos professores, sem apresentação de dados a respeito de suas práticas, pois antes como agora, tem contado muito a opinião de alguém alçado à condição de autoridade e não a pesquisa em sala de aula propriamente dita.

A comparação entre o que se dizia no século XIX sobre a relação do professor com os materiais de leitura que tinha à sua disposição e o que se diz hoje torna-se mais interessante quando percebemos a repetição do argumento da má formação e sabemos que os professores de nosso tempo tem uma escolaridade muito mais longa do que antes.

Os autores atestam ainda que, para além da falta de uma implementação mais efetiva da autonomia regional com relação ao poder

central, havia ainda uma certa dependência do mundo considerado civilizado, parte da Europa, representado pela França, e pouca consideração com a cultura local indígena ou africana, ou a cultura híbrida que estava se formando. Quando esta aparecia estava mais associada a uma disputa intelectual que visava a inserir elementos amazônicos em padrões europeus de representação. Dessa forma, tínhamos uma dupla dependência: a elaboração e aprovação de livros na Amazônia dependia da capital federal, bem como a elite brasileira proporcionava uma subalternidade à parte da Europa representada especialmente pela França.

E aqui estamos diante de um tema ainda aberto para aprofundamento em novas pesquisas. Em épocas mais distantes buscava-se tanto a uniformização quanto uma aproximação ao mundo considerado civilizado. Hoje notamos que essa busca de uma compreensão uniforme do que se deva ensinar, incluindo as perspectivas teóricas oriundas ainda da Europa que se deve adotar, se consolidaram sob uma aparência de liberdade de escolha.

O estudo dos mecanismos com que se constrói a crença na democracia, que, ao mesmo tempo, persiste na subalternidade com relação a teorias externas aos meios em que se produz o ensino, seria de grande valia para o aprofundamento da compreensão que os estudos expostos aqui apontaram. Vale a pena rastrear os dispositivos criados ao longo da história da produção e circulação de materiais didáticos para entender como as reivindicações de regionalização, ou de uma produção mais adequada à cultura e às condições do ambiente em que se dá o ensino, foram incorporadas e transformadas de tal modo que o problema ainda persiste.

Associado ao exposto acima, são importantes estudos que apontem diferenças e semelhanças entre a atuação de autoridades repressivas e

autoridades democráticas que estabelecem formas de produção e circulação afastadas de seus usuários mais diretos, os professores.

Dentre os elementos que aparecem como foco de uniformização, estudos presentes neste livro apontam a inviabilização da língua constituída no Brasil como objeto de estudos na sala de aula. Em detrimento desta, forçou-se desde cedo o ensino da língua portuguesa por meio da gramática. Vale a pena investir esforços para estudar a correspondência entre este primeiro movimento de inviabilização das línguas faladas na Amazônia, assim como no restante do país, com as propostas que hoje continuam excluindo os falares regionais em nome do ensino da chamada norma culta. Embora tenhamos avançado nesse quesito, há muito o que se estudar, inclusive por que, autores que estudaram o século XIX apontam que, mesmo gramáticos, já traziam à discussão a importância de trazer à escola um retrato mais fidedigno da língua praticada no Brasil. O leitor, ao tomar conhecimento disso, pode perceber que algumas coisas apresentadas hoje como novidade, já estavam sendo discutidas em outras épocas. Então, novos estudos podem buscar o que se dizia em épocas anteriores a respeito da necessidade de assumir nos materiais didáticos a língua que se constituía na região, verificar o apagamento dessas fontes em estudos posteriores e a manutenção do mesmo tópico como novidade. Pode ser que estudos como esses apontem para a lentidão nas mudanças nos objetos de ensino, por meio da estratégia de tratar assuntos sempre como novos.

No presente livro, o leitor poderá perceber que os controles sobre quais livros podem circular nas escolas, arraigados até hoje, como interdições de obras literárias, datam de muitos anos atrás. O leitor pode dar um passo a mais também, enveredando por pesquisas que comparem os controles sobre as perspectivas teóricas presentes em nossos dias, seja por meio de documentos oficiais, por meio de vozes autorizadas no meio

político-acadêmico ou ainda por uma espécie de eco de repetição perifrástica presente no cotidiano.

A compreensão e a conquista de uma maior liberdade de escolha exige, ainda, grande esforço de análise e produção de propostas consistentes, e que não fiquem restritas ao leque de “escolhas permitidas”. Talvez caminhando pela garantia de um conjunto de conteúdos considerado razoável por especialistas, mas mais aberto para que sejam abordados a partir de diferentes vertentes teóricas e metodológicas.

O leitor pode se sentir encorajado a empreender uma pesquisa como essa ao perceber pelos estudos aqui presentes que as lutas por maior liberdade de escolha são tão antigas quanto os controles, variando em pontos diferentes da história do livro quanto a quem reivindica tal liberdade, ora uma empresa produtora de materiais didáticos para a escola, ora um grupo que defende uma determinada perspectiva teórica, ora a própria categoria de professores. Como dissemos acima, a compreensão desses embates e das estratégias de apaziguamento podem ajudar a entender a forma da manutenção de determinadas posturas no ensino apoiado em material produzido fora da escola.

Realizar estudos como os que estamos propondo é possível porque os trabalhos aqui publicados abrem caminhos. Eles mostram desde o controle dos conteúdos, afastando a possibilidade da presença da cultura regional, até os bastidores, com seus vícios enraizando-se ao longo da história, relacionados à escolha. Embora tenha regulamentação para a escolha, em alguns momentos da história, integrantes das comissões oficiais denunciam que nem sempre as orientações são seguidas e a análise dos materiais a serem autorizados a circular nas escolas são avaliados superficialmente.

O leitor vai descobrir nos documentos aqui analisados que a causa dessa avaliação superficial é muito presente na atualidade: pareceristas

não são tratados como profissionais, o que pode acarretar descuido na seleção, ora escolhendo por respeito aos autores, ora fornecendo pareceres simplificados, pouco circunstanciados, permitindo que materiais de qualidade duvidosa chegassem às mãos do leitor em formação. Dois problemas atualíssimos relacionados tanto à escolha dos LDs quanto às avaliações do que deve ser publicado.

Os estudos aqui publicados confirmam tentativas de controle de várias maneiras e por diferentes instâncias, geralmente vistas como Estado, mas que congregam outras forças da sociedade interessadas nesse segmento da produção de material destinado à escola. Tais estudos não nos deixam margem para ilusões de que a liberdade de escolha não seja controlada. Se por um lado é importante que haja certo controle quanto ao padrão de qualidade, por outro, é difícil justificar que qualidade seja garantida por perspectivas teóricas, por variedades linguísticas únicas e uniformizadoras.

Junte-se a essa consciência despertada pelos autores, a ideia já naturalizada de que o livro de leitura destinado à escola se desatualiza. O leitor, ao saber disso, pode associar ao seu estudo questões sobre políticas de financiamento da educação, pois contribuirá para apoiar o aprofundamento da reflexão apresentada aqui, acrescentando preocupações acerca da verba empregada para produzir materiais tão efêmeros, verificando que motivos são usados para justificar essa efemeridade e para não justificar a implementação de bibliotecas e renovação constante de seus acervos. E aqui podemos encontrar elementos para entender o modo de leitura contemporâneo, por onde comecei este prefácio. A oferta de um livro com textos breves, de curta duração, para uma passagem rápida no decorrer de uma aula eram um prenúncio do que aconteceria no momento que vivemos.

São justamente as notícias de que materiais diversos já foram usados como livros de leitura na escola, como a constituição, o código penal, etc que nos autorizam a pensar na possibilidade de uma formação que tenha a leitura como centro da aula e não um objeto livro específico. É possível reivindicar, também com argumentos na história de leitura e de relação com a cultura, mais tempo para ler e escrever.

As pesquisas mostram que é importante notar que o destinatário do livro didático muda ao longo do tempo, tendo como leitor alvo, primeiro o professor, depois o aluno, o que já minoriza o papel do professor e anunciando o que se propõe hoje como metodologias que buscam minimizar ainda mais esse papel. Junta-se a isso a passagem do ensino que individualizava o aluno para aquele que propõe o que se chamou de ensino simultâneo, ou seja, mais massificado, que levaria um só conteúdo a uma turma, ampliado hoje pelas maneiras consideradas modernas (tratadas como sinônimas de boas) e que permite levar os mesmos conteúdos a milhares ao mesmo tempo. Novas pesquisas podem verificar em que medida o diálogo passa nesse momento de nossa história a ser diretamente entre aluno e material ou maquinaria que lhe dá acesso a tarefas a serem cumpridas. Trata-se de pesquisa urgente, em função das consequências que temos presenciado da relação apressada e desumanizada entre o usuário e o conteúdo.

Seria interessante ainda que o leitor desse livro tomasse o conceito de patrimônio bibliográfico usado por um dos autores para colaborar na localização de acervos particulares existentes na região amazônica, em casas de famílias, escolas, algum depósito particular, demonstrando a importância dos acervos populares para compreender o uso feito pelos leitores.

É importante, ainda, que novos pesquisadores compreendam uma outra dimensão na composição de aspectos ideológicos, para além dos

conteúdos que estão no texto em si, que se relaciona com quem pode definir os conteúdos. Vale a pena verificar quem são os profissionais envolvidos na composição, avaliação e na defesa pública da importância do livro didático, bem como de quais setores são oriundos os produtos divulgados. Entenda-se por produtos os próprios textos que circulam e a forma como são explorados.

Por fim, como última sugestão de estudos a respeito do livro didático, gostaria de acrescentar a importância em se perguntar, depois de todos os aspectos estudados pelos autores que contribuem para a história desse material, o quanto vale a pena tomar um instrumento que desde o princípio da organização da educação brasileira, que é também sua europeização ou estratégias de civilização considerando uma realidade externa, e solicitar que ele inclua elementos de nossa cultura ou se não seria melhor reivindicar o uso de material local, produzido por atores locais e de acordo com a realidade em que cada escola está inserida.

Espero ter instigado a curiosidade para a produção de novas pesquisas e desejo que seja possível um encontro presencial no próximo EHLDA para a partilha de reflexões que possam ser suscitadas a partir deste livro.

Parte 1

Livro escolar: política, prática e pesquisa

1

A crítica ao professor como justificativa para o livro didático e a EAD

Valdir Heitor Barzotto ¹
Jobi Espasiani ²

*Sempliceta tortorella
Que no vede il suo periglio
Per fuggir dal crudo artiglio
Volla in grembo al cacciator.³*

Introdução

No momento histórico em que nos dispomos a escrever este texto, avançam vertiginosamente os ataques à educação pública.

A instrumentalização do campo da Educação por diferentes forças ligadas ao capital é planejada e vem de longa data. Não é à toa que a Educação se tornou o objeto central de interesse de organizações sociais patrocinadas por essas forças, bem como braços de negócios de grandes empresas, como editoras transnacionais e, mais recentemente, poderosas corporações que atuam na área de tecnologia.

Parece-nos legítimo cogitar que uma das estratégias utilizadas pelos atores que trabalham para o interesse privado, ou de grupos que privatizam o interesse público, é o crônico e contínuo ataque à figura do

¹ Doutor em Linguística pela UNICAMP. Professor Titular da Faculdade de Educação da USP. E-mail: barzotto@usp.br

² Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da USP – Professor de Língua Portuguesa na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME/SP). E-mail: jobmerlim@hotmail.com

³ *Ingênua pombinha / Que não vê o seu perigo / Para fugir da cruel garra / foge para os braços do caçador.* Poema de Pietro (Metastasio (1698-1782)), musicado por Nicola Vaccaj (1790-1848). Tradução livre dos autores. In: *Metodo pratico di canto italiano da câmera*. G. Editora Ricordi & C. Editore, Milano, 1979 [1833, London].

professor, pondo em descrédito sua capacidade profissional. Do desgaste de sua imagem, surgem bons negócios, que vão de intermináveis cursos de formação continuada à produção de aulas prontas, sejam elas veiculadas por meio de material impresso ou por meio de plataformas virtuais.

Os ataques podem ser vistos nas mais diversas instâncias: a) nos cursos de pedagogia ou de licenciatura durante a formação do próprio professor; b) na imprensa que publica artigos que têm como tema prováveis problemas da educação; c) na produção acadêmica que trata do tema; d) na criação do vínculo indissociável entre aula e livro didático; e) no avanço, cada vez mais forte, do uso de recursos mais sofisticados de ensino à distância mediado por plataformas digitais. Essas instâncias se entrecruzam, potencializando sua força de ataque.

O exposto acima já foi descrito por Barzotto e Aragute (2008, p. 165):

Trata-se da inculcação da incompetência pedagógica, que pode ser feita pela oferta de cursos bastante frágeis do ponto de vista formativo, cuja fragilidade é reiteradamente constatada e divulgada, bem como pela constante alegação da incompetência do professor, presente nos textos produzidos na Universidade, portanto com caráter de cientificidade, que repercutem nos documentos oficiais.

Como pode ser observado na citação, parte da produção acadêmica participa ativamente dessa corrosão da figura do professor. O que nos parece claro é que essa corrosão tem impactos políticos amplos, pois, ao erodir o vínculo estruturante professor-aula, pavimenta o caminho para o estabelecimento de modelos de ensino pautados, ora no simpático discurso da autonomia do aluno, ora na sempre fascinante impressão causada pelas fachadas da modernidade, quando se trata da imposição do ensino pelas plataformas digitais.

2 A relação entre professor e livro didático construída na produção acadêmica

Difícil imaginar qual o ganho real teriam pesquisadores das universidades em produzir informação que corresse a imagem do profissional que eles próprios formam. De todo modo, é necessário, e urgente, que se invista em pesquisa para entender a que redes se ligam ou mesmo criam tais pesquisadores.

Por enquanto, parece-nos lícito perguntar se há ou não vínculo – ainda que não intencional – entre o mercado educacional transnacional e parte da pesquisa acadêmica que tematiza a educação, pois, é evidente que os agentes desse mercado avançam para tomar o espaço institucional da própria universidade pública que lhe abriu caminho.

No que tange à produção acadêmica que trata do livro didático, ao nos debruçarmos sobre os textos que têm como objeto a defesa de seu uso, independentemente da data de publicação, percebemos, que, conforme já foi apontado em Barzotto (2004), em grande número carecem de dados que comprovem as asserções que pretendem comprovar sua necessidade. Barzotto e Aragute (2008, p. 169) constatam que:

Para demonstrar consciência social, há autores que exploram a idéia de que em algumas residências apenas o livro didático está presente. Este argumento, calcado no senso comum de quem é considerado letrado, de que a população de baixa renda não tem material de leitura, vem sempre desacompanhado de qualquer endereço exato para que outros pesquisadores possam verificar *in loco* a afirmação feita, assim como não traz uma definição do que é entendido como material de leitura. Chega-se ao extremo de, em um estudo que toma como objeto manifestações tipicamente orais da cultura brasileira, aparecer a

afirmação de que o aluno tem acesso a estas manifestações *muitas vezes apenas pelo livro didático*⁴.

Os problemas dos textos acadêmicos defensores do livro didático, apontados na citação acima, abrem ao menos duas possibilidades de leitura. A primeira está relacionada à manutenção de uma posição de classe. Os produtores dos referidos textos acadêmicos não se descolaram de sua posição de classe, tratando a condição de acesso a textos escritos por inferência, a partir da perspectiva da classe a que pertencem, sem se preocupar em verificar a veracidade dos implícitos envolvidos na argumentação.

A segunda possibilidade de compreensão está relacionada à adoção dos valores de outra classe. Como propaga-se que a escolarização promove ascensão social, pode ser que pesquisadores oriundos das mesmas classes sociais deste aluno que supostamente não tem acesso a material de leitura diferente do livro didático, passem a defender a perspectiva de uma classe que não é a sua. De dentro dessa pertença ilusória à outra classe, se autoriza a desconsiderar a leitura do outro como leitura, assim como toda a cultura desse grupo que ele passa a entender que não é o seu.

Esse mecanismo parece dominar certa produção de textos acadêmicos (e também jornalísticos), sendo que, dessa forma, não precisam correr o risco de pôr em xeque o conjunto de crenças predominante e assim, não enfrentar polêmicas. Temos, muitas vezes, a impressão de que certos autores de textos acadêmicos acabaram por seguir a retórica jornalística, na qual não é o rigor argumentativo que

⁴ Barzotto e Aragute, no artigo citado, apontam que, em textos acadêmicos, o professor de Língua Portuguesa acaba por ser considerado destituído tanto de seu domínio de língua como falante, como de profissional que recebeu preparo para, a partir dessa condição, trabalhar como habilitado tecnicamente no ensino de sua própria língua. Essa expropriação de saber atinge também a pessoa pobre, cuja cultura oral, na qual está imersa e que dela se utiliza para lidar com o mundo, passa a pertencer apenas, de maneira cristalizada, no livro didático.

preside o encadeamento do texto, mas o uso dos implícitos, segundo os valores e expectativas de seu público leitor e as ordens de seu editor.

No interior dessa retórica típica do jornalismo, percebe-se ainda, segundo Barzotto (1992), muitos elementos da publicidade, de modo que textos publicados em jornais e revistas, que passam a impressão de informação, trazem embutidas diferentes formas de divulgação de produtos ou de perspectivas. Quanto a isso, retomamos Araújo (2016, p. 47), que se preocupa com o problema da ética na produção acadêmica e reflete sobre as consequências de práticas como “A simulação de um domínio teórico; a promessa de análise de dado não cumprida; a depredação do dado para fins de fazer caber nele uma teoria.”.

O autor, em suas pesquisas, verifica a possibilidade de estar se constituindo um modelo de texto próprio deste momento da produção acadêmica: “o texto acadêmico promocional, e mais do que isso, que essa prática tem sido estabelecida como uma ética⁵, conscienciosa, de caráter globalizante, obedecendo a um código semelhante ao da publicidade.” (ARAÚJO, 2016, p. 85).

O autor colabora também para ampliar as possibilidades de compreensão que apresentamos a respeito dos motivos pelos quais pesquisadores continuam assegurando que em alguns lugares (nunca definidos) o aluno só tem o livro didático. “Há que se pensar se o pesquisador exerce a autonomia do pensamento quando escreve ou se ele é coagido pela publicidade do mercado acadêmico, que assim como no

⁵ No original Araújo apresenta a seguinte nota de rodapé: Tomo ética em sua raiz grega, *ethos*, que significa uso, costume. Nesse sentido, a ética está relacionada a um conjunto de normas ou condutas que estabelecem um ideal tendo em vista um determinado contrato social. No dicionário Aurélio (p.848), em seu sentido filosófico, ética é o “estudo dos juízos de apreciações referentes à conduta humana suscetível de qualificação do ponto de vista do bem e do mal, seja relativamente a determinada sociedade, seja de modo absoluto.” Pensando, a partir da Dialética da Malandragem, em que os eixos bem e mal não se dão por uma relação dicotômica, a ética do malandro resulta na equivalência entre esses dois polos, no deslizamento entre eles. Justifica-se muito mais pela eficácia de seu uso do que pelo juízo de valor que lhe possa ser atribuído

mercado de objetos de consumo, se vale da reação do espectador em lugar de sua reflexão.” (ARAÚJO, 2016, p. 123).

Os espectadores, nesse caso, seriam os pares do pesquisador, que supostamente esperariam a repetição do que já foi dito e não uma perspectiva diferente.

Para demonstrar o que estamos apontando, escolhemos um texto que versa a respeito do livro didático e sobre o trabalho dos professores, por ser representativo do modo como pesquisadores geralmente põem, em sua argumentação, a presença do livro na casa do brasileiro “comum”. Optamos por não indicar nome dos autores porque nossa reflexão recai sobre um modo de se referir à necessidade do livro didático e ao seu uso por parte do professor. Os dados que analisaremos a seguir, são representativos dessa perspectiva que se dedica à crítica à capacidade dos professores como base para justificar o uso do livro didático.

Excerto 1

Dados dos anos oitenta assinalam que nossa população comprou algo em torno de 1 livro por ano, média que cresceu para 1,85 livro/ano nos anos noventa. Mesmo assim os didáticos continuaram a ocupar o grosso deste mercado, enquanto os livros religiosos e congêneres alcançavam o segundo lugar em vendagem. Estes dados, comparados com a média de aquisição de livros nos países desenvolvidos revelam, no mínimo, a carência cultura de nosso país neste campo.

Não pretendemos aqui questionar os critérios que levaram o autor a considerar apenas livros comprados, e não emprestados ou lidos nas bibliotecas entre outros espaços em que se pode ler, ou por outra pessoa, por exemplo, para orientar sua pesquisa sobre leitura. Percebe-se, que ele se orienta pela economia e não pela educação. O dado que consideramos que poderia ser mais bem explicitado pelo autor, é o porquê os chamados “livros religiosos e congêneres” parecem não ter muito valor como leitura.

Ele não explicita que tipo de livro poderia se enquadrar na categoria “congêneres”, mas, pelo visto, para ele, nem esses, nem os livros religiosos resolvem o problema da “carência cultural de nosso país”. Há, nessa perspectiva, uma orientação laica que serve apenas para o pobre, pois dificilmente ele arriscaria dizer, ao menos abertamente, que a Bíblia seja um livro de baixo nível, ou que, pensando nos “congêneres” (já que o autor não os definiu), as *Confissões*, de Santo Agostinho, ou os poemas de San Juan de la Cruz, ou *Os sermões* de Padre Vieira, ou as obras de Miguel de Unamuno, e assim por diante, não contribuam para o desenvolvimento cultural do leitor. Pelos pouquíssimos exemplos arrolados acima, pode-se concluir, pois, que não é o teor filosófico subjacente (laico ou religioso) ao livro que lhe atribui qualidade. Ao autor, cumpriria explicitar como entende a leitura, bem como, completando o quadro de análise, descrever quais os tipos de obras laicas podem elevar o padrão cultural da “nossa população”. Do modo como está escrito, o autor parece confundir o exercício da leitura com as características do texto lido.

Na sequência do artigo, o autor sugere, ainda sem fazê-lo explicitamente, a tipologia de texto que devesse ser oferecida à população:

Excerto 2

Se observarmos a vendagem de jornais e revistas em outros países, nem tão desenvolvidos assim, perceberíamos também que o Brasil está bem aquém dos padrões internacionais. Cidades com cerca de quinhentos mil habitantes, que têm jornais com tiragem média de quinze mil exemplares revelam um estado de pobreza cultural muito grande.

À parte relacionar “pobreza cultural” a “vendagem de jornais e revistas”, sem qualquer menção às manifestações culturais próprias da comunidade, vejamos outros aspectos desse trecho. Parece que o autor acredita que o desenvolvimento cultural se dê pela leitura de periódicos de

grande circulação; talvez jornais destinados à classe média alta, mas não às camadas populares, ainda que sejam editados pela mesma empresa de jornalismo.

Vemos que, ou os referidos pesquisadores afirmam, sem dados, que o único livro a que o pobre tem acesso é o livro didático, ou, quando há outros livros além desse, eles carecem de valor, posto que autor vincula a presença desse tipo de leitura à pobreza cultural. Em suma: ou negam a presença do livro, ou a desmerecem quando ela é constatada.

Neste item procuramos trazer ao texto os implícitos possíveis com os quais são trabalhados os recursos de convencimento utilizados na produção acadêmica. Seguimos agora, procurando mostrar como é posta nos textos a ideia de que o professor é mal formado.

Excerto 3

A centralidade que este instrumento pedagógico adquiriu no seio da cultura escolar o torna objeto privilegiado em qualquer análise que queira dar conta do difícil processo de desvendamento dos saberes veiculados pela escola. Assertiva que parece-nos valer para qualquer país, servindo de maneira especial para o Brasil onde o livro didático foi e é utilizado amplamente no ensino primário e secundário e, algumas vezes, até no superior, moldando não só o conteúdo escolar a ser apreendido pelos alunos, como também a ação dos professores que, infelizmente, são muitas vezes desqualificados e despreparados para exercerem com competência e autonomia suas funções.

No excerto acima, o autor declara abertamente sua visão do professorado: “desqualificados e despreparados” e, como resultado de sua incompetência, não devem trabalhar com autonomia, mas conduzidos pelo livro didático. Embora modalize essa atribuição ao utilizar a expressão, “muitas vezes”, não deixa de indicar que acredite que a desqualificação e o despreparo para a atividade seja traço pertinente à maioria dos professores. Caso contrário, ele teria utilizado, ao invés da

palavra “muitas”, a palavra “algumas” ou “poucas”, por exemplo. A função, portanto, dessa expressão, é permitir que o autor afirme que não está generalizando.

No entanto, assim como apontaram Barzotto e Aragute (2009), no segundo trecho acima citado – ao tratar do modo como são feitas asserções a respeito da presença de livros na casa dos alunos pobres – o autor não traz nenhum dado que possa ser verificado; não traz sequer discriminados qual o preparo e qual a qualificação que esses professores necessitariam ter, mas não têm. Poderia ter apontado diretamente para a instituição formadora que não os preparou, mas prefere fazer referência direta ao professor, como se recaísse sobre ele toda a responsabilidade pela sua formação. No caso de professores de escolas públicas, que, para assumir o cargo, passaram por um concurso, caberia pôr em questão quem elaborou o seu edital e suas as provas, como o fez Batista (2016). Textos, como os que estamos trazendo para a discussão aqui, podem fazer parecer ao leitor que não há nenhuma instituição formadora (ou regulamentadora, como MEC) que deva assumir o ônus que lhe cabe, caso seja comprovada a afirmação de que o professor é “mal formado”.

Para esse autor, o professor ser desqualificado e despreparado deve ser consequência de sua falta de acesso ao saber e ao conhecimento. Isso explica sua afirmação de que é no livro didático em que estão contidos os conteúdos de conhecimento necessários para os alunos:

Excerto 4

O saber transmitido pela escola é resultado de uma série de esforços de grupos humanos mais ou menos organizados que no decorrer do tempo foram promovendo escolhas e selecionando o saber a ser veiculado às novas gerações.

Neste processo é que ganha importância o livro didático, portador quase que exclusivo destes saberes, e, em nosso entender, objeto privilegiado, ao menos no caso brasileiro, para desvendar o ensino real das disciplinas escolares. Privilegiado sim,

pela sua própria força cultural e sua existência material, mas não exclusivo num processo mais amplo de análise da efetivação do ensino brasileiro.

Pelo que o autor afirma na citação acima, os saberes desenvolvidos pelos grupos humanos têm, no livro didático, seu “portador quase exclusivo”. Embora a palavra “quase” matize o grau extremo trazido pela palavra “exclusivo”, ela o mantém próximo desse nível. Estranho haver afirmação desse teor num texto acadêmico e num momento histórico no qual, talvez, a produção e a circulação do conhecimento⁶ se encaminham para ser tão vasta nas mais variadas formas de publicação. Em última instância, esse tipo de afirmação tende a pôr em dúvida o próprio texto no qual está escrito.

Cabe observar ainda que, se a maior parte desses saberes está no livro didático, somos levados a imaginar que os professores são mal preparados porque, talvez, não tenham tido acesso a esses saberes; ou então, porque o livro didático não tenha sido utilizado em sua formação básica. Ou ainda, se o utilizaram, seria necessário compreender o motivo de esses professores não o terem apreendido. Afinal, os saberes inscritos no livro didático são transitivos ou permanecem presos nesse material?

O excerto abaixo contribui ainda mais para compor a imagem corroída do professor.

Excerto 5

Desde os primeiros debates voltados para o tipo de formação que receberia o cidadão brasileiro, o livro escolar – o compêndio, o epítome e o livro didático – foi uma ferramenta fundamental na formação do professor e do aluno.

Embora o artigo de onde foi extraído o excerto seja voltado para a disciplina de História, há trechos que se referem ao uso do livro didático

⁶ Estamos considerando aqui a palavra *saber* na mesma acepção da palavra *conhecimento*, tendo em vista que o autor não determinou nenhuma diferença entre elas, como o fez Gorz (2005), por exemplo, em seu livro *O imaterial*.

(ou à formação do professor) de maneira mais generalizada, como é o caso em tela. Para o autor, a formação do professor do ensino básico se dá pelo mesmo material que a formação do aluno: o livro didático. Além disso, ele defende – essa é a tese central de seu artigo – que o professor deva seguir rigorosamente os protocolos de leitura prescritos no livro didático escolhido para ser utilizado em aula. A afirmação, no excerto acima, que nivela o instrumental utilizado na formação do professor e do aluno, acaba por tornar elíptico o preparo técnico docente, seja ele em nível médio⁷ ou superior. Isso significa que, na teia de discursos que tem como propósito a corrosão da imagem profissional do professor, o nivelamento do conhecimento mensurável entre professor e aluno entra, na interpretação do senso comum, com o impacto que tem a informação implícita.

Ainda no que diz respeito à relação entre livro didático e a formação do professor, interessante notar a postura de Munakata (2002) que, mesmo defendendo o uso do livro didático – uso do qual somos radicalmente contrários –, não o vincula à má formação do professor. Como historiador, ele considera esse objeto inerente à escola moderna desde sua formação, com Comenius. No entanto – como procuramos fazer anteriormente neste texto, ao cobrarmos das instituições governamentais reguladoras suas responsabilidades – Munakata também chama a atenção dos mecanismos institucionais reguladores que instrumentalizam a educação para seus próprios fins. Munakata:

Do lado da formação dos professores, é preciso fazer distinção entre formação inadequada e atitudes por vezes inesperadas que eles tomam perante necessidades do dia-a-dia. Podemos não concordar com o uso de um livro didático como suporte de exercícios de leitura, mas isso não significa que esse professor tenha tido necessariamente uma formação inadequada. Não se pode

⁷ Há um problema que precisa ser discutido quanto à formação em nível médio ou superior, que será mais adiante neste artigo.

esquecer de que a aula no Ensino Fundamental (e frequentemente até mesmo no Ensino Superior e na Pós-Graduação) não se presta somente ao ensino dos conteúdos de uma disciplina, mas é também ocasião de desenvolvimento de certas habilidades – por exemplo, de leitura. Antes mesmo de os Parâmetros Curriculares Nacionais preconizarem atitudes, transversalidades e toda a sua parafernália neotecnicista⁸, os professores já desenvolviam essas práticas, sem o que ministrar sua própria disciplina específica ficava muitas vezes inviabilizado.

Não que a formação esteja às mil maravilhas; ao contrário: é com muita apreensão que se assiste hoje ao incentivo à proliferação desenfreada de cursos improvisados de formação docente, muitos de curta duração, apenas para fazer cumprir estatisticamente o preceito da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que exige formação superior de todos os docentes em todos os níveis de ensino. Não é assim que os professores terão oportunidade de discutir as possibilidades de uso – e, portanto, de escolha – dos livros didáticos. No máximo haverá tentativas de doutrinação dos professores, pelas quais se procurará “ensinar” como eles não sabem escolher livros e que por isso devem seguir as orientações dos avaliadores do PNLD. Nesse sentido, o referido documento do MEC (2001, p. 36) recomenda “programas de capacitação para a escolha e o uso do livro didático, destinados aos docentes e técnicos dos sistemas educacionais”, subentendendo-se que docentes e técnicos são “incapazes”. Sugerem-se também “alterações no *Guia de livros didáticos*, descrevendo-se mais adequadamente as obras que dele constam e utilizando-se uma linguagem mais adequada ao professor e a suas expectativas” (p. 36), pois, os professores, supõe-se, são incompetentes para entender a linguagem tão elevada dos avaliadores. (MUNAKATA, 2002, p. 93).

Podemos perceber que o autor acima afirma que os professores davam conta de suas atribuições sem os referidos Parâmetros Curriculares. Desse modo, reconhece sua competência profissional e não

⁸ Nota nossa: valeria a pena elaborar uma discussão apenas a partir desse tópico crítico lançado pelo autor: “Antes mesmo de os Parâmetros Curriculares Nacionais preconizarem atitudes, transversalidades e toda a sua parafernália neotecnicista...”, haja vista que esse Parâmetros foram introduzidos nas escolas básicas como verdades educacionais.

põe a pecha de incompetência pela dita má formação – ainda não bem definida o que seja –, como muitos têm feito, conforme já foi apresentado.

Quanto à referência que fez aos cursos rápidos de formação, discutiremos mais detalhadamente no próximo item. Em todo o caso, vale notar que, para Munakata, o “[...] incentivo à proliferação desenfreada de cursos improvisados de formação docente [...]” tinha como única meta firmar o prestígio do governo pela apresentação positiva das estatísticas de cumprimento da recente LDB. Outro ponto interessante desse excerto – presente também em outros trechos do artigo, como nas p. 92-93 – é a denúncia do autor diante dos desmandos dos avaliadores dos livros didáticos, cuja postura arrogante desses últimos também contribui para a corrosão da imagem do professor, ao mesmo tempo que se apóia nessa imagem já corroída, à época da publicação do artigo. A acidez com que Munakata termina o trecho citado, criticando a percepção desdenhosa dos responsáveis pela avaliação dos livros didáticos sobre os professores possa, talvez, ser considerado mais um dado para constatarmos que existe uma burocracia intelectual – dentro do Estado e das Universidades – que, ainda que involuntariamente, podem colaborar para manter, junto com a indústria de material didático e de cursos de formação continuada – o professor como mão de obra tarefaira, embora com diploma em nível superior. Pode ser em função disso que se negue a ele o direito à pesquisa,

3 Formação do professor de séries iniciais: do nível médio à exigência do nível superior

A qualificação de uma área profissional pelo título acadêmico que lhe é atribuído necessita de uma reflexão mais aprofundada que extirpe o fascínio do aumento estatístico de profissionais com nível superior, como se a atribuição de diplomas em si bastasse para sua efetiva valorização,

quer no reconhecimento do valor intrínseco (ou estratégico) de sua atuação, quer em gratificação pecuniária.

Amaral (2015, p. 168) afirma, nas considerações finais de sua tese, que “[...] Não há ligação linear e exclusiva entre a qualidade do ensino público e a formação docente.” Formação docente, entenda-se, obrigatoriamente em nível superior em detrimento da formação técnica em nível médio. A autora justifica, escorada por ampla pesquisa, que o incessante estímulo à formação dos professores se deu, também, por conta da convicção de que os bons resultados escolares dos alunos dependem quase exclusivamente da atuação docente, a qual, por sua vez, é consequência direta de um certo modelo de formação. Ela considera que essa perspectiva acabou por ganhar força na década de 1990 em virtude do deslocamento da ideia de fracasso escolar – antes, centrado nas baixas condições sociais e econômicas dos alunos e de suas famílias – para uma suposta precariedade da formação docente.

Ainda de acordo com Amaral, ao adotar essa perspectiva, as instâncias de comando deixam de lado aspectos estruturais do funcionamento da escola, como número de alunos por sala, profissionais de apoio, etc..⁹

Percebe-se, por isso, que as posturas adotadas pelo alto gerenciamento das políticas públicas são orientadas (ou, no mínimo subsidiadas) pelas “tendências” transnacionais que encontram voz nas linhas de pesquisa acadêmica a elas alinhadas.

Tratando das diretrizes coordenadas pelo Banco Mundial, OCDE, entre outras instituições chamadas de multilaterais que, desde o início da

⁹ Há, de se considerar, entretanto, que a perspectiva da carência cultural tendo por base as condições econômicas não foi abandonada, mas, de certa forma, acobertada por enfoques de pesquisadores adeptos às teorias das culturas híbridas, entre outras semelhantes.

década de 1990 tem a Educação como objeto e, em particular, a figura do professor, Becker (2015, p. 166), afirma que

Para OM, como BM e UNESCO, a Educação consiste num processo ao longo da vida do que decorre que o professor nunca estará — pronto; estará num constante — devir, obsolescente, subordinado às demandas econômicas que adentram a escola. Formado no fio da navalha, configura-se como sujeito que sempre — não é, mas sempre — poderá ser. Eterno aprendiz porque a cada plano alcançado renova-se o seu — não é, ponto de partida para um novo — “poderá ser”.

Embora a autora praticamente não se refira ao livro didático, mas estuda os documentos dos órgãos internacionais que têm determinado as diretrizes da educação em grande parte do mundo, incluindo a América Latina, o projeto de manter um professor sempre “Eterno aprendiz” é compatível com a sempre e necessária presença do livro didático como suporte estrutural de sua aula, bem como as intermináveis formações.¹⁰

Para nós, que também defendemos o direito a uma escolarização de longa duração e com aprofundamento para o professor, o problema reside no fato de as propostas dessas organizações, às quais algumas instâncias formadoras se alinham, não contemplarem necessariamente a produção de conhecimento por parte do professor, mas de submissão a um conhecimento gerado ao largo de seu trabalho ou de seu campo de interesse. Em geral, o que se propõe como formação é seu apassivamento a programas gestados longe de sua atuação. Tais programas vão gerar cursos, materiais didáticos, informações para serem acessadas remotamente, mas raramente vão contemplar a autonomia desses

¹⁰ Em relação à construção, em textos acadêmicos, da imagem fragilizada do professor, ver BARZOTTO (2010) e BARZOTTO (2016).

profissionais para gerar esses materiais, a não ser depois de se mostrarem alinhados.

É nesse contexto que, com vistas a cumprir a LDB, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo implementou o PEC (Programa de Educação Continuada – formação superior) entre julho de 2001 e dezembro de 2002. Em parceria com a Universidade de São Paulo, a PUC/SP e a UNESP, esse Programa permitiu que mais de 6200 professores atuantes, habilitados para o magistério (nível médio), recebessem diploma em Licenciatura Plena. Apesar da titulação em nível superior, estudos mostram que a exigência da LDB não foi um simples projeto de avanço na formação de professores, mas um alinhamento aos modelos traçados por instituições transnacionais como o Banco Mundial.

Tanuri (2000, p. 85, 86), embora admita a possibilidade de que a instalação de curso superior onde eles inexistiam pudessem representar algum avanço, ela apontou que

[...] tendo em vista as conquistas positivas dos CEFAMs¹¹, a longa tradição das escolas normais e a extensa rede de habilitações de nível médio em estabelecimentos públicos, também se teme o simples desmonte de um sistema público e o enfraquecimento do compromisso do Estado para com a formação de professores, em favor de instituições apenas existentes no plano legal. De qualquer forma, e apesar das medidas legais já tomadas, como o Decreto 3.276, de 6/12/99 – que reserva *exclusivamente* aos cursos normais superiores a tarefa de preparar professores para a educação infantil e para as séries iniciais da escola fundamental –, é grande o movimento de resistência, tudo indicando que só se poderá chegar a algum consenso se a introdução das novas instituições não implicar a desmobilização pura e simples das atualmente existentes e na medida em que os ganhos já assegurados e a experiência já acumulada tanto pelos Cursos de Pedagogia como pela imensa

¹¹ CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério).

rede pública de cursos médios de formação puderem ser capitalizados e aproveitados.

Como é possível observar, a autora não apenas não acredita que a simples promulgação da Lei garantisse sua realização, como também se preocupava – e isso é fundamental – com o esvaziamento de um processo de formação docente que, nesse segmento, era reconhecido e havia construído uma trajetória própria com efetiva contribuição para a educação pública.

4 Formação docente por meio de plataformas virtuais

Ao nos debruçarmos sobre o PEC, foi possível perceber que esse programa também teve a função de impulsionar a formação docente pelo uso de plataformas virtuais, com o uso de Tecnologia da Informação.

No entanto, uma modalidade de formação docente que parecia “emergencial” tornou-se padrão, pautado no argumento de que precisava melhorar a qualidade da formação para a consequente melhora do trabalho do professor, acabou por privilegiar um modo de formação, sem que necessariamente garantisse um lugar junto à produção de conhecimento por parte do professor. Acabou tendo como consequência imediata, a precarização das condições de trabalho e remuneração do próprio professor do ensino superior, na medida em que ele foi rebaixado à condição de tutor. Mais tarde, significou extinção de postos de trabalho para o professor universitário.

Pelo avanço rápido dessa modalidade, pode-se inferir que ela não se deu por evolução natural de um modelo, mas por estratégias estabelecidas pelos mecanismos transnacionais. Como anotou Amaral (2015, p. 49), a formação inicial presencial não contava com o financiamento internacional alocado para os cursos à distância.

Aqueles que defendem a modalidade EaD consideram, provavelmente, que a formação docente limita-se a três componentes: a) apreensão de um conteúdo específico; b) acessibilidade às plataformas digitais; c) baixo custo para o graduando. O componente “b” sempre foi um forte argumento dada a dispensa do deslocamento físico diário até a unidade formadora. Estranhamente, muitas das justificativas utilizadas para o alçamento do professor alfabetizador do nível médio ao superior são desmentidas pelo modelo adotado.

O que uma avaliação mais profunda pode mostrar com razoável tranqüilidade é que essa movimentação em prol do ensino à distância em detrimento do presencial tem motivações estratégicas, seja no âmbito político internacional, seja no predomínio de linhas teóricas da educação alinhadas ao político, seja ainda, no âmbito econômico; esse último viabilizado por grandes corporações, conforme anotado no início deste trabalho.

Considerações finais

No decorrer deste trabalho, procuramos refletir a respeito de parte do conjunto de forças que entra em jogo quando se trata de Educação, e, como essas forças mobilizam discursos que norteiam a percepção de quais rumos a Educação deve seguir.

Primeiramente, observamos os discursos que tratam da necessidade do uso do livro didático. Como já foi anotado, há pesquisadores que afirmam que o aluno só tem acesso a esse tipo de material de leitura; outros afirmam que sua necessidade advém da má formação do professor. Esse último tipo de discurso contribuiu para instaurar um mecanismo público de financiamento desse material, de modos que ele se tornou objeto “constitutivo” da escola. Desse modo, a aula passou a ser preparada pelos autores contratados pela editora do livro didático na medida em que

o professor aceitou o papel de mero reproduutor (ou adaptador) daquilo que vem contido no livro. Essa posição leniente do professor acaba por debilitar (e até cessar) a necessidade de acionar – de pôr em exercício – sua formação acadêmica no preparo das aulas.

Esse deslocamento, da posição do professor – de conhecedor de sua área de atuação –, para tutor de um material preparado por terceiros vem coroar-se na modalidade EaD, uma vez que ele prescinde de conhecimento para poder ensinar, basta ser um operador dos dispositivos que lhes são oferecidos. Desse modo, desfazer a formação para o magistério e oferecer uma formação simplificada em nível superior, ao contrário do que se argumenta, manteve, se muito, a formação no mesmo nível. Fica o desafio para a reconstrução de uma formação que permita o aprofundamento do conhecimento e de sua produção.

Paradoxalmente, essa modalidade ganhou força – conforme foi comentado nos dois itens anteriores – em projeto institucional que anunciava a elevação do nível de formação docente. Se a adoção do livro didático como base para as aulas já debilitava qualquer noção de especificidade local, o que dizer, então, de uma estrutura predominantemente remota que rarefaz o pouco de autoral que lhe sobrou: a relação professor–aluno que, de maneira mais ou menos intensa, teria de se estabelecer, necessariamente, pelo contato presencial com regularidade semanal. Desvanece, por fim, a já esgarçada, no livro didático, especificidade local.

A formação à distância, estruturada em plataformas alóctones – onde todos estão plugados numa espécie de ciberespaço – outorga aos administradores dessas estruturas assumirem o controle, tanto do conhecimento a ser objeto de estudo, como da forma de ele ser acessado.

O professor – atuando no nível universitário ou no nível básico – que apóia o livro didático e também o ensino à distância – atua a serviço do desmantelamento de sua própria profissão.

Referências

AMARAL, Daniele Kohmoto. *Estudo sobre os efeitos da participação em Programas Especiais de Formação Docente nas trajetórias profissionais de suas egressas*. SP, USP, 2015 https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22062015-140056/publico/DANIELE_KOHMOTO_AMARAL_rev.pdf. Acesso em: 11/08/2020

ARAÚJO, Augusto Ângelo Nascimento. *O texto acadêmico promocional e a ética do malandro: gestos de análise da incorporação de objetos discursivos em textos*. Tese de doutorado, FFLCH/USP, 2016.

BARZOTTO, Valdir Heitor. *Leitura de propaganda de agrotóxicos: contribuição aos estudos da ideologia da modernização*. 1992. 105f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/270812>. Acesso em: 14/07/2018.

_____. A criança falada e a cena de quem a fala. In: *Proceedings of the 5. Colóquio do LEPSI IP/FE-USP*, 2004 [online]. 2004 [cited 29 August 2020]. Available from:http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSCoo00000032004000100012&lng=en&nrm=iso.

_____. A expressão da modalidade linguística e análise de textos acadêmicos. In: SILVA, Cleide Lúcia Cunha da Silva Rizério *et. al.* (Orgs.). *Abordagens metodológicas em estudos discursivos*. São Paulo: Paulistana, 2010.

_____. *Leitura, escrita e relação com o conhecimento*. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

BARZOTTO, Valdir Heitor; ARAGUTE, Tânia Aiko. O falante, o professor e o ensino de língua portuguesa. In: ZOZZOLI, Reta Maria Diniz; OLIVEIRA, Maria Bernadete de (Orgs.). *Leitura, escrita e ensino*. Maceió: EDUFAL, 2008.

BATISTA, A. S. *Imagens do professor de língua portuguesa*. São Paulo: Ed. Paulistana, 2016.

GORZ, André. *O imaterial: conhecimento, valor e capital*. São Paulo: Annablume, 2005.

MUNAKATA, Kazumi. Livro didático e formação do professor são incompatíveis? In: MARFAN, Marilda Almeida (Org.). *Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação, Formação de Professores, Simpósio 6*, p. 89-94, Brasília, v.2, 2002. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1b.pdf>. Acesso em: 18/08/2020.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, 2000, nº 14. Acesso: <https://www.scielo.br/pdf//rbedu/n14/n14a05.20/08/2020>.

Amazônia Legal: história e geografia, um livro didático regional para além da história única

*Davison Hugo Rocha Alves*¹

O livro didático de História é um objeto cultural variável e instável (BATISTA, 2000) que a criança nos anos iniciais tem o seu primeiro contato com as diversas áreas de conhecimento (ciências humanas, ciências da natureza, Linguagens e Matemática). Os estudantes dentro da área das ciências humanas precisam aprender a partir da mediação do professor, eles aprendem a observar e interpretar a realidade em que estão inseridos, para que assim possam saber como interferir nela. A importância do livro didático é apresentada por Circe Bittencourt

A complexidade da natureza desse produto cultural explica com maior precisão o predomínio que exerce como material didático no processo de ensino e na aprendizagem da disciplina, qualquer que seja ela. O livro didático tem sido, desde o século XIX, o principal instrumento de trabalho de professores e alunos, sendo utilizado nas mais variadas salas e condições pedagógicas, servindo como mediador entre a proposta oficial do poder expressa nos programas curriculares e o conhecimento escolar ensinado pelo professor. (BITTENCOURT, 2009, p. 69-90).

A história do ensino de História é um campo de pesquisa que permite compreender a trajetória desta disciplina escolar, podemos perceber pela historiografia da temática em questão que não é novidade que ela sempre

¹ Professor Assistente da Faculdade de Ciências da Educação da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa). Doutorando do Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia (PPHIST/UFPA). E-mail: davison.hugo@gmail.com

foi pensada a partir do Estado, é a concepção de divulgar a memória de determinado povo em detrimento da história plural, retratando um passado único e coerente, uma história idealizada por meio de grandes feitos, de exemplos individuais, ações heroicas, relatos divinos e feitos mágicos. (RIBEIRO; VALDEZ, 2013, p. 54).

Cabe ressaltar o movimento de ensino de história regional no Estado do Pará ser dos anos 1990, por exemplo, temos a construção da disciplina Estudos de Questões Regionais (EQR) e a disciplina História do Pará no âmbito da Prefeitura Municipal de Belém (PMB) durante a gestão do ex-prefeito de Belém Manuel Augusto Costa Rezende (1990-1993). A disciplina Estudos Amazônicos foi elaborada a partir do âmbito da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC/PA). A primeira produção em 1998 produzido pelos professores de História da Secretaria de Estado de Educação do Pará sobre a coordenação do professor Gerard Prost, e o segundo livro em 2000 publicado pela professora e socióloga Violeta Loureiro. Duas propostas que tiveram presentes nos espaços escolares no início do século XXI² (ALVES, 2020). Somente em 2007 o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) em seu edital apresenta a abertura de obras didáticas regionais com referência a História dos Estados, não havia a perspectiva de obras didáticas que abordem região dentro do PNLD, ela é uma discussão que aparece apenas no edital do PNLD 2014.

A obra didática *Amazônia Legal: História e Geografia* foi considerada como livro regional pelo edital do PNLD do ano de 2016, mas que teve sua primeira edição publicada em 2014. O ano de 2014 foi o momento de rediscussão do currículo dos anos iniciais do ensino fundamental da transição de disciplinas fragmentadas para a concepção de Ciências

² Sobre a discussão da disciplina Estudos Amazônicos, ver: ALVES, 2016.

Humanas, os autores são Miriam Bianca do Amaral Ribeiro³ e Domingos Ferreira de Medeiros⁴, eles têm respectivamente a formação de História e Geografia. Cabe ressaltar que a obra didática é voltada para o 4º e 5º ano do ensino fundamental, então, o estudante terá contato com este manual didático na prática por dois anos consecutivos.

O livro didático regional possui 30 capítulos, sendo articulados em 4 unidades a saber: a) unidade I – Estudar a Amazônia? Que Legal!; b) unidade II – Novos tempos, novos problemas, novas lutas; c) Unidade III – Nosso lugar; d) Unidade IV – A natureza na Amazônia Legal. O professor dos anos iniciais pode assim trabalhar didaticamente as unidades I e II que possuem 10 e 6 capítulos respectivamente⁵ no 4º ano e as unidades III e IV que possuem 8 e 6 capítulos respectivamente⁶ no 5º ano do ensino fundamental.

Começaremos nossa análise da obra didática pelo *Manual do Professor* consideramos que este item é um elemento importante dentro de uma determinada obra didática, pois, ele expressa as orientações teóricas-metodológicas escolhidas pelos autores da referida obra didática,

³ Bianca Amaral é doutora em história pela UFG. Professora da Faculdade de Ciências da Educação da UFG. Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Ciências Humanas da Faculdade de Ciências da Educação da UFG.

⁴ Domingos Ferreira é mestre em Geografia na área de Educação Ambiental pela Universidade Federal de Goiás. Professor de Pós-Graduação na Universidade Estadual de Goiás.

⁵ Os capítulos que compõem as unidades I e II: capítulo 1 – A Amazônia Legal e a Amazônia Internacional; capítulo 2 – Transformando a Amazônia com o Trabalho; capítulo 3 – Uma História novinha com mais de 10 mil anos; capítulo 4 – Indígenas, muitos Indígenas; capítulo 5 – Os povos indígenas na Amazônia Legal; Capítulo 6 – Programa de Índio? ; capítulo 7 – Chegaram os portugueses; capítulo 8 – Afinal, a Amazônia era de Portugal, da Espanha ou de nenhum dos dois?; capítulo 9 – E chegaram os africanos escravizados; capítulo 10 – “Todo camburão tem um pouco de navio negroiro”; capítulo 11 – Independência? Que Independência?; capítulo 12 – Entre a Independência e a República; capítulo 13 – Histórias que a borracha não apaga; capítulo 14 – Entre territórios e estados: o mapa da Amazônia em transformação; capítulo 15 – Nestas longas estradas da História; capítulo 16 – A terra, sempre terra.

⁶ Os capítulos que compõem as unidades II e IV são respectivamente: capítulo 17 – Um lugar cheio de Histórias para contar, cantar, pintar, dançar, dramatizar; capítulo 18 – Ser criança na Amazônia hoje; capítulo 19 – Onde fica o nosso lugar?; capítulo 20 – Os nossos vizinhos; capítulo 21 – As casas em um bairro, um bairro em um município, os municípios dentro do Estado ... E os Estados na Amazônia; capítulo 22 – No Norte, no Centro-Oeste e no Nordeste do Brasil; capítulo 23 – De onde veio e como vive tanta gente; capítulo 24 – É dia de festa!; capítulo 25 – Observando a natureza do nosso lugar; capítulo 26 – Os altos e baixos da Amazônia; capítulo 27 – Uma biodiversidade que encanta o mundo; capítulo 28 – Água que nos lavam, levam e trazem de tudo; capítulo 29 – Riqueza sobre e sob o chão; capítulo 30 – Passeando pelo nosso lugar.

bem como as articulações consideradas pertinentes para que os alunos dos anos iniciais consigam fazer ao final do ano letivo a discussão sobre Amazônia. O Manual do Professor está dividido em duas partes que são: parte I – Algumas ideias que nos moveram e parte II – Trabalhando as unidades. Vamos lá observar as especificidades desta obra didática!

Os autores Amaral & Ferreira (2014) pretendem fazer uma articulação integrada entre a História e Geografia partindo de uma abordagem de conteúdos regionais, resultando assim da problematização da noção de Ciências Humanas, bem como o seu tratamento transdisciplinar nas séries iniciais do ensino fundamental. O debate transdisciplinar que os autores propõem pensar é conforme afirma Ivani Fazenda “a necessidade do diálogo, a adoção de um olhar transdisciplinar, questões relativas à complexidade, autoformação, ecoformação e, heteroformação ganham destaque cada vez maior entre os estudiosos da transdisciplinaridade (2012, p. 40). O olhar transdisciplinar permite com que a educação possa dar respostas a uma formação integradora, sustentável e feliz.

A relação tempo e espaço conectados de forma integrada foi a perspectiva integrada pelo livro didático regional, não como algo específico das séries iniciais do ensino fundamental, mas como debate curricular que está presente na reformulação do Ensino Médio e na instalação das áreas de conhecimento do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A fundamentação teórica-metodológica que os autores da obra didática privilegiaram foram a articulação de conceitos de forma cuidadosa com as diversas áreas das Ciências Humanas, a saber: História, Geografia, Sociologia, Antropologia e a Ciência Política.

O livro regional tenta distanciar-se de uma escrita didática que tinha como sujeito principal o culto de pessoas ou de grupos sociais (geralmente ligados a história político-administrativa de determinado Estado ou

Município), com uma perspectiva de construir uma história ufanista, que tem na sacralização dos vultos históricos⁷ e datas comemorativas, sendo vistos de forma cronológica o seu enredo principal.

O debate teórico-metodológico dentro da concepção ufanista de História Regional acaba colocando para segundo plano o uso de conceitos e de teoria-metodologia no ensino-aprendizagem, o estudo das Ciências Humanas prioriza nos primeiros anos da escolaridade a relação permanente entre as diversas áreas do saber, onde o local está intimamente ligado ao regional, que possui relações com a construção nacional. Neste sentido, são histórias conectadas⁸ a partir de um fio que problematiza as experiências, a vida social e seus vários aspectos, com a finalidade de compreender as relações existentes e a forma como ela estabelece conexões com diversas realidades.

O trabalho é o conceito norteador que realiza a articulação com as diversas áreas de conhecimento dentro das Ciências Humanas, pois, ele é a força motriz que transforma o espaço (objeto de estudo da Geografia), tendo interferências ao longo do tempo (objeto de estudo da História), e produz culturas diversas (objeto de estudo da Antropologia), naquele espaço produzindo relações de poder (objeto de estudo da Ciência Política), e que tem como aspecto central as relações sociais (objetivo de estudo da Sociologia) dentro da região brasileira estudada durante o ano letivo.

O livro didático regional que estamos analisando pretende fazer uma articulação com múltiplos conceitos dentro da área das Ciências Humanas, os autores acreditam que somente esta visão transdisciplinar é que se consegue desconstruir a visão unilateral pensada na perspectiva

⁷ A concepção de escrita de História que predominou nos livros didáticos do século XIX tem suas interferências presentes no ensino hoje. Uma narrativa didática factual, que não problematiza o passado, tendo a concepção do passado como objeto central dos estudos históricos.

⁸ O conceito de História conectada usado aqui é do historiador indiano Sanjay Subrahmanyam é um ramo do conhecimento histórico que permite com o que historiador use jogos de escalas temporais e espaciais

eurocêntrica dentro dos estudos de enfoque regional, elas marcam a produção didática a partir dos anos 1960, e que tem força curricular até os dias atuais. Partindo desse pressuposto os autores consideram que seja importante sair desta versão conservadora, centrando a sua narrativa em torno de uma história única. (ADICIHIE, 2019). Uma versão do conhecimento histórico que é voltado para a buscar os fenômenos da origem (BLOCH, 2011), aquela história factual de causas e consequências que marcam o saber histórico no final do século XIX. (BARROS, 2012).

Os conteúdos propostos a partir desta abordagem multidisciplinar permite com que se construa um ensino significativo⁹, o professor da série dos anos iniciais é um docente polivalente, ele deve exercitar com seus alunos a formulação e operacionalização de conceitos de acordo com as habilidades e competências consideradas fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem.

Os conteúdos e atividades propostos pela obra didática quer fazer com que os alunos tenham capacidade de analisar, compreender melhor a vida que os cerca, bem como as relações sociais no passado e no presente, a forma como os seres humanos se relacionam com a natureza, haja vista, que não se pode falar de Amazônia sem falar de natureza. A ideia central é que o aluno evite o localismo, ou seja, o estudo do local por si mesmo, mas que seja possibilitado a partir do uso de conceitos uma reflexão sobre a sua realidade mediante os diversos pontos de vista apresentados pelas Ciências Humanas.

As atividades são pensadas com a função de fazer uma articulação com o texto principal para que estimule o aluno a realizar pesquisas que

⁹ Segundo Circe Bittencourt (2011) existe um consenso da impossibilidade de se estudar toda a história da humanidade, incentiva o professor selecionar conteúdos significativos para sua turma. O docente deve ficar atento a produção historiográfica atualizada, e assim, ele desenvolverá seus critérios sobre o que manterá ou abolirá determinados conteúdos curriculares?

aprofundem determinado tema dentro de cada capítulo visto, não são vistos como questionários com perguntas diretas e respostas prontas, elas não ajudam na construção do conhecimento. A ideia é que o aluno seja levado a refletir sobre o conteúdo estudado a partir do reconhecimento das diferenças sociais, de se trabalhar os preceitos éticos de forma contextualizada, bem como ao acesso a diferentes fontes históricas.

O uso de fontes históricas dentro do material didático traz um dinamismo, torna este objeto cultural atraente para o aluno e conseqüentemente torna a disciplina Amazônia interessante, para que se estimule aprender e conhecer sobre determinado conteúdo. O uso da música, o trabalho com jornais, a literatura, o uso de mapas, o trabalho com a internet são recursos didáticos usados pelos autores, para que o aluno possa fazer uma avaliação formativa que problematize o conteúdo aprendido.

Os capítulos desta obra didática possuem 3 seções, que são: conversando na Amazônia, saboreando na Amazônia e um pouco do nosso patrimônio, elas permitem que o aluno tenha o conhecimento a partir da metodologia da história oral com a coleta de informações oferecidas pela família, pela comunidade ou até mesmo pelo próprio aluno. A finalidade desta atividade é demonstrar que tudo está carregado de significado e identidade linguística e cultural. (AMARAL; FERREIRA, 2014, p. 248). A diversidade étnica e cultural da região amazônica a partir da culinária de diversas origens e que acabaram por se encontrar por aqui. (AMARAL; FERREIRA, 2014, p. 248). O conceito de patrimônio histórico a partir da cultura material e imaterial presente no espaço amazônico, como por exemplo, o Teatro Amazonas e problematizar a sua preservação e conservação nos dias atuais. (AMARAL; FERREIRA, 2014, p. 249). O uso de filmes e documentários dentro das aulas auxilia os alunos a pensar sobre o que aprenderam ou fazem em relação ao vivido. Os autores

apresentam resenhas de documentários que foram produzidos pela TV Cultura em parceria com o Ministério da Cultura¹⁰ e a Série Expedições, pois, elas constroem sensibilidades sobre o determinado tema.

A Amazônia tem que ser vista a partir da realidade social, cotidiana, dos problemas sociais e econômicos, dos diversos sujeitos que constroem e construíram a história desta região sob diferentes óticas. Os autores afirmam que o local retém o passado presente no ambiente. (AMARAL; FERREIRA, 2014, p. 240), ou seja, o local é o ponto de partida para compreender o mundo, para compreender a nós mesmo, para nos inquietar, nos incomodar diante dos problemas reais da Amazônia.

Diante do limite de páginas deste texto, escolheremos apenas 1 capítulo de cada unidade do livro *Amazônia Legal História e Geografia*, para exemplificarmos a escrita de história construída pelos autores analisados. Na Unidade I o capítulo 2 *Transformando a Amazônia com trabalho* tem como objetivo reconhecer a Amazônia como região que possui características naturais e culturais particulares. O texto principal destaca a importância da natureza e suas peculiaridades, como exemplo apresenta uma imagem do rio Amazonas. Apresentando as diferentes manifestações da natureza e como elas podem provocar intervenções constantemente. Os autores afirmam que em nosso planeta tudo está em permanente movimento e isso produz os mais variados sons. (AMARAL; RIBEIRO, 2014, p. 24).

Os autores caracterizam o conceito de trabalho, o que segundo eles é a capacidade de transformar a natureza de maneira planejada, intencional, por que queremos ou precisamos? (AMARAL; RIBEIRO, 2014, p. 25). Os autores apresentam a relação passado e presente, demonstrando ao longo

¹⁰ São apresentadas as resenhas de 8 documentários produzidos pela TV Cultura e 26 documentários produzidos pela Série Expedições.

do livro que é o lugar em que vivemos, como e por que nós o modificamos e como essas mudanças acabam mudando nosso jeito de viver também? (AMARAL; RIBEIRO, 2014, p. 25).

A caracterização das duas áreas de conhecimento principais dentro das ciências Humanas que é a História e a Geografia. O capítulo apresenta um trabalho com sons e linguagens, para retratar quais são os sons produzidos no espaço amazônico? Eles apresentam a música *Linguagem dos passarinhos* que foi escrita por Juraildes da Cruz. O uso de jornal também é demonstrativo de como a Amazônia é retratada pela grande imprensa. A matéria MPT investiga mais de 400 casos de trabalho infantil no Maranhão, ela quer mostrar as diferentes infâncias, compreender sobre o trabalho infantil é fazer a seguinte relação: é impossível ter uma infância plena quando se há trabalho infantil. As atividades sempre vêm complementadas com textos de apoio apresentados durante capítulo. (AMARAL; RIBEIRO, 2014, p. 25).

No boxer *Conversando na Amazônia* tem-se uma atenção especial para as diversas formas de nos comunicarmos dentro das regiões brasileiras. A Língua Portuguesa é a nossa língua oficial, mas cada região tem sua identidade cultural, fazendo com que a Língua Portuguesa assumo o jeito próprio de cada lugar. Eles apresentam as expressões usadas no cotidiano amazônico dentro de um pequeno parágrafo, para discutir a extinção das espécies animais amazônicas. (AMARAL; RIBEIRO, 2014, p. 28).

O boxer Trabalho com a Internet os autores neste capítulo pedem que os professores auxiliarem os alunos fazendo uma pesquisa na internet, eles sugerem acessar o site da Agência de Notícias dos Direitos da Infância (ANDI) diante a seguinte uma pergunta qual: é a situação do trabalho infantil na Amazônia? Os alunos tem que encontrar um mapa da Amazônia Legal, onde através deste mapa interativo podem compreender

a situação daquele referido estado, no que se refere a questão do trabalho infantil. O Trabalho com a Internet tem relação com o texto do jornal que está no referido capítulo. (AMARAL; RIBEIRO, 2014, p. 28-29).

Na unidade II em seu capítulo 13 denominado *Histórias que a borracha não apaga*, ele tem como objetivo destacar o papel da borracha na ocupação e na organização do espaço amazônico, explicar a existência do exército da borracha, demonstrar o papel do migrante nordestino na extração da borracha na década de 1940. Existem no texto principal 4 imagens que são o seringueiro na extração da borracha (Acre), a foto do Teatro da Paz (Pará), a foto do Barão do Rio Branco assinando o Tratado de Petrópolis que retornava as terras do Acre parte do território brasileiro, a imagem Vida na Amazônia do Chabloz ilustrando a vinda de imigrantes nordestinos para a Amazônia nos anos 1940 durante a Segunda Guerra Mundial. (AMARAL; RIBEIRO, 2014, p. 92-94).

Um debate importante é no boxer patrimônio em que apresenta o mercado do Ver-o-Peso e o Teatro do Amazonas como símbolos da grande produção e comércio da borracha, elas transformaram a paisagem da cidade de Belém e Manaus. No boxer *Trabalhando com a música* apresentam-se duas canções regionais, como de Roraima escrita do Eliakin Rufino a música intitulada Neto do Nordeste e a música Fruto e Flor escrita por Sérgio Souto. Representa a luta dos povos da região amazônica pela sobrevivência. A imagem de Chico Mendes que morreu em 1988 e se transformou em símbolo de luta pela preservação da floresta amazônica. (AMARAL; RIBEIRO, 2014, p. 96-97).

Na Unidade III em seu capítulo 18 *Ser criança na Amazônia Hoje* o objetivo do capítulo é debater sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), apresentando um conjunto de leis importantes criados pelo Estado para proteger as crianças e adolescentes brasileiros. O professor deve explicar a importância do Estatuto da Criança e do Adolescente, bem como

apresentar o papel que os conselheiros tutelares. Dialogando com o capítulo inicial sobre o Trabalho Infantil, ele quer destacar os problemas que afetam crianças e adolescentes na Amazônia Legal.

Um boxer *brincando na Amazônia* são exemplificados dois jogos que representam o cotidiano da criança amazônida, como a brincadeira do Tucuxi, e a brincadeira do Curupira. Posteriormente o boxer *trabalhando com a música* traz a herança de nossa colonização a partir das cirandas de origem portuguesa, e apresenta aos alunos a cantiga popular Ciranda, e pede para professor realizar uma atividade.

A sessão “Deu no Jornal” apresentam o texto 1 – *Maioridade Penal: diminuição de idade é vista como retrocesso em Manaus* e o texto 2 – *Aumentam o caso de jovens desaparecidos*. A finalidade da leitura deste pequeno trecho da matéria que foi publicado no site Portal Amazônia.com publicado em 3 de maio de 2013, tem como função enfatizar os problemas envolvendo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), e as falhas no cumprimento de leis dentro do referido Estatuto. O debate sobre a função do Conselho Tutelar dentro dos casos acima citados são exemplos de atividades para pensar a relação Infância e ações do Estado. (AMARAL; RIBEIRO, 2014, p. 129-130).

Na sessão *Trabalhando com documentos* temos um trecho do Estatuto da Criança e do Adolescente nº 54, e são feitos questionamentos em relação ao documento destacado, que são os seguintes: 1) Qual é o tema do artigo 54? 2) Como deve ser a oferta do Ensino Fundamental as crianças e Adolescentes? 3) Esse direito está sendo cumprido no lugar onde você mora? Percebemos que as perguntas levam com que os alunos façam uma reflexão a partir da sua realidade social dentro da disciplina.

Na unidade IV em seu capítulo 26 *Os altos e Baixos da Amazônia* o objetivo do capítulo é conceituar altitude, planície, planalto e depressão. Identificar as principais unidades do relevo amazônico no mapa; destacar

as características das unidades de relevo amazônico; localizar a Planície Amazônica e o Pantanal. São apresentados os conceitos de escala geográfica, bem como a imagem do Pico da Neblina que é considerado o ponto mais alto do Brasil localizado na Serra do Imeri em Santa Isabel do Rio Negro no estado do Amazonas, a imagem da Chapada dos Parecis em Rondônia. (AMARAL; RIBEIRO, 2014, p. 189).

São apresentados os diversos relevos a partir de um mapa da Amazônia Legal. Na sessão Trabalhando com a música é apresentado a música *três casas e um rio* do compositor Vital Lima que nasceu em São José do Capim (PA), exemplificando como é a vida na beira dos rios e das várzeas nos trechos da canção selecionada pelos autores. Na sessão “Deu no Jornal” é apresentado o conflito de Serra Pelada, ocorrido no Sul do Pará na década de 1970, em uma matéria jornalística intitulada *Conflito: Moradores estão inconformados com a chegada de novos Trabalhadores*, ele foi publicado no Jornal O Liberal, em Belém, no dia 22 de junho de 2010, mesmo depois de 30 anos da extração na região aurífera do Sul do Pará. As atividades extraídas da fonte jornalística demonstram qual o tipo de instrumento utilizado para a extração do ouro, bem como a resistência dos trabalhadores com o uso de sondas e a luta pelo acesso a terra na região de Serra Pelada. (AMARAL; RIBEIRO, 2014, p.190-191).

No item, *Trabalhando com a internet*, é solicitado que os alunos façam uma pesquisa em imagens apresentando as elevações que a Amazônia guardou nesses milhares de anos de formação da crosta terrestre, são elas: o Monte Roraima localizado no estado de Roraima e o Pico da Neblina no Amazonas, no estado do Amazonas. Eles indicam como os alunos conseguem fazer a pesquisa no site Google. Para que façam anotações sobre suas peculiaridades. São pedidos que os alunos respondam as seguintes perguntas: 1) Quais são as semelhanças entre o Monte Roraima e o Pico da Neblina? Quais as diferenças entre eles? 2) É

possível perceber por que a elevação do Amazonas tem o nome de Pico da Neblina? (AMARAL; RIBEIRO, 2014, p. 192).

Devido os limites de páginas de textos outros aspectos poderiam ser abordados dentro do livro didático regional que estamos analisando. O livro é uma viagem pelo tempo e espaço amazônico, pelo descobrimento de sua cultura desta região brasileira e a sua arte. Uma viagem pelas matas, pelos rios, pelas cidades, pelos campos, pelos percursos da Geografia e História sobre a ótica do trabalho de forma integrada dentro das Ciências Humanas.

A discussão geohistórica a partir do movimento historiográfico dos *Annales* desde os anos 1930 do século XX, percebemos que ocorreu uma mudança de orientação metodológica no que se refere ao saber histórico escolar. No caso em que estamos analisando, o livro didático regional percebemos que fica evidenciado a região amazônica, como um sujeito histórico, para compreender os processos sociais ocorridos em diversos espaços e contextos amazônicos, é a forma encontrada pelos autores para problematizar o passado e o presente da Amazônia.

A disciplina regional para os anos iniciais do ensino fundamental pode apresentar elementos importante do tempo e do espaço amazônico, permite com que o aluno nos anos iniciais tenha uma outra perspectiva geohistórica sobre o espaço em que ele vive. Uma forma de aproximar o conhecimento científico do saber histórico escolar mediado a partir do livro didático regional.

A discussão passado-presente também se torna um conceito chave para entender os processos históricos que ocorreram no espaço amazônico. Segundo o historiador Marc Bloch (2011) possibilita o pesquisador a entender que a história não é a ciência do passado, mas que ela é a ciência dos homens no tempo. São os rastros deixados pelas civilizações nos arquivos, nos espaços públicos, nos diversos objetos

deixados pelas sociedades, que o historiador procura a partir dos vestígios históricos para problematizar e pensar o passado humano. Portanto, o livro dos professores Bianca Amaral & Domingos Ferreira (2016) aproximam-se dessa perspectiva, quando nos evidenciam a utilização de fontes históricas para o processo de ensino e aprendizagem, ele torna-se um indiciário de reflexões sobre o objeto em questão, que está sendo apresentado para o aluno do ensino fundamental (GINZBURG, 1989).

O livro didático regional apresenta a Amazônia como elemento de discussões e debates dentro da disciplina, portanto, ela tem na história regional deste espaço brasileiro como o fio condutor de sua narrativa didática. Os rastros são os capítulos construídos com a finalidade de problematizar o espaço amazônico ontem e hoje (GINZBURG, 2007). A partir de fontes históricas os autores pensam a historicidade geohistórica da região amazônica.

A narrativa didática que os autores do referido manual apresenta a História da Amazônia diante do recorte histórico-cronológico escolhido, apresentada a sua perspectiva geohistórica de maneira fluída. O interesse pelo estudo sobre a história da região amazônica torna-se dinâmico e interessante diante desta proposta didática. A linguagem do texto didático também contribui para esta evidência histórica, este aspecto que deve ser levado em consideração, pois, o manual didático tem que ser pensado para atingir a sua finalidade, o seu objetivo final é o aluno da educação básica.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo da História única*. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2019.

AMARAL, Bianca; FERREIRA, Domingos. *Amazônia Legal: História e Geografia*. São Paulo: Editora FTD, 2014.

ALVES, Davison. *A disciplina Estudos Amazônicos (1990-2000)*. Veranópolis: Editora Diálogo Freiriano, 2020.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos*. In: Márcia Abreu (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Editora 7Letras, 2000, p. 529-575.

BARROS, José. Historicismo: notas sobre um paradigma. *Antíteses*, v. 5, n.9, p. 391-419, jan./jul., 2012.

BLOCH, Marc. *Apologia da História ou o ofício do historiador*. São Paulo: Editora Jorge Zahar, 2011.

FAZENDA, Ivani. Interdisciplinaridade-Transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas e as condições de produção. *Interdisciplinaridade*, São Paulo, v.1, n. 2, out., 2012.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 1989.

_____. *O fio e os rastros: verdadeiro, falso e fictício*. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2007.

HOBBSAWM, Eric. *Sobre História*. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 1998.

RIBEIRO, Miriam; VALDEZ, Diane. Produção de livro didático de História Regional para crianças: um desafio acadêmico. *Revista Educação e Fronteiras On-Line*, Dourados/MS, v. 3, p. 54-67, jan./abr., 2013.

3

O livro didático e a ausência de aura na sala de aula

*Jobi Espasiani*¹

*Folheada, a folha de um livro retoma
o lânguido e vegetal da folha folha
e um livro se folheia ou se desfolha
como sob o vento a árvore que o doa;
folheada, a folha de um livro repete
fricativas e labiais de ventos antigos,
e nada finge vento em folha de árvore
melhor do que vento em folha de livro.
Todavia a folha, na árvore do livro,
mais do que imita o vento, profere-o:
a palavra nela urge a voz, que é vento,
ou ventania varrendo o podre a zero.*

João Cabral de Melo Neto²

Introdução

A epígrafe acima sugere o efeito da ação do leitor – folhear um livro – que resulta no resgate de traços da materialidade original do objeto livro: a árvore. Sugere também que o ato do leitor ao folhear a folha do livro não apenas repete a articulação das palavras de outro tempo, como também incita a voz que ali está posta pelo autor, movida pelo gesto do leitor.

¹ Jobi Espasiani – Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP/2016), sob a orientação do Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto. Bacharel em Letras (Linguística) pela Faculdade de Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP) e Licenciado em Letras (Linguística) pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. É professor concursado na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo desde 2011, tendo atuado também como professor na Educação de Adultos entre 1986 e 1988.

² João Cabral de Melo Neto: Para a feira do livro.

É ainda pelo gesto do leitor que a folha da árvore, natureza, e a folha de papel – parte do objeto-livro em que são calcadas produção e transmissão de conhecimento – se reencontram, propiciando à seca e inerte folha do livro a recuperação de seu frescor e vida. O livro-árvore de João Cabral tem raiz que o sustenta – como qualquer árvore a tem – e pelo folhear, no ato da leitura, o leitor promove a liberação da potência do movimento do vento, ou, quem sabe, da ventania ali presa, porque impressa.

A sala de aula é o lugar mor do aprendizado da leitura e da escrita pela ação consistente de profissionais especialmente preparados para isso. É o lugar inicial do gesto que o poeta descreveu na epígrafe; é também o lugar de iniciação de leitores e escritores que podem gerar textos prenhes de ventos e ventanias, assim como de leitores que liberem a ventania em potência contida num livro.

A sala de aula deve ser, portanto, um lugar para o desenvolvimento da potência e, essa potência deve ser engendrada, em primeiro lugar, no professor; de preferência, desde sua formação.

1 A formação de professores

Refletindo, em sua tese de Livre Docência, sobre a formação de professores, Barzotto (2016, p.12, 13) defende que:

[...] (1) para se ensinar a leitura e a escrita como produção é necessário que ambas sejam garantidas a todos como um direito, a começar por quem vai ensinar. (2) Em função disso, vou me referir abundantemente durante este texto aos modos como professores em formação são apresentados aos textos que versam a respeito de temas atinentes à sua atuação, assim como sobre a natureza da leitura e da escrita que a eles são solicitadas. (3) De certa maneira, perpassará todo o trabalho que ora apresento uma crítica às perspectivas de leitura que buscam apenas a adesão dos leitores que são colocados na posição de aprendizes.

Chamo, primeiramente, a atenção para a palavra *produção*, bem como para as expressões *garantidas a todos como um direito e quem vai ensinar*. No caso da palavra *produção*, parece-me que, em Barzotto, ela ganha o peso da responsabilidade e do compromisso de quem lê e escreve³ a ponto de esses dois atos assumirem o estatuto de autoria, considerando que a boa formação acadêmica não garante à leitura e à escrita esse estatuto. Ou então, poderíamos supor que, uma formação, para ser considerada boa, deva propiciar ao futuro professor o exercício que o instrumentalize para assumir essa responsabilidade.

Já a expressão *garantidas a todos como um direito* nos remete aos esforços daqueles que promovem (ou promoveram) lutas, disputando espaços nas relações de força numa sociedade, conquistando, vez ou outra – mesmo que minimamente – alguma paridade na conquista dos bens intelectuais; paridade essa outorgada, ou por regras legais ou por regras morais. Esses bens intelectuais são expressos não apenas pela grade curricular de uma graduação, mas também pelo modo como essa grade é ministrada, como Barzotto deixa claro nos trechos “(2)” e “(3)” da citação, às quais me referirei mais adiante.

No caso da expressão *quem vai ensinar* – ou seja, o professor de ensino básico – ela sugere (dentro da frase em que está inserida) que o professor do ensino básico foi excluído do jogo, quando da atribuição desse direito: o direito à leitura e à escrita como produção e, por decorrência, o direito à produção e à elocução da própria aula.

Precisamos investigar o modo como o professor foi excluído do direito acima referido. Observemos que, na parte “(2)” do trecho citado, o foco crítico da preocupação de Barzotto recai sobre os formadores

³ A fim de discutir melhor o problema da comprometimento na escrita em função dos impactos que pode ter um texto escrito no leitor, ver Riolfi e Barzotto (2014, p. 9).

universitários, como é possível observar pelas construções passivas nas quais são referidos os professores em formação, sendo seus formadores os agentes, mesmo estando elípticos – provavelmente por sua obviedade. Esses formadores são os agentes que constroem (ou simplesmente repassam) junto a esses prováveis professores, a imagem de professor do ensino básico que irá orientá-los em sua constituição como profissionais, bem como sua postura diante da leitura e da escrita.

Reparemos, então, que no trecho “(3)” – ao final da citação – que a posição subjugada do professor em formação é novamente denunciada por Barzotto ao utilizar mais uma vez a construção passiva, mostrando, destarte, o jogo de forças entre formador e formando, e o papel que o primeiro determina a esse último no que diz respeito à leitura: manter-se sempre na posição passiva de aprendiz.

Parece-me, então, que, para Barzotto, é durante seu período de formação que o futuro professor de ensino básico deva ter garantidas as condições para que vá construindo, durante seu percurso, sua própria leitura e sua própria escrita; em suma: tornar-se sujeito de sua produção. Como consequência, terá engendrada a potência para preparar e proferir sua própria aula. Preparar e proferir sua própria aula implica assumir, para si, a responsabilidade da escolha dos textos a ser lidos em aula, a abordagem da leitura, bem como os exercícios a serem feitos a partir deles, a dinâmica da aula, etc. Isso significa mobilizar, de fato, sua formação.⁴

2 O professor e o livro didático

2.1 Artigos acadêmicos sobre o livro didático e o professor

Pelo exposto no item 2, é possível inferir que há duas vertentes de formadores de professores: a) aquela que propõe que a formação do

⁴ De certa maneira, esse tema foi abordado de forma incisiva por Fairchild (2012). Ver também Barzotto e Aragute (2008) O falante, o professor, e o ensino de língua portuguesa.

professor deva levá-lo a produzir sua própria leitura e escrita, tomando para si a responsabilidade exigida para ser autor; b) aquela que acredita que o professor de educação básica não deva ter voz própria, calcando, em sua formação, posição passiva em relação à escrita, à leitura e, por extensão, à elaboração de sua aula.

Como já esbocei acima uma interpretação para a primeira vertente, passo agora a observar alguma produção que trata dos adeptos – tácita ou assumidamente – da segunda vertente.⁵

Levantei artigos publicados por pesquisadores de diversas disciplinas, como Língua Portuguesa, História e Ciências, por exemplo. Nesse levantamento, entraram tanto a produção de pesquisadores formadores, como Lajolo (1996), Munakata (2012, 2016, 2017 e s/d), Paulilo (2012), Thayse da Silva (2015), Coutinho e Miranda (2019), como também de pesquisadores em formação, tal qual Silva (2011), entre outros.

Vários aspectos desses artigos me chamaram a atenção. O primeiro deles é o esforço para a naturalização da presença do livro didático na sala de aula. Para isso, os discursos elaborados por esses pesquisadores mostram um vínculo quase genético entre livro didático e a escola.

Observemos o seguinte trecho do artigo Livro didático como indício da cultura escolar, publicado por um pesquisador de uma importante universidade privada de São Paulo:

[...] Afinal, não há como negar que haja coisas que só existem na escola. Não por acaso, a noção de cultura tende a aplicar-se a identidades peculiares, a comunidades delimitadas - cultura negra, cultura indígena, cultura gay - e, por que não? - cultura escolar.

Uma dessas coisas peculiares à escola é precisamente o livro didático. Certamente ele pode estar em outros lugares, como na biblioteca de um

⁵ Para uma discussão aprofundada deste tema, ver Barzotto (2010) Modalizações em torno da prática e cristalização da imagem do professor de Língua Portuguesa,

coleccionador excêntrico, nos gabinetes do avaliador ou do pesquisador de livros didáticos, mas a sua existência só se justifica na e pela escola. Um livro especial para a escola é uma necessidade, de acordo com Comenius, autor, no século 17, de *Didáctica magna* (1985), um dos primeiros planos exaustivos do que seria conhecido como escola. Para ele, trata-se de “manter longe da juventude todas as ocasiões de corrupção, como são as más companhias, as conversas grosseiras, as leituras frívolas e fúteis” (cap. XIV, § 17). Por isso na escola só devem se adotar livros especificamente produzidos para esse fim [...] (MUNAKATA, 2016, p. 122).

No trecho acima transcrito, além de o autor articular esse vínculo de natureza entre livro didático e escola, ele reforça esse argumento recorrendo à história da educação ocidental evocando à clássica figura de Comenius e, ao que me parece, alinha-se às diretrizes controladoras do citado pedagogo do século XVII, procurando demonstrar a presença imprescindível do livro didático na escola.

No início desse trecho, o autor inicia um percurso argumentativo que tem como cerne o uso do conceito de cultura escolar, que aliás, está no título do artigo. Não nos cumpre discutir esse conceito, mas apenas procurar compreender como o autor, entranhando-o no percurso da construção do texto, vai tecendo a legitimidade do livro didático como algo inerente à escola, dificultando, numa primeira leitura, qualquer tentativa de refutar essa premissa.

Passemos agora a examinar o artigo Livro Didático: um (quase) manual de usuário publicado, em Brasília, por uma pesquisadora de uma prestigiada universidade pública paulista. Transcrevi o título tal qual consta da publicação:

A escola é um lugar especial. Também especial é o *material escolar*, que se pode definir como o conjunto de objetos envolvidos nas atividades-fim da escola. Tudo aquilo que ajuda a aprendizagem que cumpre à escola patrocinar

– computadores, livros, cadernos, vídeo, canetas, mapas, lápis de cor, televisão, giz e lousa, entre outras coisas – é material escolar.

[...]

Ao conjunto acima se poderiam acrescentar tantos objetos quanto os sugeridos pelos recursos materiais, competência e imaginação de educadores e de escolas: coleções de pedras, retalhos de tecido, jornais, revistas, tintas, pincéis, cola, tesoura, vasos de plantas, bichos secos, impressoras, mimeógrafo. Mas, qualquer que seja o conjunto de coisas que constitui o *material escolar*, alguns elementos são mais essenciais do que outros, porque influem mais diretamente na aprendizagem.

Entre esses elementos mais essenciais destacam-se os livros.

Geralmente, *livros não-didáticos* dispensam seus leitores de qualquer gesto que ultrapasse a leitura individual, o que, aliás, não é pouco, se se entender leitura no sentido amplo de produção e alteração de significados, de envolvimento afetivo, de experiência estética.

[...]

Os livros didáticos, também, podem patrocinar todas estas modalidades de leitura que os livros não-didáticos proporcionam [...]

[...]

Como sugere o adjetivo *didático*, que qualifica e define um certo tipo de obra, o livro didático é instrumento específico e importantíssimo de ensino e de aprendizagem formal. Muito embora não seja o único material de que professores e alunos vão valer-se no processo de ensino e aprendizagem, ele pode ser decisivo para a qualidade do aprendizado resultante das atividades escolares. (LAJOLO, 1996, p.3 e 4).

A autora inicia sua argumentação fazendo um elogio à escola: “[...] é um lugar especial”; essa qualidade, ser especial, é estendida àquilo que ela chama de *material escolar*, em destaque (itálico). Em seguida, ela descreve generosamente os diversos itens possivelmente disponíveis na escola, cuja função é auxiliar no processo de aprendizagem do aluno. Mais adiante, a autora elabora uma hierarquia de todo esse material escolar, e, no topo dessa hierarquia, está o objeto livro. Aborda, primeiramente, os livros que

ela chama de livros não-didáticos (manuais técnicos, literatura, receita) discorrendo sobre suas funções: produzir e alterar significados. A fim de dar força ao seu discurso, utiliza-se de um poeta prestigiado, como Manuel Bandeira, elaborando uma pequena análise do conhecido poema “Pasárgada”. Anteriormente, ela havia mostrado que, tanto um manual, quanto uma receita, tinham a propriedade de produzir e/ou alterar significados no leitor. Com o poema de Manuel Bandeira, essa propriedade do texto chega ao ápice na medida em que ele “pode também patrocinar envolvimento afetivo e experiência estética...” (p.4).

Para a autora, o livro didático supera o livro não-didático porque, além de também patrocinar as modalidades de leitura desse último, ele é próprio para a escola e cumpre uma função na aprendizagem que o livro não-didático não cumpre, pois, dada sua natureza, esse último se limita a leitura individual. Difícil aceitar essa compreensão do livro não-didático; imagino que nem a autora acredite nisso. Pela maneira como Lajolo conduz sua análise, ela pode levar o leitor a concluir que é o objeto que determina a ação humana, pois o professor – leitor mais experiente na sala de aula e que tem a função de conduzir a leitura (em qualquer suporte que lá se apresente) – foi praticamente destituído de suas funções na maquinação desse texto.

A importância do livro didático, para a autora, está representada na própria maneira como o título foi posto: em caixa alta, dando-lhe significativo destaque em relação ao seu modo de uso, que ainda é modalizado pela palavra “quase”, posta entre parênteses. Creio que no decorrer dessas duas décadas e meia desde a publicação, os parênteses foram-se aproximando e, extinguíram, por esmagamento ou asfixia, a eufêmica palavra “quase”. O livro didático tornou-se, pois, um manual de usuário e, como tal, dispensa um orientador de leitura: o professor.

Observemos que na topografia⁶ do trecho em análise, a palavra professor aparece apenas uma vez, bem como a palavra educador; ambas perdidas no meio de tanta coisa especial. Especial, entenda-se, é o material escolar (em *itálico*), e não o professor. Já na última página do artigo, a palavra professor aparece nove vezes: todas elas prescrevendo o tipo de relação a ser assumida pelo professor com o livro didático: relação de submissão.

No início deste subitem, procurei mostrar como Munakata contribui para naturalizar a presença do livro didático na escola. No entanto, creio que seja importante matizar a postura do autor, se levarmos em consideração a observação feita por Paulilo, em seu artigo Os manuais do professor como fonte de pesquisa. Nesse texto, Paulilo resenha um artigo de Munakata, publicado em 2007⁷, no qual esse último parece assumir posição crítica incisiva em relação ao livro didático.

No entanto, os discursos que sustentam que o livro didático seja material inerente à escola, conforme vimos nos artigos comentados acima – ora por via de um suposto vínculo histórico, ora pela ficcionalização de uma supremacia funcional desse objeto – leva a crer que o problema a ser discutido diz menos respeito às questões de metodologia de ensino, do que do estabelecimento dos vetores de controle da educação nas mais diversas esferas. Um desses vetores é justamente a subordinação do professor do ensino básico às aulas previamente preparadas por agentes externos – um dos suportes dessas aulas é o livro didático – levando a crer a que a palavra “professor” deva ser estudada, a fim de compreender esse processo, incluindo, aí, a função desses discursos, que podem também ser

⁶ A palavra topografia posta aqui é motivada pelo uso de um procedimento de leitura elaborado pelo Prof. Barzotto e, esse procedimento está exposto no artigo A expressão da modalidade linguística e a análise de textos acadêmicos, publicado em 2010. Nele, Barzotto propõe que a leitura de um texto possa ser organizada por aquilo que ele chama de *pólos*, possibilitando uma espécie de mapeamento do texto.

⁷ Não consegui ainda ter acesso a esse artigo de Munakata.

compreendidos a partir de uma perspectiva da luta de classes. No dizer de Pêcheux:

[...] a “indiferença” da língua em relação à luta de classes caracteriza a *autonomia relativa do sistema linguístico* e que, *dissimetricamente*, o fato de que as classes não sejam “indiferentes” à língua se traduz pelo fato de que *todo processo discursivo se inscreve numa relação ideológica de classes*. (PÊCHEUX, 2009, p. 82; itálicos do autor).

Uma das estratégias de controle na educação dá-se justamente pela construção do descrédito da imagem do professor de educação básica. Embora não faça parte do escopo deste trabalho mapear a origem dessa estratégia, vale lembrar o comentário feito por Arendt (2011 [1954], p. 229):

[...] o que torna a crise educacional na América tão particularmente aguda é o temperamento político do país, que espontaneamente peleja para igualar ou apagar tanto quanto possível as diferenças entre jovens e velhos, entre dotados e pouco dotados, entre crianças e adultos e, particularmente, entre alunos e professores.⁸

Percebamos que a filósofa alemã destaca, entre os diversos pares de “oposições” arrolados, o apagamento das diferenças entre professor e aluno. No correr de sua argumentação, ela aponta a própria linha adotada pela Pedagogia como responsável por esse apagamento. O que interessa, neste texto, é mostrar, por exemplos recolhidos de artigos acadêmicos, a presença dessa estratégia. Esse recurso vem ancorado na corrente afirmação de que o professor de ensino básico é mal formado,

⁸ Essa eliminação das diferenças na cultura estadunidense, apontadas por Arendt, é muito mais ampla e parece ter reflexos profundos na cultura brasileira, principalmente nas últimas décadas. Para isso, vale ver o excelente estudo feito por Winick (1972).

independentemente da instituição que o forme. Mas essa questão, discutirei mais adiante.

Por uma questão de espaço, limitar-me-ei a um exemplo em cuja asserção o autor chegou ao ápice da neutralização das diferenças entre professor e aluno. O trecho abaixo foi retirado de um artigo de um pesquisador em formação em universidade pública e bolsista da CAPES, que tem a escola pública como objeto de pesquisa, mas não lugar de atuação:

Desde os primeiros debates voltados para o tipo de formação que receberia o cidadão brasileiro, o livro escolar - o compêndio, o epítome e o livro didático - foi uma ferramenta fundamental na formação do professor e do aluno. (SILVA, 2011, p. 193).

Estou procurando chamar a atenção, a partir do exemplo acima, de um tipo de construção sintática, que envolve duas entidades unidas pela conjunção aditiva “e”, e é justamente essa construção que pode contribuir para essa neutralização referida: “[...] professor e aluno...”. Obviamente que o fato de professor e aluno se constituir como papéis sociais complementares – tal qual médico e paciente, pais e filhos, artista e público, etc. – aumenta em muito a probabilidade da ocorrência dessa construção. Há vários usos dela não apenas neste texto, como também na própria denúncia feita por Arendt, citada acima. No entanto, pelo conjunto de enunciados que circulam há décadas afirmando que professor é mal formado, fica fácil, por essa construção, neutralizar todo o percurso de formação que se faz necessário para chegar ao posto de professor, como é possível observar no excerto acima, pois o autor afirma que o livro didático é fundamental para a formação de ambos, neutralizando as óbvias

diferenças constitutivas, que vão desde a idade⁹ até o grau de escolaridade propriamente dito.

Além da conjunção aditiva “e” servindo para coordenar essas duas entidades de maneira equânime e neutra¹⁰, vale observar dois outros recursos utilizados nessa construção: o uso do artigo definido e a ausência de modificador junto à palavra “professor”.

Parece que, com o uso desse tipo de construção, a frase acaba por determinar apenas uma parte da categoria professor – no caso o professor de educação básica, como me referi várias vezes neste texto, à revelia dos vários autores citados –, deixando não marcada a outra, em oposição, que seria representada pelo adjetivo “universitário”. É justamente esse professor – sem a marcação pelo adjetivo “universitário” – que toma a palavra e se refere ao outro apenas como professor, sem se designar a si próprio como “universitário” e nem ao outro como “de educação básica”. Embora esse adjetivo não esteja presente no texto, assim como não está a perífrase modificadora “de educação básica”, ele está marcado pelo próprio contexto institucional – seja o evento em nível de pós-graduação para o qual foi produzido o texto, seja a publicação propriamente dita.

Pensando, então, na palavra “professor de educação básica” – ou simplesmente “professor” – e “professor universitário” – ou, também, simplesmente, “professor” – utilizando a noção de eixo semântico exposta por Greimas (1973), esse eixo seria estabelecido sobre o traço constitutivo comum: ser profissional do ensino. No entanto, as relações nos discursos se estabelecem pela diferença mal formado / bem formado, embora não esteja claro o que seja ser mal formado, com exceção do discurso comum.

⁹ A necessária diferença de idade não se aplica, obviamente, à educação de adultos.

¹⁰ O adjetivo “neutro” para caracterizar esse caráter da conjunção aditiva “e” foi utilizado por Neves (2000, p. 739), diferenciando-o de outros usos dessa mesma classe de palavras.

No caso específico do professor da educação da Rede Municipal de Ensino de São Paulo¹¹, é significativo, na última década, o aumento do número de professores oriundos de universidades públicas e privadas de primeira linha em seu corpo docente, como também o aumento de professores com mestrado e/ou doutorado. No entanto, a pecha de mal formado continua a ser enunciada e, muitas vezes, referencia a observação dos alunos em estágio. Isso me sugere que, a avaliação de ser bem ou mal formado atribuída ao professor tem mais a ver com grau de ensino da instituição formadora do que com qualidade da instituição formadora.

2.2 O professor, a sala de aula e o livro didático

Como procurei mostrar acima, enquanto o livro didático é promovido, pelas mais hábeis elaborações retóricas, à posição de material indispensável em sala de aula, a figura do professor é vilipendiada pelos mais diversos meios. Não se pode, também, menosprezar a imagem construída da sala de aula em programas humorísticos na televisão, em séries brasileiras ou estrangeiras, bem como em muitos filmes. Em muitos desses programas, a sala de aula é o lugar para a disseminação de bobagem, gozação, baderna e fixação de mera informação básica apresentada como conhecimento.

Nesse contexto, o livro didático, que entra na sala de aula com a permissão do professor – muitas vezes escolhido por ele –, é canal de vozes que substituem à sua própria voz. O material didático que chega à escola é dividido em duas modalidades: livro didático a ser utilizado pelo aluno e o manual do professor, no qual constam as explicações teóricas e orientações de comando pelos seus autores. Em ambos, é a voz de seu autor/seus autores que determinam todos os aspectos da aula, direcionada

¹¹ No caso da maioria absoluta do corpo docente dos professores da Secretaria Municipal de Ensino de São Paulo é por via do concurso público.

ao aluno no livro didático, ou, direcionada ao professor, no manual. Neste trabalho, trataremos apenas do primeiro.

Observando esse material há anos, o que me chama muito a atenção é a anulação do professor, dispensado, no livro didático, de sua presença ordenadora do acesso ao conhecimento formalizado pelo tipo de instituição a que pertence historicamente; ora de maneira mais sutil, ora de maneira evidente. A observação que faço aqui não é inédita, pelo contrário, ela já foi objeto de comentário há mais de uma década, como é possível constatar no texto de Paulilo (2012), citando a análise feita por Munakata:

Sob a perspectiva das possibilidades de leitura, Kazumi Munakata mostrou haver no livro didático toda uma maquinaria singular que postula a desnecessidade do professor. A Munakata parece que as reiteradas solicitações dirigidas ao leitor-aluno para formar grupos de discussão, procurar professores de outras disciplinas, realizar entrevistas com pessoas de um determinado período resultam de um modelo de ensino que pretende reduzir a possibilidade do professor escapar das orientações então propostas no livro didático. Segundo conclui, quanto mais protocolos de leitura contiver um livro, mais desnecessária é a autonomia do professor. O Manual do Professor, no entanto, pressupõe o docente, mas, igualmente, apresenta dispositivos de condicionamento do uso do livro didático. (PAULILO, 2012, p. 195, 196).

Limito-me, pois, a ilustrar a constatação acima com alguns excertos retirados diretamente de livros didáticos:

1. “Faça uma enquete com algumas pessoas que você conhece... [...] Apresente os resultados para a classe. No final, em grupo, você pode tirar algumas conclusões [...]” In: TERRA, Ernani; CAVALETTE, Floriana Toscano. *Projeto Radix: Português, 7º ano*. São Paulo: Scipione, 2009, p. 60.
2. “Reunidos em grupos, debatam sobre os contrastes sociais vividos pela população brasileira, com base na letra de música e na leitura deste capítulo.”; “Leia o texto a

- seguir e discuta com a turma as razões para a situação descrita no texto do engenheiro brasileiro Gilberto Dupas (1943- 2009).” In: ARAÚJO, Sílvia Maria de et. al. *Sociologia: volume único: ensino médio*. São Paulo: Scipione, 2013, p. 22 e p. 32, respectivamente.
3. “Forme dupla com um colega. Identifique o sujeito e o predicado de cada frase, conforme o exemplo [...]. In: CAMPOS, Elizabeth. Marques et al. *Viva português: Língua Português, 7º ano*. São Paulo: Ática, 2009, p.35.
 4. “Faça a sua parte: Junte-se a alguns colegas e elaborem desenhos que representem alguns direitos das crianças. Sigam as etapas. 1. Conversem sobre os direitos que vocês considerem mais importantes para as crianças. 2. Em folhas avulsas, desenhem cenas que representem esses direitos. 3. Apresentem os desenhos para a classe e para o professor e expliquem que direitos foram representados.” JOMAA, Lina Youssef et. al., editoras. *Projeto Buri: ciências humanas e da natureza: ensino fundamental: anos iniciais – 1º ano*. São Paulo: Editora Moderna, 2014, p. 41.
 5. “Discuta com os colegas e o professor: a) Por quais motivos as crianças costumam faltar à escola? [...]”. In: BORDEAU, Ana Lúcia et. al. *Alfabetização matemática, 2º ano: ensino fundamental: anos iniciais*. São Paulo: Editora do Brasil, 2014, p.65.
 6. “[...] II – Trabalho de campo: entrevista com um caminhoneiro. Com a supervisão do professor e em grupo, localize um caminhoneiro para fazer uma entrevista com ele. Utilize o questionário abaixo em sua pesquisa [...]”. In: RIBEIRO, Wagner Costa. *Por dentro da Geografia, 7º ano*. São Paulo: Saraiva, 2012, p. 131.
 7. “A escola é um espaço onde é possível estudar, aprender e ainda conhecer muitas pessoas diferentes. Ana e Lucas gostam onde estudam. [...] Forme grupos de três ou quatro pessoas. Com o professor, cada grupo deverá ir, um por vez, até a frente da escola. Olhe para a entrada principal. E desenhe a sua escola no espaço abaixo. [...]”. In: JAKIEVICIUS, Mônica; et al. *Porta aberta ciências humanas e da natureza, 1º ano: ensino fundamental: anos iniciais*. São Paulo: FTD, 2014, p. 117, 118.

Escolhi para exemplos, alguns poucos livros de diversas disciplinas, desde o fundamental I até o ensino médio, pois o exame de dezenas deles, pareceram-me que seguem um padrão. Não me refiro, necessariamente, ao padrão estabelecido pelo Edital ao qual respondem, mas um padrão já estabelecido na relação entre os autores dos livros e os professores

efetivamente em atuação no ensino básico. Embora haja inúmeros pontos a ser discutidos, escolhi apenas alguns poucos que dizem respeito diretamente à dinâmica da sala de aula. Temos acima, três grupos: a) no primeiro grupo, que contém os três primeiros excertos, a dinâmica da aula é orientada pelo autor do livro diretamente ao aluno sem sequer citar o professor; b) nos excertos nº 4 e nº 5, os autores utilizam a estrutura já comentada no item anterior. Lembrando: professor e aluno são unidos pela conjunção “e” num tipo de construção que sugere a anulação das diferenças existentes entre aluno e professor. Nos casos agora aludidos, parece que citar o professor vem como espécie de concessão, pois esse não participa em nada, nem da concepção da atividade e nem de seu desenvolvimento em aula; além de estar posicionado como o segundo termo da frase; c) nos excertos nº 6 e nº 7, construídos com a preposição “com”, fica evidente a função meramente coadjuvante do professor. No caso do excerto nº 6, a palavra “supervisão” parece constar do texto também como concessão, sem que nada indique sua importância na consecução da atividade. Já no excerto nº 7, a função atribuída ao professor no desenvolver da atividade poderia ser executada por outro funcionário da escola, sem a necessária formação para atuar como professor.

Conclusão

Pelo exposto nos itens acima, creio que seja possível constatar que existem forças que, desde as instituições formadoras – que também promovem a produção de artigos – até as grandes editoras, imbuídas de minar a potência do professor em sala de aula, projetam, em todo o processo de aprendizado, a tutela de autores que pretendem, não apenas direcionar as perspectivas norteadoras dos conteúdos, como também cada passo das atividades a ser desenvolvidas durante a aula.

O livro didático é o objeto pelo qual essas forças emanam tendendo a neutralizar a formação do professor, tendo em vista que é a perspectiva de seu autor/seus autores que deve reger o programa e a condução das aulas.

O livro referido por João Cabral de Melo Neto que, ao ser folheado, pode liberar forças mobilizadoras – ventos e ventanias proferidos pelo gesto do leitor – não é o livro didático. Esse último é assumidamente objeto de consumo com validade pré-determinada por todo o conjunto de forças que o produziram. Mas, pior que isso, ele é objeto de consumo, tal qual essa palavra é concebida por Baudrillard (1973 [1968], p.205) “... uma modalidade característica de nossa civilização industrial...” e, como tal, sua única função é sígnica, não se realiza nem em sua materialidade e nem em sua funcionalidade como objeto de ensino-aprendizagem, mas como neutralizador da potência do professor. O livro didático apresenta-se, portanto, como um instrumento fundamental que conduz a negação do direito do professor de ensino básico à produção da sua própria aula e de proferir sua própria voz. Direito esse que permite a esse professor mobilizar sua formação – qualquer que seja ela – e torná-la potência, responsabilizando-se por sua prática, a ponto de realizar-se como sujeito de seu trabalho.

Referências

BARZOTTO, Valdir Heitor; ARAGUTE, Tânia Aiko. O falante, o professor e o ensino de língua portuguesa. In: ZOZZOLI, Rita Maria Diniz; OLIVEIRA, Maria Bernadete de (Orgs.). *Leitura, escrita e ensino*. Maceió: EDUFAL, 2008, p. 157-170.

BARZOTTO, Valdir Heitor. Modalizações em torno da prática e cristalização da imagem do professor de Língua Portuguesa. In: SOUSA, Antônio Paulino de; BARZOTTO, Valdir Heitor; SAMPAIO, Maria Lúcia Pessoa (Orgs.). *Formação de professores de língua portuguesa: quando a linguagem e o ensino se encontram*. São Paulo: Editora Paulistana, 2010.

_____. A expressão da modalidade linguística e a análise de textos acadêmicos. In: SILVA, Cleide Lúcia Cunha da Silva Rizério *et. al.* (Orgs.) *Abordagens metodológicas em estudos discursivos*. São Paulo: Paulistana, 2010.

_____. *Leitura, escrita e relação com o conhecimento*. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

BAUDRILLARD, Jean. *O sistema dos objetos*. São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 1973 [1968].

FAIRCHILD, Thomas Massao. Velas que não iluminam: texto, gênero e a invenção do professor genérico. In: RIOLFI, Cláudia Rosa (Org.); BARZOTTO, Valdir Heitor (Org.). *Sem choro nem vela: cartas aos professores que ainda vão nascer*. São Paulo: Paulistana, 2012, p. 113-136.

GREIMAS, Algirdas Julien. *Semântica estrutural*. São Paulo: Cultrix/EDUSP, 1973.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. *Em Aberto*, Brasília, ano 16, n. 69, jan./mar., 1996.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático como indício da cultura escolar. *Educ.* (Online) Porto Alegre, v. 20, n. 50, set./dez., 2016. p. 119-138. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/624037> Acesso em: 27/01/2020.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2009.

NETO, João Cabral. *Poesia Crítica (antologia)*. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1982.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

OLIVEIRA, Odisséa Boaventura de. Discurso dos licenciandos em ciências biológicas: um caminho para a reflexão sobre a formação de professor-autor. São Paulo, 2006. Tese

(Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

<https://repositorio.usp.br/item/001513926> Acesso em: 29/02/2020.

PAULILO, A. L. Os manuais do professor como fonte de pesquisa. *História: Questões & Debates*, Curitiba, n. 56, p. 181-206, jan./jun., 2012. Editora UFPR.

RIOLFI, Cláudia Rosa; BARZOTTO, Valdir Heitor (Orgs.). *Dezescrita*. São Paulo: Paulistana, 2014.

SILVA, Jeferson Rodrigo da. A “maldição” do livro didático: questionamentos a respeito dos usos e desusos pelos professor de história. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/article/view/974> da Silva - *Revista Cadernos do Ceom*, 2011 - bell.unochapeco.edu.br. Acesso em: 11/01/2020.

WINICK, Charles E. *Unissexo: a dessexualização na vida americana*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1972.

Prescrição, regulação e controle de livros escolares paraenses (1890-1920)

*Wanessa Carla Rodrigues Cardoso*¹

Introdução

Os estudos empreendidos sobre o livro escolar de História apontam para a sua importância no entendimento das gênesis do processo de constituição de uma disciplina escolar e de suas transformações ao longo do tempo. O saber histórico escolar prescrito no Pará Republicano, nos programas e na literatura de uso escolar, tinha como intuito a formação cívico-patriótica do indivíduo. Esses saberes de História Pátria, presentes em livros de leitura, de História, Geografia, Educação Moral e Cívica, passaram a ser veiculados em uma quantidade significativa de obras voltadas às escolas, fruto de um momento fértil de produção, editoração e impressão do livro escolar paraense no final do XIX e início do XX.

Essa fertilidade produtiva dos autores paraenses e dos processos de impressão e de circulação do livro escolar se deve a dois fatores de grande relevância: 1) as transformações empreendidas pelo surto econômico da borracha e suas implicações econômicas, sociais, culturais e espaciais, que aumentaram as condições de acesso à cultura letrada por meio da ampliação do número de jornais, livrarias, tipografias e espaços de leitura; e 2) a necessidade de implementação do projeto educacional republicano,

¹ Doutora em História Social da Amazônia pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Pará (PPHIST/UFPA). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA). Graduada em História pela Universidade Federal do Pará. Professora vinculada à Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC/PA). Este texto é fruto das pesquisas empreendidas para a elaboração do trabalho de tese intitulada *Arautos da civilização: circuito de livros de História Pátria no Pará (1890-1920)*. E-mail: wanakal@yahoo.com.br.

voltado para a formação pátria do indivíduo e consequente ampliação do ensino primário, aumentando as demandas por uma literatura escolar que atendesse não somente o público crescente de alunos e professores, como também respondesse aos apelos de nacionalização do livro escolar feitos pelas intelectualidades paraense e brasileira, neste contexto, sendo defendido de forma veemente por José Veríssimo Dias Matos, primeiro Diretor de Instrução Pública do Estado.

Para atender as necessidades de implementação do projeto de escolarização republicano no Pará no período de 1890 a 1920, a oficialidade local utiliza mecanismos de prescrição e de regulação, tanto para obter o controle do livro escolar, como também das etapas circuito, que perpassavam pela produção, editoração e encadernação, com destaque para a sua difusão e circulação, além do uso nos grupos escolares e nas escolas isoladas da capital e do interior paraense.

1 Mecanismos de prescrição, regulação e controle do livro escolar

A elaboração de normas e diretrizes pela oficialidade local, para julgamento, seleção e usos do livro escolar na Instrução Pública do estado, passam a ser importantes vias de conformação do processo de escolarização em curso e de um dado projeto de educação republicana. Desse modo, era necessário estabelecer quais obras poderiam povoar o cotidiano escolar, bem como qual seria a melhor forma de utilização e apropriação pelos sujeitos deste espaço. Para Chopin, a escrita da história dos livros escolares, ou “simplesmente” a análise do “conteúdo de uma obra, sem levar em conta as regras que o poder político, ou religioso impõem aos diversos agentes do sistema educativo, que seja no domínio político, econômico, linguístico, editorial, pedagógico ou financeiro, não faz qualquer sentido”. (CHOPPIN, 2004, p. 561).

O primeiro documento regulatório republicano para uso do livro escolar na Instrução Pública chama-se *Ensino primário: regulamento escolar, programmas, horários e instruções pedagógicas para as escolas do estado do Pará*, elaborado pelo então Diretor de Instrução Pública, José Veríssimo, em 1890. Neste Regulamento, o artigo 15 estabelecia que: “Nenhum livro ou brochura, impressos ou manuscritos, estranho ao ensino, poderá ser introduzido na escola sem a autorização escripta do Director Geral”. (PARÁ, 1890, p. 9).

Segundo Chartier, a regulação, o controle, a interdição e, por vezes, a censura – seja por autoridades religiosas ou políticas –, sempre estiveram presentes, sendo intrínsecas à história do livro e da leitura.

A cultura escrita é inesperável dos gestos violentos que a reprimem. Antes mesmo que fosse reconhecido o direito do autor sobre sua obra, a primeira afirmação de sua identidade esteve ligada à censura e a interdição dos textos lidos como subversivos pelas autoridades religiosas e políticas. (CHARTIER, 1999, p.23).

O estado estabeleceu alguns critérios para a escolha de livros escolares, tais como: a adequação à proposta do caráter elementar do ensino primário, com conhecimento simplificado e apropriados à inteligência infantil; estar em conformidade com os conteúdos prescritos nos programas oficiais estabelecidos para o ensino. Deste modo, nem todos os livros chegavam às escolas, já que, antes, era necessário passar pela avaliação do Conselho Superior de Instrução Pública, que os validava ou não, por meio de suas qualidades didáticas se: *aprovados* ou *aprovados e adotados* ou *rejeitados*.

Composto por membros *natos*, *eleitos* e *nomeados*, o Conselho era presidido pelo Diretor Geral de Instrução Pública, considerado um integrante nato, além dos Diretores do Lyceu Paraense e da Escola Normal,

que escolhiam os pareceristas entre os seus integrantes. Os pareceres seriam a base para que, em sessão do Conselho, houvesse deliberação sobre a pertinência ou não do uso da obra no ensino.

O Conselho Superior de Instrução Pública tinha várias atribuições, dentre as quais destacam-se as seguintes:

1. Decidir em grau de recurso em ultima instancia as reclamações sobre as penas impostas pelas auctoridades de ensino [...].
2. Aprovar, mediate parecer de uma comissão por si nomeada, os methodos e systemas praticos do ensino assim como adopção, revisão ou substituição de compêndios e livros escolares.
3. Processar e impor as penas regulamentares aos membros do magisterio público. (CARVALHO, 1900, p.6).

A independência dos critérios de adoção e aprovação são evidentes em pareceres feitos pelo Conselho em livros como *Leitura cívica*, de Virgílio Cardoso de Oliveira, e *Paraenses illustres*, de Raimundo Cyriaco, com justificativas e razões acerca das qualidades didáticas de ambos. A Comissão que emitiu o parecer do primeiro livro constituiu-se por Augusto Olympio, Antônio Firmo Cardoso e Virgílio Martins Lopes. O autor, na figura do presidente do Conselho, retira-se da sessão para que os trâmites sejam efetuados. Assim, *Leitura cívica do Sr. Dr. Virgílio Cardoso* foi aprovado pelo Conselho Superior por seu conteúdo prestar *um serviço ao ensino oficial*. Além disso, constava, também, que o referido livro deveria ser “mandado adoptar, no curso superior do curso primário e no curso normal”. (A ESCOLA, 1901, p.11).

Do mesmo modo, o parecer do Conselho sobre o livro *Paraenses illustres* ressalta a necessidade de adotá-lo nas escolas paraenses: Por isso, achando-se a obra de vimos de nos ocupar, não só em relação ao assunto, como também de estilo simples e despretenhoso [...], sou de parecer, salvo

o vosso esclarecido juízo, que a mesma merece ser aprovada e adotada nas nossas escolas: (CUNHA, 1970, p.15). Os livros que estivessem apenas na categoria de *aprovação*, de *rejeição* ou de *não aprovação*, não receberiam o privilégio de habitar o cotidiano escolar, nem chegariam aos professores e alunos. Portanto, seus conteúdos deveriam ser selecionados de acordo com o que era considerado digno pela oficialidade local e concernentes com os programas oficiais de ensino.

Autores e Livreiros Editores buscavam vias de difusão e de circulação do livro escolar. Entre tais medidas, estava o envio de ofícios às autoridades competentes pleiteando a aprovação e adoção de determinada obra, prática recorrente em diversas localidades, incluindo o Pará, que, neste contexto, era um grande consumidor da literatura escolar para distribuição no ensino primário público. A Diretoria de Instrução Pública enviava ofícios ou cartas ao Conselho Superior de Instrução Pública, órgão responsável pela avaliação dos livros que deveriam circular nas escolas e habitar o cotidiano escolar. O exemplar da obra poderia ser impresso ou manuscrito. Muitos autores pautavam a impressão do texto pela avaliação das instâncias de ensino, havendo um predomínio de obras manuscritas enviadas ao referido Conselho.

Ao senhor professor Cônego Antonio Gonçalves da Rocha - pedindo para devolver o manuscrito da obra intitulada - História do Pará organizada pelo sr. Arthur Vianna, e que lhe foi remetida em 24 de abril do anno passado para emitir parecer como membro da m comissão respectiva nomeada em 22 do referido mês. (A ESCOLA, 1900, p. 438-439).

Ao sr. Francisco Ferreira Vilhena Alves - Remettendo um manuscrito da obra intitulada - Alma e Coração - do senhor Hygino Amanajás afim de emitir parecer como relator da comissão especial eleita pelo conselho superior em sessão de 4 do corrente. (A ESCOLA, 1900, p. 440).

Nas cartas ou ofícios às autoridades, enfatizava-se as qualidades pedagógicas, a adequação ao ensino primário, as escolhas para abordagem dos assuntos e sua relevância, além da aprovação em outros estados ou Diretorias de Instrução Pública e Privada. Carlos Humberto Correa, em seus estudos sobre o *Circuito do livro escolar amazonense*, aponta que professores locais, no contexto Imperial, enviavam a versão manuscrita, sobretudo, às instâncias avaliativas do livro escolar, que era examinada antes da impressão propriamente dita. Segundo Correa (2006, p. 84), “[...] receber uma avaliação positiva por parte do Conselho representaria para os professores locais não apenas a possibilidade de colocar suas obras em circulação, mas, antes de tudo, de transformá-las em livros impressos”.

Entre os livros rejeitados, destaca-se o parecer dado pelo professor Severiano Bezerra d’Albuquerque e apresentado ao Conselho Superior de Instrução Pública, em sessão de dezembro de 1891, presidida pelo então Diretor de Instrução Pública Alexandre Vaz Tavares: “Sobre o manuscrito do cidadão Camerindo Fecundo de Castro Menezes, intitulado – Leituras de Gramatica Nacional – no qual diz que pelas razões que no mesmo parecer expõe, julga que o livro alludido não deve ser approved para uso das escolas, como o seu autor o propõe”. (REVISTA..., 1892, p. 28).

Cita-se, do mesmo modo, o parecer emitido por dois membros do Conselho Superior de Instrução Pública “sobre um compendio da Constituição do Estado do Pará” – afim de ser admitido definitivamente nas escolas primárias do estado, enviado por seus editores Pinto Barbosa & C^a –, em sessão do Conselho de julho de 1893, é lido o parecer com determinação desfavorável à aprovação do referido livro, que era constituído de anotações sobre a Constituição do Estado. (REVISTA..., 1893, p. 77; REVISTA..., 1893, p. 106).

Mas quais seriam as qualidades necessárias para considerar-se um livro escolar como sendo bom e/ou adequado pelos agentes públicos? Em

correspondência dirigida ao Diretor de Instrução Pública Alexandre Tavares, intitulada *Livros escolares*, Vilhena Alves, professor do ensino primário e autor de diversos livros de gramática e de leitura adotados pelo estado, analisa o 1º *Livro de leitura*, de Felisberto de Carvalho, apontando critérios necessários para essa avaliação. Para tal, evoca a fala de José Veríssimo, Diretor de Instrução Pública, ao Conselho Superior de Instrução Pública, responsável pela validação das obras utilizadas no ensino público primário, que aponta as três qualidades inerentes à elaboração de um bom livro escolar:

Segundo o Sr. Commendador José Veríssimo, que adopta neste ponto as opiniões dos melhores mestres de trez ordens são as qualidades que devem distinguir um livro para o ensino primário: pedagógicas, hygienicas e economicas. Deve ser bem feito, deve ter um aspecto agradável, e deve ser barato. (ALVES, [18--], p.71).

Veríssimo, em discurso ao Conselho, ressaltou a necessária adequação do livro aos preceitos utilizados por países *mais adiantados* e sua íntima relação com a elevação da Instrução Pública, desenvolvendo seus argumentos sobre as três qualidades fundamentais citadas acima: 1) *qualidade pedagógica*, ou seja, se está de acordo com a pedagogia moderna em voga na Europa e nos Estados Unidos, em conformidade com os programas de ensino vigentes ou que pudessem ser facilmente adaptados a eles, sendo o livro “composto com clareza, correccão, precisão e methodo”²; 2) *qualidade higiênica*, visto que a obra deveria compor-se segundo as preocupações da higiene escolar, “impressos em bom papel, com typo graúdo”³ e que pudessem ser, sempre que possível, ricamente

² Ibidem, p. 176.

³ Ibidem, p. 177.

ilustrado “com boas gravuras, finas, nítidas e de acordo com o texto”⁴; e 3) *qualidade econômica* para ser vendido a preços módicos, “podendo o poder competente fazer depender a apreciação do preço máximo que fixará”⁵, com disponibilidade em dois formatos de acabamento, cartonado e brochado, atendendo às necessidades e possibilidades do público consumidor⁶.

Para tal, era necessário que os autores de livros escolares atendessem os requisitos para sua produção, seguindo os princípios a pedagogia moderna, como mostra Alves:

É preciso muito tacto, muito estudo, muita lucidez de espírito, muita observação dos factos escolares, [...] do que tem produzido nesta especialidade a litteratura dos paízes mais adiantados em assumptos de instrução popular, [...] e exigidos para taes obras pela pedagogia moderna. (ALVES, [18--], p.176).

Por meio da análise das leis e dos pareceres emitidos pelo Conselho Superior de Instrução Pública, percebe-se que havia uma diversidade de critérios para a escolha do livro escolar, pautando-se, sobretudo, nos seguintes aspectos: a) adequação aos preceitos da pedagogia moderna; b) conformidade aos programas de ensino; c) a divisão e classificação escolar; d) adequação da linguagem ao público infantil ao qual seria destinado, contemplando, primeiramente, as ideias mais simples para, posteriormente, abordar as mais complexas; e) preocupação teórico-metodológica para ter uma melhor aplicabilidade para o professor; f) qualidade do papel e da encadernação; g) recursos tipográficos adequados às prescrições higienistas; h) preço e oferta do produto; i) conteúdos baseados em uma formação cívico-patriótica.

⁴ Ibidem, p. 177.

⁵ Ibidem, p. 177.

⁶ Ibidem, p. 176-177.

As obras do Sr. Felisberto de Carvalho são pobres em assumptos patrióticos, como o reconheceu [...] o professor Vilhena Alves [...]. É na escola e por meio de assumptos apropriados [...] nos livros de ensino que se deve fazer vibrar no coração dos meninos os primeiros acordes do patriotismo. (REVISTA..., 1894, p. 59).

Mesmo com os critérios usados na avaliação do livro, a análise pautava-se pelo que era considerado mais pertinente por cada examinador, como os conteúdos, estrutura, organização dos capítulos e métodos utilizados.

Quanto ao uso do livro escolar pelos docentes, ressalta-se que cabia a eles atender às seguintes determinações previstas no Regulamento Geral da Instrução Pública e Especial do Ensino Primário do Estado do Pará de 1891, instituído por Lauro Sodré: a) os professores poderiam escolher os livros mais adequados ao ensino, desde que fossem os já aprovados pela Diretoria Geral de Instrução Pública; b) as obras deveriam ser utilizadas por um período de um a dois anos, sob a vigilância do Conselho Escolar, que inspecionaria a lista de livros adotados, bem como, a fixaria em um lugar visível na sala de aula; c) o professor poderia usar livros de sua escolha, sem prejuízos das disposições regulamentares, a fim de constatar sua viabilidade no ensino.

Art. 194. Não podem ser admitidos no ensino público primário senão os livros e compêndios aprovados Diretoria Geral de Instrução Pública. Desses os professores são livres de escolher os que lhes parecerem melhores, sob as seguintes condições:

1. Os livros adotados serão os mesmos para cada curso a lista dos que pretendem adotar.
2. Organizarão no princípio de cada ano. Essa lista depois de visada pelo conselho escolar será afixada em lugar visível da sala da escola, ficando com o conselho uma lista igual.

3. Não poderão alterar a lista neste ano, nem mudar de compendio quando este não tenha servido já um período de um a dois anos que está dividido o ensino.

Art. 195. É lícito aos professores, sem prejuízos ao ensino ou violação dos princípios acima ou disposições regulamentares, ensinar um livro ou compendio com o fim de inteirar-se de sua utilidade. (REVISTA..., 1892, p. 30).

O Conselho de Instrução Pública montou uma Comissão para dar encaminhamentos e achar soluções para o problema da adoção e uso dos livros escolares, no intuito de lançar bases para uma dada unidade do ensino público, deliberando não somente sobre a pertinência pedagógica ou valor didático de seus usos na Instrução Pública, como também acerca das dificuldades referentes às questões legais. Em março de 1893 é divulgado o parecer da Comissão, aprovado pelo Conselho Superior, intitulado *Sobre os livros que devem ser admitidos definitivamente nas escolas públicas*, definindo, entre os livros adotados, o mais adequado e útil ao ensino de uma determinada disciplina, como uma tentativa de superar a falta de uniformidade nas escolas e a existência de vários títulos do mesmo gênero aprovados pelo Conselho para uso em uma mesma matéria escolar.

A Comissão defendia a modificação e a revogação do regulamento da Instrução Pública de 1891, especialmente nos artigos 194 e 195, supracitados, que dispõem sobre a liberdade de escolha do livro pelo professor, dando-lhes ampla liberdade para experimentar e examinar a sua utilidade, para “se tornar effectivas as suas novas resoluções a respeito dos livros escolares; pois no fraco entender da Comissão ellas não devem ter forças de disposições regulamentares enquanto subsistir o direito dos professores [...]”. (REVISTA..., 1893, p. 46). No parecer da Comissão, a retirada do direito de escolha do professor do regulamento justifica-se pelas reformas já operadas no ensino. Com a mudança de regime, houve

uma certa tolerância inicial com o uso e escolha, pelo professor, de determinados livros escolares, com o intuito de se fazer uma mudança gradual e “de acordo com a reforma, operando-se, assim, a necessária substituição sem violência nem prejuízo do ensino público”⁷.

Desse modo, muitos livros utilizados na Instrução Pública estavam em desacordo com a pedagogia moderna ou mesmo com as atuais instituições, inclusive, segundo o parecer, alguns exemplares foram excluídos “[...] da bibliografia escolar, mas essa interdição não podia ser extensiva a todos, afim de não paralyza-se o ensino por falta de livro”⁸. O que a Comissão chamava de *liberdade* de escolha do professor, necessária em uma dada conjuntura, não seria mais conveniente aos interesses da Instrução Pública republicana. Entre os livros estabelecidos para o ano de 1893, destacam-se: *Coração de D. Amicis para o ensino de cultura moral*, no curso elementar primário, *Geographia primária do Dr. Novaes* e *História Pátria de Moreira Pinto* para usos no curso médio e superior, respectivamente⁹.

Ainda que se torne uma preocupação do Conselho, a análise comparativa de livros escolares do mesmo gênero – com o intuito de examinar a adequação aos métodos de ensino, a utilidade prática ao ensino e abordagens de assuntos pátrios – a adoção de uma variedade de obras no ensino primário, ainda eram questões a serem resolvidas, conforme observa-se no parecer de 1894, com a comparação entre *O segundo livro de leitura*, de Felisberto de Carvalho, com *O segundo livro de leitura*, de Augusto Pinheiro. O professor Raimundo Martins, em parecer ao Conselho, afirmava que era “necessário por a isto um paradeiro e é do Conselho que deve partir a resolução. Adoptemos poucos e bons livros e

⁷ Ibidem, p. 46.

⁸ Ibidem, p. 46.

⁹ Ibidem, p. 59.

obriguemos o ensino a uniformisar-se que muito tem a lucrar com isso”. (REVISTA..., 1894, p. 59).

Durante o mês de janeiro de 1901, realizou-se o 1º Congresso Pedagógico do Estado, presidido pelo Diretor de Instrução Pública Dr. Virgílio Cardoso de Oliveira. Considerado um *parlamento de professores*, tinha entre seus congressistas docentes de ambos os sexos, dentre os quais autores de livros escolares e demais interessados. Considerou-se o evento uma prática avançada, própria a países cultos, preocupados com os melhoramentos da Instrução Pública de seus estados: “Originário da Alemanha, a terra clássica da pedagogia, o congresso pedagógico foi depois se estendendo pelos outros países cultos, onde essas instituições tem sido um elemento essencial e poderoso de progresso escolar”. (A ESCOLA, 1901, p. 854).

Dentre os participantes, destacam-se Henrique Santa Rosa, Maria Stelina Valmont, Ignácio de Moura, Higino Amanajás, Vilhena Alves, Arthur Vianna, Antonio Macedo, Rosa Costa, Urselina Faria e João Marques de Carvalho. Em sua 17ª sessão, em janeiro de 1901, após receber parecer contrário em uma primeira discussão, o Congresso pautou-se, novamente, no projeto apresentado pela congressista e professora Rosa Costa, que defendia a liberdade de escolha dos livros escolares pelos professores primários do estado, suscitando debates acalorados entre os presentes.

Congressistas como Arthur Vianna, Hilario Sant`Anna e Domingues Guimarães posicionaram-se de maneira favorável ao projeto e contra o parecer da Comissão, usando como argumento o fato de que “o livro escolar presente nas escolas não satisfaziam as condições exigidas”¹⁰, já que muitos não se adequavam aos métodos de ensino e à pedagogia

¹⁰ Ibidem, p. 724.

moderna, posto que eram feitos com encadernação e papel de péssima qualidade. Além disto, as escolhas realizadas pelo Conselho eram, muitas vezes, feitas com base no “respeito individual”¹¹.

Hilario Sant`Anna ressaltou que, tendo participado do Conselho e emitido diversos pareceres de livros escolares, as obras não eram bem avaliadas já que os membros não recebiam remuneração pelo trabalho desenvolvido, limitando-se, muitas vezes, a emitir pareceres baseados na rejeição ou, em sua grande maioria, por aprovação, sem justificativas. Concluiu reiterando seu posicionamento a favor da liberdade de escolha do professor, corroborando com a fala de Arthur Vianna, afirmando “[...] que a uniformidade do ensino não depende da uniformidade dos livros escolares. Esta é uma utopia, não pode existir porque à medida que o estudo progride, variam os compêndios”. (A ESCOLA, 1901, p. 724).

Houve diversas discussões acaloradas em torno das argumentações de Ignácio de Moura, que se posicionou contra o projeto, e de Arthur Vianna, favorável à proposta. O entendimento de Moura, defensor da uniformidade do ensino e da legitimidade do Conselho de Instrução Pública na escolha do livro escolar, ressaltou a importância do uso de uma obra, em uma determinada escola, ser adotado, também, nas demais, caso contrário o alunado poderia contestar em exames ou em uma avaliação geral, os resultados obtidos. Destacou, ainda, que a liberdade do professor seria um passo para a liberdade do aluno comprar o livro que bem quisesse.

O Sr. Ignacio de Moura: Pretendo Sr. Presidente ser breve [...]. Entendo que a liberdade plena que se pretende dar ao professor, [...] dá-lhes o direito de escolher, em 1905, livros didacticos adoptados em 1850.

¹¹ Ibidem, p. 724.

A Sr. Arthur Vianna: Não aprovado, isso é dar ao professor um diploma de incompetente.

O Sr. Ignacio de Moura: Entendo que os compêndios que foram adoptados para uma eschola, devem ser para todas as outras. [...] voto, pois, pelo parecer, porque sou apologista da uniformidade do ensino. [...] não acho que dá ao conselho a auctoridade scientifica e didactica precisa para emitir parecer sobre os livros sujeitos á sua apreciação seja uma coisa vã. [...] eu sei, Srs., que minha argumentação é pobre, que não falo bem (*não apoiados*); mas digo o que penso. O que o regulamento estabelece é muito sábio; [...].

A Sr. Arthur Vianna: V. exc. quer que lhe empreste o *Manual do orador?* [risos] [...].

A Sr. Arthur Vianna: V. exc. não provou cousa alguma.

O Sr. Ignacio de Moura: Mas procurei provar com argumentos sérios, ao passo que vossa exc. ate de chacota se serve como argumento. Voto, pois, pelo parecer, contra o projecto. (A ESCOLA, 1901, p.726-729).

Na sessão seguinte, mesmo com as argumentações de Higino Amanajás, favoráveis ao parecer e contra o projeto de liberdade docente para escolha do livro, o parecer da Comissão foi rejeitado e o projeto da professora Rosa Costa, aprovado.

Programas, regulamentos e regimentos foram elaborados na tentativa de normatizar uma das etapas do circuito do livro escolar, bem como a sua seleção e seus usos nas escolas primárias, passando por exames e pareceres dos livros tidos como mais adequados pelo Conselho, além da definição, a cada ano, do livro que seria prioritariamente utilizado pelo professor, mesmo com inúmeros outros aprovados e adotados pelo Conselho Superior. O Regimento do Conselho Superior de Instrução Pública de 1904, em seu art.4º, dispõe sobre uma de suas atribuições, que passa a ser, entre outras: “[...] Rêver, no fim de cada anno a lista dos livros aprovados para o ensino, fazendo-os substituir pelo que lhes parecerem mais aproveitáveis”. (PARÁ, 1904, p. 6).

As disposições regulamentares sobre os usos do livro escolar continuam sendo um fator importante na busca da almejada uniformidade do ensino no Pará, perpassando por itens como atribuições dos professores, seus deveres e penalidades. No Regulamento de 1918, por exemplo, entre os deveres docentes, figuravam o uso expresso dos livros aprovados para o ensino e a obrigação do método intuitivo, sendo passível de penalidade a utilização de lições estranhas ao ensino prescrito. Quanto aos deveres docentes, o Regulamento estabelecia em seu artigo 8º: “[...] Leccionar pelos compêndios e livros mandados adoptar pelo Director do Ensino”. (PARÁ, 1918, p. 25). Com relação às penalidades que os professores poderiam sofrer, o artigo 2º considerava que: “[...] A pena de Censura pública será infligida em faltas mais graves, taes como: a não pontualidade as aulas; a pressa em termina-las; a ocupação na aula com trabalhos estranhos as lições; a falta de urbanidade para com os alunos”¹². Com um circuito regulado, as autoridades de ensino passaram a criar dispositivos para normatizar as demais etapas do circuito do livro escolar paraense, perpassando por sua adoção, publicação, aquisição, distribuição e uso deste gênero de impresso.

Conclusão

Apesar dos mecanismos regulamentares, utilizados como forma de controle e de normatização dos usos do livro escolar paraense, os relatos de inspetoria demonstram que havia resistência em sua implementação, tanto nas instituições de ensino da capital quanto nas do interior. A adoção, circulação e usos nas escolas de livros admitidos no ensino, eram, desde o início do processo de implementação do projeto educacional republicano, uma dificuldade concreta a ser enfrentada pelas autoridades

¹² Ibidem, p. 46.

e pelos professores, já que a uniformidade do ensino a partir de uma série única de livros considerados recomendáveis para as instituições escolares pelo Conselho, não era uma realidade nas escolas primárias paraenses. (CARDOSO, 2020).

A grande diversidade de obras escolares aprovadas e adotadas pela Diretoria de Instrução Pública nos mais diferentes saberes, do mesmo gênero e para as mesmas finalidades educativas, está ligada ao aumento da oferta de livros voltados à infância e ao ensino primário pelo mercado editorial paraense. Tal expansão vincula-se à ampliação do ensino primário, movimento que ocorreu em vários estados brasileiros, tornando cada vez mais constante a necessidade de adequação, de remodelação das edições, o aparecimento de novos autores e títulos, além da latente preocupação com o ajustamento aos programas de ensino. Ainda assim é possível, por meio das listas de livros enviados e solicitados ao estado, ter algumas indicações de livros que serviram de subsídio à prática de ensino docente e que contribuíram para constituição de uma cultura escolar.

Implementou-se mecanismos de prescrição, regulação e controle do livro escolar, bem como as etapas de seu circuito, como vias para a realização do projeto de escolarização republicano no Pará, concernentes, de forma especial, a sua difusão, circulação e uso nos grupos escolares e nas escolas isoladas do interior e da capital paraense. Esse controle, julgamento, seleção e usos do livro na instrução pública, particularmente no ensino primário, era uma preocupação permanente da oficialidade local. Por isto, elaborava-se normas e diretrizes de modo a estabelecer qual obra poderia povoar o cotidiano escolar e de que forma seriam apropriados por alunos e professores.

Os diversos mecanismos de regulação utilizados pelo estado para a adoção e usos dos livros escolares expressaram-se na permanente necessidade dos agentes públicos de padronização e uniformização destas

obras, havendo constantes relatos nas revistas pedagógicas denunciando a diversidade de livros nas escolas primárias – títulos utilizados no mesmo espaço, e para a mesma classificação e saber – e muitos sequer passavam pelo aval do Conselho. (CARDOSO, 2020).

Evidencia-se, deste modo, a distância entre a realidade dos municípios, do ensino primário público e do projeto de escolarização republicano. Mesmo com as remessas enviadas aos municípios por parte do governo, a distribuição do material era feita de forma irregular, desigual e não supria as necessidades das escolas isoladas e grupos escolares da capital e do interior do estado, sendo, portanto, questões decisivas para a falta de uniformidade no ensino, e para uso de diversos títulos por alunos e professores.

Referências

ALVES, Francisco Ferreira de Vilhena. *Miscellanea litteraria: coleção de artigos*. Belém, PA: R. L. Bittencourt, [18--].

A ESCOLA: *revista oficial de ensino*. Belém: Imprensa Oficial, n.4, v.1, jun. 1900.

A ESCOLA: *revista oficial de ensino*. Belém: Imprensa Oficial, n.4, v.1, jun. 1900.

A ESCOLA: *revista oficial de ensino*. Belém: Imprensa Oficial, n.17, v.2, ago. 1901.

A ESCOLA: *revista oficial de ensino*. Belém: Imprensa Oficial, n.15, v.2, jun. 1901.

A ESCOLA: *revista oficial de ensino*. Belém: Imprensa Oficial, n.16, v.2, jul. 1901.

A ESCOLA: *revista oficial de ensino*. Belém: Imprensa Oficial, n.15, v.2, jun. 1901.

A ESCOLA: *revista oficial de ensino*. Belém: Imprensa Oficial, n.20, v.2, nov. 1901.

CARDOSO, Wanessa Carla Rodrigues. *Arautos da civilização: circuito de livros de História Pátria no Pará (1890 - 1920)*. 2020. 293f. Tese (Doutorado em História Social da Amazônia) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Pará, 2020.

CARVALHO, José Paes de. *A Instrução publica: sob a administração do Exm. Sr. Dr. José Paes de Carvalho, governador do Estado*. Pará: Imprensa Oficial, 1900.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Tradução Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 561, set./dez., 2004.

CORRÊA, Carlos Humberto Alves. *Circuito do livro escolar: elementos para a compreensão de seu funcionamento no contexto educacional amazonense (1852 - 1910)*. 2006. 247f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2006.

CUNHA. Raymundo Cyriaco Alves da. *Paraenses ilustres*. 3 ed. Belém: Conselho Estadual de Cultura, 1970. Coleção História do Pará. Série Barão de Guajará.

PARÁ. *Ensino primário: regulamento escolar programmas, horário e instruções pedagógicas para as escolas públicas do Estado do Pará*. Belém: Imprensa de Tavares Cardoso & C., 1890.

PARÁ. Decreto n. 1313, de 9 de junho de 1904. *Regimento interno do Conselho Superior de Instrução Publica*. Belém: Typ. do Diario Official, 1904.

PARÁ. Decreto n. 3356, de 7 de maio de 1918. *Altera o regulamento do ensino primário do Estado*. Belém: Typ. Diário Oficial, 1918.

REVISTA DE EDUCAÇÃO E ENSINO. Belém: Typ. de Tavares Cardoso. n. 2, v. 2, fev. 1892.
REVISTA DE EDUCAÇÃO E ENSINO. Belém: Typ. de Tavares Cardoso. n. 5, v. 3, mai. 1893.

REVISTA DE EDUCAÇÃO E ENSINO. Belém: Typ. de Tavares Cardoso. n. 7, v. 3, jul. 1893.

REVISTA DE EDUCAÇÃO E ENSINO. Belém: Typ. de Tavares Cardoso. n. 2, v. 2, fev. 1892.

REVISTA DE EDUCAÇÃO E ENSINO. Belém: Typ. de Tavares Cardoso. n. 3, v. 3, mar. 1893.

REVISTA DE EDUCAÇÃO E ENSINO. Belém: Typ. de Tavares Cardoso. n. 3, v. 3, mar. 1893.

REVISTA DE EDUCAÇÃO E ENSINO. Belém: Typ. de Tavares Cardoso. n. 4, v. 3, abr. 1893.

REVISTA DE EDUCAÇÃO E ENSINO. Belém: Typ. de Tavares Cardoso. n.4, v. 4, abr. 1894.

A política de adoção e circulação do livro escolar no Amazonas (1852-1910)

*Carlos Humberto Alves Corrêa*¹

Notas introdutórias

O tema geral desta mesa (A política de adoção e circulação do livro e do impresso na Amazônia) pressupõe uma gama de possibilidades de temas e discussões. Por isso, é oportuno explicitar os contornos do trabalho que trago para apresentação nessa mesa de trabalho. Ele versa sobre as ações implementadas pelo poder público do Amazonas, durante a segunda metade do século XIX, com relação à seleção, aquisição e circulação do livro didático. O objetivo é analisar a criação e o funcionamento do aparato legal que as autoridades amazonenses mobilizaram para controlar as etapas de seleção e circulação dos livros destinados às escolas amazonenses. É um trabalho resultante dos estudos que venho realizando sobre as diferentes etapas do circuito do livro didático no Amazonas, em funcionamento neste período.

Do ponto de vista metodológico, nos debruçamos sobre alguns conjuntos documentais do período (legislação de ensino, relatórios dos dirigentes da instrução pública, correspondências e jornais da época), recolhidos nos acervos de instituições de Manaus, buscando identificar os elementos relacionados ao segmento de seleção/adoção e circulação dos livros didáticos que foram colocados em funcionamento neste período. Considerando que em boa medida as ações do poder público com relação

¹ Doutor em Educação pela FE/UNICAMP. Contato: parachac@hotmail.com.

ao livro didático são anunciadas na legislação escolar, priorizamos o exame mais detalhado desse tipo de documentação. Realizamos a leitura dos regimentos e regulamentos de ensino adotados no período em estudo, destacando os dispositivos mais especificamente relacionados ao livro didático. A análise do material considerou as reflexões que Faria Filho (1998) faz sobre este tipo de fonte. O autor destaca que a legislação de ensino pode ser tomada em suas diferentes dimensões (como *ordenamento jurídico*, como *linguagem/discurso* e como *prática social*). É, portanto, um material jurídico-discursivo que conversa com a realidade social, seja como uma prática de ordenação, controle e formalização de outras práticas, seja como *lugar de expressão e construção de conflitos e lutas sociais*. Nesse sentido a lei está sendo percebida, simultaneamente, como produtora e produto da realidade social com a qual interage.

Nosso artigo encontra-se estruturado em três partes. Inicialmente apresentamos os autores que utilizamos como ancoragem teórica para o desenvolvimento de nosso estudo. No tópico seguinte, examinamos alguns aspectos do contexto legislativo e regulatório delineado a partir da legislação de ensino, destacando os condicionantes que instituíram as formas de selecionar o livro escolar e colocá-lo em circulação no sistema de ensino primário do Amazonas entre os anos de 1852 e 1910. Na conclusão, enfatizamos alguns achados do estudo.

1 Pontos de ancoragem

Este trabalho se apoia nos estudos vinculados à história cultural que investigam a história da leitura, do livro e do livro didático.

A primeira ancoragem desse trabalho decorre das reflexões feitas por Chartier (1991) a respeito da relação contrastante e tensionada que existe entres os polos de produção e recepção da leitura. Uma das dimensões considerada por este autor, no exame da leitura em suas variações, diz

respeito às estratégias de ordenamentos que, a partir de determinadas representações de leitura e de leitores que buscam alcançar, geram dispositivos normativos “[...] que definem para cada comunidade, usos legítimos do livro, maneiras de ler, instrumentos e processos de interpretação.” (1991, p.179). São normas confeccionadas por aqueles que, ocupando instâncias de poder específicas, operam no interior do polo de produção da leitura. Escritores, editores, impressores são alguns dos personagens que, segundo Chartier, habitam o interior deste polo onde um mundo da leitura é pensado, organizado e dado a ler. No caso de nosso estudo, essas normas de leitura devem ser percebidas como um conjunto de regulamentações ligadas às esferas de produção, editoração, impressão do livro escolar e de sua difusão no território escolar. Neste caso, é necessário situar outros agentes e outras práticas no interior deste campo de produção da leitura, ou seja, a leitura na escola.

O segundo ponto de ancoragem se vale do “*modelo geral de análise*” que Robert Darnton (1990) propõe para o exame da história do livro ou do ciclo de vida do livro. Além de possibilitar uma visão geral do circuito percorrido pelo livro impresso, o modelo indica a dinâmica de interações que existe entre cada segmento do circuito e destes com os elementos do contexto onde este circuito está inserido. Isto implica dizer que é preciso tomar o livro escolar, como um objeto (cultural, ideológico, manufaturado) inserido em um circuito atravessado por condicionantes políticos, econômicos, socioculturais que interferem na existência e funcionamento deste circuito. Este entendimento ajuda, por exemplo, a identificar a influência que elementos conjunturais (econômicos, políticos, educacionais) podem ter exercido sobre o funcionamento deste circuito em determinados contextos.

Os mapeamentos realizados por Choppin (2001; 2002; 2004) sobre a produção acadêmica voltada para o livro didático constitui o nosso

terceiro ponto de ancoragem. Graças a ele, é possível identificar algumas tendências investigativas e suas contribuições para o conhecimento mais aprofundado das peculiaridades do livro didático e de sua história.

2 As formas de regulação e controle dos livros escolares em circulação nas escolas amazonenses

Não há como discutirmos as diferentes etapas do ciclo de vida dos livros escolares deslocado do contexto educacional onde eles circulam ou pretendem circular. Choppin nos ajuda a entender as razões para os livros escolares, em todas as etapas de sua existência, sejam alvos de controle e vigilância dos governantes. Segundo ele:

Uma vez que são destinadas a espíritos jovens, ainda maleáveis e pouco críticos, e podem ser reproduzidos e distribuídos em grande número sobre todo um território, os livros didáticos constituíram-se e continuam a se constituir como poderosos instrumentos de unificação, até mesmo de uniformização nacional, linguística, cultural e ideológica. Isso porque, em grande parte dos países, eles são objeto de uma regulamentação que difere sensivelmente daquela a que são submetidas as demais produções impressas; regulamentação que é geralmente mais estrita, quer ela se exerça no início (elaboração, concepção, produção, procedimentos prévios de aprovação) ou ao final do processo (modos de financiamento, de difusão, procedimentos de escolha, formas de utilização). O estudo sistemático do contexto legislativo e regulador, que condiciona não somente a existência e a estrutura, mas também a produção do livro didático, é condição pré-liminar indispensável a qualquer estudo sobre a edição escolar. (2004, p. 560-561).

Como sabemos cabe, de um modo geral, às autoridades políticas e de ensino atuar na formulação das diretrizes e normas que buscam dar forma e concretude ao projeto de escolarização. Na definição de um projeto de escolarização interessa, dentre outras necessidades, definir os saberes a serem ensinados, os métodos a serem empregados, os materiais de leitura

que deverão ser empregados. Portanto, é no interior dessa dinâmica de regulação e implantação desse projeto de escolarização que os seus idealizadores criam também os contornos que irão condicionar o funcionamento do circuito do livro escolar.

No Brasil, tendo em vista a descentralização do ensino promovida, em 1834, pelo Ato Adicional à Constituição, esse papel ficou ao encargo das Assembleias Legislativas provinciais. Tal fato ocasionou formas variadas de regular o sistema de ensino entre as províncias brasileiras. Bittencourt (2008, p.54), observa que, essa descentralização não representa a ausência completa de controle por parte do poder central. Ela lembra que os presidentes de província, nomeados pelo governo imperial, acabavam executando as diretrizes emanadas do poder central na condução dos diferentes ramos de atuação do poder público. No entanto, em que pese algumas proximidades entre os procedimentos de controle que diferentes províncias adotaram em relação aos livros escolares, é possível observar que eles não foram suficientes para evitar que províncias de diferentes regiões do país optassem por autores e títulos de livros didáticos bastante variados.

Choppin (2004) reconhece o estudo sistemático da regulamentação aplicada às produções escolares como uma condição “preliminar e indispensável” aos projetos investigativos interessados pela sua história. Segundo ele,

Escrever a história dos livros escolares — ou simplesmente analisar o conteúdo de uma obra — sem levar em conta as regras que o poder político, ou religioso, impõe aos diversos agentes do sistema educativo, quer seja no domínio político, econômico, linguístico, editorial, pedagógico ou financeiro, não faz qualquer sentido. (CHOPPIN, 2004, p. 561).

Partindo dos documentos legais (leis, regulamentos, regimentos e programas de ensino) adotados no Amazonas entre os anos de 1852 e 1910, elegemos alguns tópicos temáticos a partir dos quais, em diálogo com outros documentos, examinaremos os contornos desse contexto legislativo e regulatório que condicionou a circulação e difusão do livro escolar no sistema de ensino primário amazonense.

2.1 Entre avaliar, aprovar e adotar: as formas de seleção dos livros escolares

Em termos locais, até 1850, o Amazonas era uma comarca da Província do Grão-Pará. Com a elevação de sua condição política para a categoria de Província, o Amazonas fez uma primeira tentativa de organização de seu sistema de ensino, em 1852, com a formulação do *Regulamento n° 1*. Por não ter sido aprovado pela Assembleia local, o ensino na província amazonense continuou sendo formalmente regulado pela legislação da Província do Pará até 1858. Alguns dirigentes da instrução pública denunciaram a ineficiência da legislação paraense. Vale retomar aqui trecho do relatório que o Cônego Joaquim Gonçalves de Azevedo, Diretor Interino da Instrução Pública, encaminhou ao Vice-Presidente da Província do Amazonas, em abril de 1855, expressando a sua preocupação com a ausência de regulamentação para o ramo da educação. Segundo ele: “Nenhuma disposição ainda há, que regule o regimem interno das escolas, estando por isso á arbítrio dos professores admittir o methodo que lhes agrada, e recebendo todos os livros e compêndios, que lhes parecem melhores para o uso de cada uma delas.” (AMAZONAS, 1855, p. 444).

Tomando as palavras do Diretor da Instrução Pública, somos levados a pensar na existência de uma circulação desgovernada dos livros escolares, marcada pela falta de uniformidade dos livros e compêndios adotados pelos professores amazonenses. Mas é preciso lembrar que neste

período a circulação de livros nas escolas brasileiras ainda ocorria em condições muito precárias, conforme indicam Batista e Galvão (2004):

Até meados do século XIX, os livros de leitura praticamente não existiam nas nossas escolas. Várias fontes, como relatos de viajantes, autobiografias e romances indicam que textos manuscritos, como documentos de cartório e cartas, serviam de base ao ensino e à prática da leitura. Em alguns casos, a Constituição do Império (e a lei de 1827, a primeira lei brasileira especificamente sobre instrução pública, prescreve isso), o Código Criminal e a Bíblia serviam como manuais de leitura nas escolas. (2004, p.1).

Diante desse quadro, a falta de controle sobre os livros em circulação nas escolas públicas da província parece resultar, muito mais, da dificuldade que o poder público amazonense tinha em fornecer, em quantidade suficiente, o material escolar destinado aos alunos pobres. Em discurso dirigido à Assembléia Legislativa Provincial, em outubro de 1853, o Presidente Herculano Ferreira Penna já admitia “[...] que o valor consignado pelo orçamento para essas despesas é muito pequeno.” (AMAZONAS, 1853, p.200).

Mesmo assim a preocupação do Dirigente da Instrução Pública, Cônego Joaquim Gonçalves de Azevedo, permanecia. Em 1858, incomodado com a falta de regulamentação que ainda perdurava, ele resolveu chamar para si a responsabilidade de propor os livros que deveriam ser adotados nas escolas elementares:

[...] enquanto não são determinados melhores compêndios, proponho para servirem, unicamente o methodo facillimo e manual encyclopedico por E. A. Monte Verde; a Constituição Política do Império; os Mysterios do Christianismo e o pequeno compendio da Doutrina Christã, pelo Snr. Bispo José Affonso de Moraes Torres; nestes compêndios se achão todas as matérias, que os meninos devem aprender. (AMAZONAS, 1858, p. 101).

Neste caso, a decisão de indicar certos livros (e não outros), esteve intensamente marcada pela sintonia entre as crenças que o dirigente da educação tinha sobre os conteúdos mais adequados à formação das crianças amazonenses e os conteúdos veiculados pelos livros. Ao indicar o que devia ser lido, ele também indica o que deveria ser ensinado.

Além disso, é preciso considerar a posição ocupada por alguns desses autores no cenário sociocultural da época. As obras escolares do autor lusitano Emilio Achilles Monteverde, por exemplo, gozavam de grande popularidade no meio escolar português e certamente já tinham alguma circulação no contexto brasileiro. Essa hipótese ganha força se considerarmos o fato de o *Manual Encyclopedico* e o *Methodo facilimo* pertencerem a um gênero de livro que comportava uma variedade de assuntos, representando a possibilidade de um único livro atender as necessidades de ensino e aprendizagem dos diferentes saberes que, naquele momento, eram ensinados nas escolas primárias.

A primeira medida formal para regulamentar a circulação dos livros escolares nas escolas da província iria aparecer na Lei n° 90 (26/out./1858), que reformou a Instrução Pública da Província do Amazonas. Em um único artigo, estabeleceu a autorização para o governo provincial, entre outras coisas, “[...] aprovar compêndios e modelos para uso dos allumnos de qualquer dos grãos da Instrucção primaria ou secundaria.” (Art. 3° § 7°). A reforma da Instrução Pública da província e a responsabilidade sobre a escolha dos livros escolares ganharam contornos mais precisos com a aprovação de dois regulamentos: o Regulamento da Instrução Pública (n° 09 de 06/mai./1859) e o Regulamento n° 12, destinado ao disciplinamento do regime interno das escolas primárias (Lei n° 103 de 09 de julho de 1859). Esses dois regulamentos deixam claro que a adoção, revisão e substituição dos livros escolares ficariam ao encargo do Diretor da Instrução Pública. Ao

consultarmos outros documentos verificamos que esta atribuição não ocorria de forma tão autônoma. Vejamos, por exemplo, o parecer dado às solicitações de adoção e aquisição dos livros *Íris Clássico* e *Almanack de lembranças brasileiras*, feitas pelos seus respectivos autores, José Feliciano de Castilho Barreto e Noronha e Cezar Augusto Marques. Depois de reconhecer a validade das duas obras submetidas ao seu exame, o Diretor assim se posiciona:

[...] parece-me que devem ser apresentadas á Assembleia Provincial essas propostas, que revento, a fim de decidir como julgar acertado; por quanto ainda que eu reconheça a utilidade de ambas ellas, comtudo os poucos recursos, que annualmente são arbitrados para a Instrucção Primaria, não podem ser distrahidos para a sua aquisição.” (AMAZONAS - Relatório, 1860, p.363).

Como se vê neste caso, a decisão pela adoção e aquisição do livro didático passava não só pelo exame de seu conteúdo, mas também pela análise do impacto financeiro que a sua compra teria no orçamento da instrução pública. Vale lembrar, que era de responsabilidade do poder público o fornecimento de livros e outros materiais escolares aos alunos pobres.

O Regulamento n° 13, de 31 de agosto de 1864, traz algumas inovações com relação ao modo de proceder à seleção das obras didáticas. A primeira delas, diz respeito à reestruturação das instâncias e agentes responsáveis pelo processo de escolha dos livros didáticos. De acordo com o artigo 4°, as decisões do Diretor em relação aos livros escolares teriam que ser submetidas ao exame do Conselho Diretor e encaminhadas ao Presidente da província para aprovação. Outra novidade se refere à inclusão das autoridades da igreja como responsáveis pela avaliação dos livros destinados ao ensino de conteúdos religiosos. Por fim, o

Regulamento cria normas para as escolas particulares selecionarem os livros escolares.

A partir de então, o modo de proceder ao exame das obras didáticas para as escolas amazonenses foi oscilando entre formas mais centralizadas na figura do diretor da instrução pública, de religiosos e/ou do presidente da província e formas menos centralizadas que previam a consulta às instâncias colegiadas (Conselho Diretor, Congregação do Liceu Provincial, Conselho de Instrução, Conselho Fiscal, Conselho Superior). Com relação à seleção dos livros escolares, essas instâncias colegiadas desempenhavam um papel ora consultivo, ora deliberativo. A composição dessas instâncias também variou. Em alguns casos, eram compostas apenas por profissionais da educação (diretor da instrução pública e professores do Liceu). Em outros, a sua composição previa a participação de representantes da educação (diretor da instrução pública, diretor e um professor da escola normal, um representante do Liceu e um professor do ensino primário), do Presidente da Câmara Municipal, do Juiz de Paz mais votado e de dois cidadãos de notória idoneidade.

A partir da promulgação da Lei nº 579, de 24 de maio de 1882, que reforma o ensino público da província, observa-se que alguns regulamentos passam a prever a participação dos professores de escolas primárias no processo de escolha dos livros didáticos.

Examinando o conjunto de correspondências do ano de 1882, é possível captar indícios de como ocorria essa participação. Em 05 de dezembro, o Conselho Fiscal da Instrução Pública se reuniu para deliberar a respeito dos livros que seriam adotados. Para tanto, consideraram o parecer emitido por uma Comissão criada para proceder ao exame dos livros didáticos e decidir “[...] de acordo com a opinião dos professores do ensino primário, geralmente seguida, acerca d’adopção de livros para o ensino de suas escolas”. (CORRESPONDÊNCIA DA INSTRUÇÃO

PÚBLICA, jan.-dez., 1882 - 09). Pela primeira vez, a opinião dos professores primários sobre o assunto foi levada em consideração e, pelo menos para essa Comissão, com um peso decisivo sobre a escolha dos livros a serem adotados. Do longo parecer, destacamos o seguinte trecho:

[...] o Manual encyclopedico de Emilio Achilles Montevide e antes deste o Methodo facillimo do mesmo autor reúnem as condições precisas para o ensino primario, deviam ser adoptados de preferéncia aos 1º, 2º e 3º Livros de leitura do dr. Abílio Cezar Borges, e a qualquer outros compendios de arithmetica, catecismos de civilidade, historias bíblicas, grammaticas portuguezas, geographia e historia universal, porque alem das vantagens que oferecem ao ensino aquelles dois livros, tambem a experimentariam pelo lado econômico os cofres provinciais e os pais dos meninos não necessitados. Desta opinião apenas foi a professora da Escola Mista do bairro de São Sebastião desta Capital, pelo que entendemos adoptar os seguintes livros mais, de acordo com a apreciação geral do magisterio:

1º, 2º e 3º Livros de leitura do dr. Abílio; Manuscripto (arte de aprender a ler) de Duarte Ventura; Noções de Geographia e Historia, do dr. Freitas. (Joaquim Pedro Correia) Catecismo da doutrina christã, de D. Antonio bispo do Pará; Grammatica portugueza, do pe. Felipe Pinto Marques.

Finalmente que os outros dois livros de S. Pinheiro (Cartilha elementar de leitura) e Alfredo Julio de Brito (o Novo methodo do ensino da leitura), apesar de não menos úteis do que aqueles acima referidos, deixam de ser por nós aceitos, unicamente para evitar a accumulção de livros destinados ao mesmo fim nas escolas, que possam perturbar o methodo de ensino, seguido nellas; 2º dispêndios com a aquisição delles em puro prejuizo dos cofres da provincia. (CORRESPONDÊNCIA DA INSTRUÇÃO PÚBLICA, jan.-dez., 1882 - 09).

O trecho destacado indica que a preferência dos professores pelos livros de leitura do Dr. Abílio e por outros títulos parece ter prevalecido diante da posição dos membros da Comissão em favor das obras de Monteverde. Neste caso específico, professores da capital e do interior

manifestaram suas opiniões e preferências sobre os livros escolares através de ofícios encaminhados à Diretoria da Instrução Pública.

A participação dos professores primários, pelo menos daqueles que lecionavam nas escolas da Capital, no processo de escolha das obras escolares, continuou assegurada no Regulamento n° 56, de 1886. De acordo com Uchoa, a participação dos professores ocorria da seguinte forma:

Em primeiro lugar, o Conselho Fiscal da Instrução aprovava a lista dos livros selecionados; depois uma reunião de professores primários da capital, sob a presidência do diretor geral indicava, na lista já aprovada, os livros de sua preferência; a anuência do chefe do Governo constituía a última instância na aprovação definitiva (1966, p.157).

Nos Regulamentos subsequentes a previsão de participação dos professores de escolas primárias no processo de escolha dos livros didáticos, praticamente, desaparece. Inversamente, o controle e vigilância sobre a circulação das obras didáticas nas escolas primárias aumentam bastante, através de dispositivos que determinavam a elaboração de lista/catálogo contendo a relação dos livros oficialmente adotados e que, obrigatoriamente, deveriam ser utilizados pelos professores; definindo punições aos professores que não usassem estes livros; delegando aos inspetores escolares a função de fiscalizar se os livros utilizados nas escolas eram àqueles oficialmente adotados; reiterando a proibição nas escolas primárias de outros títulos que não fossem os oficialmente adotados.

Do total de regulamentos instituídos para as escolas amazonenses, no período em estudo, apenas dois se ocupam em estabelecer alguns critérios que deveriam guiar a seleção dos livros escolares. Em 1882, o Regulamento n° 42, em seu artigo 9, faz um alerta ao Conselho para, que “[...] não sejam adotados livros, que preguem idéas subversivas das leis do paiz, da moral

e da Religião do Estado”. Já o Regulamento de 1892 prescreve algumas qualidades tipográficas necessárias aos livros de ensino, que deveria ser “[...] ser impresso em papel creme e em corpo maior de 12, excepto os do ensino superior que poderão ser em corpo 10.” (art. 76).

São os pareceres emitidos pelo Conselho da Instrução Pública acerca de alguns livros escolares, mais do que os regulamentos de ensino, que revelam a multiplicidade de critérios que entram em jogo no momento de selecionar os livros. No conjunto, é possível afirmar que estes critérios giram em torno dos seguintes aspectos: a) Conteúdo dos livros: sua sintonia com os programas de ensino das diferentes disciplinas e com o conjunto de valores morais e políticos defendidos pelas classes dirigentes; a exatidão e a atualidade das informações neles veiculadas; o uso de linguagem adequada ao público infantil; a proposição de metodologias de exposição que melhor favoreçam a assimilação dos conhecimentos ou a aquisição de habilidades. b) Dispositivos materiais e tipográficos dos livros: procedimentos de composição (edição e impressão); qualidade do papel e da encadernação; utilização de ilustrações, gravura, tabelas; emprego de uma configuração tipográfica (tamanho dos tipos, cor do papel, formas e aparência dos caracteres) em conformidade com as prescrições higienistas. c) Comercialização dos livros: preço, condições de pagamento, descontos oferecidos ao Estado, disponibilidade para compra nas livrarias locais. Tais critérios refletem a mentalidade da época sobre o que deveria ser o livro escolar. Apesar das variações que esses critérios poderiam sofrer em razão das peculiaridades dos sistemas de ensino de cada região do País, é possível falarmos em uma mentalidade compartilhada que foi capaz de gerar um relativo consenso em torno das qualidades que os livros escolares deveriam ter. Prova disso é que os critérios anunciados pelas autoridades do ensino no Amazonas para a escolha dos livros escolares são praticamente os mesmos que José

Veríssimo utilizou na exposição que fez em 1890 para os membros do Conselho da Instrução Pública do Pará. Atuando como Diretor da Instrução Pública daquele Estado, Veríssimo afirma que “[...] de trez ordens são as qualidades que devem distinguir um livro para o ensino primário: pedagógicas, hygienicas e econômicas. Deve ser bem feito, deve ter um aspecto agradável, e deve ser barato.” (*apud* ALVES, 1900, p.176).

Ainda que os ordenamentos do processo de seleção e adoção de obras didáticas no Amazonas sejam, em grande medida, muito próximos daqueles adotados pelos governos provinciais/estaduais de outras partes do país, é legítimo afirmar que os repertórios de livros adotados em cada uma delas apresenta peculiaridades que ainda estão por ser investigadas.

2.2 A aquisição e fornecimento dos livros didáticos para uso nas escolas primárias

Além de instituírem um aparato de avaliação dos livros escolares e definirem os títulos que iriam ser oficialmente adotados nas escolas primárias do Amazonas, os dirigentes da Instrução Pública precisaram regulamentar outras operações ligadas ao livro escolar, em especial àquelas que dizem respeito à compra, armazenamento, distribuição, produção e uso desses livros. Limitaremos-nos, neste artigo, a examinar os dispositivos que buscam normatizar a compra e distribuição.

Já nos primeiros regulamentos da instrução pública amazonense, o poder público assumiu, assim como ocorria em outras províncias do país, a responsabilidade legal de fornecer os livros e outros materiais escolares aos alunos pobres. Além de definir quem selecionaria os livros, os diferentes documentos regulatórios dedicaram parte de seus dispositivos para anunciar como deveria ocorrer o fornecimento e distribuição dos livros escolares. A documentação consultada demonstrou que os mecanismos de seleção e adoção dos livros escolar não foram suficientes

para garantir a uniformidade dos livros em uso nas salas de aula, especialmente, em algumas escolas do interior. É o que mostra o relatório produzido por Gonçalves Dias sobre a situação das escolas primárias de várias localidades do rio Solimões, no Amazonas. Reportando-se especificamente à situação do ensino primário da localidade de Tefé, Gonçalves Dias relata que:

Não há uniformidade nos compêndios; nem por tanto pode haver methodo para os alumnos no ensino. O menino leva á escola o livro que lhe dão – o primeiro que achão mais á mão, o methodo facillimo – o manual encyclopedico – o thesouro de meninos e outros. As escolas são fornecidas de cartilhas, taboadas, traslados & c., mas isto para os alumnos pobres. E os que não forem considerados pobres onde as hão de comprar? (1861, p.555).

O uso de títulos variados nas aulas da escola de Tefé reflete as precárias condições de acesso ao livro que, neste período, existiam nas cidades do interior do Amazonas. Talvez por isso, o Regulamento n° 13, de 31 de agosto de 1864, além de estabelecer o fornecimento de material escolar aos alunos pobres, prevê que as escolas primárias das cidades recebam uma quantidade adicional de livros escolares para as famílias com maior poder aquisitivo possam comprar para os seus filhos os livros didáticos oficialmente adotados:

Art. 145. Aos professores das escolas mais distantes enviara annualmente o director geral da instrucção publica, com a tabella dos respectivos preços, numero sufficiente de exemplares dos livros e compêndios admittidos nas aulas de ensino publico, para d'elles se proverem os alumnos que não forem pobres. Esses professores remetterão semestralmente ao director geral a relação dos livros e compêndios que houverem sido comprados e a respectiva importância, que será recolhida aos cofres provinciaes. (AMAZONAS, 1864).

Apesar de relevante, esta medida não reapareceu nos regulamentos posteriores ainda que as correspondências de professores revelassem, com maior ou menor ênfase, que por algum tempo, em muitas cidades do interior do Amazonas, o livro escolar continuou sendo uma mercadoria cara ou rara.

A responsabilidade pelo fornecimento de livros escolares aos alunos pobres, associado ao movimento de expansão dos sistemas públicos de ensino, fez com que os governos provinciais/estaduais passassem a figurar como os principais compradores de livros escolares. Nesta condição, os dirigentes locais passaram a ser assediados por autores e casas editoriais que ofereciam seus livros. Cartas encaminhando os livros e apresentando suas vantagens pedagógicas e econômicas, concessão de descontos, doação de exemplares, indicação dos sistemas de ensino onde a obra já havia sido aprovada ou adotada, listagem dos prêmios conquistados, eram algumas das estratégias utilizadas por autores e editores para dar mais visibilidade aos seus livros e conquistar novos mercados consumidores. A aquisição dos livros didáticos, depois de ouvida as instâncias responsáveis pela avaliação e seleção, dependia de decisões políticas tomadas em função não apenas do número de crianças a serem atendidas, como também, da disponibilidade orçamentária.

Com base nos documentos consultados, é possível observar que o montante de recursos financeiros destinados à aquisição de obras escolares não foi capaz nem mesmo de atender ao quantitativo de crianças que se enquadravam nas condições de serem atendidas por esse programa de distribuição do material escolar. Ainda que o volume de recursos destinado a financiar este tipo de despesa tenha aumentado gradualmente ao longo do período em estudo, especialmente, nos anos de melhor desempenho das atividades comerciais e de exportação da borracha, a tônica da carência e da precariedade material das escolas continua

presente em escritos de professores e inspetores. A professora pública de Barcelos, assim como outros colegas seus, reclamava não ter recebido um só livro do poder público.

Sendo, como sabeis da competência do governo, fornecer livros de instrução para as escolas, segundo o methodo e systema ultimamente adoptados de acordo com a pedagogia moderna, não tenho contudo em mão um único livro que me fosse fornecido pelos poderes competentes a quem cumpre providenciar neste sentido. Os livros de que se servem as alumnas d'esta Escola, são todos adquiridos á custa própria. (JORNAL MARIUAENSE, 30 mai., 1897, p.4).

Apesar disso, do ponto de vista dos gestores do orçamento ou da Instrução Pública, a preocupação era evitar a elevação dos gastos com esse tipo de despesa e, para isso, não sentiam constrangimento algum em propor cortes ou o incremento de novos ordenamentos para maior controle sobre a quantidade de material distribuído e a quantidade de crianças em condições de receberem esse benefício. José Tavares da Cunha Mello, na condição de Diretor da Instrução Pública, fez a seguinte avaliação sobre o assunto:

O supprimento de papel, tinta e pennas, do modo por que é feito em grande escala, alem de prejudicial é cauza de um abuso com distribuição que não distingue o menino pobre d'aquelle que possui pai abonado; a ambos alcançam o beneficio. Depois, por mais pobre que o alumno seja de certo o não é ao ponto de não poder os seus pais, tutores ou proprietários suppri-los d'aquelles objectos. Creio que limitando-se o Governo ao fornecimento gratuito de livros, mas só ás crianças pobres em extremo, já grandemente favorece e protege o ensino publico. (CORRESPONDÊNCIAS, jul.-dez., 1889 - 16).

A partir de 1870, os regulamentos vão refinando o controle sobre a operação de distribuição, mais até do que sobre os procedimentos de compra. Passam a definir os agentes envolvidos (professores, inspetores, Diretor da Instrução, secretário, almoxarife, inspetor do tesouro, coletor ou agente fiscal), os procedimentos (de solicitação dos materiais escolares, de envio das listas das crianças em condição de serem atendidas, de autorização de fornecimento do material pedido, remessa e entrega...) os prazos (para solicitação e envio das listas) e os formulários (catálogos, inventários, livro de pedidos).

A partir da última década do século XIX, os documentos regulatórios da instrução determinam que o método intuitivo seja sistematicamente empregado nas escolas primárias amazonenses. Esta determinação traz mudanças importantes sobre o lugar que os livros didáticos passariam a ocupar no processo de ensino-aprendizagem.

Eles que até então vinham exercendo um papel central nas práticas de ensino dos professores primários, passam a ter a sua utilização repensada no interior da sala de aula:

Art. 60 Em todos os cursos será constantemente empregado o methodo intuitivo, servindo o livro de simples auxiliar e de accordo com programmas minuciosamente especificado.

Art. 187 O livro é apenas um guia, ao mestre cabe explical-o, desenvolvê-lo, animando o ensino e provocando a inteligência, a iniciativa e o desenvolvimento da individualidade do alumno. (AMAZONAS, 19 nov., 1892).

Dentro dessa perspectiva, os legisladores passaram a defender que, em certos momentos da escolarização, o ensino de determinadas matérias poderia dispensar o contato direto das crianças com os livros: “Art. 5º No ensino das matérias será sempre empregado o methodo intuitivo. O livro, na 1ª, 2ª e 3ª classe só servira nos casos em que absolutamente não puder

ser dispensado, e apenas servirá de auxiliar”. (AMAZONAS, Regimento interno das escolas primárias, 1901). Essa nova visão sobre o livro escolar e sobre o modo como ele deveria ser utilizado nas salas de aula se apresenta como um elemento determinante nas formas que, a partir daí, irão influenciar a seleção e aquisição desse objeto no sistema escolar do Amazonas.

Notas conclusivas

Os dados aqui apresentados possibilitam o conhecimento de alguns aspectos do contexto legislativo e regulatório que condicionou a circulação e difusão do livro escolar no sistema de ensino primário do Amazonas entre os anos 1852 e 1910. Com base neles, é possível perceber que as leis de ensino vão gradativamente inserindo novos dispositivos relacionados ao livro didático, ampliando o seu detalhamento e a sua abrangência. Se no Regulamento nº 9, de 1859, por exemplo, tínhamos apenas três artigos que versavam de forma genérica sobre a seleção, distribuição e uso dos livros escolares, o Regulamento nº 20, de 1909, apresenta 14 artigos que, além de tratarem da seleção, distribuição e uso, também se reportam, detalhadamente, aos processos de fiscalização, aquisição dos livros didáticos e a instalação de bibliotecas escolares.

Qualquer aparato legal se apresenta, como nos lembra Faria Filho (1998), como uma prática instituinte e de conformação do campo e das práticas, no nosso caso, relacionados ao livro escolar. Mas como se observou, através de alguns dados, a eficácia destes dispositivos de ordenamento não foi total, pois as práticas dos sujeitos que deles se apropriam (CHARTIER, 1990) e as condições objetivas da realidade que buscam moldar, “[...] não são de forma alguma redutíveis à vontade dos produtores de discursos e de normas” (1990, p. 136).

Os dados também possibilitaram o reconhecimento deste aparato legal como expressão de certos modos de pensar a educação, a escola, o ensino e o livro escolar que, em determinados momentos, foram privilegiados, em detrimento de outras visões. Ela se configura, portanto, como um lugar de “expressão e construção de conflitos e lutas sociais” (FARIA FILHO, 1990, p.106). Neste sentido, não há como deixar de interpretar a grande quantidade (dezoito) de regulamentos de ensino que entraram em vigência ao longo do período estudado (1852-1909), no Amazonas, como expressão do jogo de forças existente entre grupos que defendiam ideais pedagógicos concorrentes.

Em grande medida, os documentos consultados deixam transparecer as posições concorrentes a respeito de como a política de seleção e difusão do livro didático no Amazonas deveria ocorrer.

Referências

- ALVES, Francisco Ferreira Vilhena. *Miscellanea Litteraria*: collecção de artigos. Pará: R.L. Bittencourt & Cia, [1900].
- AMAZONAS (Província). *Falla dirigida á Assembléa Legislativa Provincial do Amazonas*, no dia 1.º de outubro de 1853, em que se abriu a sua 2ª sessão ordinaria, pelo presidente da provincia, o Conselheiro Herculano Ferreira Penna. Amazonas, Typ. de M.S. Ramos, 1853.
- AMAZONAS (Província). *Relatório do estado da Instrucção Publica da Província do Amazonas*, apresentado ao Exmo. Vice-Presidente da mesma, o Dr. Manoel Gomes Corrêa de Miranda, pelo Director Interino, o Cônego Joaquim Gonçalves de Azevedo. 30 04 1855.
- AMAZONAS (Província). *Relatório do Director Interino da Instrucção Publica*, Cônego Joaquim Gonçalves de Azevedo, apresentado ao Presidente da Província, Dr. Francisco José Furtado, no dia 16 de agosto de 1858.

AMAZONAS (Província). *Lei nº 90* de 26 de outubro de 1858. Reforma a Instrução Pública da Província.

AMAZONAS (Província). *Lei nº 103* de 09 de julho de 1859. Approva o Regulamento nº 9 de 6 de maio de 1859, para a Instrução Pública da Província determina a confecção do Regulamento nº 12 que dá regimento interno para as escolas de primeiras letras, publicado em 09 de fevereiro de 1860. Manaus, 1860.

AMAZONAS (Província). *Relatorio da Directoria da Instrução Publica* 15 de setembro de 1860 (Diretor da Instrução Pública – Cônego Joaquim Gonçalves d'Ázevedo) apresentado ao 1º Vice-Presidente em exercício Dr. Manoel Gomes Corrêa de Miranda. 1860.

AMAZONAS (Província). *Lei nº 123*, de 21 de junho de 1862 que autoriza a reorganizar o ensino primário e secundário e que deu origem ao Regulamento nº 13, de 31 agosto 1864.

AMAZONAS (Província). *Lei nº 506*, de 04 novembro de 1881. Ordena a execução do Regulamento nº 42 de 14 de dezembro de 1881 que reforma a instrução da Província do Amazonas. Manaus, 1881

AMAZONAS (Província). *Lei nº 579*, de 24 de maio 1882. Approva Regulamento nº 47 de 28 de março de 1883 que reforma o ensino público da Província do Amazonas. Manaus, 1883.

AMAZONAS (Província). *Lei nº 720*, de 08 de maio de 1886. Approva o Regulamento nº 56 de 17 de março de 1886.

AMAZONAS (Estado). *Decreto nº 10*, de 19 de nov. de 1892. Promulga o Regulamento Geral da Instrução Pública do Estado. Manaus, 1892.

AMAZONAS (Estado). *Regimento interno das escolas públicas primárias 1901*. (cópia sem indicação sobre a edição e o local de publicação).

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana M^a de Oliveira. A leitura na escola primária brasileira: alguns elementos históricos. *Projeto Memória de Leitura*.

Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/escolaprimaria>.
Acesso: 28/12/2004.

BITTENCOURT, Circe. *Livro didático e saber escolar: 1810-1910*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. *Estudos Avançados*, 11(5), 1991.

CHOPPIN, Alain. Pasado y presente de los manuales escolares. *Revista educación y pedagogia*, Medellín, Colombia, v. XIII, n. 29-30, p. 207-230, set., 2001.

_____. O historiador e o livro escolar. In: *História da Educação*, Pelotas-RS, v.6, n.11, p. 5-24, abril 2002.

_____. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez., 2004.

CORRESPONDÊNCIAS da Instrução Pública, jul./dez., 1889-16.

DARNTON, Robert; DARNTON, Robert. *O beijo de Lamourette: mídia, cultura e revolução*. Trad. de Denise Botmann. São Paulo. Companhia da Letras, 1990.

GONÇALVES DIAS, Antonio. Relatório do estado das escolas da região do Rio Solimões. In: AMAZONAS (Província). *Relatório da Instrução Pública*. 17 de jan. 1861, Director Conego Joaquim Gonçalves de Azevedo, apresentado ao Exm.o Senr. dr. Manoel Clementino Carneiro da Cunha.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. A legislação escolar como fonte para a História da Educação: uma tentativa de interpretação. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (Org.). *Educação, modernidade e civilização*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

MARIUAENSE. Barcellos, ano 1, n.16, 30 mai., 1897, p.4.

UCHÔA, Júlio Benevides. *Flagrantes educacionais do Amazonas de ontem*. Manaus: Governo do Estado do Amazonas, 1966.

As pesquisas em história do livro na Amazônia: a gramática de Julio Cezar Ribeiro de Souza (1872)

*Raimunda Dias Duarte*¹

Introdução

Os estudos sobre história do livro na Amazônia são bem recentes, contudo, já permitem a realização de proposições importantes sobre a história do livro no Brasil. Neste estudo, discute-se a respeito das pesquisas em história do livro escolar no Pará na segunda metade do século XIX e início do século XX, com foco na produção de gramáticas infantis, buscando-se entender como se tem desenvolvido as pesquisas no grupo de estudo em história do livro na Amazônia, situar os dois Julio Ribeiro no contexto de produção de gramáticas no Brasil e compreender a importância de Julio Cezar Ribeiro de Souza, educador paraense, para o processo de gramatização no Brasil, a partir do estudo da *Grammatica portugueza para as escolas primarias*, publicada em 1872, pela Typographia Commercial de Francisco da Costa Junior. Pela sua importância na região, a obra foi premiada pelo Conselho de Instrução Pública da província do Pará.

A orientação teórico-metodológica da pesquisa está baseada nos estudos de Duarte (2018); Auroux (1992); Colombat; Fournier; Puech (2017); Orlandi e Guimarães (2001); Fávero (2000) e Fávero e Molina (2006, 2013). O trabalho consiste de pesquisa bibliográfica e documental. O trabalho está dividido em três seções: na primeira, discuto a respeito das

¹ Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal do Pará/Campus de Abaetetuba. Líder do Grupo de Estudo em História do Livro da Amazônia (GEHLDA). E-mail: rayduart@ufpa.br

pesquisas em história do livro na Amazônia, dando especial relevância à produção de gramáticas; na segunda seção, trato do processo de gramatização no Brasil, buscando entender as concepções filosóficas e científicas que nortearam a produção de gramáticas no Brasil; por último, discorro sobre a importância dos dois Julio Ribeiro para o processo de gramatização no Brasil, com foco em Julio Cezar Ribeiro de Souza, gramático paraense.

1 As pesquisas em história do livro na Amazônia

Na primeira metade do século XIX, pouquíssimos livros foram produzidos para a instrução na Província do Grão-Pará. Geralmente, as obras vinham de outras regiões do Brasil. Por meio da Lei n. 75, de 28 de setembro de 1840, João Antonio de Miranda, Presidente da Província, manda comprar no Rio de Janeiro exemplares da tradução do Curso Normal do Barão Degerando para as escolas de ensino primário (HISTED-BR *on line*, 2011, p. 289). Em 1841, Bernardo de Souza Franco, Vice-Presidente da Província, estabelece que a instrução primária deve ser ensinada nas escolas. Para o ensino da leitura, o legislador prescreve a leitura da Constituição e da História do Brasil. Contudo, a possibilidade do ensino de leitura se amplia com o ensino da moral cristã, da religião oficial e das noções de civilidade. Souza Franco (Lei 97, de 28/06/1841) prescreve que o governo fornecerá às escolas compêndios, livros, traslados de caligrafia, globos, mapas. Para o ensino de gramática, é prescrita a gramática da língua nacional e elementos de ortografia.

Por meio da Lei n. 203, de 27 de outubro de 1851, Fausto Augusto D'Aguiar, Presidente da Província, acrescenta o Código Penal do Império como leitura. Aqui, já se ensina também gramática e ortografia prática. Em regulamento de 5 de fevereiro de 1852, prescreve-se que “o Diretor, com aprovação do Presidente da Província, expedirá Instruções sobre o

ensino das matérias, e disciplina e economia das escolas, e determinará quais os livros, de que se deva nela usar. Deverão os professores ensinar o Catecismo e explicar a Doutrina Cristã” (HISTED-BR *on line*, 2011, p. 304).

Em agosto de 1854, em discurso, José Joaquim da Cunha, Presidente da província, faz severas críticas à instrução pública no Brasil e aponta para a importância de se produzir livros escolares para o ensino da leitura nas escolas primárias paraenses. Segundo Cunha (MOACYR, 1939, p. 89-90):

O estado da instrução pública sempre foi deplorável e ainda o será por muito tempo; este mal não é privativo desta província... A última reforma já precisa de reforma. A distribuição de livros, papel etc., nas escolas primárias, pelos alunos pobres, estabelece distinções odiosas, é dispendiosa e sujeita a abusos. A leitura do código penal deve ser substituída por outra mais edificante e menos monótona.

Com a Lei n. 664, de 31 de outubro de 1870, Manoel de Jesus de Siqueira Mendes, 1º vice-presidente da província do Grão Pará, prescreve a reforma do ensino primário, promulgada em 1871, pelo presidente da Província, Pires Portela. O ensino primário é dividido em inferior e superior. É incentivada a criação de escolas de ensino primário na Capital e nas cidades do interior. O presidente da província fica responsável por designar os compêndios para a instrução primária. A lei prescreve o ensino da gramática portuguesa no ensino primário. Em 1872, Julio Cezar Ribeiro de Souza publica sua *Grammatica Portuguesa*, a primeira produzida na Província.

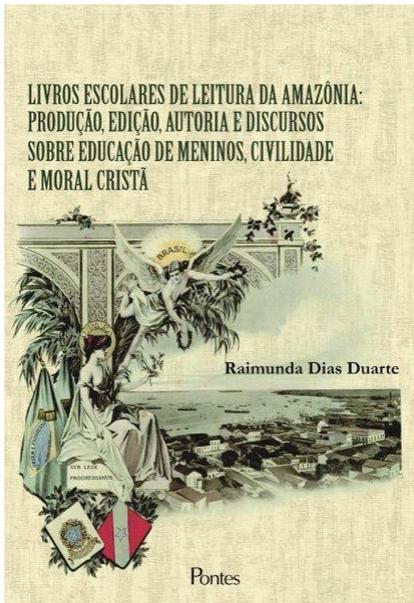
Duarte (2015)² mostra que, a partir da segunda metade do século XIX, há uma significativa produção de livros de leitura no Pará. A autora

² DUARTE, Raimunda Dias. *A ordem de educar meninos na Amazônia paraense: uma análise discursiva da obra Compendio de Civilidade cristã*, de Dom Macedo Costa (1880 a 1915). Tese de doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Pará.

aponta também para a produção de gramáticas infantis. A partir desse estudo, as pesquisas sobre a história do livro escolar no Pará têm se desenvolvido de forma mais sistemática. Em 2016, foi criado o Grupo de Estudo em História do Livro Didático da Amazônia (GEHLDA), que se caracteriza por meio de uma abordagem histórica e linguística. O livro é analisado tanto como objeto físico/objeto de estudo quanto como fonte/documento histórico. Os estudos se concentram na história de livros de leitura e gramáticas produzidos no Pará, a partir da segunda metade do século XIX, e em autores paraenses de grande relevância para a história do livro no Brasil.

Em 2018, a tese de Duarte (2015) foi publicada em formato de livro, pela editora Pontes, sob o título *Livros escolares de leitura da Amazônia: produção, edição, autoria e discursos sobre educação de meninos, civilidade e moral cristã*.

Imagem 1: Capa da obra *Livros escolares de leitura da Amazônia...* Pontes, 2018.



Fonte: biblioteca particular da autora.

Nessa obra, a autora discute a história do livro escolar de leitura no Pará, levando em consideração duas categorias: a) o livro como objeto físico, produto fabricado, em que investiga a produção, a impressão, as editoras, a edição e os autores de livros de leitura produzidos no Pará no período de 1820 a 1920; b) o livro como texto, analisando a representação do menino (*eu*) civilizado em diálogo com o *outro* bárbaro na Amazônia paraense no livro de leitura *Compendio de civilidade christã*, de Dom Macedo Costa, publicado em 1880 pela editora Francisco Alves.

Na obra publicada, Duarte (2018, p. 130 a 137) apresenta uma lista com 142 livros de leitura produzidos no Pará no período de 1820 a 1920. Na continuação da pesquisa, a autora encontrou mais 14 livros de leitura, perfazendo um total de 156 obras. Entre essas obras, destacam-se: *Compendio de civilidade christã*, de Antonio de Macedo Costa; a série graduada de leitura de Augusto Ramos Pinheiro; *Selecta litteraria*, de Vilhena Alves; o paleógrafo e a série graduada de leitura de Joaquim Pedro Corrêa de Freitas; *Alma e coração* e *Noções de educação cívica*, de Hygino Amanajás; *Paleógrafo moderno*, de João Gualberto da Costa; *Compendio elementar da língua nacional e Ensino cívico*, de Luiz Alfredo Monteiro Baena; *Serões da mãe preta* e *Ensino cívico*, de Juvenal Tavares; *Cantos amazônicos* e *Novo método de leitura*, de Paulino de Brito; *Paraenses illustres*, de Raymundo Cyriaco Alves da Cunha; *Leitura cívica*, de Virgílio Cardoso de Oliveira, entre outros. A lista é uma referência para muitos pesquisadores que tencionam estudar uma obra ou autor paraense.

Duarte (2018) também trata, de forma sucinta, da produção de gramáticas infantis no Pará no período de 1820 a 1920. A autora discute as ideologias sobre a educação nacional veiculadas no período; trata de documentos oficiais que legislaram sobre a educação; discute os contextos

social, econômico, cultural, educacional e religioso do Império e do início da República e, por fim, analisa o livro como objeto físico e como texto.

Em pesquisas mais recentes, foram documentadas 20 gramáticas infantis produzidas no Pará no período de 1850 a 1920, conforme quadro 1, abaixo:

Quadro 1: Gramáticas produzidas no Pará no período de 1850 a 1920.

Autor	Obra	Editora e ano	Fonte
ALVES, Francisco Ferreira de Vilhena.	1. Compendio de analyse moderna: lexicologia e syntactica.	Ed. J. B. dos Santos. Impresso na Typ. do Diário Official, Belém-Pará, 1895	Catálogo de obras raras e valiosas da Biblioteca Pública Arthur Vianna (CENTUR)
	2. Exercicios de portuguez	Imprensa Official, Belém-Pará, 1900	Catálogo de obras raras e valiosas do CENTUR
	3. Grammatica portugueza: curso superior.	Typ. e Encad. de Pinto Barbosa. Belém-Pará, 1895	Catálogo de obras raras e valiosas do CENTUR
	4. Primeira grammatica da infância.	Typ. e Enc. de P. Barbosa Belém-Pará, 1896?	Moreira (1979)
	5. Segunda grammatica da infância: curso médio.	Typ. e Enc. de P. Barbosa. Belém-Pará, 1897, 2ª ed.	Catálogo de obras raras e valiosas do CENTUR
	6. Exercicios de analyse moderna	s/e; s/d	Braga (1913)
BATISTA, Laudelino	7. Noções essenciais de gramática portuguesa	Belém: Livraria Escolar, 1912	Moreira (1979)
BRITO, Paulino de Almeida.	8. Gramática primária da lingua portuguesa	Paris: Jablonski, Vogt & Cie, Pará, 1899	BLAKE, 1900, vol. 6
	9. Collocação dos pronomes: artigos publicados na Província do Pará (1906 - 1907)	Paris: Aillaud, 1907	Catálogo de obras raras e valiosas do CENTUR

	10. Brasileirismos de colocação de pronomes	Rio de Janeiro: Viúva Azevedo, 1908	Catálogo de obras raras e valiosas do CENTUR
	11. A Grammatica do professor.	[S.1: s.n.] 1908	Catálogo de obras raras e valiosas do CENTUR
	12. Grammatica complementar da lingua portugueza.	Pará: Papelaria Suisso (Aillaud&Cie) 1928, 7º ed.	Catálogo de obras raras e valiosas do CENTUR
CARDOSO, Domiciano Herculano Perdigo	13. Compendio de grammatica portugueza	Livraria Universal de Cardoso e Cia, 1889	Moreira (1979)
FARIA, Francisco Raymundo Corrêa de.	14. Compendio da lingua brazilica para uso dos que a ella se quizerem dedicar.	Typ. de Santos R. Filho, Pará, 1858	BLAKE, 1895, vol. 3
	15. Grammatica da lingua brasilica.	Pará, 1864	BLAKE, 1895, vol. 3
LISBOA, Ezequiel.	16. Analyses de portuguez.	Livraria Escolar – Pará , 1909	Catálogo de obras raras e valiosas do CENTUR
LUZ, Sabino da.	17. Elementos de grammatica para uso das escolas primarias pelo professor, etc.	Pará, 1896	BLAKE, 1902, vol. 7
MARQUES, Filippe Pinto.	18. Grammatica elementar da lingua portugueza, extrahida dos melhores autores e coordenada, etc.	Pará, 1882, 4ª ed.	BLAKE, 1893, vol. 2
MEIRA, Augusto	19. Esthesia philologica: variações pronominas	Belém: Imprensa Official do Estado do Pará, 1909	Catálogo de obras raras e valiosas do CENTUR
SOUZA, Julio Cezar Ribeiro de	20. Grammatica portugueza para as escolas primarias	Pará, 1872	BLAKE, 1899, vol. 5

Fonte: quadro produzido por pesquisadora PIBIC e ajustado pela autora

O último autor descrito no quadro é Julio Cezar Ribeiro de Souza. A gramática de Julio Cezar é a primeira produzida no Pará, logo depois que Manoel Siqueira Mendes cria a lei 664/1870, promulgada em 1871, que reforma o ensino primário na Província. A Lei paraense traz a expressão **gramática portuguesa**. Os termos que os legisladores anteriores trazem são: gramática e ortografia prática, gramática universal, gramática nacional, entre outros. Nas seções a seguir, falarei sobre o pioneirismo do gramático paraense.

2 O processo de gramatização no Brasil

Auroux (1992, p. 65) postula que gramatização é o “processo que conduz a descrever e a instrumentar uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares de nosso saber metalinguístico: a gramática e o dicionário”. As gramáticas e os dicionários, como produtos da gramatização, são o reservatório das línguas que, além de refletir as regras da comunicação, transformam sua “ecologia”, posto que, não é possível formular regras explícitas sem reduzir a diversidade das práticas linguageiras (COLOMBAT et al., 2017).

Três revoluções tecnológicas/antropológicas estão envolvidas no processo de gramatização das línguas do mundo: a) a invenção da escrita, que constitui “a condição *sine qua non* da existência das tradições gramaticais”. (COLOMBAT; FOURNIER; PUECH, 2017, p. 59). Como uma técnica de transposição da fala, a escrita implica uma forma de racionalidade, uma lógica da escrita capaz de criar o universo da escrita; b) a gramatização das línguas do mundo, instrumentalizadas por meios das gramáticas e dos dicionários e c) a mecanização da linguagem, que envolve “a objetivação/formalização/externalização das práticas linguageiras, das representações espontâneas ou refletidas das línguas, de

sua diversidade e da diversidade de seus usos”. (COLOMBAT *et al.*, 2017, p. 60).

O processo de gramatização no Brasil traz em seu bojo a língua como signo de nacionalidade, invocando a sua relação com a nação. A gramatização brasileira do português se efetiva a partir da segunda metade do século XIX, em que o Brasil passa a ter “seus próprios instrumentos linguísticos de gramatização, diferentes dos de Portugal”. (ORLANDI; GUIMARÃES, 2001, p. 24). A gramática é um desses instrumentos. O saber a língua envolve a construção de um aparelho institucional a fim de que o Brasil saiba que conhece a sua língua. Trata-se, portanto, de um novo espaço de produção linguística em que “a gramática no Brasil se distancia do modelo da gramática filosófica do português Jerónimo Soares Barbosa, em particular, e da tradição gramatical portuguesa em geral”. (ORLANDI; GUIMARÃES, 2001, p. 24).

Na primeira metade do século XIX, no Brasil, as gramáticas brasileiras eram de concepção filosófica, de caráter dogmático com a pretensão de reger as regras do pensar. A noção de “certo” e “errado”, que ainda prevalecem nas gramáticas contemporâneas, se legitima nesse modelo. “Imperam os métodos logicistas e nenhum gramático se preocupa com o falar do Brasil; o que soa diferente é chamado pejorativamente de *brasileirismo*”. (FÁVERO, 2000, p. 185). A valorização da fala brasileira só se manifesta no ambiente literário, com intelectuais como Mário de Andrade, Oswald de Andrade e Machado de Assis. Entretanto, há pouca visibilidade na área dos estudos gramaticais.

Na segunda metade do século XIX, as ideias de Franz Bopp se refletem no Programa de português para os exames preparatórios. Esse programa – condição para a entrada nos cursos universitários – foi organizado em 1877, pelo professor Fausto Barreto, iniciando o chamado período científico na gramática brasileira. “Fausto Barreto concebia a língua como

organismo vivo, procurando aplicar o método positivo das ciências ao estudo da língua” (FÁVERO, 2000).

Têm-se as primeiras manifestações do critério filológico: o método histórico-comparativo aplicado à aprendizagem das línguas. A gramática exerce um “duplo papel: de um lado, descrever os componentes lexical, morfológico e sintático e, de outro, estabelecer regras que orientem o usuário, determinando o que deve e o que não deve dizer” (FÁVERO, 2000, p. 188). A função descritiva da gramática explica como funciona a estrutura da língua e a função prescritiva estabelece as regras que disciplinam o uso desta.

Os estudos sobre o processo de gramatização no Brasil trazem para o cenário acadêmico Julio Ribeiro, mas não o paraense. Então, é preciso entender de que Julio Ribeiro se está tratando e qual o lugar do paraense nesse processo.

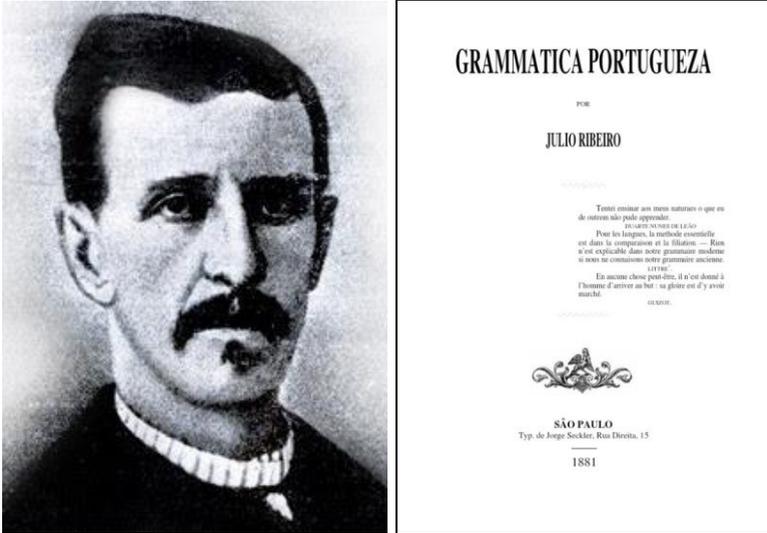
3 O Julio Ribeiro são dois

Ao tratar de livros escolares produzidos no Pará no século XIX, Duarte (2018) cita a *Grammatica Portugueza* (1872) do autor paraense *Julio Cezar Ribeiro de Souza*. Com base no trabalho de Restaino (2005)³, Duarte (2018) informa que o paraense iniciou o processo de gramatização no Brasil. Contudo, ao aprofundar melhor a investigação, a autora descobriu a existência de dois gramáticos chamados de *Julio Ribeiro* na segunda metade do século XIX, ambos autores de compêndio chamado *Grammatica Portugueza*. O autor citado por Restaino (2005), e por outros pesquisadores como Orlandi e Guimarães (2001) e Fávero (2000), é Julio Cezar Ribeiro Vougham, mineiro, autor da *Grammatica Portugueza* publicada em 1881 pela tipografia Jorge Seckler, de São Paulo. Orlandi e

³ RESTAINO, Ilda Cristina. *A trajetória do ensino de língua portuguesa e de leitura na escola da República Velha*. Congresso de Leitura do Brasil. 15, 2005, São Paulo. Anais. São Paulo: UNICAMP, 2005.

Guimarães (2001) consideram esta gramática de corrente filosófica e filiação naturalista. Já Fávero e Molina (2006; 2013) a consideram como a primeira gramática brasileira de corrente científica, divisora de água.

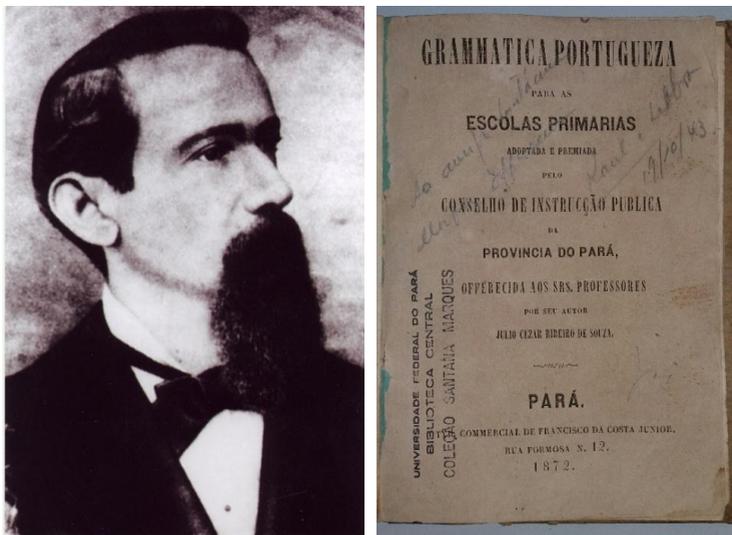
Imagem 2: *Julio Cezar Ribeiro* Vougham e capa da *Grammatica Portugueza* (1881).



Fonte: Wikipédia (imagem do autor) e arquivo particular da autora (imagem da obra), 2021

O *Julio Ribeiro* paraense, autor da *Grammatica Portugueza para as escolas primárias*, publicada em 1872, é *Julio Cezar Ribeiro de Souza*. A gramática deste autor, ao que tudo indica, até 2015 só havia sido estudada pelo historiador Eidorfe Moreira (MOREIRA, 1979). A partir da defesa da tese de doutorado de Duarte (2015), a gramática do educador da Província do Pará passou a ser estudada com mais frequência e os resultados dos estudos têm sido socializados em grandes eventos nacionais e internacionais e publicados em e-books científicos. O autor também tem sido objeto de estudo em trabalhos de conclusão de curso.

Imagem 2: **Julio Cezar Ribeiro de Souza** e capa da *Grammatica portugueza* (1872).



Fonte: Wikipédia (imagem do autor) e arquivo particular da autora (imagem da obra), 2021

Julio Cezar Ribeiro de Souza, chamado de *Julio Cezar*, é filho de José Ribeiro de Souza e dona Anna da Silva Ribeiro de Souza. Nasceu em 13 de junho de 1843, na Villa do Acará-PA. Faleceu no dia 14 de outubro de 1887. Em Belém, foi professor primário, bibliotecário público e oficial da secretaria do governo. Falava vários idiomas: castelhano, francês, inglês, italiano, latim e grego. Escrevia frequentemente em francês e castelhano, o que lhe favorecia na esfera gramatical. “Em termos poliglóticos, foi talvez o mais culto dos nossos gramáticos” (MOREIRA, 1979, p. 31).

O intelectual se notabilizou na navegação aérea, ao inventar um sistema aperfeiçoado de balões. “Foi sem duvida alguma o aperfeiçoador da navegação aerostatica e seu invento obteve privilegios nos Estados Unidos da America do Norte e de varios estados da Europa” (BLAKE, 1899, p. 256). Na área, escreveu a obra *navigation Aérienne – La Direction des ballons*. Por sua relevância na aviação, a principal avenida de acesso ao Aeroporto Internacional de Belém e à escola de aviação recebe o nome dele.

Embora tenha sido conhecido em outra área, Julio Cezar foi autor da *Grammatica Portuguesa para as escolas primarias*. O intelectual também se notabilizou como poeta. Antes da gramática, publicou, em 1870, um livro de versos chamado *Piraustas*. No terceiro livro de leitura de Joaquim Pedro Correa de Freitas, edição de 1894, há o poema *Pará*, de 23 estrofes, de autoria de Julio Cezar. O poeta, longe de sua terra, canta as belezas do Pará, como o faz Gonçalves Dias em *Canção do Exílio*.

Cunha, (1970, p. 111) inclui Julio Cezar na relação dos paraenses ilustres, descrevendo-o da seguinte forma: “Julio Cezar [...] desde os mais verdes anos manifestou uma inteligência privilegiada; e, havendo sido matriculado no Seminário desta capital, distinguiu-se notavelmente entre os seus colegas”. Essa referência é notada quando se analisa a *Grammatica portugueza* do educador paraense, conforme se verá na próxima seção.

4 A *Grammatica Portuguesa* do paraense Julio Cezar Ribeiro de Souza

Julio Cezar foi o primeiro a publicar gramática destinada ao ensino do vernáculo no Pará. A *Grammatica portugueza* foi editada em 1872 pela typografia Commercial de Francisco da Costa Junior, situada na rua Formosa n. 12 (hoje, 13 de Maio). No que diz respeito à editoração, a gramática é de formato pequeno, com apresentação gráfica bem simples. Contudo, o editor faz questão de registrar na capa do compêndio que a obra foi premiada pelo Conselho Diretor de Instrução Pública da província do Pará, mostrando a relevância da gramática para a instrução paraense. O autor oferece o livro aos professores.

Na folha de apresentação do compêndio, consta o documento n. 204, da Diretoria Geral de Instrução Pública do Pará, assinado pelo diretor geral interino, José Felix Soares. O documento trata da aprovação da gramática de Julio Cezar para ser adotada nas escolas paraenses. Na época, o Barão de Santarém era o vice-presidente da província do Pará.

Tenho a honra de comunicar a vossa v.exc. que o conselho director de instrução publica, segundo a disposição do n. 2 do art. 15 o regulamento de 20 de abril de 1871, approvou, em sua sessão de 9 do corrente, o compendio de grammatica portugueza organizado por Julio Cezar Ribeiro de Souza para uzo das escolas de instrução primária; e como fosse julgado o melhor dos que actualmente existem, resolveu o mesmo conselho conceder ao auctor o premio de um conto de reis de conformidade com a disposição do art. 39 do regulamento citado, **sujeitando-se seu auctor a fazer-lhe as alterações indicadas pelo director** geral interino (SOUZA, 1872, I) (*grifo da autora*).

Em 16 de dezembro de 1872, em seção no Palácio do Governo da Província do Pará, o Barão de Santarém, diretor geral interino da instrução pública no Pará, referenda o ato do Conselho de Instrução Pública de aprovar a gramática de Julio Cezar e de premiar o autor com 1:000\$000 reis (um conto de reis) por considerar o compêndio como o melhor dos que havia na época, comparado com gramáticas que foram editadas em outros lugares e adotadas na província do Pará (MOREIRA, 1979).

Um ponto que chama a atenção no documento 204 é a exigência do diretor do Conselho de Instrução Pública a que Julio Cezar faça alterações na gramática. Moreira (1979, p. 30) confirma que o autor foi “obrigado a adaptar a sua gramática à orientação dominante na época”, que privilegiava a cultura vinda da Europa até nas formas linguísticas. As gramáticas publicadas à época são de concepção filosófica, de tradição gramatical portuguesa. Qualquer marca do falar brasileiro é tratada, de forma pejorativa, como “brasileirismo”.

Contudo, na análise da obra, percebe-se que o intelectual não se rende completamente ao que estava posto e manifesta suas discordâncias em nota, o que mostra seu espírito crítico, o que já aponta para o processo de gramatização brasileira do português. “O caráter dissentâneo dessas notas mostra a independência dos seus pronunciamentos em relação a

certos problemas gramaticais, como no caso da subjetividade do ‘se’, que motivou a sua mais extensa e interessante nota”. (MOREIRA, 1979, p. 30)⁴.

Sobre discordâncias do paraense à orientação oficial, ao tratar das 9 espécies de palavras com que se exprimem os juízos e se formam as orações, Julio Cezar coloca em nota: “Não considero o particípio como uma espécie á parte de palavras; dou-o entretanto como tal, porque assim o exige o conselho de instrução publica” (SOUZA, 1872, p. 1, rodapé).

4.1 Pontos da *Grammatica Portuguesa* do paraense Julio Cezar e o processo de gramatização do português no Brasil

Julio Cezar define gramática portuguesa como a “arte de fallar, ler e escrever correctamente a lingua portuguesa”, ajustando-se às prescrições das gramáticas filosóficas, de modelo Greco-latino. No termo *correctamente* subjaz a noção de certo e de errado. A divisão da gramática em quadro partes: etimologia, sintaxe, prosódia e ortografia é herança da Idade Média. Entretanto, conforme já foi posto acima, Julio Cezar precisou sujeitar-se “a fazer-lhe as alterações indicadas pelo director geral interino” (SOUZA, 1872, I) da instrução pública para que sua gramática fosse aprovada para ser adotada nas escolas paraenses.

Mesmo sendo obrigado a fazer alterações em seu compêndio, as discussões que Julio Cezar faz em notas de rodapé sobre fatos da língua apontam para o momento que é reconhecido só a partir de 1881, a saber, o processo de gramatização brasileira do português. Pela limitação deste espaço, neste trabalho tratarei apenas de alguns pontos da nota relacionada à partícula *se*. Essa nota, que começa na página 12, é a mais extensa da obra.

Na página 10 da *Grammatica Portuguesa*, Julio Cezar trata do pronome pessoal e do pronome indefinido. Ao tratar deste, o autor explica

⁴ Essa nota será analisada na continuidade deste trabalho.

que é “a palavra que na oração se põe em lugar do nome, para dar um caracter de personalidade ao individuo que elle representa (SOUZA, 1872, p. 10). Nas páginas 11 e 12, o gramático divide o pronome em pessoal e indefinido. O pronome pessoal “representa a pessoa que falla, a com quem *se* falla ou a de quem *se* falla” (SOUZA, 1872, p. 11). O pronome indefinido “representa pessoa collectiva de quem *se* falla indeterminada e vagamente” (SOUZA, 1972, p. 12), ao qual se chamaria na contemporaneidade de índice de indeterminação do sujeito.

Sobre o pronome indefinido, Julio Cezar faz uma afirmação polêmica: “a língua portugueza só tem um pronome indefinido que é – *se* – que quer dizer – *a gente* ou o *homem*, como: a segunda pessoa é a com quem *se* falla e a terceira a de quem *se* falla, isto é, – a com quem *a gente* falla, e a de quem *a gente* falla. Em nota (SOUZA, 1872, p. 12), o autor paraense critica gramáticos do português que negam a existência do pronome indefinido *se*, confundindo-o com a variação *se* (que equivale a *a si*) dos pronomes pessoais, negando-lhe, desta forma, sua única propriedade de servir de sujeito da oração.

No corpo do compêndio, o autor defende que o pronome indefinido é invariável, nunca é precedido de preposição e “distingue-se das outras especies de palavras por não poder exercer na oração senão o papel de sujeito, devendo sempre levar o verbo á 3^a. pessoa do singular” (SOUZA, 1872, p. 12). Em nota (SOUZA, 1872, p. 12), para fortalecer a afirmação de que *se* é pronome indefinido com a função de sujeito, o intelectual paraense diz que este equivale ao *on* da língua francesa e o *on* é sempre sujeito da oração no francês, conforme exemplos abaixo:

Se morre > *on* meurt

Se vive > *on* vit

Se geme > *on* gémit

Se chora > *on* pleure

No argumento defendido pelo intelectual paraense no rodapé da *Grammatica Portuguesa*, percebe-se duas características que já apontam para o processo de gramatização brasileira do português: a) a relação do autor com as ideias filosóficas e científicas de outro país diferente de Portugal; neste caso, a França; b) a comparação que Julio Cezar faz entre as línguas portuguesa e francesa. Ao comparar formas semelhantes de duas línguas da mesma família – as línguas românicas – o gramático paraense utiliza um método que aponta para a Linguística Comparada de Franz Bopp, um dos autores cujo estudo serve de referência para os gramáticos brasileiros da corrente científica.

Ao defender o uso do *se* como sujeito, Julio Cezar posiciona-se contrário a gramáticos brasileiros da corrente filosófica, como Sotero dos Reis e Soares Barbosa. Parece haver uma tentativa de romper com as ideias filosóficas importadas de Portugal e reproduzidas nas gramáticas de muitos autores brasileiros. Na continuação da nota (SOUZA, 1872, p. 13 nota), o autor explica que Soares Barbosa defende *se* apenas como uma variação do pronome pessoal. Este considera o *se* como complemento objetivo, quando está relacionado a verbos ativos, e como terminativo, quando relacionado a verbos ativos relativos. Sotero dos Reis considera *se* complemento direto aparente relacionado ao verbo transitivo para apassivá-lo, quando o sujeito da oração é coisa e não pessoa. Então, os dois autores citados por Julio Cezar defendem o *se* como complemento objetivo quando está próximo a qualquer verbo ativo.

Contudo, o intelectual paraense contesta essa tese com dois argumentos:

- a) o *se* também se articula com verbos intransitivos como *se* fala em português, principalmente no Brasil: *se* morre, *se* vive, *se* geme, *se* chora. Da mesma forma, os franceses dizem: *on* meurt, *on* vit, *on* gémit, *on* pleure.
- b) o uso da passiva não referenda o *se* como complemento, como pretende Sotero dos Reis. “o simples facto de ser preciso mudar o verbo para a voz passiva para poder ser regida a oração, è de grande alcance para quem attemder que a forma activa da oração é a mais natural, e que não há figura que torne impossível a sua regência” (SOUZA, 1872, p. 14, nota).

Sobre a passiva, o gramático paraense analisa um exemplo apresentado por Sotero dos Reis, que tenta argumentar que o *se* funciona como complemento do verbo: *Fez-se a casa*. Mudando-se esta oração para a passiva, segundo Sotero do Reis, tem-se *A casa foi feita*.

Julio Cezar argumenta que quem conhece gramática sabe que o complemento direto que é o paciente da ação na ativa [*a casa*] será sujeito da passiva, conservando, desta forma, o seu caráter passivo de paciente da ação. Por sua vez, o sujeito da ativa [*a gente, o homem, alguém*] será complemento indireto ou terminativo da passiva, neste caso, também conservando seu caráter ativo de agente da ação.

Ocorre que Soares Barbosa e Sotero dos Reis, entre outros, defendem que o que eles consideram ser o sujeito da passiva [*A casa foi feita*] permanece como sujeito da ativa [*Fez-se a casa*], o que não deveria ser senão complemento terminativo. Então, a casa recebe a função de agente da ação na ativa e paciente da mesma ação na passiva. Este caso resulta em dois pacientes diferentes de uma mesma ação, em que um deles é o agente, um *se* da ativa e outro *a casa* da passiva.

Tudo isso é tão palpavelmente absurdo que por si só prova exuberantemente que não basta o prestígio das autoridades para garantia de falsas doutrinas. Deste grande erro provem um idiotismo da nossa língua, e é o do emprego do verbo no plural em todas as orações análogas á que acabamos de analysar,

quando o complemento objectivo (a que chamão sujeito) é do plural (SOUZA, 1872, p. 15, nota).

O idiotismo a que o educador paraense está referindo-se é quando se diz *fizeram-se as casas* – considerando-se *casas* como sujeito da ação verbal, alinhando-se à prescrição de Soares Barbosa e Sotero dos Reis – em vez de *fez-se as casas* (*casas* como complemento).

Observe-se a atualidade da discussão do gramático paraense Julio Cezar. O posicionamento dele é semelhante ao do linguista contemporâneo Marcos Bagno, quando este argumenta sobre o que considera pseudopassivas sintéticas, defendendo que o *se*, no contexto discutido neste trabalho, só tem função de sujeito (BAGNO, 2004) e chegando à conclusão de que não existem passivas sintéticas. Esta discussão não cabe neste espaço tão limitado, mas, a análise que o gramático paraense *Julio Cezar Ribeiro de Souza* faz de fatos da língua, mesmo sendo em nota, aponta para uma gramática diferente das gramáticas de concepção filosófica que até então haviam sido publicadas no Brasil.

Conclusão

As pesquisas em história do livro escolar no Pará, tendo como objeto de estudo livros de leitura e gramáticas produzidos por autores paraenses no século XIX e início do século XX, embora sejam recentes, têm sido muito frutíferas no sentido de situar o Pará no contexto da história do livro no Brasil.

O Pará teve grande visibilidade no cenário brasileiro no século XIX pela larga produção de livros de leituras e gramáticas. Contudo, em estudos de autores brasileiros sobre o processo de gramatização no Brasil (FÁVERO, 2000; FÁVERO e MOLINA, 2006; 2013, entre outros) e em listas

de gramáticas estudadas por pesquisadores de diferentes regiões do país, parece haver um silenciamento em relação a gramáticas produzidas no Pará. Talvez porque, como sugerem alguns estudiosos, não há a pretensão de esgotar-se o tema.

Neste estudo, traz-se para o cenário acadêmico o gramático *Julio Ribeiro*, chamado neste trabalho de *Julio Cezar*. Mas não se trata do autor proclamado em estudos como o que iniciou o processo de gramatização no Brasil. O *Julio Ribeiro* aqui estudado é o, até pouco tempo, anônimo *Julio Cezar Ribeiro de Souza*, autor paraense nascido no município de Acará, no século XIX. Um estudo introdutório da *Grammatica portugueza para as escolas primárias* já revela a importância desse intelectual para as discussões sobre o processo de gramatização no Brasil.

Julio Cezar foi um intelectual ousado, subversivo, tolhido pelas imposições oficiais da sua época, mas não se rendeu completamente às determinações postas e revelou um espírito crítico, com ideias inovadoras. Só por essa característica, já vale a pena trazê-lo para o cenário acadêmico. O gramático paraense analisa fatos da língua no século XIX com uma propriedade que vai além do seu tempo e se alinha a ideias de linguistas do século XXI. O estudo do compêndio do educador revela a importância da *Grammatica Portugueza* de *Julio Cezar Ribeiro de Souza* para o processo de gramatização no Brasil.

Referências

Fonte primária

SOUZA, Julio Cezar Ribeiro de. *Grammatica portugueza para as escolas primarias*. Belém: Typographia Commercial de Francisco da Costa Junior, 1872.

Outras fontes

AUROUX, S. *A revolução tecnológica da gramatização*. Campinas: UNICAMP, 1992.

BAGNO, Marcos. *Português ou brasileiro? Um convite à pesquisa*. São Paulo: Parábola, 2004.

BLAKE, Augusto Victorino Alves Sacramento. *Dicionário bibliográfico brasileiro*. V. 4. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1898.

BLAKE, Augusto Victorino Alves Sacramento. *Dicionário bibliográfico brasileiro*. V. 5. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1899.

COLOMBAT, Bernard; FOURNIER, Jean-Marie; PUECH, Christian. *Uma história das ideias lingüísticas*. Tradução Jacqueline Léon e Marli Quadros Leite. São Paulo: Contexto, 2017.

CUNHA, Raymundo C. A. da. *Paraenses illustres*. 3 ed. Pará: Conselho Estadual de Cultura, 1970.

DUARTE, Raimunda D. *Livros escolares de leitura da Amazônia: produção, edição, autoria e discursos sobre educação de meninos, civilidade e moral cristã*. Campinas: Pontes, 2018.

FÁVERO, Leonor Lopes. A produção gramatical brasileira no século XIX – da Gramática Filosófica à Gramática Científica. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Os discursos do descobrimento*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: FAPESP, 2000.

FÁVERO, Leonor Lopes; MOLINA, Márcia A. G. *As concepções linguísticas do século XIX: a gramática no Brasil*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

_____. *Conhecimento linguístico no século XIX: Tradição e “modernidade”?* Revista Lingüística / Vol. 29 (1), junho 2013: 189-203. ISSN 1132-0214. impressa ISSN 2070-312X. Disponível em: https://mundoalfal.org/sites/default/files/revista/29_1_linguistica_189_203.pdf. Acesso em: 27/01/2021.

MOACYR, Primitivo. *A instrução e as províncias: 1834-1889*. v. 1, das Amazonas às Alagoas. São Paulo: Companhia Editora nacional, 1939.

MOREIRA, Eidorfe. *O livro didático paraense: breve notícia histórica*. Belém: Imprensa Oficial, 1979.

ORLANDI, Eni P.; GUIMARÃES, Eduardo. Formação de um espaço de produção linguística: a gramática no Brasil. In: ORLANDI, Eni P. (Org.). *História das ideias linguísticas: construção do saber metalingüístico e a constituição da Língua Nacional*. Campinas: Pontes, 2001.

Revista HISTED-BR *on line*. Documentos de história da educação paraense. Campinas, número especial, p. 286-332, out2011 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/312655666_Documentos_da_historia_da_educacao_paraense/fulltext/5acd2d564585154f3f400bc7/Documentos-da-historia-da-educacao-paraense.pdf. Acesso em: 14/12/2020

SIQUEIRA, Gisele Martins; AGUIAR, Maria Suelí de. Linguística histórica comparativa e formação do léxico da língua portuguesa - *Letras - II SINALEL* PDF, s/ano. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/520/o/28.pdf> . Acesso em: 30/12/2020.

O paradoxo historiográfico: estudos de casos a partir da gramaticografia e das ciências da linguagem portuguesa e brasileira

*Jorge Viana de Moraes*¹

Introdução

Desde que o campo da história das ciências da linguagem passou a agregar estudiosos de diversas áreas, favorecendo, deste modo, o diálogo entre importantes pesquisadores e especialistas e, a partir daí, o estabelecimento de um sistema de interpretantes (AUROUX 2008), que passaram a compartilhar informações sobre seus objetos, os conhecimentos produzidos nos 40 anos de pesquisas nesta área só fizeram crescer a nossa compreensão dos saberes construídos na *longa duração do tempo* acerca da linguagem e das línguas.

Por um lado, este movimento é importante devido às razões mais óbvias, a saber: o alargamento do próprio conhecimento e o desenvolvimento mesmo da ciência, no sentido de como ela evolui e faz evoluir a sociedade (por exemplo, é inegável a evolução da ciência nos últimos cem anos, em que podemos enfatizar as principais descobertas científicas e seu impacto na sociedade²); e, por outro lado,

¹ Doutor em Letras (área de concentração: Filologia e Língua Portuguesa) pela Universidade de São Paulo. É vice-líder do GT Gramáticas: história, descrição e discurso.

² Com relação a este sentido de evolução aqui empregado, vejamos alguns exemplos na chamada física teórica: há cem anos, descobriam-se os fundamentos da *mecânica quântica* e da *teoria da relatividade*. Inegavelmente, isso viria a modificar de modo substancial a economia, a geopolítica, a vida cotidiana, dada a quantidade de novas tecnologias e inovações que surgiram como decorrência desses desenvolvimentos. Muitas outras descobertas, como na química, na biologia, em materiais, na medicina, nas telecomunicações, em inúmeras áreas multidisciplinares, se agregariam ao longo do tempo, para modificar o mundo de uma forma sem precedentes. Essas transformações podem ser descritas de forma simples e direta, contribuindo para demonstrar o valor do conhecimento para a evolução da Humanidade. Se pensarmos na área das ciências humanas e, em específico, nas ciências da linguagem, podemos

paradoxalmente, esses novos conhecimentos históricos fazem com que tenhamos que, de algum modo, reelaborar o que já havíamos construído, enquanto conhecimento científico estabelecido, até o momento.

Esse movimento não é de fácil compreensão, uma vez que, de acordo com Auroux (2008, p. 142), “uma representação científica não pode ser verdadeira em um momento e falsa em outro”. Já que “como ‘científica’, pressupõe-se que ela seja verdadeira; para ser coerente, deixamos de considerá-la científica se a reconhecemos como falsa”.

Este, aliás, já era um velho problema conhecido de Hegel (de modo que poderíamos também denominá-lo *paradoxo de Hegel*) com relação à possível historicidade da filosofia. Para Hegel, a história é o modo de ser da razão e da verdade. A razão é histórica. Sua historicidade ocorre porque a unidade ou harmonia entre o objetivo e o subjetivo, entre a realidade das coisas e o sujeito do conhecimento, não é um dado eterno, algo que sempre existiu desde todo o sempre; antes, é uma conquista da razão e essa conquista da razão realiza-se no tempo, uma vez que ela se voltava para a descoberta da verdade.

Diante de tal contrariedade, o próprio “conceito da história da filosofia” foi construído de forma cautelosa por Hegel, porque para ele havia uma contradição *em si* nos termos “história” e “filosofia”, já que a história é um fluxo e lida com questões que se passaram, enquanto a

afirmar que as próprias noções de Revolução Tecnológica da Escrita (1ª revolução), Revolução Tecnológica da Gramatização (2ª revolução), e, por último, de Mecanização da Linguagem, também chamada de 3ª revolução tecnolinguística (AUROUX 1998), podem ser elas mesmas consideradas exemplos neste sentido de evolução. Primeiro porque serviram de base para as revoluções nas outras ciências e, segundo, porque podemos traçar escalas evolutivas neste campo, quais sejam os exemplos: o programa ELIZA – um programa de computador voltado para a I.A., elaborado por Joseph Weizenbaum, e construído no MIT por volta de 1964, que visava estabelecer a capacidade para um computador de simular uma conversação em inglês com um interlocutor humano –, não é mais espantoso do que um manual de conversação do século XVI, ele é somente mais rico e mais complexo, em uma palavra: mais evoluído. Um programa de ajuda à tradução não é mais absurdo do que um dicionário poliglota, e este, por sua vez, é o antepassado de qualquer dicionário monolíngue em qualquer língua, ou seja, uma evolução daquele. E por fim, as diversas gramáticas dos vernáculos são uma espécie de evolução do que foram as primeiras gramáticas greco-latinas. Observação: parte desses exemplos são retirados e adaptados de Auroux (1998), parte da interpretação e de sua aplicabilidade aqui é de nossa inteira responsabilidade.

filosofia trata do que é *imutável*, a própria *razão*, e do que pretende ser o critério para o estabelecimento da verdade. Ou seja, se é verdade, não pode mudar, tem de ser imutável.

A solução apresentada por Hegel é interessante, inclusive, para o nosso atual conceito de ciência, já que há uma tendência contemporânea de se entender a ciência como sendo de caráter atemporal, no sentido de “não afetada pelo tempo”, e não no de ser “fora do tempo”. Esse *caráter atemporal* que geralmente é atribuído à verdade, conforme observa Auroux (2008), não é um estatuto fácil de reconhecer pelo conhecimento científico. Enfim, ela é interessante para o conceito de ciência atual porque, para Hegel, a história da filosofia não é uma “galeria de opiniões”. Ele insiste em que, mesmo na diversidade de opiniões, os caminhos percorridos por diferentes filosofias compõem a Filosofia (HEGEL 1999). Não será preciso dizer que a solução encontrada por Hegel será a da **dialética**, composta inicialmente pela *tese*, depois pela *antítese*, e finalmente, pela *síntese*.

Essas observações iniciais levam-nos diretamente ao cerne do *paradoxo historiográfico*, tal como formulado por Auroux (1995). Mas antes é preciso entender o fundamental:

1 O que é um paradoxo?

Composto, etimologicamente, pelo prefixo grego *para* [contra] e pelo sufixo *doxa* [senso], a palavra *paradoxo* é uma afirmação que expressa ou parece expressar uma incoerência lógica, ou seja, uma sequência de pensamentos que leva a um absurdo, ou uma ideia contrária ao senso comum.

De acordo com o Novo Dicionário Compacto da Língua Portuguesa, António de Moraes Silva, paradoxo “no seu rigoroso significado [é] toda proposição, verdadeira ou não contrária à opinião comum. Contradição ou

contrassenso, pelo menos aparente; desconchavo. Opinião que [se] sustenta sem convicção, unicamente pelo prazer de sobressair” (MORAIS SILVA, 1987, vol. IV p. 183). No Dicionário Michaelis (2015), o paradoxo “é uma opinião ou proposição contrária ao senso comum; contrassenso, disparate. Falta de coerência ou de lógica [...]” (MICHAELIS, 2015, s. p.), ou mesmo, “certo tipo de pensamento que contraria os princípios que costumam nortear o pensamento humano ou desafia o conhecimento e a crença da maioria dos seres humanos” (op. cit., 2015, s. p.).

Abbagnano (1998), no *Dicionário de Filosofia*, afirma que o paradoxo também pode ser definido como um sistema de crenças, contrárias à opinião da maioria.

Aristóteles, em Refutações sofísticas (cap. 12), considera a redução de um discurso a uma opinião paradoxal como o segundo fim da Sofística (o primeiro é a refutação, ou seja, provar a falsidade da asserção do adversário). Bernhard Bolzano intitulou *Paradoxos do infinito* (1851) o livro no qual introduziu o conceito de infinito como um tipo especial de grandeza, dotado de características próprias, e não mais como limite de uma série. No sentido religioso, chamou-se Paradoxo a afirmação dos direitos da fé e da verdade do seu conteúdo em oposição às exigências da razão (ABBAGNANO, 1998, p. 742).

Já Bini (2012), em nota 162, no livro IV, capítulo 7, da *Metafísica* de Aristóteles, traduzida por ele, afirma que “παράδοξον... (*paradoxon*) - o paradoxo é uma opinião extraordinária, ou seja, uma opinião que foge da aceitação geral, indo além da opinião comum. Não é, portanto, necessariamente uma opinião *falsa*” (BINI, 2012, p. 126, nota 162).

No contexto deste trabalho, gostaríamos de apresentar e assumir o termo paradoxo justamente nessa acepção, que designa uma proposição ou crença contrária ao senso comum e à intuição, e não necessariamente como uma opinião falsa. Para efeitos didáticos, seguiremos Monteiro e

Mondini (2019) e vamos utilizar a classificação adotada por Quine (1966), a saber: paradoxos falsídicos (proposições aparentemente verdadeiras, no entanto falsas), paradoxos verídicos (proposições aparentemente falsas, no entanto verdadeiras) e antinomias (afirmações impossíveis de ser classificadas como falsas ou verdadeiras).

A veridical paradox packs a surprise, but the surprise quickly dissipates itself as we ponder the proof. A falsidical paradox packs a surprise, but it is seen as a false alarm when we solve the underlying fallacy. An antinomy, however, packs a surprise that can be accommodated by nothing less than a repudiation of part of our conceptual heritage (QUINE, 1966, p. 11).³

Ainda de acordo com Quine (1966):

The paradoxes of this class are called antinomies, and it is they that bring on the crises in thought. An antinomy produces a self-contradiction by accepted ways of reasoning. It establishes that some tacit and trusted pattern of reasoning must be made explicit and henceforward be avoided or revised. (QUINE, 1966, p. 7).⁴

Esta última noção de paradoxo proposta por Quine, como *uma antinomia que produz uma autocontradição por meio de formas aceitas de raciocínio que estabelece que algum padrão tácito e confiável de raciocínio deve ser explicitado e, a partir de então, evitado ou revisado*, é o que aqui pode ser identificado com o paradoxo historiográfico, tal como proposto por Auroux (1995). Quine, entretanto, estava focado nos paradoxos que se

³ Tradução minha: “Um paradoxo verídico traz uma surpresa, mas a surpresa rapidamente se dissipa à medida que refletimos sobre a prova. Um paradoxo falsídico traz uma surpresa, mas é visto como um alarme falso quando resolvemos a falácia subjacente. Uma antinomia, entretanto, traz uma surpresa que pode ser acomodada por nada menos do que um repúdio a parte de nossa herança conceitual” (QUINE, 1966, p. 11).

⁴ Tradução minha: “Os paradoxos dessa classe são chamados de antinomias e são eles que provocam as crises do pensamento. Uma antinomia produz uma autocontradição por meio de formas aceitas de raciocínio. Estabelece que algum padrão tácito e confiável de raciocínio deve ser explicitado e, a partir de então, evitado ou revisado” (QUINE, 1966, p.7).

tornaram temas recorrentes de investigações no campo da filosofia, especialmente no da filosofia da lógica e no da filosofia da linguagem. Nossa proposta aqui é a de entender o que é o *paradoxo historiográfico* no campo das ciências da linguagem e procurar entender como ele funciona e quais são seus desdobramentos. Vejamos.

2 O paradoxo historiográfico

De acordo com Auroux (1995), o discurso científico segue uma ordem controvertida de argumento que exclui a temporalidade. E, segundo ele, não basta a indignação do historiador para anular esse efeito sobre o discurso científico. Quando são introduzidos elementos históricos (ou seja, dados), seu valor de verdade é essencialmente sem efeito sobre a argumentação: é a isso que é dado o nome de “paradoxo historiográfico”. Nesse sentido, é como se as chamadas descobertas científicas realizadas a partir dos estudos historiográficos e epistemológicos não viessem a ter força argumentativa para estabelecerem mudanças significativas na reorganização cognitiva dessa disciplina.

Auroux (2008), no entanto, afirma, quanto a esse *paradoxo historiográfico*, que a sua presença no horizonte de retrospectão não é nula sobre o funcionamento científico e sobre o modo de historicização. O exemplo mais emblemático é possível ser encontrado nos *Neogramáticos*, que souberam estruturar um horizonte de retrospectão e um modo de funcionamento do domínio de objeto que, sempre de acordo com Auroux, permitem um funcionamento científico satisfatório. Auroux lembra ainda que é necessário notar, em especial a eles, os *Neogramáticos*, a maneira de identificar as descobertas e de inscrevê-las no horizonte de retrospectão. Assim, eles davam consistência ao conceito de ciência, de uma disciplina que dispõe de uma *dimensão cumulativa*.

Neste aspecto, em especial, “o progresso é um requisito da ciência”. Inicialmente, no modelo de Universidade prussiana: sistema que os *Neogramáticos* vão utilizar plenamente cinquenta anos mais tarde, ao repertoriarem os novos conhecimentos sempre como descobertas. Suas datas de aparição serão conhecidas, assim como serão identificados os nomes de seus inventores: lei de Grimm (1822), lei de Grassmann (1862), lei de Verner (1877).

De acordo com Campbell (1999), essas leis tiveram um papel importante na história dos estudos indo-europeus e, como consequência disso, na história geral da linguística histórica. A lei de Grimm, que foi a primeira a ser publicada, em 1822, era razoavelmente geral e explicava a maioria das correspondências sonoras que envolviam a série de oclusivas entre as línguas germânicas e não germânicas. No entanto, tal como era formulada inicialmente, a lei parecia admitir exceções. Quando Hermann Grassmann descobriu sua lei, em 1862, um conjunto significativo dessas “exceções” foi explicado, e, depois, Karl Verner, pela lei que recebeu seu nome, explicou a maioria das exceções restantes, em 1877.

Esse sucesso em elucidar as formas que tinham parecido ser exceções originalmente, levou os *Neogramáticos* à confiança de propor que a mudança sonora era regular e sem exceções. Essa foi uma das conclusões mais relevantes na história da linguística, mas igualmente uma das que mais críticas recebeu, conforme podemos notar nas posições assumidas por Schuchardt (1885), Merlo (1885), Bloomfield (1883), Ascoli (1881), dentre outros, ainda no século XIX (cf. SCHUCHARDT 2010 [1885]) e, mais tarde, entre os chamados difusionistas Cheng e Chen (1971), Cheng e Wang (1977), Phillips (1984) e Shen (1992) e, entre os sociolinguistas, principalmente, Labov (1981), já no século XX (cf. GONÇALVES, 1997).

3 Alguns casos de paradoxo historiográfico

3.1 Nas ciências da linguagem portuguesa e brasileira

Exemplos na história das ciências da linguagem portuguesa e brasileira não faltam. A começar pela primeira gramática da língua portuguesa, a *Grammatica da Lingoaem Portuqueza*, de 1536, de Fernão d'Oliveira. Séculos após sua publicação, os especialistas passaram a considerá-la como precursora em muitos aspectos relativos aos estudos linguísticos. As reconsiderações são diversas: vão desde passar a considerá-la como a primeira gramática portuguesa (cf. LEITE 2007; ABAURRE *et al.*, 2009) em detrimento da gramática de João de Barros, publicada em 1540, até mesmo considerar seu autor, Fernão de Oliveira, como o precursor dos estudos funcionalistas (COSERIU, 2000), ou mesmo o primeiro a fazer um estudo não apenas fonético-articulatório, mas efetivamente fonológico da língua portuguesa (COSERIU, 2000; VIARO, 2009; ABAURRE, 2009); assim como percebê-lo como o precursor dos estudos sociolinguísticos (COSERIU, 1990, 2000; CALLOU, 2009).

Com relação ao fato de Fernão de Oliveira não ter sido considerado como o primeiro gramático do português, isso se deu muito pelo fato de que João de Barros, que escreveu sua obra depois, em 1540, seguiu a doutrina greco-latina à risca: abordou todas as partes do discurso e analisou a língua em seus diversos níveis, inclusive no da sintaxe, o que Oliveira não fez ⁵, e que, devido a isso, durante anos, mesmo cronologicamente tendo sido o primeiro a escrever uma gramática do

⁵ Fernão de Oliveira faz menção a este nível de análise, a sintaxe, ou nos seus termos “‘construção’ ou composição da língua”, que, segundo ele, estava sendo escrito por ele em uma obra separada: “nesta derradeira parte, q̄ é da cõstruçã ou cõposição da lingua, não dizemos mais, por q̄ temos começada, hũa obra em q̄ particularmente e cõ mais comprimento falamos della” [74, linhas 22-24] (OLIVEIRA, 1536 *apud* TORRES; ASSUNÇÃO, 2000, p. 235). Se escreveu ou não, não se sabe. Esses escritos (manuscritos ou impressos) não chegaram até nós, ou ainda não foram descobertos. Há a possibilidade ainda de ter se perdido para sempre.

português, foi considerado por alguns estudiosos proscrito desse epíteto (cf. BUESCO, 1975).

Recolocando a questão sob outra perspectiva (a da norma e do uso linguísticos), Leite (2007) ⁶ trouxe à discussão, por exemplo, a originalidade da gramática e da abordagem de Fernão de Oliveira sobre a gramática e a abordagem de João de Barros, e neste sentido, divergiu de Buesco (1975) quanto a questão da primazia de Oliveira ter sido o autor da primeira obra portuguesa no gênero.

Pode-se notar igualmente, no que diz respeito aos estudos sobre a variação linguística, a mesma dinâmica. Estudos contemporâneos têm mostrado a abordagem, por autores anteriores aos estudos modernos à Sociolinguística, no registro e no estudo da variação linguística portuguesa (ver BARROS, 1997, 2008; LEITE 2007, 2011; MORAES, 2016). Leite mostra isso com relação à obra de Jerônimo Contador de Argote (ARGOTE, 1721 e 1725); Barros (2008) mostra a mesma semelhança, sobretudo em relação aos aspectos sobre linguagem popular X linguagem culta. Moraes (2016) demonstrou a articulação de Serafim da Silva Neto (SILVA NETO, 1950, 1957, 1960) neste campo, aventando a hipótese de que o filólogo, romanista e linguista fluminense tenha mesmo configurado uma teoria da variação e da mudança linguística já nos anos 40 e 50 do século XX, antes do surgimento da Sociolinguística, enquanto área de conhecimento e especialidade linguística, nos anos 70 e 80 do mesmo século.

Igualmente, Moraes (2015, 2018, 2019) estudou, no campo românico, a presença de Hugo Schuchardt, como um autor, dentre outros romanistas contemporâneos a ele, ou mesmo depois, como o próprio Serafim da Silva

⁶ Leite (2007) em *O nascimento da gramática portuguesa: uso e norma*: São Paulo: Humanitas/ Paulistana, 2007a. Obra que resulta de sua tese de livre-docência, apresentada e defendida em 2006, na Universidade de São Paulo, na qual a autora faz uma leitura segura e cuidadosa – como bem avaliaram Barros e Neves (na apresentação que fizeram da obra) – das duas primeiras gramáticas do português, no século XVI, na perspectiva dos estudos de Sylvain Auroux sobre a *gramaticalização, instrumentos linguísticos e engajamento normativo* (cf. BARROS; NEVES, 2007, p. 15).

Neto e Theodoro Henrique Maurer Júnior, só para citar os brasileiros, que, como ele “trabalharam com questões concernentes à relação e às influências entre língua falada e língua escrita, com o conceito de variação e mudança na linguagem, assim como, com a importância da língua falada popular no processo de evolução e mudança da língua” (MORAES, 2015, p. 195), e apresentando importantes resultados neste sentido. No mesmo trabalho, mostrou-se pela perspectiva de Serafim da Silva Neto a presença igualmente dos gramáticos portugueses (principalmente Fernão de Oliveira e Contador de Argote) e dos gramáticos brasileiros (Júlio Ribeiro, Silva Jr e Andrade [Pacheco e Lameira], Maximino Maciel e Freire da Silva), na construção do conhecimento sobre o estudo da variação linguística (idem, 2015, p. 143 e ss), (ver também MORAES, 2017), alguns, como espécies de sociolinguistas «avant la lettre».

Há outros exemplos de como o *paradoxo historiográfico* pode vir a ocorrer dentro do campo das ciências da linguagem (o que, aliás, não é um fato tão incomum, devido ao avanço das pesquisas na área, conforme temos demonstrado). Ainda que tenha se tornado consensual entre os estudiosos a afirmação segundo a qual a *Grammatica Portugueza* de Júlio Ribeiro (1881) tenha sido a primeira a abonar os *usos linguísticos* brasileiros (ver Leite 2005 e Vidal Neto, 2010)⁷, é preciso considerar, entretanto, que, do ponto de vista histórico, se acolhermos o objeto “gramática histórica” como um dos subgêneros da gramática tradicional, a *Grammatica Historica da Lingua Portugueza* (1878), de Manuel Pacheco da Silva Júnior (1842-1899) já havia se antecipado neste aspecto à

⁷ Nas palavras de Vidal Neto (2010, p. 13) a *Grammatica Portugueza* de Júlio Ribeiro “foi o primeiro compêndio a registrar marcas relativas à *variante brasileira* do Português” e que “[Júlio] Ribeiro foi o autor responsável por *gramatizar* o Português do Brasil” (p. 14). Leite (2005a, p. 104-105) afirma que o interesse no trabalho de Júlio Ribeiro dá-se pelo fato de ele ter sido “um verdadeiro *renovador* da *norma gramatical portuguesa*, sob dois pontos de vista: o primeiro sobre algumas marcas da língua realmente praticada no Brasil e, depois, da renovação da teoria gramatical”.

Grammatica de Julio Ribeiro há, pelo menos, três anos. Silva Júnior, por exemplo, apresenta no capítulo *Dialetos, provincialismos, Brasileirismos* de sua referida obra (p. 137 e ss) as particularidades do falar brasileiro e suas respectivas variedades entre as diferentes províncias (os atuais estados), assim como as divergências dialetais dentro de Portugal e entre seus (então) domínios:

O portuguez fallado no Brazil mais diverge do fallado em Portugal pelas modificações phonicas; mas o portuguez de Lisboa – como judiciosamente observou o Sr. Conselheiro Castilho – tambem difere na pronuncia de muitos vocabulos, dos das ilhas, de Coimbra, Porto, Tras os Montes e Algarve, do mesmo modo que o do Rio de Janeiro, diversifica do do interior de S. Paulo, este do do Ceará ou das Alagoas, o de Mossamedes do de Gôa, o de Macão de de Timor (SILVA JÚNIOR, 1878, p. 138).

E mais adiante, sem contar uma lista “de brasilerismos e modos de dizer proprios a cada provincia, alguns dos quaes totalmente desconhecidos em Portugal” (op. cit. p. 142), Silva Júnior apresenta os detalhes das variações brasileiras:

No Brazil, os principaes vícios da pronuncia do povo inculto consistem na metathese do *r*, e na permuta do *l* pelo *r* – *preguntar, sordado, sarça*; em dar ao *e* o som de *i* (*minino, mi deixi*); no acentuar syllabas subordinadas (*pápél*); na supressão do *r* final (*amá, sinhô*); e, em alguns lugares, na quéda da molhada *lh* (*teiado, mio*) (SILVA JÚNIOR, 1878, p. 140-141).

No Ceará é expressão muito vulgar – *para esse tanto*, ex: – “Não julguei que se fallase *nesse tanto*.” (a este respeito), “uma razão para esse tanto, etc.” (SILVA JÚNIOR, 1878, p. 149).

Advertimos que estes modos de fallar são apenas ostensivos na conversação familiar, e alguns só na da plebe, e que nunca se encontram em nossos escriptores, a não ser, excusado era acrescentar, os que o uso sancionou e são necessários, como *sura, giráo, ordenança, etc.*

[...]

Já dissemos – é o povo que representa as forças livres e espontâneas da humanidade (SILVA JÚNIOR, 1878, p. 150).

Entretanto, apesar de circunscrever a maioria desses modos de falar à conversação familiar e de incluir outras variações de usos brasileiros no rol dos vícios – o que também faz com relação aos usos do português continental, comparando o falar beirão, minhoto, coimbreense, dentre outros –, Silva Júnior considera este último como um fenômeno comum a todas as línguas, apresentando como exemplos, ocorrência nas línguas francesa e inglesa:

Advertimos, porém, que todas as línguas estão sujeitas a estas corrupções phoneticas e vícios de pronuncia. O Parisiense, apesar da sentença proferida pela Academia [Francesa], teima em não pronunciar os *ll* em *famille*, *billard*, etc., além de outras singularidades phonicas e locuções viciosas; o Londrino troca o *w* por *v* reciprocamente (*weal* p. *veal*, *wexed* p. *vexed*, *vicked* p. *wicked*); faz muitas vezes soar um *j* ou um *s* onde não o há (*scrowdje* p. to *crowd*, *no-hows*, *no-wheres*); transpõe letras, principalmente o *r* (*perwent* p. *prevent*), etc. (SILVA JÚNIOR, 1878, p. 141).

Poder-se-ia também objetar o fato de o autor ter reservado para o português falado no Brasil o mesmo espaço que destinou aos dialetos, provincialismos e brasileirismos, talvez, tendo por isso conferido a esta variação um *status* menor, algo que não teria sido feito por Júlio Ribeiro. Entretanto, neste sentido, não se pode deixar de considerar a própria definição de Silva Júnior para dialeto e língua como termos intercambiáveis e que, de acordo com sua avaliação, não encontram diferenças do ponto de vista científico. Segundo sua aceção: “*Dialecto e lingua*, pois, exprimem a mesma cousa para o glottologista; as diferentes aceções servem apenas na linguagem ordinária para distinguir a lingua

litteraria de um paiz das suas fórmas inferiores” (SILVA JÚNIOR, 1878, p. 138).

Outro exemplo significativo, diríamos paradigmático, provém de um autor cujo nome, coincidentemente, é o mesmo do grande gramático paulista: trata-se do paraense Julio Cezar Ribeiro de Souza (1843-1887) e de sua *Grammatica portugueza*, editada em 1872, na então província do Pará. Praticamente, dez anos antes da obra de seu xará e colega. A gramática de Julio Ribeiro, o do Pará, foi descoberta há poucos anos e tem sido estudada pela pesquisadora Profa. Dra. Raimunda Dias Duarte, da Universidade da Federal do Pará (UFPA)⁸.

De acordo com Duarte (2021, neste volume):

O Julio Ribeiro paraense, autor da *Grammatica Portugueza para as escolas primarias*, publicada em 1872, é Julio Cezar Ribeiro de Souza. A gramática deste autor, ao que tudo indica, até 2015 só havia sido estudada pelo historiador Eidorfe Moreira (MOREIRA, 1979). A partir da defesa da tese de doutorado de Duarte (2015), a gramática do educador da Província do Pará passou a ser estudada com mais frequência e os resultados dos estudos têm sido socializados em grandes eventos nacionais e internacionais e publicados em e-books científicos. O autor também tem sido objeto de estudo em trabalhos de conclusão de curso (DUARTE, 2021, p. 137).

As pesquisas dessa autora indicam que “um estudo introdutório da *Grammatica portugueza para as escolas primárias* já revela a importância desse intelectual para as discussões sobre o processo de gramatização no Brasil”. Julio Cezar Ribeiro de Souza teve sua obra escolhida e aprovada pela Diretoria Geral de Instrução Pública do Pará, para ser adotada nas escolas paraenses. Por isso, segundo Duarte (DUARTE, 2021, p. 141),

⁸ Para maiores detalhes, ver neste volume, o capítulo *As Pesquisas em História do Livro na Amazônia: a Gramática de Julio Cezar Ribeiro de Souza (1872)*, da referida autora.

precisou “sujeitar-se ‘a fazer-lhe as alterações indicadas pelo director geral interino’ (SOUZA, 1872, I) de Instrução Pública para que sua gramática fosse aprovada para ser adotada nas escolas paraenses”.

Mas mesmo diante desses entraves Julio Ribeiro, o intelectual paraense, não deixou de apresentar suas ideias sobre o PB, ainda que em notas de rodapé, como estas, conforme Duarte, “sobre discordâncias do paraense à orientação oficial, ao tratar das 9 espécies de palavras com que se exprimem os juízos e se formam as orações, Julio Cezar coloca em nota: ‘Não considero o participio como uma espécie á parte de palavras; dou-o entretanto como tal, porque assim o exige o conselho de instrução publica’ (SOUZA, 1872, p. 1, rodapé)”, ressaltando a postura crítica do autor.

Duarte ainda lembra que mesmo sendo obrigado a fazer alterações em seu compêndio, “as discussões que Julio Cezar faz em notas de rodapé sobre fatos da língua apontam para o momento que é reconhecido só a partir de 1881, a saber, o processo de gramatização brasileira do português”. O exemplo de sua discussão acerca da partícula *se* é paradigmático. Duarte afirma que “essa nota, que começa na página 12, é a mais extensa da obra. Na página 10 da *Grammatica Portuguesa*, Julio Cezar trata do pronome pessoal e do pronome indefinido. Ao tratar deste, o autor explica que é ‘a palavra que na oração se põe em lugar do nome, para dar um caracter de personalidade ao individuo que elle representa’ (SOUZA, 1872, p. 10). Nas páginas 11 e 12, o gramático divide o pronome em pessoal e indefinido. O pronome pessoal ‘representa a pessoa que falla, a com quem se falla ou a de quem se falla’ (SOUZA, 1872, p. 11). O pronome indefinido ‘representa pessoa collectiva de quem se falla indeterminada e vagamente’ (SOUZA, 1972 p. 12), ao qual se chamaria na contemporaneidade de índice de indeterminação do sujeito” (DUARTE, 2021, p. 142), diz-nos a pesquisadora paraense.

Duarte (op. cit.) afirma que é justamente sobre o pronome indefinido que Julio Cezar faz uma afirmação polêmica: “a língua portuguesa só tem um pronome indefinido que é - *se* - que quer dizer - *a gente* ou *o homem*, como: a segunda pessoa é a com quem *se* falla e a terceira a de quem *se* falla, isto é, - a com quem *a gente* falla, e a de quem *a gente* falla”. Duarte informa ainda que “em nota (SOUZA, 1872, p. 12), o autor paraense critica gramáticos do português que negam a existência do pronome indefinido *se*, confundindo-o com a variação *se* (que equivale a *a si*) dos pronomes pessoais, negando-lhe, desta forma, sua única propriedade de servir de sujeito da oração”.

Diremos mais: só o fato de apresentar a forma *a gente* em uma gramática escolar do século XIX, o Julio Cezar Ribeiro de Souza já traz usos considerados exclusivos do PB e jamais aceitos em qualquer gramática que fosse, seja escrita por um português, seja escrita por um brasileiro, mesmo considerando o processo de gramatização pelo qual o PB passava.

Diante de casos como esses, acerca da abonação de usos brasileiros em gramáticas portuguesas, seria preferível recorrer à noção de *air du temps*, na feliz expressão de Sériot (1999)⁹, do que à ideia de pioneirismo, algo que em historiografia é sempre temeroso, devido ao contínuo avanço e desdobramentos das descobertas científicas, que não param, conforme vemos aqui. O pioneiro de hoje poderá perder sua posição para outro amanhã, conforme o desenvolvimento científico das pesquisas históricas seguem o seu curso de descobertas, leituras e interpretações cada vez mais interessantes. Ou seja, é possível afirmar que já havia no final da década de 70 e início da de 80 do século XIX um *clima intelectual* ou um *ar do tempo*, enfim, *um ar familiar*, favorável para a reivindicação para, senão

⁹ Segundo Sériot, “o *ar do tempo* e o lugar formam uma doxa que se impõem aos hábitos de pensamento” (1999, p. 158). Tradução de: “l’air du temps et du lieu forme une doxe qui s’impose aux habitudes de pensée”.

de uma língua brasileira (no caso dos discursos mais inflamados), pelo menos a de uma forma brasileira de se falar o português (no caso dos discursos mais ponderados), sem os traços negativos que poderiam acarretar dessa abordagem, como a noção de dialeto brasileiro.

Em pesquisa em andamento, e ainda no prelo, Moraes (2021) encontrou tese de concurso à cátedra de Língua Portuguesa, apresentada ao externato do Colégio Pedro II, em 1886, na qual seu autor, Viriato de Sousa Guimarães, defendeu a colocação pronominal à brasileira, e, igualmente, defendia seu ensino na escola. A novidade da tese não estava tanto na defesa do modo brasileiro *em si* da colocação pronominal, mas sobretudo nos argumentos para sua defesa, que o autor fundamentava na teoria fonética da prosódia brasileira (*eufonia*).¹⁰ Essa tese será exatamente a mesma, anos mais tarde, defendida pelo filólogo, linguista e gramático Manuel Said Ali (1861-1953) nas páginas da Revista Americana (1895), essa, entretanto, com maior repercussão do que aquela.

As razões ainda são por nós investigadas, mas já aventamos inicialmente a hipótese de que tanto o meio de divulgação de ambas as ideias (a primeira como tese de concurso, portanto mais restrita, já a segunda como artigo em periódico, por isso mais abrangente), como o prestígio pessoal de que gozava Said Ali, podem ser respostas plausíveis, ainda que parciais, para o sucesso de suas ideias em detrimento às do primeiro autor, Sousa Guimarães. Posteriormente, seu nome será o único conhecido para este tipo de argumento. Tanto é assim que toda a referência neste sentido será feita unicamente a Said Ali (ver. Bechara, 2015; Leite, 2016)¹¹. O texto de Viriato Guimarães, até agora desconhecido,

¹⁰ Alguns autores chamarão a este fenômeno de *fonética sintática* (como Álvaro Ferdinando SOUSA DA SILVEIRA, 1970 [1952]; Evanildo BECHARA, 2015; Ricardo CAVALIERE, 2010). Na linguística do século XIX, o fenômeno ficou conhecido por *sândi* (cf. CAVALIERI, 2010, p. 125).

¹¹ Azeredo (2010), que na *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa* não cita explicitamente Said Ali, afirma que “o fator prosódico é seguramente o mais complexo [com relação à colocação pronominal no Brasil]. Notemos

é inovador no sentido de propor a mesma hipótese prosódica da *eufonia*, só que dez anos antes. A proposta de Said Ali (SAID ALI 1895), entretanto, terá maior repercussão; enfim, fará história.

No âmbito dos estudos gramaticográficos latino-português há igualmente um caso singular. Durante muito tempo, os estudiosos dessa área acreditaram que a primeira gramática a abordar os estudos na comparação das línguas, sob a perspectiva racionalista, tivesse sido a Gramática dos senhores de Port-Royal, obra, inclusive, que tem sido reivindicada por Noam Chomsky (ver CHOMSKY, em *Linguística Cartesiana*, 1972 [1966]) como a precursora dos estudos gerativos, devido aos seus postulados universais. Entretanto, após alguns importantes estudos na área, sobretudo nos estudos da historiografia linguística portuguesa, (ver Kosarik, 2002), Assunção e Fernandes, 2007 e de Assunção, 2016), provou-se que, tais pretensões gerativistas, deveriam considerar também a obra de Amaro de Roboredo, o *Methodo Grammatical para todas as línguas* (1619), como uma das congêneres e antecedente, natural e cronologicamente, à *Grammaire générale et raisonnée* (1660), de Lancelot e Arnaud, diante da qual Chomsky, por óbvio, admite não ser “o criador das propriedades formais de análise mas [que] estas remontam, pelo menos (“at least”)” (ASSUNÇÃO; FERNANDES, 2007, p. XXXIX) à referida gramática.

Como fazem observar Assunção e Fernandes (2007),

um dos objectivos de Roboredo era formalizar uma gramática que tivesse princípios gerais a todas as línguas, cuja metalíngua seria o Português, seguindo a linha aristotélica dos universais e, principalmente, a perspectiva linguística de Francisco Sánchez de las Brozas, especialmente no respeitante à elipse, antecipando-se algumas décadas aos monges de Port-Royal, com a

inicialmente que a próclise do pronome é a posição mais favorecida pelo ritmo da frase no português do Brasil” (AZEREDO, 2010, p. 259).

Grammaire générale et raisonnée, cuja primeira edição data de 1660 (ASSUNÇÃO; FERNANDES, 2007, p. XCIV).

Além disso, efetivamente, Chomsky desenvolve os estudos da gramática universal clássica, que, “para o criador do gerativismo transformacional remonta pelo menos à gramática de Port-Royal e a Francisco Sánchez de las Brozas, que é, por sua vez, também a fonte de inspiração do gramático seiscentista Amaro de Roboredo”. Os historiógrafos da linguística portugueses igualmente observam que “Roboredo também distinguiu vários níveis ou ‘raízes’ no sistema linguístico, entre os quais o fonológico, morfológico, sintático, lexical e literário (metafórico), aproximando-se claramente das concepções modernas de análise linguística” (idem, p. XL).

Tais considerações nos levam a indagar como ficaria o quadro das representações neste sistema, com os novos conhecimentos trazidos pelas investigações, no âmbito desse paradoxo historiográfico. Dever-se-ia ignorar a obra desse importante gramático e pedagogo português, frente à *Grammaire générale et raisonnée*? No que depender dos estudiosos da história das ideias linguísticas ou da historiografia linguística no domínio da língua portuguesa, a resposta é obviamente não. Ela serve para acomodar novos fatos, novas leituras e novas interpretações.

Auroux (2009) também parece estar de acordo com esse correto posicionamento histórico e historiográfico. Em texto recente, sobre “A fecundidade do conceito de gramatização – Posfácio à reedição de 2009” de sua obra *A Revolução Tecnológica da Gramatização*, publicada primeiro no Brasil (em 1992) e depois editada na França, o estudioso francês observará que é preciso considerar um número maior de gramáticas contemporâneas ou mesmo anteriores à *Gramática Geral e Razoada de Port-Royal*, para entender que ela será uma dentre muitas, naquele

contexto: “Nem a GGR-PR [*Grammaire générale et raisonnée - Port-Royal*, 1660], nem a GGR-M [*Grammaire générale et raisonnée – Méthode*, de 1651, do padre G Macé, descoberta por Francine Mazière] são hápax no contexto europeu. Encontramos exemplos mais precoces desse tipo de projeto em alemão, em inglês e em português. [...] Em 1619, [...] o português Amaro de Roboredo publica em Lisboa seu *Methodo Grammatical para todas as línguas*; alguns anos mais tarde, ele escolherá acrescentar a [língua portuguesa¹² à] *Janua Linguarum* de Bathe (1611), que não comportava inicialmente senão o espanhol e o latim.

Fernandes (1996, 1997, 2007) estudando as chamadas *partículas expletivas* nas gramáticas tradicionais greco-latinas e, por conseguinte, também nas portuguesas, demonstrou que há a antecipação por parte desses *instrumentos linguísticos* de descrições de *usos da língua* que só poderiam ser explicados pelo contexto, para não dizer pelos *atos de fala*, que só bem mais tarde seriam estudados no campo que se convencionou denominar, a partir da década de 1970 do século XX, de *Pragmática*.¹³

Afirma Gonçalo Fernandes (2007) que “a historiografia linguística grega e latina regista a existência de certas conjunções ou partículas de «enchimento» do discurso. Essas palavras eram, em primeiro lugar, utilizadas para preencher os pés da métrica clássica e para embelezar o discurso, como teorizou a maioria dos gramáticos daquelas línguas”. Ele ainda observa que, “no entanto, esses mesmos elementos também não

¹² De acordo com Fernandes (2004, p. 175) “É, contudo, em 1623, que Amaro de Roboredo publica a versão portuguesa completa da *Janua Linguarum* dos jesuítas irlandeses, intitulada *Porta de línguas* ou modo muito acomodado para as entender publicado primeiro com a tradução Espanhola. Agora acrescentada a portuguesa com numerosos interlinhas, pelos quais possa entender sem mestre estas línguas o que as não sabe, com as raízes da Latina mostradas em hum compendio do Calepino, ou por melhor do Tesouro, para os que a querem aprender, e ensinar brevemente; e para os estrangeiros que desejão a Portuguesa, e Espanhola”.

¹³ Conforme já apontou Levinson (2007), embora parte da tradição desses estudos tenha sido iniciada na filosofia grega antiga, foi a partir dos estudos semióticos de Morris que ela efetivamente se firmou, assim como o foi também a partir do estudo de certos conceitos abstratos que fazem referência aos agentes (um dos sentidos de Carnap), como também foi a partir dos estudos dos termos indiciais ou dêiticos (o sentido de Montague) ou, finalmente, de seu uso recente na linguística e na filosofia anglo-americanas.

deixaram de se especializar noutras funções e espoletam manifestamente o que hoje se chama pressuposições pragmáticas e implícitos conversacionais” (GONÇALVES, 2007, p. 151).

Apolônio Díscolo (sec. I d. C.), para o Grego, e Pompeio (sec. IV d. C.), para o Latim, fizeram uma análise pragmática deveras importante do funcionamento de tais “conjunções”, que foram esquecidas pelos seus «sucessores”. De facto, para ambos, essas partículas não servem apenas para preencher os pés da métrica e embelezar o discurso, mas espoletam funções de natureza pragmática e veiculam pressuposições de ordem distinta dos modos habituais (FERNANDES, 2007, p. 152).

Exemplares são os seguintes casos assinalados pelo autor:

Especificamente sobre as expletivas, Donato limita-se a apresentar as seguintes, sem qualquer justificação nem demonstração: *quidem, equidem, saltem, videlicet, quamquam, quamvis, quoque, aurem, porro, porro autem e tamen*.

Diomedes, por seu turno, outro dos maiores gramáticos latinos, quase contemporâneo de Donato, define a conjunção como «pars orationis indeclinabilis copulans sermonem et coniungens vim et ordinem partium orationis» (Diomedes 1981, p. 415). Nesta definição, pela primeira vez, um gramático afirma que a conjunção é indeclinável e que conjuga a «força» (valor, significado) e a ordem das restantes *partes do discurso* na frase. Diomedes também divide a «potestas coniunctionum in quinque distributa species dividitur. Sunt enim copulativæ distinctivæ expletivæ causales rationales» (Diomedes 1981, p. 415). Especificamente quanto às expletivas, apresenta algumas novas «conjunções»: *saltem, deinde, nimirum* e *vero*, mas retira da sua lista: *videlicet, quamquam, quamvis* e *porro autem*, mas, como Donato, não faz qualquer tipo de demonstração (FERNANDES, 2007, p. 154-155).

Outro caso estudado por este autor¹⁴ refere-se ao da teorização da dêixis: Apolônio Díscolo, no século I e II d.C., havia já teorizado a dêixis, afirma Fernandes, quase nos mesmos pressupostos teóricos que Bühler o haveria de fazer cerca de 1800 anos depois. O gramático alexandrino teve uma concepção ampla e moderna do uso dos dêicticos na comunicação e conversação humanas, apresentando a seguinte proposta taxonômica: “anáfora”, “dêixis absoluta” e “dêixis contrastiva”. Assim, Fernandes (1996, 1997, 2007) avalia a antecipação de Pompeio e de Apolônio Díscolo, dentre outros gramáticos, nos estudos da *dêixis* ao próprio campo de estudos da Pragmática moderna.

3.2 Nas ciências da linguagem: um caso especial

Por último, ainda em relação à *Pragmática*, ou mais especificamente, em relação ao início dos estudos dos *Atos de fala* na contemporaneidade, Levinson (2007) afirma que foi no mesmo período, quando a preocupação com a verificabilidade e a desconfiança diante das inexatidões e vacuidades da linguagem comum estavam no auge, que Austin lançou sua teoria dos atos de fala. Para Levinson (2007, p. 289):

Há fortes paralelos entre a ênfase do último Wittgenstein sobre uso linguístico e jogos de linguagem e a insistência de Austin em que “o ato de fala total na situação de fala total é o *único* fenômeno *efetivo* que, em última instância, estamos preocupados em elucidar” (1962, 147).

Embora não estejamos diante de um trabalho tipicamente historiográfico ou de história das ideias linguísticas, o argumento

¹⁴ Gonçalo Fernandes é professor português da Universidade de Trás-os-Montes e Alto do Douro - Vila Real, Portugal. É pesquisador e atual diretor do Centro de Estudos em Letras com sede nessa mesma Universidade. No ano de 2014, estivemos na referida universidade e no referido centro de pesquisa para a realização de Estágio de Doutorado (Doutorado Sanduíche/ PDSE), onde realizamos parte de nossa pesquisa, sob a tutela do Prof. Dr. Carlos Assunção, então, diretor do Centro. Aproveitamos a oportunidade para agradecer tanto aos pesquisadores do CEL-UTAD, que, na época, nos acolheu, quanto à CAPES, que nos apoiou, contemplando-nos com uma Bolsa de Pesquisa, sob o processo de nº PDSE - BEX 13979/13-2.

apresentado por Levinson expõe elementos de ordem histórica que, por um momento – mas só por um momento –, nos levam a crer na relação próxima entre as ideias dos dois autores, não exatamente porque ambos fossem filósofos continentais e tivessem “desenvolvidos suas teorias posteriores por volta da mesma época, no fim da década de 1930”, mas justamente pelo fato de Austin, segundo a avaliação de Levinson (2007, p. 289), apesar de todas as condições que pudessem sugerir uma posição ao contrário¹⁵, surpreendentemente, não ter sofrido a influência¹⁶ de Wittgenstein. Levinson afirma mesmo que “podemos tratar a teoria de Austin como autônoma” (*op. cit.*) em relação à deste último.

Tais considerações são altamente relevantes do ponto de vista do *paradoxo historiográfico* porque podemos inferir das justificativas de Levinson a respeito da precedência de Wittgenstein em relação a Austin as seguintes conclusões:

- a. As teorias dos Atos de fala são tributárias a Austin;
- b. Entretanto, descobriu-se, em um tempo depois que, análoga e contemporaneamente¹⁷, Wittgenstein havia desenvolvido ideias similares às de Austin;
- c. Mas Austin não sofreu influência de Wittgenstein;
- d. O que faz com que o trabalho de Wittgenstein não tenha nenhum peso sobre o trabalho de Austin do ponto de vista da argumentação.

¹⁵ Para maiores detalhes acerca dos argumentos apresentados, ver Levinson (2007). Entretanto, resumidamente, pode-se dizer que para Levinson (2007) as diferenças entre ambos os autores estão nos seguintes pontos: 1. As ideias de Austin remontam a uma tradição aristotélica, longamente estabelecida, de interesse pelo uso linguístico comum forte em Oxford, onde ele trabalhava; Wittgenstein, ao contrário, estava em Cambridge. 2. Somado a isso, embora Levinson não o diga, é argumento já conhecido o fato de que Wittgenstein não se interessava pelas pesquisas históricas na sua área, ou, como se convencionou a fazer e mais tarde veio a se generalizar no desenvolvimento das pesquisas, Wittgenstein não se dava ao trabalho de fazer a pesquisa de revisão bibliográfica ou de levantamento do estado da arte da disciplina em que atuava, ou do problema sobre o qual se debruçava.

¹⁶ Para maiores referências sobre o argumento da influência em Historiografia Linguística, ver Koerner (1997).

¹⁷ Independentemente do ineditismo do trabalho de ambos, à rigor, do ponto de vista cronológico, as ideias de Wittgenstein vêm antes das de Austin, ainda que o antecipe em poucas décadas. Essa conclusão é feita a partir de dados expostos pelo próprio Levinson (2007, p. 289, n. 2): “a julgar pela afirmação na introdução ao trabalho básico de Austin, *How To Do Things With Words*, proferido na forma de conferências, pela última vez em 1955, e inédito até 1962”. Já “as ideias de Wittgenstein no fim da década de 1930 só estavam disponíveis em manuscrito” (*idem*).

Independentemente disso, o paradoxo historiográfico se instaura.

Enfim, esses são questionamentos e reflexões que devem ser considerados em uma abordagem histórica, historiográfica, epistemológica e crítica do conhecimento e que, não podem ser negligenciados. Entretanto, não são respostas fáceis de serem encontradas. Se é que serão algum dia.

Considerações finais

Partindo inicialmente da noção de paradoxo proposta por Quine, como *uma antinomia que produz uma autocontradição por meio de formas aceitas de raciocínio que estabelece que algum padrão tácito e confiável de raciocínio deve ser explicitado e, a partir de então, evitado ou revisado*, e associando-a àquela proposta por Auroux (1995) para o paradoxo historiográfico, nossa proposta neste capítulo foi o de entender o que é o *paradoxo historiográfico* no campo das ciências da linguagem e, nesse sentido, procurar demonstrar como ele funciona e quais são seus desdobramentos neste campo.

Entretanto, antes de concluirmos nosso trabalho, é preciso formular uma importante questão que deve ser respondida: é possível superar o paradoxo historiográfico? Ou melhor dizendo, como devemos proceder mediante as novas descobertas que vão se acumulando e reorganizando o conhecimento linguístico em *si*, e mais especificamente o conhecimento histórico que nós temos sobre as línguas e a linguagem?

O linguista e professor português Jorge Morais Barbosa, da Universidade de Coimbra, um dos principais linguistas de Portugal, afirmou em um de seus textos que “ao reler gramáticos dos séculos XVII e XVIII – Port-Royal, d’Alembert, Beauzée... –, para não falar já de modistas e outros mais antigos, fico com a convicção de que já lá se encontra muito

do que hoje aparece como novidade” (BARBOSA, 2006, p. 39). O introdutor do funcionalismo no estudo da língua portuguesa vai mais longe e diz em outro artigo:

opondo à ideia de que a linguística como ciência se haveria iniciado com o comparativismo de finais do século XIX ou, conforme hoje em dia pretendem alguns mais radicais, com o gerativismo de meados do século XX. O que sucedeu, no caso do primeiro, foi a inovação dos critérios de observação e porventura de explicação dos fatos recenseados nas línguas, o que não deixou, claro, de ser proveitoso nem se deve esquecer; e no caso do segundo, [...] a sua deslocação para domínios exteriores à real natureza e funcionamento das línguas [...] (BARBOSA, 2005, p. 83).

De modo que, assertivamente, Morais Barbosa avaliou e vaticinou esses movimentos com as seguintes palavras:

a construção do pensamento [linguístico] é um *continuum*, sem dúvida pontuado de marcos mais ou menos significativos, os quais, porém, não deixam de ser isso mesmo, marcos ou, melhor, pontos de ligação e articulação entre o já adquirido e o que de novo se vai conseguindo atingir (BARBOSA, 2005, p. 83).

Diante dessas observações é preciso, segundo entendemos, juntamente com Aurox, recolocar esses novos conhecimentos, ou, nas palavras de Morais Barbosa, “o que de novo se vai conseguindo atingir”, na reorganização dos fatos linguísticos e das suas respectivas teorias até então conhecidos. Neste sentido, eles deverão seguir, a partir daí, como novos elementos integrantes que reorganizam os nossos saberes linguísticos, até serem, novamente, alvo de uma nova e eventual reorganização, se assim necessário for, seja por exigência de novas evidências empíricas, proporcionadas pelas investigações históricas e historiográficas, seja pela constatação de uma nova ordem de

entendimento dos fatos ou das teorias vigentes, pelas novas abordagens epistemológicas. Embora a resposta seja simples e direta, ela não é tão fácil de ser aceita ou de ser seguida, haja vista o interesse que subjaz a cada uma das posições teóricas, conceituais e até mesmo de grupos, envolvidos nas diferentes decisões e tomadas de posições que existem no fazer científico. A história mais do que trazer soluções, nos lega problemas. E esses não devem ser negligenciados; antes, devem ser enfrentados.

Referências

ABBAGNANO, N. *Dicionário de filosofia*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ARISTÓTELES. *Metafísica*. 2 ed. Tradução e notas de Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2012.

ASSUNÇÃO, Carlos e FERNANDES, Gonçalo. *Methodo grammatical para todas as linguas* (1619) de Amaro de Roboredo. Edição fac-similada, com prefácio e estudo introdutório de Carlos Assunção e Gonçalo Fernandes. Vila Real: Centro de Estudos em Letras da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, 2007.

AUROUX, S. “L’histoire des sciences du langage et le paradoxe historiographique”, *Le Gré des langues*, 8, p. 40-63, 1995.

AUROUX, S. *A Filosofia da Linguagem*. [com a colaboração de Jacques Deschamps, Djamel Kouloughli]. Trad. José Horta Nunes. Campinas: UNICAMP, 1998.

AUROUX, Sylvain. *A questão da origem das línguas, seguido de A Historicidade das Ciências*. Trad. Mariângela Peccioli Gali Joanelho. Campinas: Editora RG, 2008.

AUROUX, Sylvain. “A fecundidade do conceito de gramatização – Posfácio à reedição de 2009”. In: AUROUX, Sylvain. *A Revolução Tecnológica da Gramatização*. 3 ed. Trad. Eni P. Orlandi. Campinas: Editora da UNICAMP, 2014, p.119-129

AZEREDO, J. C. *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa*. 3 ed. São Paulo: Instituto Antônio Houaiss/ Publifolha, 2010.

- BARBOSA, Jorge Morais. A Linguística e o ensino da Língua Portuguesa em Portugal. *Confluência*. Rio de Janeiro: Liceu Literário Português, n. 29/30, 1º e 2º semestres de 2005, p. 83-89.
- BARBOSA, Jorge Morais. Estruturalismo e Funcionalismo: André Martinet. *Confluência*. Rio de Janeiro: Liceu Literário Português, n. 32, 2º semestre de 2006, p. 39-52.
- BARROS, D. L. P. “Variação e norma na língua falada: estudo de duas gramáticas”. In: BARROS, Kazue. *Produção textual. Interação, processamento, variação*. Natal: EDUFRN, 1999, p. 21-33.
- BARROS, D. L. P. Linguagem popular na gramática e no dicionário. *Investigações: Linguística e Teoria Literária*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, vol. 21, nº 2, julho 2008, p. 15-30. Edição especial em homenagem ao professor Luiz Antônio Marcuschi.
- BARROS, D.L.P.; NEVES, M.H.M. “Introdução”. In.: LEITE, M. Q. *O nascimento da gramática portuguesa – uso e norma*. São Paulo: Humanitas/ Paulistana, 2007.
- BECHARA, E. *Moderna Gramática Portuguesa*. 38 ed. Nova Edição Revista e Ampliada pelo autor. Rio de Janeiro: Nova Fronteira/ Lucerna, 2015.
- BINI, Edson. *Tradução e notas da Metafísica de Aristóteles*. 2 ed. São Paulo: Edipro, 2012.
- BUESCO, M. L. C. (Ed.). *A gramática da linguagem portuguesa de Fernão de Oliveira*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1975.
- CAMPBELL, Lyle. *Historical Linguistics: an introduction*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 1999.
- CAVALIERE, R. *Pontos essenciais em fonética e fonologia*. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira/ Lucerna, 2010.

- COSERIU, Eugenio. Fundamentos e tarefas da sócio e da etnolinguística. In: MELLO, Linalda de A. (Org.). *Sociedade Cultura e Língua: Ensaio de sócio e etnolinguística*. João Pessoa: Shorin, 1990, p. 28-49.
- COSERIU, Eugenio. Língua e funcionalidade em Fernão de Oliveira. In: OLIVEIRA, Fernão de. *Grammatica da lingoagem portuguesa*, edição crítica, semidiplomática e anastática por Amadeu Torres e Carlos Assunção. Lisboa: Academia de Ciências de Lisboa, 2000, p. 29-60.
- CHOMSKY, N. *Linguística cartesiana: um capítulo da história do pensamento racionalista*. Trad. Francisco M. Guimarães. Petrópolis/São Paulo: Vozes/Edusp, 1972.
- DUARTE, Raimunda Dias. *As pesquisas em história do livro na Amazônia: A Gramática de Julio Cezar Ribeiro de Souza (1872)*. In: DUARTE et al. *A história do Livro na Amazônia: da escrita em pedra à tela do computador*. Porto Alegre, RS: Fi, 2021, p. 127-148
- FERNANDES, Gonçalo. “As Conjunções Expletivas I. Recordar Pompeio”. *Boletim de Estudos Clássicos*, nº 26, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Instituto de Estudos Clássicos, Coimbra, 1996, p. 40-44.
- FERNANDES, Gonçalo. “As Conjunções Expletivas II. Recordar Apolónio Díscolo”. *Boletim de Estudos Clássicos*, nº 27, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Instituto de Estudos Clássicos, Coimbra, 1997, p. 18-29.
- FERNANDES, Gonçalo. *Das conjunções expletivas do grego e do latim às partículas discursivas do Português*. In: TROTTER, David (Edit.). *Actes du XXIVe Congrès International de Linguistique et de Philologie Romanes. Tome III*. Aberystwyth 2004. Tübingen: Max Miemeyer Verlag, 2007, p. 151- 164.
- FERNANDES, Gonçalo. A Ianua Linguarum dos Jesuítas Irlandeses (Salamanca, 1611) e a Porta de Linguas de Amaro de Roboredo (Lisboa, 1623). *Boletim de Estudos Clássicos*, nº 42, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Instituto de Estudos Clássicos, Coimbra, 2004, p. 165-181.

GALVES, Charlotte. A sintaxe da Grammatica. In: ABAURRE, M. B.; PFEIFFER, C.; AVELAR, J. (Orgs.). *Fernão de Oliveira: Um Gramático na história*. Campinas: Pontes Editora, 2009, p. 183-204.

GONÇALVES, C. A V. *Uma história bélica (e bela): impasses na doutrina Neogramática*. In: Cadernos do CNLF. Anais do I Congresso Nacional de Linguística e Filologia. São Gonçalo, 10 a 14 de novembro de 1997. Disponível em: http://www.filologia.org.br/anais/anais_224.html. Acesso em: 13/01/2021.

HEGEL, G. W. F. *Fenomenologia do espírito - Parte I*. 5ª Ed. Trad. Paulo Meneses. Petrópolis: Vozes, 2000. [1ª edição do original em alemão, 1807].

HEGEL, G. W. F. *Introdução à História da Filosofia*. Trad. de Antonio Pinto de Carvalho, In: Os Pensadores, São Paulo, Nova Cultural, 1999.

LEITE, M. Q. A hiperlíngua brasileira na construção da norma linguística gramatical: um estudo de gramáticas do século XIX. *Estudios Portugueses*, v. 5, p. 103-112, 2005.

LEITE, M. Q. *O nascimento da gramática portuguesa: uso e norma*. São Paulo: Humanitas/ Paulistana, 2007.

LEITE, M. Q. L'influence de l'oralité sur la formation de la norme linguistique: analyse de la place des pronoms atones dans la grammaire de la langue portugaise. *Dossiers HEL*, v. 9, p. 387-403, 2016.

LEVINSON, Stephen C. *Pragmática*. Trad. Luís Carlos Borges e Aníbal Mari. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MORAES, J.V. *Unidade na diversidade: as ideias de Serafim da Silva Neto como subsídios para a constituição de uma teoria da variação linguística*. 2015. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. doi:10.11606/T.8.2016.tde-23032016-131430.

- MORAES, J. V. Fatos da variação em gramáticas luso-brasileiras: o horizonte de retrospectiva de Serafim da Silva Neto. In: Congresso Internacional da ABRALIN UFF, 2017, Niterói. *Anais do X Congresso Internacional da ABRALIN UFF 2017*. Niterói: Letras da UFF, 2017. v. 4. p. 1895-1908. Disponível em: <http://www.anaisabralin.uff.br/index.php/revista/issue/view/4/Anais%20do%20X%20Congresso%20Internacional%20da%20Abralin%202017>. Acesso: 08/02/2021.
- MORAES, J. V. Hugo Schuchardt, Silva Neto, Weinreich e Labov: a relação entre alguns scholars e suas contribuições para os Estudos Criolísticos. *PAPIA: Revista Brasileira de Estudos do Contato Linguístico*, v. 27, p. 167-228, 2018. Disponível em: <http://revistas.fflch.usp.br/papia/article/view/2802>. Acesso em: 08/02/2021.
- MORAES, J. V. de. Hugo Schuchardt, os neogramáticos e as leis fonéticas: um debate de interesse historiográfico. *Línguas e Instrumentos Linguísticos*, v. I Campinas, SP, n. 43, p. 115-136, 2019. DOI: 10.20396/lil.voi43.8658329. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/lil/article/view/8658329>. Acesso em: 09/02/2021.
- MORAES, J. V. *A Colocação dos Pronomes Pessoaes (1886) do Português Brasileiro na These de Concurso de Viriato de Sousa Guimarães à Cadeira de Portuguez do 2º ao 5º Anno do Externato do Imperial Collegio D. Pedro II*. São Paulo: Inédito, 2021.
- MORAIS SILVA, António de. *Novo Dicionário Compacto da Língua Portuguesa*. Vol IV (Monacato a Respondente). 3 ed. Rio de Janeiro -Brasil/ Lisboa- Portugal: Editorial Confluência/Livros Horizonte, 1987.
- MONTEIRO, G. de L., MONDINI, F. Paradoxos falsídicos: os primeiros enfrentamentos do conceito de infinito no contexto da ciência matemática. *ACTIO*, Curitiba, v. 4, n. 2, p. 30-47, mai./ago. 2019. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/download/9400/6354>. Acesso em: 14/01/2021.
- MICHAELIS, J. D. *Dicionário escolar: língua portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos. 2015. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/>. Acesso em fev/2021.

OLIVEIRA, Fernão de. *Grammatica da lingoagem portuguesa*, edição crítica, semidiplomática e anastática por Amadeu Torres e Carlos Assunção. Lisboa: Academia de Ciências de Lisboa, 2000.

QUINE, W.V. *Ways of paradox and Other Essays*. New York: Random House, 1966.

SCHUCHARDT, Hugo Ernst Mario. *Ueber die Lautsetze. Gegen die Junggrammatiker*. Berlin: Oppenheim, 1885.

SCHUCHARDT, Hugo Ernst Mario. *Sobre as leis fonéticas: contra os neogramáticos*. [Organização, introdução, tradução e notas de Maria Clara Paixão de Sousa], Campinas: RG, [1885] 2010.

SÉRIOT, Patrick. *Structure et totalité*. Les origines intellectuelles du structuralisme en Europe centrale et orientale. Paris: Presses Universitaires de France – PUF, 1999. [2ª ed.: Collection Domaines Étrangers et Langues de France; Limoges: Lambert-Lucas, 2012].

SOUSA DA SILVEIRA, A. F. *Fonética sintática*. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV – Fundação Getúlio Vargas, 1970 [1952] (Col. Estante de Língua Portuguesa, vol. 1).

SILVA JUNIOR, Manuel Pacheco da. *Grammatica Historica da Lingua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Typographia à vapor de D. M. Hazlett, 1878.

VIDAL NETO, Jose Bento Cardoso. *A Grammatica portuguesa, de Júlio Ribeiro: um corte epistemológico na gramaticografia brasileira e a questão da língua portuguesa no Brasil*. 2010. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. doi:10.11606/D.8.2010.tde-06102010-092107. Acesso em: 2021/04/18.

A educação paraense no Século XIX: livros de leitura

*Gleice Helem Ferreira Rodrigues*¹

Introdução

Este trabalho tem como tema “A educação paraense no século XIX: livros de leitura”. Essa temática é de grande relevância, pois há poucos trabalhos que buscam compreender a história dos livros de leitura na Amazônia paraense, sendo que essas obras são parte fundamental no processo de desenvolvimento da educação nessa região.

No Brasil, especialmente na Amazônia paraense, parece não haver muita preocupação de bibliógrafos em conservar e catalogar livros didáticos, porque estes têm vida curta e estão em constante renovação. Então, parece importante o trabalho de documentação e catalogação de livros escolares de leitura do período investigado nesse trabalho.

Estudos mostram que há poucos trabalhos que investigam a história de livros escolares de leitura no Brasil. Isso revela a importância de se fazer o levantamento dessas obras com o fim de buscar contribuir para a história do livro didático de português no Brasil.

Além disso, sabe-se que “[...] não há civilização atual que seja verdadeiramente compreensível sem um conhecimento de itinerários já percorridos, de valores antigos, de experiências vividas” (BRAUDEL, 1989 apud FAVERO; MOLINA, 2004, p. 133).

¹ Graduada em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará/Campus Universitário de Abaetetuba. Professora de Língua Portuguesa na Secretaria de Estado de Educação do Pará. E-mail: gleice.hellem@hotmail.com

Sendo assim, o objetivo geral deste trabalho é compreender o contexto sócio-histórico e cultural da produção de livros de leitura no Pará no século XIX. Além disso, pretende-se verificar como ocorria a produção dos livros de leitura no Pará no período estudado e analisar as principais legislações que tiveram importância para a produção desses livros e para a educação paraense.

Na fase de investigação e constituição dos dados, o método aplicado foi a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. Na pesquisa bibliográfica, foram examinadas obras de historiadores, enciclopédias e outras fontes que indicavam para a produção de livros de leitura na Amazônia paraense no período de 1820 a 1920. Na pesquisa documental, foram visitadas bibliotecas, como a Arthur Vianna (CENTUR), arquivos públicos, catálogos de obras raras, bibliotecas digitais, sebos, sites de busca, relatórios provinciais, legislações, entre outros.

Batista e Galvão (2009) definem livros de leitura como um tipo de obra efêmera, que se desatualiza muito rápido, que poucas vezes se retorna a ele para buscar dados ou informações e, assim, dificilmente ele é mantido nas bibliotecas pessoais ou de instituições (GALVÃO; BATISTA, 2009, p. 26). De acordo com os autores, os primeiros gêneros utilizados para ensino da leitura eram compêndios de Doutrina Cristã, catecismos republicanos, manuscritos, como, cartas pessoais, documentos de cartório, folhetos, gramáticas, exemplares da Constituição, cartazes, entre outros.

Choppin (2004) aponta também que os livros didáticos eram (e em muitos casos ainda são) estudados como vetores ideológicos e culturais. Além disso, para o autor, a pesquisa sobre a história dos livros didáticos foi, por muito tempo, negligenciada pelos historiadores e bibliógrafos, e só veio a ser reconhecida há pouco tempo, como acontece no Brasil.

1 A educação paraense no século XIX

A educação no Pará do século XIX foi muito utilizada como instrumento para inculcar ideologias de acordo com interesses da elite que governava o país. Sobre as ideologias da educação nacional, Duarte (2018) afirma que não só o Pará, mas o Brasil nesse período,

[...] é marcado por ideias civilizatórias, cujos saberes e valores transmitidos pela escola visam formar condutas, modelar comportamentos por meio de padrões tidos como universalmente válidos. A escola assume, portanto, uma função civilizadora e utiliza o livro como principal instrumento de circulação das ideologias civilizatórias (p. 88).

Destarte, verifica-se que a escola assume a função de inculcar ideologias civilizadoras nos alunos de acordo com os ideais europeus e outros interesses da elite dessa época.

1.1 A Educação no Pará Imperial

Um conceito muito recorrente na educação do século XIX foi o de “civildade”. Sabe-se ainda que a civildade e a linguagem estavam estreitamente relacionadas no século XIX. Pois nesse período, para ser considerado um indivíduo polido era necessário ter um comportamento refinado, isso implicava inclusive na forma como dialogava com alguém.

Até a primeira parte do XIX, o clero ainda era propagador dos costumes da corte na Europa, de acordo com Elias (1990, p. 111), “A civildade ganha um novo alicerce religioso e cristão. A Igreja revela-se como tantas vezes ocorreu, um dos mais importantes órgãos da difusão de estilos de comportamento pelos estratos mais baixos”. Neste momento, a civildade passa a ser uma virtude relacionada a Deus.

Como no período imperial a Igreja era responsável pela educação, o clero passa a produzir livros que eram “Usados como manuais na educação

elementar de crianças, esses livretos eram impressos e distribuídos juntamente com as primeiras lições de leitura e escrita” (ELIAS, 1990, p. 111).

No século XIX, a civilização² no sentido de polidez, cortesia, ajudava a manter a ordem no Estado Imperial, que buscava estabelecer o primado da Razão principalmente por meio da instrução. Em outras palavras, o Estado pretendia superar a ‘barbárie’ e a ‘desordem’ por meio da educação, e tornar as pessoas menos “primitivas”, mais polidas (MATTOS, 1990). Assim, a instrução pública ganha destaque como propagadora dos ideais de ordem, progresso e civilização muito presentes nos discursos da elite dirigente.

No início do século XIX, a escolarização ainda não era obrigatória no Brasil. Nesse momento, aparentava não haver muito interesse institucional em investir na produção de material didático para o ensino. De acordo com Maciel e Rocha (2015), as referências históricas sobre as escolas no período do império descrevem “um cenário de precariedade e atraso, a estrutura física dos estabelecimentos de ensino era considerada inadequada e comprometedora da qualidade do ensino”.

No entanto, ainda na primeira metade do século XIX, algumas leis importantes para a educação foram sancionadas e possibilitaram um desenvolvimento na educação do Brasil, como em 28 de junho de 1841, o vice-presidente da Província do Grão-Pará, Bernardo de Souza Franco, sancionou a lei nº 97, que tratava sobre a instrução pública na província. De acordo com o Artigo 16 da referida lei, “O Emprego de Professor é vitalício, e será provido em pessoas idóneas”. O Artigo 17 declara que,

² O termo “civilização’ é de origem francesa. O conceito francês de civilização, surgido na segunda metade do século XVIII, relaciona essa palavra com polidez, boas maneiras, e a vincula às características específicas da sociedade da corte” (DUARTE, 2018, p. 281).

O Concurso das Cadeiras vagas de qualquer dos ensinos, será publicada pelo Diretor, e se depois de passado o prazo marcado não comparecerem Candidatos, o Presidente as proverá interinamente em pessoas idôneas e de reconhecida capacidade para o Magistério (PARÁ, 1841).

No dia 27 de outubro de 1851, foi sancionada a Lei n. 203 na província do Pará, que prevê a criação de novas escolas primárias. O ensino primário abrangia crianças de 7 a 14 anos. De acordo com o artigo 1º dessa lei, as escolas primárias tinham dois graus: o primeiro grau, destinado a alunos de 7 a 13 anos, e o segundo grau, para alunos de 13 a 15 anos.

No primeiro grau se ensinará a ler, escrever, aritmética até proporções, gramática e ortografia prática, e noções dos deveres morais e religiosos. No segundo a ler, escrever, aritmética com aplicações ao comércio, geometria prática, gramática nacional, noções gerais da história e geografia do Império, noções dos deveres morais e religiosos, leitura da Constituição e do Código Penal do Império.

De acordo com o artigo 4 da mesma lei, “O método de ensino será para as escolas do 1º grau o individual; e para as do 2º o simultâneo” (PARÁ, 1851). Quanto à admissão de professores, “Os candidatos ao professorato público deverão provar: 1º idade maior de vinte e um anos; 2º bom comportamento moral e religioso; 3º conhecimentos suficientes para ensinarem as matérias para que se habilitarem, comprovados por exame em concurso” (PARÁ, 1851).

É importante destacar que no século XIX (e início do século XX) existiam as turmas próprias para meninos e as turmas para meninas. Assim, “a instrução nesse período ainda era muito patriarcal; enquanto os meninos aprendiam matérias relacionadas a leitura, cálculo, ciências etc., as meninas desenvolviam principalmente as habilidades destinadas ao lar e aos dotes sociais femininos” (DUARTE, 2018, p. 219). Os próprios livros

eram produzidos separadamente para educar meninos e para educar meninas. Acontecia o mesmo quanto aos professores – homens educavam meninos, mulheres educavam meninas (DUARTE, 2018).

De acordo com Bragança (2002 apud DUARTE, 2018):

Na segunda metade do século XIX, em consequência da regulamentação do ensino, surge um interesse pela produção de livros e, além disso, as lutas político-ideológicas em favor da Abolição da escravidão e as campanhas republicanas criaram um ambiente muito favorável para o aumento da quantidade de leitores no Brasil (p. 114).

Ainda na segunda metade do século XIX, com o regulamento de Luiz Pedreira do Couto Ferraz, estabelecida por meio do Decreto 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854 (BRASIL, 1854), que regulamentou o ensino primário e secundário no Rio de Janeiro (na época chamado de Município da Côrte) “a escola é institucionalizada no Brasil como principal espaço social destinado à educação. O Decreto destaca a instrução pública primária, tornando obrigatório o ensino a crianças maiores de 7 anos livres (art. 64)” (DUARTE, 2018, p. 113).

O artigo 47 do Decreto 1.331-A, de 1854 define que:

O ensino primario nas escolas publicas comprehende: a instrução moral e religiosa, a leitura e escripta, as noções essenciaes da grammatica, os principios elementares da arithmetica, o systema de pesos e medidas do municipio. Póde comprehender tambem: O desenvolvimento da arithmetica em suas applicações praticas, a leitura explicada dos Evangelhos e noticia da historia sagrada, os elementos de historia e geographia, principalmente do Brasil, os principios das sciencias physicas e da historia natural applicaveis aos usos da vida, a geometria elementar, agrimensura, desenho linear, noções de musica e exercicios de canto, gymnastica, e hum estudo mais desenvolvido do systema de pesos e medidas, não só do municipio da Côrte, como das

provincias do Imperio, e das Nações com que o Brasil tem mais relações commerciaes (BRASIL, 1854).

Assim, a educação primária dos meninos buscava dar subsídios básicos para o ensino secundário e formar o cidadão ideal de acordo com o sistema do governo imperial. Como se observa na citação, o ensino primário era dividido em duas partes: depois de aprender as noções básicas de instrução moral e religiosa, leitura e escrita, gramática, aritmética e do sistema de pesos e medidas, a classe passaria a estudar a segunda parte que, além de desenvolver os estudos anteriores, também incluía: a leitura explicada dos Evangelhos, aulas de história e geografia, aulas de ciências naturais, geometria, música, ginástica etc.

O artigo 56 do Decreto 1.331-A, de 1854, indica que “nas escolas publicas só podem ser admittidos os livros autorisados competentemente” (BRASIL, 1854). Dessa forma, todos os livros didáticos tinham que passar por uma comissão avaliadora. Se fossem aprovados, seriam usados nas escolas brasileiras. Os regulamentos recomendavam a adoção de leituras baseadas em textos bíblicos e a utilização de textos associados ao sistema político Imperial. No Pará, a comissão responsável pela aprovação dos livros era o Conselho Superior de Instrução Pública (DUARTE, 2018).

Ressalta-se que a cultura escolar do período estava relacionada à formação do ideal “cidadão” do império (MATTOS, 1990). Dessa forma, Dominique Julia (2001, p. 10-11) descreve a cultura escolar como:

Um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar

dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores.

Essa cultura escolar da instrução primária da província paraense estava ligada aos preceitos morais e religiosos difundidos pela Igreja católica que, na época, era a religião oficial do Estado e, “por meio da leitura de textos de doutrinação cristã, buscava-se ensinar e inculcar condutas moralizadoras e doutrinárias que beneficiassem os interesses dos governantes” (NERY, 2016, p. 401).

A Lei n. 664, de 31 de outubro de 1870, modifica novamente os assuntos a serem abordados na instrução primária:

Art. 10. Fica dividido em dois ramos o ensino primário da província, a saber: ensino primário inferior e ensino primário superior.

§ 1º. O ensino primário inferior constará de leitura, escrita, as quatro operações sobre números inteiros e fracionários, noções praticas do sistema métrico de pesos e medidas, noções de gramática portuguesa e moral civil e religiosa.

§ 2º. O ensino primário superior compreenderá: a gramática portuguesa, elementos de aritmética e de geometria, de geografia, história e noções rudimentares de ciências (PARÁ, 1870).

Ainda na Lei n. 664, de 1870, no artigo 2º afirma-se que “haverá em cada paróquia da província uma escola de ensino primário inferior para o sexo masculino”. Quanto às escolas de meninas, o artigo 7º declara que “haverá igualmente uma escola para o sexo feminino em cada uma das paróquias da capital, e das cidades do interior, e nas vilas e paróquias do interior onde a frequência ordinária de meninas for superior a vinte.”

Essa lei sanciona em parágrafo único que “O ensino primário para o sexo feminino compreenderá a leitura, escrita, as quatro operações sobre

números inteiros, gramática portuguesa, moral civil e religiosa e costura” (PARÁ, 1870).

Ainda na segunda metade do século XIX, inicia-se um momento de muitos debates na sociedade acerca do “higienismo”, que era uma doutrina que buscava higienizar a sociedade por meio de projetos e políticas públicas para obter uma nação com habitantes mais saudáveis (SOUSA, 2015). Por isso, muitos livros desse período relacionavam a boa higiene a bons modos e, até mesmo, à civilidade, como no caso do livro de leitura *Compendio de civilidade cristã*, de Dom Macedo Costa.

Ressalta-se que, no final do século XIX e início do século XX, a província do Grão Pará foi marcada por mudanças culturais, políticas, econômicas e sociais. Por volta de 1870 até 1910 ocorre o apogeu da Borracha. Esse foi um momento importante na história econômica e social do Pará, pois “com o surgimento do Ciclo da Borracha, a economia da província estava em alta e atraiu muitos imigrantes” (MACIEL; ROCHA, 2015, p. 49). Nesse contexto, o Pará passa por um processo de industrialização, urbanização, principalmente em Belém, quando surge o movimento da Belle Époque, no período de 1870 a 1913.

Outro importante acontecimento no Pará nesse momento foi a “Mina literária” que, no período de 1895 a 1899, destacou-se em Belém como grupo literário e cultural que revigorou a literatura paraense com a iniciativa de estimular e enaltecer a publicação de obras literárias de autores locais. Alguns dos autores envolvidos: Acrísio Motta, Eustáchio de Azevedo, Natividade Lima, Theodoro Rodrigues, Leopoldo Sousa, entre outros (SOUZA; SILVA e SALES, 2012).

No final do século XIX, o Estado baseou as ideias educacionais nas ideologias iluministas e civilizatórias. Esse é um momento histórico em que a elite brasileira deseja ser europeia e busca, desta forma, importar as práticas culturais da Europa por meio de autores representantes da

cultura das humanidades clássicas com o objetivo de que os alunos elitizados se tornem cidadãos do mundo “civilizado”, mesmo que essa cultura representada seja meramente superficial (DUARTE, 2018, p. 155). Assim, nesse período, muitos livros eram aprovados pelo Conselho Superior de Instrução Pública se estivessem de acordo com as ideologias do governo. Ressalta-se que o livro didático se torna uma grande ferramenta de legitimação de ideologias.

1.2 A Educação no Pará Republicano

Em 1889 inicia a Primeira República no Brasil como resultado de vários movimentos sociais e engajamento de intelectuais, como José Veríssimo, defendendo o nacionalismo e outras propostas republicanas. No estado do Pará, com o governo de Justo Chermont, a partir de 1890, a educação pública passou por transformações significativas que tinham por objetivo a prosperidade paraense. As medidas adotadas nesse período visavam a uniformidade e o caráter patriótico do ensino. (MACIEL; ROCHA, 2015). Uma medida importante tomada nesse período foi o direito que o professor recebeu de escolher o livro que usaria em suas aulas, algo positivo para a educação paraense. Mas esse livro teria que ser um dos aprovados pelo Conselho Superior de Instrução Pública. (COELHO, 2002).

A educação nacional republicana tinha como foco o desenvolvimento moral, nacionalista e cívico da população, que resultaria na formação do caráter nacional e do cidadão patriótico. Apesar de neste momento haver liberdade de credo religioso, pois a Igreja se separa do Estado, nas escolas, continua sendo propagada a religiosidade cristã, mais especificamente, a religião católica, como verifica-se nos livros aprovados pelo conselho nesse período. Ressalta-se também a presença de ideologias da cultura francesa na educação da primeira república, ainda em decorrência da Belle Époque.

Em 8 de novembro de 1890, o Palácio do Governo Provisório aprovou o “Regulamento da Instrução Primaria e Secundaria do Districto Federal” por meio do decreto n. 981, de autoria de Benjamin Constant Botelho de Magalhães. Nessa reforma, as turmas de meninos e meninas ainda eram separadas, abordando as seguintes disciplinas no primeiro grau do ensino primário:

Art. 3º O ensino das escolas primarias do 1º gráo, que abrange tres cursos, comprehende: leitura e escripta; ensino pratico da lingua portugueza; contar e calcular. Arithmetica pratica até regra de tres, mediante o emprego, primeiro dos processos espontaneos, e depois dos processos systematicos; systema metrico precedido do estudo da geometria pratica (tachymetria); elementos de geographia e historia, especialmente do Brazil; lições de cousas e noções concretas de sciencias phisicas e historia natural; instrucção moral e civica; desenho; elementos de musica; gymnastica e exercicios militares; trabalhos manuaes (para os meninos); trabalhos de agulha (para as meninas); noções praticas de agronomia.

Nas outras séries, as disciplinas seguiam esse modelo, mas havia algumas mudanças de acordo com a evolução do aluno para outros graus, algumas disciplinas saíam e entravam outras como: caligrafia, álgebra elementar, geometria e trigonometria, elementos da língua francesa e outros.

No que se refere à Amazônia paraense, o período da Primeira República é marcado pelo “apogeu econômico advindo da exploração e comercialização da borracha, que acarretou o crescimento da renda per capita de seus habitantes e a reurbanização das cidades de Belém e Manaus sob influência europeia” (COELHO, 2002, p. 2).

Ainda de acordo com Coelho (2002, p. 3), “o apogeu da produção editorial aconteceu no período de 1890 a 1920, quando foi impressa a maioria dos livros didáticos.” Duarte (2018) afirma que esses livros eram

submetidos à aprovação no Conselho Superior de Instrução Pública, que verificava a influência ideológica e a qualidade do livro para poder ser adotado nas escolas paraenses.

Durante a Primeira República, cresce uma discussão acerca da legitimidade da instrução feminina, em que se questiona a condição submissa da mulher em relação ao homem.

Em meio às pesquisas na busca por fontes que indicassem para livros didáticos de leitura, tornou-se muito notório que

Literatura e imprensa confundiam-se, consequência da alienação. Nomes ilustres de escritores que não poderiam ganhar a vida fazendo literatura em livros, faziam-na nos jornais para ganhar notoriedade e, se possível dinheiro. A “Gazeta de Notícias” publicava aos domingos, um folheto que seria uma espécie de suplemento literário, que posteriormente dariam origem às revistas ilustradas (CORREA; CLAUDINO; COSTA, 2007, p.6).

Como o jornalismo passa a ter mais influência na sociedade na Primeira República e torna-se também mais capitalista, era mais lucrativo escrever para jornais do que escrever livros, por isso havia muitos escritores renomados escrevendo folhetins e outros gêneros em jornais. Nesse período, a educação no Pará evoluiu bastante, no que se refere à criação de escolas e à produção de livros escolares.

2 A produção de livros de leitura na Amazônia Paraense no século XIX

Antes de tratar especificamente sobre o livro de leitura é importante refletir sobre o livro didático. Sobre o conceito de livro didático, é primordial destacar, como Choppin (2004) aponta, que um grande problema de se estudar os livros didáticos do ponto de vista histórico é encontrar uma definição apropriada para esse objeto. Até porque, dependendo de qual abordagem é feita, o livro terá diferentes significados.

Além disso, o livro didático já teve várias mudanças na forma de registro. No início do século XIX, até uma carta pessoal poderia ser usada como livro didático. Atualmente, podemos encontrar o livro didático na tela de um computador (DUARTE, 2018).

Coelho (2002) afirma que,

O exame dos livros didáticos reconstrói um importante suporte do ensino e da aprendizagem. Geralmente produzido como resultado de uma ação pedagógica, os livros didáticos constituem fontes para a história da organização curricular, contêm métodos de ensino-aprendizagem e veiculam a ideologia dominante de cada época (p.1).

Sabe-se que os livros escolares nem sempre se encontraram como registro impresso e o suporte nem sempre é o livro. Isso ocorre porque “Até meados do século XIX, os livros específicos de leitura praticamente inexistiam nas escolas” (BATISTA; GALVÃO, 2009).

Segundo Batista e Galvão, o livro didático é um tipo de obra efêmera, que se desatualiza muito rápido, poucas vezes se retorna a ele para buscar dados ou informações e, por isso, dificilmente é mantido nas bibliotecas pessoais ou de instituições (GALVÃO; BATISTA, 2009).

De acordo com Duarte (2018), muitos dos livros, textos e impressos que a escola considerou como convenientes para auxiliar o desenvolvimento de suas tarefas não foram, originalmente, produzidos para a escola, e mesmo assim eram utilizados para fins educativos.

No século XIX, o livro didático era destinado principalmente para o professor porque era o docente que deveria se apropriar dos conteúdos básicos. Já a partir do século XX, prevalece o modelo de livro didático que se direciona ao aluno, embora ainda existam alguns destinados aos professores.

Batista e Galvão (2009) defendem que os livros escolares que se constituíram durante os séculos XIX e XX “estiveram sempre fundados na crença iluminista do poder do impresso e em sua capacidade de educar o povo em prol de um projeto político e de construção de uma identidade nacional” (BATISTA; GALVÃO, 2009, p. 15).

Devido à escassez de livros didáticos de leitura na primeira metade do XIX, no Brasil, utilizava-se como livros voltados para o ensino da leitura: documentos de cartório, cartas pessoais, folhetos, gramáticas, entre outros. Em alguns casos, a Constituição do Império, o Código Criminal, a Bíblia, compêndios de Doutrina Cristã, catecismos republicanos, entre outros gêneros, eram utilizados como manuais de leitura nas escolas, como afirmam diversas fontes, como relatos de viajantes, autobiografias e romances (BATISTA; GALVÃO, 2009).

Os livros escolares de leitura podiam ser, de acordo com a investigação de Duarte (2018), ao analisar o trabalho de Batista e Galvão (2009), enquadrados em cinco modelos:

Modelo religioso: os autores postulam que esse modelo deixou poucos registros nas bibliotecas escolares porque teve uma vida curta como livro didático.

Livros de leitura manuscrita ou paleógrafos: esse é um modelo híbrido, com uma leitura formativa, que possui um conjunto de diferentes gêneros de textos, tais como: leis, fragmentos literários, cartas familiares e comerciais e documentos comerciais.

Livros instrutivos e enciclopédicos: esses livros de leitura são os compêndios que se caracterizam como uma exposição didática de um conjunto de conteúdos voltados para o ensino sistemático da leitura, organizados de forma progressiva.

Modelo formativo: são livros escolares de leitura voltados para a transmissão de valores e atentos a características de um público pensado como detentor de

especificidades. A principal característica desse modelo é o ensino da leitura articulado aos conteúdos morais, cívicos e ideológicos.

Modelo retórico-literário: os livros escolares de leitura que estão inseridos neste modelo se organizam por meio de uma seleção que visa à formação do gosto literário. Ao mesmo tempo, esse gênero também é usado como modelo para a produção textual (DUARTE, 2018, p. 26-27).

Estes modelos de livros de leitura recobrem um conjunto bastante amplo de temas, valores e crenças da época.

Sabe-se que os livros desse período eram, em grande parte, conteudistas. Por exemplo, o ensino da língua era pautado simplesmente no reconhecimento das normas da gramática normativa, por isso foram muito valorizadas as gramáticas normativas, manuais, compêndios que ensinassem essas normas. Também se manteve como ideal linguístico apenas a variante culta de prestígio, aquela que era usada pelas classes dominantes.

Esse tipo de ensino da língua exclui a realidade linguística do falante, porque não leva em consideração o uso da língua. Além disso, mantém os ideais linguísticos baseados nos textos escritos, de preferência, aqueles textos que foram canonizados na literatura clássica. Segundo Ramos (2003, p. 1970), a “priorização da variante culta da língua criou o preconceito linguístico em relação aos possíveis usos decorrentes das mudanças sociais”.

Considerações Finais

Este estudo teve como tema “A educação paraense no século XIX: livros de leitura”. Neste trabalho, apresentamos o contexto sócio-histórico do período do Império e início da República. Verificamos que nesse momento, os livros assumem a função de inculcar ideologias civilizatórias nos alunos de acordo com os ideais europeus.

Nota-se que nesse período, a escola tinha o objetivo de formar cidadãos polidos e “civilizados”. Percebe-se ainda que a educação de meninos era voltada para a formação técnica e que colaborasse para a formação profissional. Já a educação de meninas, tinha como finalidade principal preparar futuras donas de casa, ensinando atividades como bordar e cozinhar.

Além disso, os livros de leitura dessa época eram carregados de valores e crenças, então enquanto as crianças aprendiam a ler, já internalizavam esses princípios. Assim, o livro de leitura se torna uma grande ferramenta de legitimação de ideologias. Sabe-se ainda que os livros de ensino da língua eram conteudistas e priorizavam as normas gramaticais, ignorava-se os fenômenos linguísticos.

Acreditamos que esta pesquisa contribui para a compreensão do processo de desenvolvimento da educação na Amazônia paraense. Esperamos que esse trabalho possa incentivar outros pesquisadores a fazer estudos sobre a história dos livros escolares na Amazônia, e que os dados sirvam como fonte para facilitar posteriores estudos nessa área.

Referências

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *Livros escolares de leitura no Brasil: elementos para uma história*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. *Decreto n. 981*. In: Decretos do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 1890.

_____. Decreto nº 1331 A de 17 de fevereiro de 1854. *Aprova o regulamento para a reforma do ensino primário e secundário no Município da Côrte*.

FÁVERO, Leonor Lopes; MOLINA, Márcia Antônia Guedes. *História das idéias lingüísticas: origem, método e limitações*. Revista da ANPOLL, v. 1, n. 16, 2004.

CHOPPIN, Alain. *História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte*. Revista Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 30, p. 549-566, set./dez. 2004. Disponível em: <www.Sciello.br/pdf/ep/v30n3./a12v30n3.pdf>. Acesso em: 13/02/2016.

COELHO, Maricilde Oliveira. *O livro didático no Pará da primeira república*. In: II Congresso Brasileiro de História da Educação. 3., 2002, Natal. Anais: História e memória da educação brasileira. Natal: SBHE, 2002. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/tema3/3128.pdf>>. v. 4, 2002. Acesso em: 15/03/2017.

DUARTE, Raimunda Dias. *Livros escolares de leitura da Amazônia: produção, edição, autoria e discursos sobre educação de menino, civilidade e moral cristã*. Campinas: Pontes, 2018.

ELIAS, Norbert. *O Processo Civilizador: uma história dos costumes*. v.1. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

FÁVERO, Leonor Lopes; MOLINA, Márcia Antônia Guedes. História das idéias lingüísticas: origem, método e limitações. *Revista da ANPOLL*, v. 1, n. 16, 2004.

FÁVERO, Leonor Lopes; MOLINA, Márcia Antônia Guedes. História das idéias lingüísticas: origem, método e limitações. *Revista da ANPOLL*, v. 1, n. 16, 2004.

PARÁ. Biblioteca Pública Arthur Vianna. *Catálogo de Obras Raras da Biblioteca Arthur Vianna: séculos XVIII-XX*. Belém: SECULT, 1998. 120 p. Disponível em: <<http://www.fcp.pa.gov.br/catalogo-de-obras-raras>>. Acesso em: 20/11/2017.

_____. Lei nº 97 de 28 de junho de 1841. *Regulamento da instrução pública*. Belém, 1841. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/43e/doco1_43e.pdf>. Acesso em: 03/11/2018.

_____. Lei nº 203 de 27 de outubro de 1851. *Cria novas escolas primárias na província do Pará*. Belém, 1851.

_____. Lei nº 348 de 1860. *Regulamento da instrução pública*. Belém, 1860.

_____. Lei nº 664 de 31 de outubro de 1870. *Regulamento da instrução pública*. Belém, 1870.

RAMOS, Rossana Regina Guimarães. Metalinguagem em Historiografia Lingüística. *Anais [do] Encontro Nacional de Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino*. João Pessoa: Idéia, 2003. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/ECLAE_II/metalinguagem%20em/direita.htm. Acesso em: 25/10/2018.

VERÍSSIMO, José. *A Educação Nacional*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1906.

As relações de saber-poder na construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil

Vilma Nonato de Brício¹
Elkson Almeida Mendes²
Érica Correia do Espírito Santo³

Introdução: Delineamentos dos percursos iniciais

As políticas curriculares no Brasil ganharam centralidade nas reformas educacionais construídas pela União/Governo Federal a partir da redemocratização brasileira, articuladas ao fenômeno da globalização que se impôs a sociedade brasileira.

A construção de “diretrizes e bases para a educação nacional” e de “conteúdos mínimos” determinadas na Constituição Federal de 1988 (Art. 22, XXIV e Art. 210) como competência da União, orientou o conjunto de reformas educacionais neoliberais ocorridas nos anos 1990, seguindo as diretrizes da reforma geral do Estado brasileiro (Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado – PDRAE, 1995), entre elas: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB Lei 9394/96), a Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF, Lei 9424/96), a Lei 9.131 de 24 de novembro de 1995 que instituiu o Conselho Nacional de Educação (CNE), os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs, 1997).

¹ Professora Doutora da Universidade Federal do Pará/UFPA. Professora do Programa de Pós-graduação em Cidades, Territórios e Identidades (PPGCITI - UFPA). Líder do Grupo Experimentações: Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo, Subjetividade e Sexualidade na Educação Básica, UFPA, Abaetetuba, Pará, Brasil.

² Discente do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação e Ciências Sociais (FAECS), UFPA/Abaetetuba. Bolsista PIBIC. Integrante do Grupo Experimentações.

³ Discente do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação e Ciências Sociais (FAECS), UFPA/Abaetetuba. Bolsista PIBIC. Integrante do Grupo Experimentações.

Os PCNs foram construídos de forma centralizada com “[...] a intenção de homogeneizar o que se ensina nas escolas, com vistas a oferecer suporte a um sistema nacional de avaliação” (MOREIRA, 2000, p. 124). A construção de um currículo nacional está relacionada ao projeto econômico neoliberal ou capitalismo financeiro, sendo que “por trás das justificativas educacionais para um currículo e um sistema de avaliações nacionais, está uma perigosíssima investida ideológica” (APPLE, 1994, p. 61). Essa “investida ideológica” para construir um currículo nacional foi repaginada com a construção da BNCC passado mais de 20 anos da aprovação dos PCNs que privilegiou os discursos dos dominantes, tendendo a “excluir das salas de aula os discursos e as vozes dos grupos sociais oprimidos, vistos como não merecedores de serem ouvidos no espaço escolar” (MOREIRA, 1997).

Após o golpe parlamentar de 2016 que resultou no impeachment da Presidenta Dilma Rousseff, foi aprovado o Documento “Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base”, homologada em 14 de dezembro de 2018, a qual teve sua construção e o documento final amplamente questionado por vários setores da sociedade e da educação pública brasileira por ter primado por uma “metodologia de construção linear, vertical e centralizadora” (AGUIAR; DOURADO, 2018, p. 07).

Neste artigo apresentamos um recorte dos resultados do Projeto de Pesquisa PIBIC/UFPA 2019-2020 “A efetivação da *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) na Rede de Ensino do Município de Abaetetuba: estratégia biopolítica de governo da população escolar”, que tem como objetivo analisar as condições históricas de emergência BNCC e os dispositivos biopolíticos acionados no Documento Curricular do Município de Abaetetuba. A pesquisa tem como referencial teórico-metodológico a analítica foucaultiana do discurso, pois nosso objeto de pesquisa exige uma perspectiva problematizadora que acione conceitos como relações de

saber-poder, discurso, documento, biopolítica discutidos pelo Filósofo Francês Michel Foucault e utilizados por pesquisadores/as brasileiros/as para realizar uma analítica da educação, do campo do currículo e das políticas curriculares.

O artigo está estruturado em duas seções articuladas entre si, em torno das questões teórico-metodológicas que sustentam a pesquisa e da análise das relações de saber-poder em exercício na construção da BNCC.

1 Percursos teórico-metodológicos: perspectiva discursiva foucaultiana

Como referencial teórico-metodológico acionamos alguns conceitos do filósofo francês Michel Foucault para colocar em funcionamento a analítica discursiva dos documentos, tais como: discurso, relações de saber-poder, genealogia, biopolítica, governamentalidade, que nos possibilitou analisar as condições históricas que tornaram possível a construção de uma *Base Nacional Comum Curricular* que se coloca na ordem da normatividade curricular e da constituição de biopolíticas educacionais e curriculares.

Analisar os documentos referentes à BNCC a partir dessa perspectiva nos possibilitou problematizar a emergência da Base e fazer a “crítica da origem” (FOUCAULT, 1984) em decorrência da descontinuidade histórica, da dispersão, da multiplicidade, onde foi colocada em análise a materialidade enunciativa, por meio de alguns elementos da arqueologia do saber e da genealogia do poder sobre os modos de colocar em discurso questões de currículo e os dispositivos biopolíticos.

De acordo com Revel (2005), a genealogia é compreendida a partir da diversidade e da dispersão, do acaso dos começos e dos acidentes: ela não pretende voltar ao tempo para restabelecer a continuidade da história, mas procura, ao contrário, restituir os acontecimentos na sua singularidade. Ao nos apropriarmos desse conceito de genealogia em

nossas análises de documentos, tornou-se possível restituir os acontecimentos na sua singularidade, ou seja, foi possível analisar algumas condições históricas de emergência da BNCC. A BNCC é um documento curricular oficial que não pode ser naturalizado, “como algo pré-existente ao mundo sensível, atemporal, a-histórica, anterior à história, onde habita a verdade única imune ao acaso da história” (GONÇALVES, 2007, p. 11). A BNCC se constitui como um “documento-monumento” construído por sujeitos a partir de intrincadas redes de poder.

O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa (LE GOFF, 1996, p. 545).

Analisar a BNCC como “documento enquanto monumento” nos permite submetê-la a uma crítica em que o poder nunca é tratado como uma entidade coerente, unitária e estável, mas como “relações de poder” que supõem condições históricas de emergências complexas e que implicam efeitos múltiplos (REVEL, 2005).

A BNCC se afirma como um dispositivo de poder que produz “regimes de verdade”. A concepção de verdade dentro dessa perspectiva deve ser compreendida segundo Foucault (1984) como um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados. Esse jogo de definição de “verdades”, normalização, controle, garantidos a partir de “tecnologias do corpo social” nos leva a uma nova análise nos termos biopolíticos, que segundo Revel (2005) denomina como a maneira pela qual o poder tende a se transformar a fim de governar não somente os indivíduos por meio de

certo número de procedimentos disciplinares, mas o conjunto dos viventes constituídos em população.

Na concepção de Foucault, a “governamentalidade” se exerce por meio do “conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer essa forma bastante específica e complexa de poder” (REVEL, 2005, p. 54). A governamentalidade se utiliza de estratégias biopolíticas e “tem na população seu objeto, na economia seu saber mais importante e nos dispositivos de segurança seus mecanismos básicos” (MACHADO, 1984, p. XXIII). A biopolítica refere-se ao modo pelo qual o poder tende a se transformar, emergindo entre o início do século XVII e o fim do século XIX, onde as estratégias de controle passam de um investimento sobre os corpos individuais para o investimento sobre o corpo coletivo, social, denominado população, se mostrando muito mais eficaz e atingindo politicamente áreas como a saúde física e mental, a higiene, a sexualidade, alimentação, a natalidade (FOUCAULT, 1984). Deste modo, evidencia-se a pretensão de alcançar um ideal liberal, sob a perspectiva de uma sociedade industrial, mais lucro em menos tempo e com o menor custo, para tanto, necessita-se educar os corpos afim de que sirvam a esse propósito e sejam cada vez mais produtivos, com isso, é vital o governo sobre a população, ao invés de indivíduos separadamente.

O liberalismo deve ser analisado, então, como princípio e método de racionalização do exercício de governo – racionalização que obedece, e aí está sua especificidade, à regra interna da economia máxima. Enquanto toda a racionalização do exercício do governo visa a maximizar seus efeitos, diminuindo, o máximo possível, o custo (entendido no sentido político não menos que no econômico), a racionalização liberal parte do postulado de que o governo (trata-se, nesse caso, é claro, não da instituição “governo”, mas da atividade que consiste em dirigir a conduta dos homens em quadros e com

instrumentos estatais) não poderia ser seu próprio fim (FOUCAULT, 1984, p. 90).

Entendemos, nessa perspectiva que a BNCC se constitui uma estratégia biopolítica para o governo/controla da população escolar, cuja ação se encaminha para a regulação da população escolarizável da Educação Básica em âmbito nacional, ao ser a referência normativa para a formulação dos currículos.

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BRASIL, 2018, p. 08).

Como um documento normativo, a “Base” quer garantir que os sistemas e as redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios produzam o processo de governamentalidade da população escolarizável da Educação Básica, de modo que passem a ser administrados em sua coletividade, tentando maximizar seu valor como “capital humano”. Esse investimento é feito na formação das crianças desde a Educação Infantil destacando as aprendizagens essenciais que garantam o desenvolvimento de competências gerais. Tal centralidade pode ser notada no seguinte trecho:

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2018, p. 08).

Competência é defendida na BNCC como “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 08). A ideia de competência da BNCC converge com o pragmatismo escolanovista de John Dewey pautado no ideal do “aprender a aprender”, centralizado nos processos de aprendizagem dos alunos. Tal concepção de competência se referindo, sobretudo as habilidades que os educandos precisam adquirir em cada fase do desenvolvimento num percurso linear de escolarização, evidencia a valorização do saber-fazer, privilegiando a prática pela prática, reforçada pela ideia de meritocracia que ao final justifica as desigualdades educacionais e sociais ao reconhecer o sucesso escolar e social como resultado do esforço individual e o “insucesso” como consequência de falta de interesse e de esforço individual.

Como um documento normativo, a BNCC produz um discurso factual, uma vez que “os discursos são efetivamente acontecimentos, os discursos têm uma materialidade” (FOUCAULT, 2008, p. 141). As formações discursivas sobre mundo e sociedade que dão ênfase a formação de sujeitos voltada para o treinamento de mão de obra para o mercado de trabalho ao defender os princípios pragmáticos do “aprender a aprender”, “resolver problemas”, “ser proativo”, se reconhecer novo cenário mundial, articula saberes da pedagogia, da economia, da psicologia, ao destacar “os fundamentos pedagógicos da BNCC”:

Ao adotar esse enfoque [das competências], a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo,

do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2018, p. 13).

Tal perspectiva se alinha com os princípios do neoliberalismo ao articular os fundamentos pedagógicos com a “racionalidade do mercado” que se impõe a domínios tidos até então como não econômicos, o que possibilita, por exemplo, a emergência da teoria do “capital humano” (SENEILLART, 2008, 527), alicerçando a “governamentalidade que busca planificar estrategicamente as atividades e os comportamentos dos indivíduos” (COSTA, 2009, p. 178). A BCNN acionando a ideia de “base” enfatiza que visa apenas “dar embasamento” as propostas curriculares dos estados e municípios e não impor um currículo enquadrado, porém ao normatizar as *competências e diretrizes* comuns a todos os currículos a serem construídos homogeneiza o tipo de formação que se deseja para os sujeitos em processo de escolarização, constituindo assim um “currículo-programação” (VEIGA-NETO, 2012) que

[...] cria condições de que resulta a fabricação de determinadas subjetividades. Nos nossos dias de hoje, tais condições são justamente as condições da governamentalidade neoliberal, com todos os componentes biopolíticos e de controle que conhecemos, sem que tenham desaparecido completamente o disciplinamento e a normalização. É nesses cenários sociais, culturais e educacionais que se fabricam os sujeitos neoliberais: *flexíveis, performáticos, competitivos, empreendedores, autorresponsáveis* (VEIGA-NETO, 2013, p. 10 - grifos nossos).

Deste modo, é necessário fazer uma leitura crítica dos documentos normativos para o campo educacional, os quais têm reconfigurado as

relações de saber-poder. A seguir, analisamos algumas modulações das relações de saber-poder em ação na construção da BNCC.

3 Modulações das relações de saber-poder na construção da BNCC

Ao analisarmos a materialidade enunciativa dos documentos referentes à construção da BNCC a partir do referencial teórico-metodológico anunciado anteriormente, foi possível inferir que este documento se afirma como um dispositivo de poder, um documento atravessado por múltiplas relações de poder que buscam o controle sobre os sujeitos escolares, o documento resultou de inúmeras tensões.

Esse processo de construção da BNCC responde a “vontade de governo” da população em escolarização do Estado Neoliberal brasileiro através de uma política curricular oficial nacional que se configura como uma das metas dos governos nacionais. A ideia de construir uma “base nacional comum curricular” está presente *oficialmente* nas legislações brasileiras desde a Constituição Federal de 1988, que em seu Artigo 210 destaca a necessidade de que sejam fixados conteúdos para o Ensino Fundamental (BRASIL, 2018), que em seu Art. 210 determina que “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar *formação básica comum* e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (grifos nossos).

Por sua vez a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 (LDB) em seu artigo 9º da LDB determina como “competência da União estabelecer, em colaboração com os estados, Distrito Federal e Municípios, diretrizes que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar uma *formação básica comum*” (p. 49 – grifos nossos).

Em 1997 o Brasil conhece a primeira proposta oficial de *formação básica comum*, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), aprovados sem ampla discussão com educadores/as, pesquisadores/as da área de

educação e currículo, associações sindicatos de trabalhadores da educação. Os PCNs definem que “[O] estabelecimento de uma referência curricular comum para todo o País, ao mesmo tempo que fortalece a unidade nacional e a responsabilidade do Governo Federal com a educação, busca garantir, também, o respeito à diversidade que é marca cultural do País, mediante a possibilidade de adaptações que integrem as diferentes dimensões da prática educacional” (PCN, 1997, p. 28). Entretanto, de “parâmetro”, os PCNs se tornam o currículo oficial que ganhou mais um aliado para ser “colocado em prática”, o Programa “Parâmetros em Ação”, desenvolvido entre 1999-2003.

A necessidade de uma *formação básica comum* foi reforçada no Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) que estabelece como Primeira Meta para a década da Educação: “incrementar, em cerca de 50%, os atuais níveis de aprendizagem nas matérias do núcleo comum, tomando como referência os novos padrões de conteúdos mínimos nacionais e de competências básicas a serem nacionalmente determinadas com a participação dos sistemas de ensino; também afirma a necessidade e a obrigação de o Estado elaborar parâmetros para orientar as práticas educativas”.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs, 2013) determinam que “São estas diretrizes [DCNs] que estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras” (p. 04).

Já o Plano Nacional de Educação (PNE, Lei 13.005/2014) “em sua Meta 7, reitera as metas do IDEB fixadas para o período de 2015 a 2021. Para promover o alcance dessa meta, apresenta 36 estratégias que orientarão as políticas públicas e as ações governamentais nesse período” (PNE, 2014, p. 115). A melhoria da aprendizagem dos alunos está entre as

estratégias “tais como estabelecer e implantar diretrizes pedagógicas e a base nacional comum dos currículos” (PNE, 2014, p. 115). Com a aprovação do PNE, “dentre as estratégias estabelecidas a que se refere à [...] BNCC merece uma atenção especial no processo de monitoramento e acompanhamento do referido PNE, dado que na implementação das políticas educacionais vigentes vem ocupando um lugar estratégico e de disputas” (AGUIAR; DOURADO, 2018, p. 07).

No processo de construção da BNCC a diagramação das relações de poder foi recomposta a partir de 2016 com o golpe jurídico parlamentar. A BNCC aprovada em 2018 “tem sido o carro-chefe das políticas educacionais desenhadas pelo Ministério da Educação, especialmente após o impeachment da Presidenta eleita Dilma Rousseff” (AGUIAR; DOURADO, 2018, p. 07). Márcia Angela da S. Aguiar ao fazer um “Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos” destaca as composições de forças, as relações de poder construídas a partir do “impeachment que ocasionou a derrubada do governo constitucional se desenhou uma nova configuração de poder no âmbito do MEC com a consequente alteração na *correlação de forças* do CNE mediante a revogação da portaria de recondução e nomeação dos novos conselheiros” (AGUIAR, 2018, p. 08 - grifos nossos).

Entretanto, para problematizar essa reconfiguração das relações de poder em torno da construção da BNCC é preciso “analisar as relações de poder através do antagonismo das estratégias” (FOUCAULT, 1995, p. 234) e não apenas a racionalidade interna do poder. Desse modo, analisar os embates institucionais em torno da criação da BNCC e as resistências ao processo de implementação da BNCC nos Documentos Curriculares dos estados e dos municípios pelo notório afastamento do processo de formulação da implementação curricular.

A metodologia de construção da BNCC evidencia as composições de forças criadas ao “privilegiar especialistas e subalterniza o diálogo com as comunidades educacionais e escolares, em um modelo centralizador de tomada de decisões, quanto nos seus consensos e dissensos que não foram suficientemente e pedagogicamente tratados como requer a matéria” (AGUIAR, 2018, p. 13). Essa metodologia de elaboração da BNCC “linear, vertical e centralizadora” (AGUIAR, 2018, p. 15) impossibilitou a participação coletiva em sua discussão, que foi apenas individualizada por meio de consultas isoladas.

O exercício do poder na elaboração da BNCC se expande para organizações não-governamentais, Fundações, Institutos ligados a empresas privadas (conglomerados financeiros) tais como a Itaú [Unibanco], Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Volkswagen, Fundação Victor Civita, Roberto Marinho, Fundação Lemann, CENPEC, Todos pela Educação, Amigos da Escola entre outras que interferem nas políticas públicas para a educação a fim de obter, sobretudo o controle sobre os currículos que por sua vez constituem os sujeitos a partir de uma perspectiva que articula educação e economia.

Essa relação da educação com a área econômica e social se intensifica com o neoliberalismo, no qual o Estado e a sociedade seguem os moldes da economia de mercado, ampliando o espectro de alcance do campo econômico sobre áreas consideradas não econômicas, pois ocorre uma generalização da “forma política do mercado para todo o corpo social, de modo que funcionará como um princípio de inteligibilidade das relações sociais e dos comportamentos individuais” (FONSECA, 2008, p. 160). Em “O Nascimento da Biopolítica” (curso de 1978/79 publicado no Brasil em 2008) Foucault já analisava a constituição do *Homo economicus* neoliberal como o homem da empresa e da produção como agente econômico fundamental, para o qual o trabalho exige do indivíduo a formação de um

Capital Humano (competências). A ênfase na BNCC da relação educação e economia constitui uma prática biopolítica que na atualidade, constitui, intensifica, repagina, programa novas práticas de governamentalidade da educação e do currículo no âmbito no neoliberalismo brasileiro, o que já ocorreu com a instituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 1997 (GADELHA, 2013).

O MEC ao ampliar as malhas de poder das organizações não-governamentais, Fundações, Institutos ligados a empresas privadas na elaboração da BNCC não possibilitou a participação ampla de docentes da Educação Básica, dos/as pesquisadores/as do Campo do Currículo, assim como das entidades sindicais dos trabalhadores da Educação Básica nesse processo, como tem foi denunciada e repudiada por inúmeras entidades educacionais como a ANPED e ABdC (2015), ANPAE (2018), ANFOPE (2017, 2018), CNTE (2018), SBPC (2019) entre outras.

O próprio modo de construção da BNCC retrata o modelo de formação que se pretende construir na Educação Básica. Uma formação pautada nos conceitos de “Competência” e “Habilidade”. Na BNCC “competência é definida como mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos) e habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais)” (BRASIL, 2018, p. 8). A “pedagogia das competências” reafirma os ideais neoliberais de educação, ao enfatizar a ideia de empreendedorismo na educação que se articulam a ideia de qualificação, que na sociedade contemporânea se faz sob a égide do investimento em capital humano, e empreendedorismo no horizonte de práticas de governamentalidade (GADELHA, 2009).

A “pedagogia das competências” como uma tecnologia do poder que envolve um jogo de normas visando a padronização constitui a BNCC.

Na BNCC, a tendência proposta para a formação humana e a modelização, a homogeneização por meio da acentuação dos processos de administração centralizada, ignorando as “realidades locais”, suas especificidades, possibilidades e necessidades, buscando produzir identidades serializadas e eliminando as diferenças (ANPED, 2015, p. 01).

A ênfase nessa uniformização se assenta em 04 “objetivos de formação: competência, qualificação profissional, empregabilidade e avaliação de desempenho” (ANPED, 2015, p. 01-02), o que impacta de forma direta as políticas direcionadas aos currículos escolares, à formação dos profissionais de educação, bem como os processos avaliativos nas escolas e sistemas de ensino agora em larga escala.

O documento da BNCC para a Educação Básica que assumiu a concepção de *Base Nacional Comum* “Impacta de forma direta as políticas direcionadas aos currículos escolares, à formação dos profissionais de educação, bem como os processos avaliativos nas escolas e sistemas de ensino” (AGUIAR, DOURADO, 2018, p. 07). Essa concepção de currículo comum que norteia a BNCC não considera que “não é necessário que todas [as] escolas tenham o mesmo currículo: o currículo precisa fazer sentido e ser construído contextualmente, atender demandas e necessidades que não são homogêneas. Sujeitos diferentes não produzem nem mobilizam os mesmos saberes, não se inserem nas mesmas experiências de vida, não constroem os mesmos projetos de futuro” (LOPES, 2018, p. 25). Essa ideia de homogeneização do currículo institui uma “política geral da verdade” (FOUCAULT, 2006) sobre a educação e o currículo no Brasil, construindo estratégias biopolíticas de governo da população escolar agenciando novas formas de controle do processo educativo.

Considerações finais

Analisar a construção da BNCC acionando noções foucaultianas de saber e poder, nos possibilitou inquirir algumas tramas das relações de poder constituídas por instituições públicas e privadas que mobilizaram saberes de diferentes campos discursivos convergentes com as políticas neoliberais contemporâneas de educação e de sociedade, em que as noções de competências e habilidades constituindo práticas de governamentalidade da população escolarizável.

A BNCC põe em funcionamento modulações das relações de saber-poder que reforçaram um projeto político neoconservador de sociedade no qual as diferenças são invisibilizadas, mas não sufocadas, pois as resistências podem ser construídas nas propostas curriculares das Secretarias de Educação estaduais e municipais, das escolas assim como no currículo em ação, na escola e em outras instituições sociais. Analisar o *modus operandis* de construção de propostas curriculares baseadas na BNCC torna-se fundamental para problematizarmos os efeitos das relações de saber-poder que as constituem, inquirindo os discursos que delineiam a ‘política geral’ de verdade sobre educação e currículo no Brasil, nos estados e municípios.

Referências

AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes. *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Recife: ANPAE, 2018.

AGUIAR, Márcia Angela da S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes. *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Recife: ANPAE, 2018.

ANPED. *Exposição de motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular*: Ensino Médio. GT 12: Currículo/Anped e ABdC. Disponível em http://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Of_cio_01_2015_CNE_BNCC.pdf Acesso em: 18/03/2018.

ANPED. *Nota da ANPED sobre a entrega da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e ao Conselho Nacional de Educação (CNE)*. Disponível em :www.anped.org.br. Acesso em: Abril/2017.

ANPED. *Base Nacional Comum*: currículo para a educação básica em disputa. 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/base-nacional-comum-curriculo-para-aeducacao-basica-em-disputa> Acesso em: 29/04/2015.

APPLE, Michael W. Na política do conhecimento oficial faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF, Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. Congresso Nacional *Plano Nacional de Educação 2014-2024*. Lei 13.005/2014. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html> Acesso em: 18/07/2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file> Acesso em: 15/08/2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9.394/96. Brasília-DF, Senado Federal, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em: 05/07/2016.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília-DF, Senado Federal, 1988. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br>

COSTA, Sylvio de Sousa Gadelha. Governamentalidade neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 153-169, mai/ago. 2009.

FONSECA, Márcio Alves da. *Michel Foucault e a constituição do sujeito*. São Paulo: EDUC, 2008.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. *Michel Foucault: uma Trajetória Filosófica. Para Além do Estruturalismo e da Hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro. 4ª ed. Edições: Graal, 1984.

GADELHA, Sylvio. Empresariamento da sociedade e governo da infância pobre. *Revista Colombiana de Educación*, N.º 65. Bogotá, Colômbia, 2013.

GADELHA, Sylvio. *Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões, a partir de Michel Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GONÇALVES, Jadson Fernando Garcia. Foucault, a descontinuidade histórica e a crítica da origem. *Revista Aulas*, N. 3, dezembro 2006/março 2007.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996.

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do currículo. In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes. *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Recife: ANPAE, 2018.

MACHADO, Roberto. Introdução: Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2006b. p. VII-XXIII.

MACHADO, Lucília. A institucionalização da lógica das competências no Brasil. *Proposições*, Campinas, v. 13, n. 37, p. 92-110, jan./abr., 2002.

MOREIRA, Antônio F. B. Propostas curriculares alternativas: Limites e avanços. *Educação & Sociedade*, ano XXI, no 73, Dezembro, 2000.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A Psicologia e o resto: o currículo segundo César Coll. *Caderno de Pesquisa*, n. 100, p. 93-103, 1997.

REVEL, Judith. *Michel Foucault: Conceitos essenciais*. São Carlos: Claraluz, 2005.

SENELLART, Michel. Situação dos cursos. In: FOUCAULT, Michel. *Segurança, território, população*. São Paulo: Martins Fontes, p. 495-538, 2008.

VEIGA-NETO, Alfredo. Estudos de Biopolítica e Educação na América Latina: avaliação e perspectivas. *IV CLAB - Colóquio Latinoamericano de Biopolítica*, II CIBE - Colóquio Internacional de Biopolítica y Educación. Bogotá, Colombia, 3 al 6 septiembre, 2013.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo: um desvio à direita ou Delírios avaliatórios. *X Colóquio sobre Questões Curriculares*, VI Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo, UFMG, Belo Horizonte, 2012.

Parte 2

História e historiografia da leitura e do livro

Obras raras e patrimônio bibliográfico: análise da coleção do Barão de Guajará

Rafaela Silva da Silva ¹

Introdução

A Biblioteconomia de livros raros² está extrinsecamente ligada à prática do colecionismo, hábito esse que acompanha os seres humanos desde os seus tempos mais remotos, assim também como a necessidade de registrar o conhecimento, seja por um anseio de deixar um legado à posterioridade ou simplesmente como forma de dar “vida” às palavras.

Como afirma Pomian (c1984), os objetos são acompanhados de uma parte visível e outra invisível, que de alguma forma representam algo que vai muito além da sua forma física. Os livros também dispõem dessa configuração. Essa dimensão material (visível) é capaz de revelar as peculiaridades da história e da cultura (invisível) e, assim, engrandecer o espírito humano, ao menos entre aqueles afetos ao livro, podendo até a chegar a ser classificado como uma obra rara.

Em termos gerais, esta pesquisa tem como objetivo analisar a coleção bibliográfica de Domingos Antonio Raiol, doravante Barão de Guajará, custodiada pelo Instituto Histórico e Geográfico do Pará (IHGP), catalogada durante o projeto de extensão *Do estoque ao acesso: ação para ampliação do uso público do acervo bibliográfico do Instituto Histórico e Geográfico do Pará (IHGP)*, coordenado pelo professor Rubens Ferreira,

¹ Graduanda em Biblioteconomia da Universidade Federal do Pará. E-mail: rafaela.outsider@gmail.com

² Especialização da Biblioteconomia que se ocupa do tratamento (identificação, catalogação e organização) de livros raros.

com apoio da Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) da Universidade Federal do Pará (UFPA), por meio das características bibliológicas e bibliográficas dessa coleção com base nos dados produzidos durante a vivência extensionista no IHGP.

1 Patrimônio bibliográfico

O patrimônio bibliográfico se constitui como um bem que se relaciona com o processo de produção, difusão e apropriação do conhecimento que, de maneira geral, é organizado e conservado em instituições de memória como as bibliotecas, os arquivos e os museus. Esses espaços também são entendidos como centros de cultura, à medida que reúnem e sistematizam objetos (livros, artefatos, documentos, etc.) que contêm os registros do conhecimento humano gerado nas artes, na ciência e na técnica.

Uma possível definição de patrimônio bibliográfico adotada nesse artigo é destacada tanto por Santos (2015, p. 44) quanto por Santos e Reis (2018, p. 299) que o retratam como sendo:

[...] o conjunto de bens culturais de natureza bibliográfica (manuscritos, incunábulo, livros, periódicos, mapas, folhetos e obras de referência), cuja raridade a eles atribuída reconhece o seu valor para a história e memória deste País ao longo dos séculos [...].

Porém, é importante destacar que Santos (2015), Beffa e Napoleone ([2017]), bem como Santos e Reis (2018) afirmam não haver um conceito amplamente aceito sobre patrimônio bibliográfico no Brasil. Beffa e Napoleone ([2017]) apontam, ainda, que a maior parte dos artigos que falam sobre o assunto foram escritos neste século.

2 Obras raras

Não há um consenso sobre o conceito de obra rara, mas sabe-se que diversos atores propõem definições do/o que vem a ser uma obra rara ou um acervo raro. Como expõe Araújo e Reis (2017) em *Bibliografias setecentistas e os conceitos de livro raro*: a construção do conceito de obra rara nasce com a prática do colecionismo³ no século XVI e XVII. Nessa época, um dos principais meios de difusão do conhecimento eram as bibliografias que, devido à especialização do conhecimento, começaram a se tornar temáticas. Assim, têm origem as bibliografias de livros raros e com elas a necessidade de conceituação, conforme Araújo e Reis (2017, p. 176):

A partir desse período as publicações de obras de referência pensadas para os colecionadores se tornarão cada vez mais especializadas e, dentre elas, terão destaque – em quantidade e em procura – as bibliografias de livros raros. Destinadas aos bibliófilos, elas são um dos exemplos de tipologias de bibliografias adotadas como recursos para organização e acesso ao conhecimento.

Como bem discute a bibliotecária Ana Virginia Pinheiro no capítulo *Livro raro: antecedentes, propósitos e definições* (2009) – que, ao revisar a história cronológica do livro, conclui que não há um consenso nem uma definição única sobre o conceito de livro raro –, o que se tem é atribuição de características que variam ou que podem variar conforme o tempo e o espaço no qual os critérios são construídos. Daí a importância das políticas de formação de acervo, pois são elas que definirão os critérios do que pode ser considerado “raro” em cada instituição. Aliás, um aspecto importante

³ “[...] O colecionismo é um ato voluntário que leva à construção de uma coleção, nunca pensada em partes, mas como um todo inseparável. As coleções sempre começam de forma espontânea, e, nesse sentido, elas existem pela vontade do colecionador [...]” (MURGUIA, 2009, p. 93). Em Biblioteconomia, o colecionismo está ligado à bibliofilia, a prática de colecionar livros.

a ser considerado no IHGP para a gestão do acervo que acumula desde as origens em 1900, ou mesmo para a coleção herdada com o prédio onde se encontra instalado atualmente.

Em uma perspectiva biblioteconômica, Sant'Ana (2009) aponta que há o consenso internacional de que todas as obras editadas até 1801⁴ consistem em raras devido ao valor histórico-cultural que possuem.

3 Instituto Histórico e Geográfico do Pará

A atual sede do IHGP se encontra instalada no Solar do Barão de Guajará, anteriormente pertencente a Antônio Lacerda Chermont, o Visconde de Arary. A construção do prédio remonta ao início do século XIX, com arquitetura de influência portuguesa que ainda conserva boa parte da sua edificação original. E está localizado na rua D'Aveiro Cidade-Irmã (antiga Thomázia Perdigão), n. 62, no bairro da Cidade Velha, em frente à praça D. Pedro II.

Imagem 1: Fachada do prédio do Solar do Barão.



Crédito: Carla Botelho, 2019.

⁴ No Brasil, esse período se estende até metade do século XIX, salvo os primeiros impressos de cada localidade.

A fundação do IHGP se dá em 3 de maio de 1900 em comemoração ao quarto centenário do “descobrimento” do Brasil. Visava em sua origem, assim como o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), a construção da história e da memória da nação, mais precisamente da Amazônia, com foco em áreas como História, Geografia e Etnografia. A sua fundação ocorreu durante a gerência do governador José Paes de Carvalho, em meio ao ciclo da sociedade da borracha. Em relação a esse acontecimento, a *Revista do Instituto Historico Geographico Etnographico do Pará* (1900, p. 166) expõe:

A's 8 horas da noite de 3 de Maio de 1900, na sala dos espectaculos do Theatro da Paz, estando presentes o sr. dr. Governador do Estado, auctoridade civis, militares e ecclesiasticas, e numeroso auditorio, reunindo muitos membros do Instituto HistoricoGeographico e Etnographico do Pará, fez-se a installação solemne do mesmo [...].

Além do Instituto, foram inauguradas também a Academia Paraense (atual Academia Paraense de Letras) e a Liga Humanitária.

Apesar de ter sido fundado em 1900, o IHGP só passou a ter sede em 1944⁵, pouco mais de quarenta anos após a sua criação. Trindade (1995) retrata que, após o falecimento do Barão, o prédio foi cedido como herança ao filho mais velho, Pedro Raiol. Em 28 de janeiro de 1942, o prédio – em conjunto com os móveis e a biblioteca – foi adquirido pela Prefeitura Municipal de Belém, então na gestão de Abelardo Leão Cundurú. Depois, foi repassado ao IHGP.

⁵ De acordo com a Revista do IHGP (1918), as reuniões eram realizadas, em um primeiro momento, na sede social da Associação da Imprensa, localizada na Praça da República, e depois em um prédio cedido pelo Estado na Rua Arcipreste Manoel Teodoro com a finalidade de ser sede social do Instituto.

4 Barão de Guajará

Domingos Antônio Raiol, também conhecido pelo nobiliárquico de Barão de Guajará, conforme é apontado em Carlos Rocque (1968) e em Clóvis Rêgo (1970), nasceu em março de 1830 na antiga vila de Vigia, hoje município paraense, e morreu em Belém, em outubro de 1912. Filho de Pedro Antônio Raiol e Dona Arcângela Maria Costa Raiol.

Em 15 de fevereiro de 1871, casou-se com Dona Maria Pereira Vitória Pereira de Chermont, sobrinha do Visconde de Arary, e teve três filhos: Pedro Pereira de Chermont Raiol; José Pereira de Chermont e Amélia Pereira Chermont Raiol, essa última tendo morrido ainda muito jovem. Junto com a esposa, Domingos residiu no casarão onde hoje é a sede do IHGP, que fora repassado pelo tio da sua mulher, o Visconde de Arary.

Imagem 2: Domingos Antônio Raiol.



Fonte: Wikipedia.org

Enquanto escritor, Raiol é o autor de uma das mais importantes obras da historiografia paraense: *Motins Políticos ou História dos Principais Acontecimentos Políticos na Província do Pará desde o ano de*

1821 até 1835⁶. Essa volumosa obra está dividida em 5 volumes nos quais o Barão narra sobre a revolta da Cabanagem.

5 Metodologia

Para análise dos dados, optou-se pela análise bibliológica, pois ela se configura como um dos métodos da Bibliologia que auxilia na identificação, na preservação e na salvaguarda de livros raros. Pinheiro (2012, p. 4) define a análise bibliológica como “[...] exame da organização material do item e o reconhecimento de seus elementos, para descrevê-lo como monumento, a partir de terminologia específica, amplamente dicionarizada e referenciada”. Na prática, ela consiste na extração das informações intrínsecas e extrínsecas do livro que só pode ser feita mediante uma análise minuciosa da obra.

E também, foi aplicada a análise bibliográfica, denominada de Bibliografia material, a qual “[...] se dedica ao estudo da técnica de produção do livro sobre seu aspecto histórico, descritivo, analítico e crítico [...] e também como um método para auxiliar a descrição em instrumentos de apoio a pesquisa” (ARAÚJO; REIS, 2016, p. 185). Essa análise permite o conhecimento acerca do desenvolvimento da prática, do contexto sociocultural da produção e difusão do livro.

6 Resultados

Ao todo foram analisados 156 registros de obras catalogadas, que se encontravam no acervo da coleção do Barão de Guajará, recolhidos por ocasião da participação da pesquisadora no projeto de extensão *Do estoque ao acesso: ação para ampliação do uso público do acervo bibliográfico do*

⁶ Outros trabalhos escritos pelo Barão de Guajará são: *Abertura do Amazonas: reflexões sobre a Colonização* (1867); *História Colonial do Pará* (transcrita em 1900); *Visões do Crepúsculo* (1898); *Juízo Crítico* (1900); e *Catequese dos índios na Amazônia* (1902).

Instituto Histórico e Geográfico do Pará (IHGP) em 2018, que em grande parte:

- ❖ Compreende os séculos XIX e XX;
- ❖ Editadas em Paris;
- ❖ Literatura em língua francesa;
- ❖ Reflete uma educação moral e cívica;
- ❖ Os assuntos mais frequentes são: política, literatura, teatro, história (Brasil, França e Portugal), filosofia;
- ❖ Principais editores: Hachette, J. Hetzel; MaisomQuantin e Garnier Freres;
- ❖ Encadernação manual;
- ❖ Douração e marca de preparo biblioteconômico na lombada;
- ❖ Marca de comércio: etiqueta e carimbo;
- ❖ Marca de propriedade;
- ❖ Marca de leitura: marcação a lápis nas páginas;
- ❖ Gravuras em litografia;
- ❖ Folha de guarda ilustrada.

Imagem 3: Exemplar com carimbo da livraria Clássica (Belém).



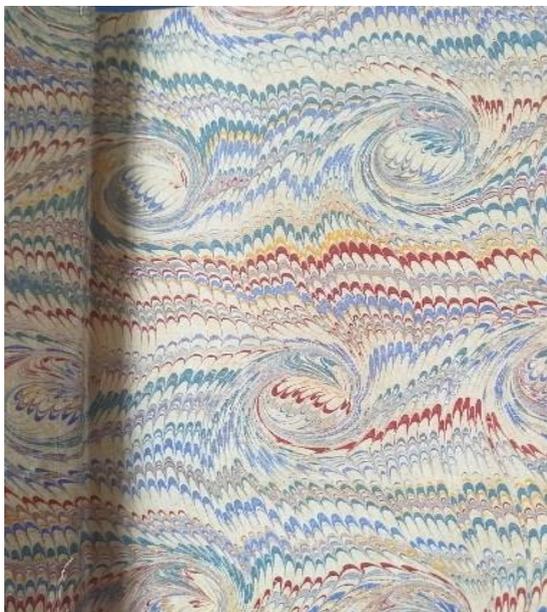
Créditos: Elaborado pela autora, 2020.

Imagem 4: Exemplar com etiqueta da livraria Clássica (Belém).



Créditos: Elaborado pela autora, 2020.

Imagem 5: Exemplar com folha de guarda ilustrada.



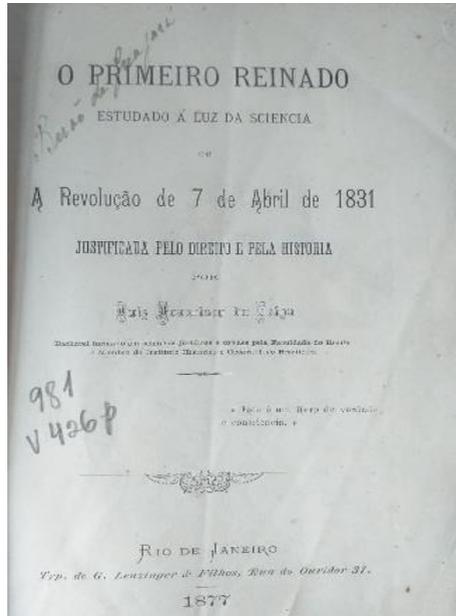
Créditos: Elaborado pela autora, 2020.

Imagem 6: Exemplar com desenho feito a partir da técnica da litografia.



Créditos: Elaborado pela autora, 2020.

Imagem 7: Exemplar com marca de propriedade.



Créditos: Elaborado pela autora, 2020.

Imagem 8: Exemplar em encadernação manual.



Créditos: Elaborado pela autora, 2020.

Como se pode perceber, a coleção do Barão de Guajará ostenta uma variada gama de características, intrínsecas e extrínsecas, que configuram para a sua unicidade. E grande parte das obras podem ser acessadas, algumas baixadas, em acervos digitais, algumas em edições anteriores ou atualizadas, pela: *Gallica*, *Archive.Org* e Biblioteca do Senado.

Considerações finais

O livro está intrinsecamente ligado ao processo de produção, difusão e apropriação do conhecimento. E se constitui como uma importante forma de se obter e transmitir informação. Mais do que um instrumento de informação, ele também pode se revelar enquanto objeto artístico, quando serve para embelezar os olhos. Além de poder ser percebido, ele também possui uma invisibilidade que nos permite inferir a partir da sua visibilidade material.

O acervo do Barão de Guajará se mostrou de suma importância, pois, além de materialidade, o livro possui um valor histórico-cultural que muito pode dizer sobre a época em que foi “construído”, mais ainda, podendo, ser considerado como um bem patrimonial de natureza bibliográfica, sendo importante para a preservação da história e da memória, não só do Barão mais também da instituição.

Além disso, as características do acervo, em sua maioria de literatura europeia, partituras musicais, teatro e outros, nos levam a perceber um Barão que viveu em meio às recorrentes influências europeizantes, refletindo um pensar cosmopolita ⁷. Assim, cabe ressaltar o valor inestimável do acervo localizado no IHGP para futuras pesquisas sobre o Instituto, a história do Barão de Guajará, sobre patrimônio bibliográfico e documental, ou sobre a circulação dos impressos no Pará. Além de chamar

⁷ Conceito muito difundido no período da *Belle Époque*, e que exerceu influência no Brasil, principalmente nas regiões Norte e Sudeste, durante os séculos XIX e XX.

a atenção para o estudo de coleções particulares, dentro do campo da Biblioteconomia, no Estado do Pará.

Referências

ARAÚJO, Diná Marques Pereira; REIS, Alcenir Soares dos. Bibliotecas, Bibliofilia e Bibliografia: alguns apontamentos. *InCID: Revista de Ciência da Informação e Documentação*. Ribeirão Preto, v. 7, n. esp., p. 183-201, ago. 2016. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/incid/article/view/118770/116241>. Acesso em: 27/02/2020.

ARAÚJO, Diná Marques Pereira; REIS, Alcenir Soares dos. Bibliografias setecentistas e os conceitos de livro raro. *Perspectivas em Ciência da Informação*. [S. l.], v. 22, p. 168-184, ago. 2017. Disponível em: <http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/3239/1917>. Acesso em: 16/07/2019.

BEFFA, Maria Lucia; NAPOLEONE, Luciana Maria. *Patrimonio bibliográfico*: reflexiones de las recomendaciones y programas de la UNESCO y de la IFLA. [S. l.:s. n.], [2017]. Disponível em: <https://www.bn.gov.ar/resources/conferences/pdfs/32/Patrimonio%20bibliografico%20beffa%20y%20napoleone.pdf>. Acesso em: 23/07/2019.

MURGUIA, Eduardo Ismael. O colecionismo bibliográfico: uma abordagem do livro para além da informação. *Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação*. Florianópolis, n. esp., p. 87-104, jan. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2009v14nesp1p87>. Acesso em: 29/07/2019.

PINHEIRO, Ana Virginia. Livro raro: antecedentes, propósitos e definições. In: SILVA, Helen de Castro; BARROS, Maria Helena T. C. de (Org.). *Ciência da Informação: múltiplos diálogos*. Marília: Cultura Acadêmica, 2009. p. 31-44. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/helen_e%20book.pdf. Acesso em: 16/07/2019.

PINHEIRO, Ana Virginia. Catalogação de livros raros: proposta de metodologia de formalização de notas especiais para difusão, recuperação de salvaguarda. In:

ENCONTRO NACIONAL DE CATALOGADORES, 1.; ENCONTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM CATALOGAÇÃO, 2., 2012, Rio de Janeiro. *Anais*[...]. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/109278012/Catalogacao-de-livros-rarosproposta-de-metodologia-deformalizacao-de-notas-especiais-para-difusaorecuperacao-e-salvaguarda>. Acesso em: 31/10/ 2019.

POMIAN, Krzysztof. Coleção. In: EINAUDI. *Enciclopédia Einaudi*. Porto: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1984. p. 51-86. (Memória-História, v. 1). Disponível em: [http://flanelografo.com.br/impermanencia/biblioteca/Pomian%20\(1984b\).pdf](http://flanelografo.com.br/impermanencia/biblioteca/Pomian%20(1984b).pdf). Acesso em: 27/02/ 2020.

SANT'ANA, R. B. Critérios para a definição de obras raras. *ETD - Educação Temática Digital*. [S. l.], v. 2, n. 3, p. 1-18, 8 jan. 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/577>. Acesso em: 16/07/2019.

SANTOS, Renata Ferreira dos. O Patrimônio Bibliográfico. In: SANTOS, Renata Ferreira dos. *A proteção do patrimônio bibliográfico no Brasil: um estudo de caso em cidade histórica*. 2015. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Escola de Ciência da Informação, Universidade federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUBD-AANEJV>. Acesso em: 23/07/2019.

SANTOS, Renata Ferreira dos; REIS, Alcenir Soares dos. O patrimônio bibliográfico no Brasil: trajetória de leis, políticas e instrumentos de proteção legal. *Investigación Bibliotecológica*. México, v. 32, n. 75, p. 223-259, abr./jun. 2018. Disponível em: <http://revib.unam.mx/ib/index.php/ib/article/view/57970>. Acesso em: 23/07/2019.

RÊGO, Clóvis Silva de Moraes. *Obras de Domingos Antônio Raiol*: Barão de Guajará. Belém: Conselho Estadual de Cultura, 1970. (Coleção história do Pará. Série Barão de Guajará). Disponível em: <http://www.fcp.pa.gov.br/2016-11-24-18-22-47/obras-de-domingosantonio-raiol-barao-de-guajara>. Acesso em: 08/10/2019.

REVISTA DO INSTITUTO HISTORICO E GEOGRAPHICO DO PARÁ. Belém, v. 2, n. 2, 1918.

Disponível em: <http://ihgp.net.br/principal/index.php/documentos/category/366-Per%C3%ADodo-%201900>. Acesso em: 02 out. 2019. REVISTA DO INSTITUTO HISTORICO GEOGRAPHICO E ETNOGRAPHICO DO PARÁ. Belém, v. 2, n. 2, 1900. Disponível em: <http://ihgp.net.br/principal/index.php/documentos/category/366-Per%C3%ADodo-%201900>. Acesso em: 02 out. 2019.

ROCQUE, Carlos. *A evolução da cidade: depois do Forte do Castelo, os portugueses tomaram conta da nova conquista*. Grupo editorial: A Província do Pará. Belém: CEJUP, 1998. 22 p. (Coleção História dos municípios do Pará).

TRINDADE, Elna Maria Andersen. *Solar Barão do Guajará*. Belém, 1995. 40 p. *Mimeo*.

A construção da disciplina acadêmica estudos de problemas brasileiros na UFPA

*Davison Hugo Rocha Alves*¹

Durante o V Seminário de História da UEPA ocorrido entre os dias 9 a 11 de outubro de 2019 apresentei o trabalho intitulado ‘A disciplina Estudos de Problemas Brasileiros pelo olhar da Revista Educação’² no Simpósio Temático Formação do Professor de História e Desafios da História Escolar. A presença da professora doutora Circe Bittencourt (Faculdade de Educação/USP) no referido simpósio fez a seguinte intervenção: o debate sobre as disciplinas centra-se somente nas chamadas disciplinas escolares, são poucos os trabalhos que apresentam as disciplinas acadêmicas como objeto de estudo dentro do nosso campo, além de afirmar a necessidade de debater sobre o currículo e a formação docente, podemos pensar a relação ensino e aprendizagem.

Diante do exposto estamos apresentando a discussão da disciplina acadêmica Estudo(s) de Problemas Brasileiros³. O ano de 1968 pode ser considerado como ano ímpar dentro do regime militar, a morte do estudante paraense secundarista Edson Luís, no calabouço ocorrido no

¹ Professor Assistente da Faculdade de Ciências da Educação da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). Doutorando do Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia (PPHIST/UFPA). E-mail: davison.rocha@unifesspa.edu.br

² Diante da falta de argumentação teórica-metodológica da disciplina EPB, os intelectuais do regime militar, diga-se de passagem, todos ligados à área do Direito acabam produzindo um dossiê na Revista Educação publicada no final dos anos 1970 para debater a Educação Moral e Cívica (EMC) em todos os níveis do ensino do país.

³ Durante a pesquisa realizada percebemos que a disciplina aparece com duas nomenclaturas, a saber: Estudo de Problemas Brasileiros ou Estudos de Problemas Brasileiros. Seja dentro das universidades ou por dentro dos debates desenvolvidos pelos intelectuais do regime. Na Universidade Federal do Pará (UFPA) a nomenclatura foi Estudo de Problema de Brasileiros. Por exemplo, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) a nomenclatura foi Estudos de Problemas Brasileiros (EPB) conforme a tese de Koch (2019).

estado do Rio de Janeiro em 28 de março de 1968. Em 26 de junho de 1968 ocorreu a passeata dos cem mil no Rio de Janeiro. A briga de estudantes universitários no dia 03 de outubro de 1968 que ficou conhecido como A batalha da Maria Antônia (VALE, 1999), são exemplos já bastante discutidos na historiografia da ditadura militar e presentes nos livros didáticos de História.

Em 1968, durante o governo do presidente Costa e Silva teve a edição de leis e decretos-leis, que feriram diretamente a liberdade de expressão no território nacional. Os militares começaram a endurecer o regime. Primeiro foi a edição do Ato Institucional nº 5 considerado o mais duro golpe dentro do regime, editado no dia 13 de dezembro de 1968, foi o momento de maior poder aos governantes para a punição severa contra os considerados inimigos da nação brasileira. Foi aos poucos sendo executado uma série de mecanismos que tinha como função executar “ações psicossociais de propaganda, passando pela repressão localizada dos movimentos contestatórios, até a montagem de operações militares destinadas a eliminar fisicamente os adversários” (SAVIANI, 1987, p. 94).

A educação tornou-se um espaço social de estratégia⁴ e atuação dos governos militares após o golpe civil-militar de 1964, ela foi objeto de disputas e debates se levarmos em consideração o contexto econômico e o planejamento que estava sendo proposto. O grupo de militares que estavam alinhados com as ideias do general Costa e Silva assumem o poder em 1967, eles precisavam construir um diálogo permanente entre Educação e Segurança Nacional, mas o que estava perceptível era a formação de diversos projetos educacionais por dentro do regime militar.

⁴ O conceito de estratégia usado neste artigo é conforme pondera Michel Certeau (2011) o cálculo das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito que manifesta vontade e poder é isolável de um ambiente. Portanto, durante o período de ditadura militar a doutrina de Segurança Nacional e o Desenvolvimento eram consideradas as ideias-forças presentes para o pensamento educacional. A disciplina Estudo de Problemas Brasileiros deveria estar a serviço do projeto nacional como tática a favor do governo.

O decreto-lei 869 de 1969 foi considerada a lei da Educação Moral e Cívica dos governos militares⁵. No ensino superior, segundo o decreto-lei em seu artigo 2º no seu parágrafo 2º destaca que “o sistema de ensino superior, inclusive pós-graduado, a Educação Moral e Cívica será realizada, como complemento, sob a forma de Estudos de Problemas Brasileiros, sem prejuízo de outras atividades culturais visando ao mesmo objetivo”⁶. Aliado a essas duas reformas educacionais foi pensada formas de controlar a juventude brasileira por dentro das instituições públicas. Podemos destacar como intervenções neste período, a criação da Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC), em ato administrativo no dia 12 de setembro de 1969, ela foi estabelecida por meio do decreto lei 869 de 1969, que tinha como objetivo de implantar a doutrina e de instituir a disciplina Educação Moral e Cívica em todas as escolas do país. A Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC) tinha a função de fiscalizar, de difundir e de implantar a doutrina da Educação Moral e Cívica (EMC).

O Conselho Federal de Educação possuía o papel explicitado dentro da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024 promulgada no dia 20 de dezembro de 1961, ela destaca a sua importância dentro da administração do ensino em seu título IV no artigo 7º infere que “o

⁵ Cabe ressaltar que apesar de ser uma disciplina recriada, ela também aparece em outros momentos da história do Brasil dentro do período republicano. Durante o histórico da disciplina em questão podemos mencionar o decreto-lei nº 16. 782-A publicado no dia 13 de janeiro de 1925, conhecido como Reforma Rocha Vaz durante o governo do presidente Artur Bernardes (1922-1925). Posteriormente, durante a governo de Getúlio Vargas (1930-1945) no período conhecido como Estado Novo (1937-1945) foi promulgado o decreto-lei nº 2.072 de 8 de março de 1940 que apresenta a educação moral e cívica vinculado à disciplina educação física, sendo separada da disciplina educação física em 9 de abril de 1942 com a promulgação do decreto-lei nº 4. 244, sendo colocada em uma nova redação na gestão do ex-ministro da Educação Gustavo Capanema (1934-1945) com o decreto-lei nº 8.347 de 10 de novembro de 1945. O debate sobre a educação moral e cívica também é apresenta na Lei Orgânica do Ensino Primário a partir do decreto-lei nº 8.529 de 2 de janeiro de 1946, bem como na Lei Orgânica do Ensino Normal promulgado pelo decreto-lei nº 8.530 de 2 de janeiro de 1946. Durante os anos 1960 com o decreto-lei nº 5.055 de 26 de abril de 1961 reforça a importância desta disciplina escolar. O presidente Humberto Castelo Branco ao publicar decreto 58.023 de 21 de março de 1966 apresenta a disciplina educação moral e cívica como formação cívica em todo território nacional, bem como concedeu esta disciplina como prática educativa e de difusão cultura no país.

⁶ BRASIL, Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências.

Ministério da Educação e Cultura incumbe velar pela observância das leis do ensino e pelo cumprimento das decisões do Conselho Federal de Educação”⁷.

A Operação limpeza organizada pelos donos do poder foi sendo arquitetada e colocada em prática. Os chamados integrantes subversivos foram sendo perseguidos. Em 1964, houve primeiro a operação limpeza dentro dos sindicatos e das organizações de trabalhadores rurais. Em 1969, houve a perseguição dentro das escolas públicas e das universidades com o decreto lei nº 477 e a AC-75⁸ inauguraram um novo ciclo repressivo (MOTTA, 2014).

A lei 5.540 de 1968 teve como objetivo realizar uma reestruturação no ensino superior, ela permitiu com que a Extensão Universitária ganhasse uma projeção nacional usando para isso dois elementos centrais, que são: as políticas e práticas educativas e o atendimento direto a comunidades regionais no interior do Brasil. As políticas extensionistas pensadas pela lei 5.540/68 estavam em consonância com o desenvolvimento e a segurança nacional pensada pelos governos militares. A lei 5.540 tem que ser compreendida dentro de seu contexto específico (RAGAZZINI, 2001), ela possui uma linguagem (FARIA FILHO, 1998) que lhe possibilita criar condições de compreender as ações governamentais expressa na legislação educacional. Queremos pensar as disputas políticas por dentro das intervenções realizadas pelos governos militares e sua relação com as diversas instituições sociais.

A 7ª sessão do Conselho Superior de Ensino e Pesquisa debateu a Educação Moral e Cívica (EMC) na UFPA, em reunião extraordinária ocorrida no dia 29 de março de 1971 na Universidade Federal do Pará

⁷ Sobre as atribuições do CFE ver: BRASIL. Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961.

⁸ O Ato Complementar nº 75 publicado no dia 21 de outubro de 1969 proibiu a atuação de todos os professores que foram demitidos por razões “ideológicas”.

(UFPA), sob a presidência do ex-reitor Aloysio da Costa Chaves. O professor Nelson de Figueiredo Ribeiro, apresentando o assunto Relatório sobre a implantação da disciplina “Estudo de Problemas Brasileiros”⁹. Ele afirma que a implantação da disciplina EPB é uma exigência do decreto-lei 869 de 12 de setembro de 1969, bem como a necessidade de “elaborar os programas da disciplina, definir a sua carga horária e indicar os critérios de verificação de aprendizagem”¹⁰ a partir da criação de uma Comissão Especial de acordo com o processo nº 14.729.

No entanto, o professor Nelson Ribeiro afirma que mesmo antes de ser efetivada a criação da Comissão foi baixado o decreto nº 68.065 de 14 de janeiro de 1971¹¹, ele tinha como função regulamentar o decreto-lei 869 de 1969, e que logo seguida o Conselho Federal de Educação aprovou o parecer nº 94/71 de 04 de fevereiro de 1971, que versa sobre os currículos e programas de Educação Moral e Cívica para todos os níveis de ensino¹². A Comissão Especial da UFPA, portanto, levou em consideração as duas legislações federais como base para a normalização da disciplina EPB na instituição. Ele afirma também que o regulamento baixado pelo decreto-lei nº 68.065/1971 não acrescenta quaisquer disposições especiais quanto

⁹ ATA do CONSEPE, Universidade Federal do Pará, 1971, processo nº 04123/71, p. 2.

¹⁰ Idem, p. 2

¹¹ O decreto nº 68.065 de 14 de janeiro de 1971 foi publicado durante a gestão do ex-ministro da educação e Cultura Jarbas Passarinho. O referido decreto-lei modifica o decreto-lei nº 869 de 12 de setembro de 1969, a disciplina Educação Moral e Cívica passar a ser disciplina obrigatória, só que agora foi acrescentado um elemento importante que modificaria o processo de ensino e aprendizagem durante os anos 1970, foi a inclusão da prática educativa como complemento da disciplina recriada pelo MEC. A prática educativa ampliava o horizonte de expectativas pretendido pelos militares para a juventude universitária brasileira, percebemos que isso foi um aspecto interessante no que se refere a disciplina Estudo(s) de Problemas Brasileiros, pois, houve a aproximação com a extensão universitária no contexto dos anos 1970. Os jornais da época evidenciam a experiência dos estudantes universitários que durante a Operação Nacional realizado pelo Ministério do Interior (MINTER) que eram auxiliados pelos professores da disciplina acadêmica.

¹² O currículo da disciplina EPB segundo o Conselho Federal de Educação (CFE) estava assim definido: (1) Panorama da realidade brasileira; (2) Problemas morfológicos; (3) Problemas de desenvolvimento econômico; (4) Problemas socioeconômicos; (4) Problemas políticos; e (5) Segurança Nacional. Jornal Correio da Manhã. Conselho federal de educação. educação moral e cívica para todos os níveis: os programas são esses. 05 de fevereiro de 1971, anexo, p. 8.

aos programas a serem adotados no nível superior¹³. O documento legal somente faz menção aos objetivos gerais da disciplina EMC. O professor Nelson Ribeiro descreve o que regulamenta o decreto-lei 68.065.

A legislação educacional de 1971 para a Educação Moral e Cívica também apresenta evidências sobre a formação de professores, atuando na questão do ensino de civismo em todos os níveis. Percebemos pelo artigo número 35 da legislação educacional 68.065 que nos apresenta que a disciplina Educação Moral e Cívica far-se-á das seguintes maneiras: em escolas normais, para o magistério primário; em nível superior, para o magistério de ensino médio e superior e para a orientação dos três níveis de ensino¹⁴.

Os governos militares aliados a esta perspectiva educacional para a juventude universitária, eles construíram uma propaganda política específica para exaltar os grandes feitos da “revolução democrática de 1964”, bem como convencer a opinião pública sobre o papel social do regime militar para os brasileiros. O professor Carlos Fico destaca que

A propaganda política também era legalizada e assumida orgulhosamente pelo regime. Ela consistia em pequenos “comerciais” (ou “filmetes”, como os designavam seus produtores) que passavam na televisão. Eles eram produzidos pela Assessoria Especial de Relações Públicas (Aerp), ligada à Presidência da República, órgão criado ainda no mandato de Costa e Silva, no começo de 1968. (FICO, 2015, p. 75).

No caso da UFPA a Comissão Especial entendeu que deveria ser de implementação imediata no corrente ano letivo, em duas etapas, o que corresponde a primeira etapa imediata, e nos anos seguintes até o início

¹³ Idem, p. 2-3.

¹⁴ O decreto-lei nº 68.065 está disponível no link: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-68065-14-janeiro-1971-409991-publicacaooriginal-1-pe.html> acesso em 25 de agosto de 2020.

da segunda etapa, que também tem caráter imediato. A primeira etapa refere-se as diretrizes especiais e os procedimentos mencionados nos dispositivos legais. A segunda etapa é a inclusão da disciplina nos currículos plenos dos Cursos da UFPA, que seja considerada a revisão feita pela Comissão de Implantação do Plano de Reestruturação da Universidade Federal do Pará (CIRU) sob a coordenação dos colegiados desta instituição.

A disciplina EPB deveria ser ministrada apenas aos discentes concluintes do regime seriado, ou seja, somente os seguintes centros¹⁵: Centro de Educação (1 turma de Pedagogia, 2 turmas de licenciatura); Centro Tecnológico (2 turmas na sede do centro, 1 turma no conjunto universitário pioneiro); Centro Biomédico (3 turmas); Centro Socioeconômico (1 turma na sede do centro, 1 turma onde funciona o curso de Economia, Administração e Contabilidade; 1 turma no conjunto universitário pioneiro) possuíam a disciplina. São totalizadas 12 turmas¹⁶. Os demais centros não têm turmas concluintes. Haverá uma Coordenação em cada centro com professor a ser indicados pelos respectivos centros acima mencionados. O ex-reitor Aloysio Chaves designará um professor que fará a coordenação geral da implantação da disciplina EPB na UFPA.

As atribuições do coordenador de cada centro tem como função: a) elaborar o programa da disciplina, sempre em articulação com os diretores dos centros e das diretrizes estabelecidas pelo Conselho Federal de Educação (CFE), tendo como base o parecer n° 94/71, e a partir do programa por ele estabelecido; b) controlar a verificação da aprendizagem dos alunos da forma adiante mencionada; c) articular com o secretário do centro o controle da frequência dos alunos d) promover a escolha dos

¹⁵ Segundo a Comissão Especial cada centro elaborará o seu próprio programa a partir do que foi elaborado pelo Conselho Federal de Educação, consignado no parecer n° 94/71.

¹⁶ Idem, p. 3.

professores e submetê-los a aprovação do diretor do centro; prestar a assistência de que necessita os professores para o fiel desempenho de suas funções¹⁷.

O papel a ser desempenhado pelo coordenador geral segundo as atribuições definidas pela Comissão Especial: a) colaborar com os coordenadores dos centros para a elaboração dos respectivos programas; b) mostrar-lhes o apoio que necessitarem, inclusive para a escolha de professores estranhos a UFPA, ou pertencentes a outros centros para ministrar uma ou mais aulas¹⁸; c) articular-se com a Comissão Nacional de Moral e Cívica na forma do decreto nº 68.065; d) convocar e presidir reuniões dos coordenadores dos centros, objetivando o aperfeiçoamento dos programas de implementação da disciplina¹⁹.

A carga horária semanal da disciplina Estudo de Problemas Brasileiros será de 2 horas aulas, ministradas preferencialmente no mesmo dia. As aulas serão ministradas em forma de palestras ou preleções, ou seja, em forma de palestra com finalidade didática ou educativa; que se configura com uma aula, permitindo sempre o debate sobre o assunto. As atividades avaliativas serão individuais ou em grupo, elas serão sobre temas escolhidos pelo coordenador do centro, sendo pelo menos, uma por semestre, havia o indicativo que de que pelos menos um trabalho fosse individual. A correção dos trabalhos será feita preferencialmente por um professor especializado na matéria responsável pela aula respectiva²⁰.

¹⁷ Idem, p. 3-4.

¹⁸ Segundo a Comissão Especial, a escolha dos professores da disciplina EPB terá a seguinte ordem de preferência. 1º: no âmbito do próprio centro; 2º: fora do centro, porém, dentro da universidade; 3º: estranhos a Universidade.

¹⁹ Idem, p. 5.

²⁰ Idem, p. 5.

Após o parecer da Comissão Especial e da leitura do relatório da disciplina Estudo de Problemas Brasileiros proferida pelo professor Nelson Ribeiro, o professor Armando Dias Mendes ressaltou que ao final do item 4 fosse acrescentada a média aritmética, considerando aprovado o aluno que alcançou o mínimo de nota 4. O relatório da implementação da disciplina EPB foi submetido a aprovação. O discente *Ruy Luzimar Teixeira Sizo* declarou que a representação discente é contrária a inclusão da disciplina EPB no curso superior²¹. O ex-reitor Aloysio Chaves ressaltou que a Universidade estava cumprindo a lei e o parecer do Conselho Federal de Educação, portanto, que a UFPA não estava no campo de opinar ou decidir pela instituição ou não dessa disciplina conforme consta na 7ª ata da sessão extraordinária.

Nove anos após a implementação da disciplina EPB na UFPA um acontecimento marcou a trajetória da UFPA. O estudante universitário de Engenharia César Moraes Leite, de 19 anos, morreu no dia 10 de março de 1980 a caminho do Pronto Socorro, ele foi baleado em sala de aula assistindo a uma de Estudo de Problemas Brasileiros, às 07:30 quando a arma do Agente da Polícia Federal Dalmo Monteiro de Castro, disparou atingindo César segundo informações do jornal O Estado do Pará²². A comunidade acadêmica estava consternada com a presença de porte de arma dentro da UFPA.

Com uma chuva intensa, diversos estudantes não só da UFPA, mas de outras instituições de ensino reuniam-se em frente a igreja dos Capuchinhos, eles esperavam a passagem do caixão com o corpo do estudante César Leite. Quando os estudantes avistaram o carro na Travessa Castelo Branco com a Conselheiro Furtado, ele foi barrado e os

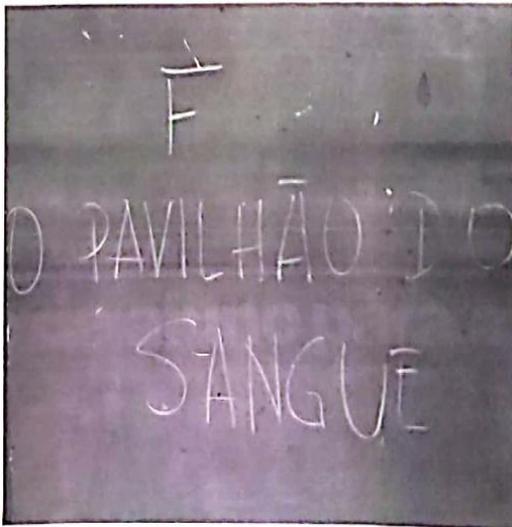
²¹ Idem, p. 6.

²² Tensão no campus da UFPA. Estudante morto em sala de aula. Jornal O Estado do Pará, Belém, Terça-Feira, 10 de março de 1980, p. 1.

estudantes queriam tirar o caixão e levá-lo nos braços²³. Os estudantes estavam muito emocionados, entoavam a música Caminhando de Geraldo Vandré e o cortejo seguiu debaixo de chuva²⁴.

O ex-reitor da UFPA Aracy Barreto pronunciou-se sobre o acontecimento dentro do campus do Guamá, ele afirma que “é um fato gravíssimo. A UFPA estará à disposição da família para o que for necessário. A partir de agora qualquer aluno seja da Polícia Federal ou de qualquer outro órgão que for flagrado portando arma será detido”²⁵. Acreditava-se que o agente da Polícia Federal segundo a fala do ex-reitor Aracy Barreto fosse estudante universitário, uma forma encontrada para amenizar a situação. O jornal apresenta a revolta dos colegas escrito com giz na sala do acontecimento, com os seguinte mensagem “F o pavilhão do sangue”.

Imagem 1: Foto do pavilhão do sangue.



Fonte: Jornal o Estado do Pará, 1980, p. 14.

²³ Idem, p. 14.

²⁴ Caminhando no adeus a César. Jornal O Estado do Pará, Belém, Terça-Feira, 10 de março de 1980, p. 14

²⁵ Idem, p. 14.

O jornal O Estado do Pará noticia também que houve articulação do movimento estudantil logo após o ocorrido no Pavilhão F-2. O vice-presidente da União Nacional dos Estudantes (UNE) Sérgio Carneiro, o tesoureiro do Diretório Central dos Estudantes da UFPA (DCE) Carlos Boução, o secretário do DCE o estudante Carlos Ribeiro e outros membros reuniram com a finalidade de traçar normas com relação ao desfecho acidental no pavilhão. Ocorreu uma reunião onde os estudantes contradizem as informações da reitoria da UFPA, afirmando que ela desvia verbas do ensino para manter um corpo de segurança arbitrário dentro do campus do Guamá²⁶. Havia dentro do campus um clima de perseguição dos Segurança aos estudantes universitários.

O Sistema Nacional de Informações (SNI) em sua Agência Belém publica uma informação no dia 18 de março de 1980 afirmando que ocorreu um “lamentável acidente no interior de uma sala de aula na Universidade Federal do Pará, não teria maiores complicações se o proprietário que disparou a arma inesperadamente quando caiu ao solo, Dalmo Júnior, estudante daquela Universidade, não fosse, Agente da Polícia Federal”²⁷. Percebemos que os agentes do SNI não conseguem discernir a importância de uma vida, em relação ao acontecimento. Nos ficando a impressão de que se fosse um estudante comum, a vida de César Leite poderia ser ceifada, como foi!.

Havia a imagem pelos agentes do SNI de que os estudantes esquerdistas queriam explorar a situação ocorrida dentro do campus do Guamá, quando afirma que “a presença do estudante-policial no interior de uma sala de aula também passou a ser apontada como prova da ação

²⁶ Um relatório denuncia a segurança. Jornal O Estado do Pará, Belém, Terça-Feira, 10 de março de 1980, p. 14.

²⁷ Movimento Estudantil – Exploração político-ideológica da morte de um estudante. 18 de março de 1980. SNI. Informação 0191/116/ABE/80. Confidencial.

repressiva dos órgãos de segurança dentro da Universidade”²⁸. O acontecimento serviu para ser um momento de resistência contra a ditadura militar no país, não podemos negar este fato. Questionar o papel que a Assessoria de Segurança de Informação (ASI/UFPA) possuía de vigilância e de controle dentro da instituição. O documento também relata que ocorreram outras manifestações nos dias seguintes ao evento de 10 de março de 1980 que,

[...] durante toda a semana determinada pela Reitoria da Universidade – visita ao túmulo do estudante no dia 11, com reduzida participação dos estudantes, apenas cerca de oitenta; no dia 12, passeata por diversas ruas de Belém, com cerca de duzentas e cinquenta estudantes portando faixas e cartazes de contestação, e cantando a canção de Vandré; dia 14 – Vigília no Colégio N. S. Nazaré, dos Irmãos Maristas, de protesto contra o assassinato do estudante²⁹.

Percebemos que os órgãos de segurança locais sabiam todos os passos dos estudantes universitários, mesmo após o ocorrido do pavilhão F-2 eles não se intimidaram a fazer o serviço de controle e vigilância dentro do campus do Guamá. No dia 17, sobre a presença do ex-presidente da UNE, Ruy Cesar Costa e Silva ocorreu um culto ecumênico nas dependências da UFPA. Os estudantes faziam constantemente o repúdio ao regime vigente e a críticas contundentes em relação ao porte de arma. Cantavam constantemente a música de Geraldo Vandré e falavam chavões comunistas conhecidos como “abaixo a ditadura!” e “o povo unido jamais será vencido!” conforme apresenta a Informação 0191 do SNI/Agência Belém. O acontecimento de março de 1980 teve repercussões também fora do Estado do Pará. Foi noticiado pelo SNI/Agência Manaus (SNI/AMA) que o Centro Universitário e Cultural de Agronomia (CUCA), ele distribuiu

²⁸ Idem.

²⁹ Idem.

uma nota à imprensa manauara no dia de 11 de março de 1980, em que eles afirmam “vítimas somos todos das constantes arbitrariedades dentro e fora das universidades, vemos mais uma vez o aparelho repressivo se manifestar”³⁰. O informativo da SNI/AMA afirma que estava programado para o dia 13 de março de 1980, uma manifestação estudantil sendo convocada pelo Diretório Universitário, que tinha a seguinte mensagem a classe estudantil acadêmica manauara “Polícia Federal mata estudante a tiro no ‘campus’ [...] a ditadura militar executou mais um companheiro”³¹. O ato público que ocorreu no campus universitário em frente ao pavilhão do Instituto de Ciências – Curso de Agronomia, contou com a participação de 150 estudantes³².

O movimento estudantil amazonense tinha uma representatividade comparada a outras regiões brasileiras, como o do Centro-Sul, do Sudeste e do Nordeste. O ato público contou com a presença de agentes do regime militar. Para ilustrar o ato público o SNI/AMA relata que o estudante Raimundo de Freitas afirma que “o povo brasileiro nunca viveu toda a sua história, anos tão negros, tão criminosos, como os quinze anos da ditadura”³³. Um estudante não identificado fala durante o ato público na cidade manauara “consciência política, esse papo de que o estudante não deve fazer política é furado. Se o estudante hoje pensa assim, é devido ao regime que cerceia as nossas liberdades”³⁴, e ele continua o discurso dizendo que “da mesma que se conseguiu um restaurante, se consegue

³⁰ Assunto: Movimento Estudantil. Repúdio ao arbítrio. Morte de Cesar Leite. Informe nº 0060/119/AMA/80. Serviço Nacional de Informações. Agência Manaus.

³¹ Idem.

³² Assunto: Ato Público de Repúdio ao arbítrio. Informe nº 026/300/AMA/80. Serviço Nacional de Informações. Agência Manaus.

³³ Idem, p. 1.

³⁴ Idem, p. 1.

uma biblioteca para o Campus, num sentido mais abrangente conseguir-se-á resultados positivos em lutas de maior expressão”³⁵.

Por fim, cabe ressaltar que a disciplina Estudo(s) de Problemas Brasileiros era um espaço de discussão seja por dentro do governo, seja dentro das universidades brasileiras como apresentado neste texto referente a UFPA. Ela possuía um sentido ideológico e tinha um objetivo delimitado que era de fazer uma propaganda ufanista das obras e serviços que o regime militar executava dentro da sociedade brasileira. Era uma tentativa de esconder os verdadeiros problemas brasileiros, um espaço de debate sem discordância, sem crítica, sem conflito, sem uma relação realmente com a realidade nacional.

Os estudantes universitários desde a implementação da disciplina Estudo(s) de Problema Brasileiros como vimos nas atas da sessão extraordinária era contra a disciplina acadêmica, percebiam que ela era mais um espaço de exaltar os atos da “revolução de 1964” e de tentar afastar os estudantes da discussão política que era tão latente durante os anos de chumbo. A morte do César Leite em março de 1980 representou um divisor de águas dentro da UFPA, para denunciar o controle e a vigilância por parte da reitoria, mas também serviu para que o movimento estudantil reorganizasse as suas bases em prol de uma universidade pública, gratuita e de qualidade.

A disciplina EPB teve seu resqúcio dentro do campus do Guamá. A morte do estudante universitário dentro de uma sala de aula assistindo aula de Estudo(s) de Problemas Brasileiros (EPB) no bloco básico da Universidade Federal do Pará, ela representa um elemento de repressão e censura dentro do campus. Os estudantes universitários da UFPA fizeram diversos protestos, bem como reflexões sobre o incidente no campus José

³⁵ Idem, p. 1-2.

da Silveira Netto. Foi um paradoxo o acontecimento dentro da UFPA, pois, foi uma fatalidade justamente dentro de uma sala de aula universitária assistindo uma aula, que debatia a realidade nacional brasileira. Por isso, diante do fato expresso neste artigo cabe-nos hoje em 2021 reafirmar que: *Ditadura, nunca mais!*

Referências

- ABUD, Kátia; SCHIMIDT, Maria. *50 anos da ditadura militar: Capítulos sobre o ensino de História no Brasil*. Curitiba: Editora W&A editores, 2014.
- ALVES, Davison; FONTES, Edilza. A UFPA e os anos de chumbo: A administração do reitor Silveira Neto em tempos de ditadura (1960-1969). *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 5, n. 10, p. 258-294, 2013.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- FARIA FILHO, Luciano. A legislação escolar como fonte para a história da educação: uma tentativa de interpretação. In: _____. *Educação, modernidade e civilização*. Belo Horizonte, editora Autêntica, 1998, p. 89-125.
- FICO, Carlos. *História do Brasil Contemporâneo: da morte de Vargas aos dias atuais*. São Paulo: Editora Contexto, 2015.
- FONTES, Edilza. *UFPA 50 anos: História e Memória*. Belém: Editora UFPA, 2007.
- MOTTA, Rodrigo Patto. *As universidades e o regime militar*. São Paulo: Editora Jorge Zahar, 2014.
- RAGAZZINI, Dário. Para quem e o que testemunham as fontes em história da educação? *Revista Educar*, Curitiba, nº 18, p. 13-28, 2001.
- VALLE, Maria Ribeiro do. *1968: o diálogo é a violência*. São Paulo: Editora Unicamp, 1999.

KOCH, Adonias. *A disciplina de EPB - estudos de problemas brasileiros na ditadura militar e civil brasileira-1970/1993: o caso da UFRGS*. Programa de Pós-Graduação em História. Tese de Doutorado, 2019.

A produção de uma história escolar, pátria e regional em apostilas de história do Pará de Theodoro Braga (1915)

*Wanessa Carla Rodrigues Cardoso*¹

Introdução

O intuito deste trabalho é analisar a produção de uma história escolar, pátria e regional, no livro *Apostilas de História do Pará (1915)*, de Theodoro Braga, livro que é fruto de uma solicitação da Secretaria de Instrução Pública do Pará para distribuir nas escolas primárias do estado, como parte das comemorações pelo tricentenário de Belém.

Por meio da pesquisa Histórico-documental, em constante diálogo com a referência teórica sobre o tema, busca-se investigar as narrativas construídas pelo autor e que são voltadas ao ensino de História Pátria regional nas primeiras décadas do século XX. Como aporte teórico, utilizou-se os estudos de Figueiredo (2001), Bittencourt (2004), Hobsbawm e Ranger (2008), fundamentais para a análise documental e na forma de olhar o objeto estudado.

No discurso didático de Theodoro Braga observa-se uma grande preocupação em construir uma memória histórica, que serviria de exemplo a professores e jovens estudantes, que, como futuros cidadãos da pátria, deveriam conhecer o passado, pois, retornar a ele e reescrever a

¹ Doutora em História Social da Amazônia pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Pará (PPHIST/UFPA). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA). Graduada em História pela Universidade Federal do Pará. Professora vinculada à Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC/PA). Este trabalho é fruto das pesquisas para elaboração da dissertação de mestrado intitulada *Alma e coração: o Instituto Histórico e Geográfico do Pará e a constituição do corpus disciplinar da História Escolar no Pará Republicano (1900-1920)*. E-mail: wanakal@yahoo.com.br.

História, construindo novas narrativas, significava criar uma tradição, categoria essencial na construção de uma identidade regional e nacional.

1 Theodoro Braga: O artista-historiador

Theodoro Braga² está entre os principais articulistas paraenses que estiveram preocupados em construir uma identidade nacional e regional nas primeiras décadas do século XX, cuja vocação nacionalista marcou suas produções e sua trajetória artística e intelectual. Formou-se em Direito, em 1893, pela Faculdade de Direito do Recife, e logo se inclinou à formação artística, ainda nesse mesmo período. Já residindo no Rio de Janeiro, estudou pintura na Escola Nacional de Belas Artes de 1894 a 1899. Por excelência nos estudos ganhou como prêmio uma viagem à Europa para aperfeiçoamento. Morou em Paris e estudou na Academia Julian, junto com Jean-Paul Laurens, um dos mais importantes mestres da pintura histórica francesa, que influenciou, sobremaneira, a sua formação.

Ao fazer o caminho de volta ao Brasil, em 1905, realizou várias exposições no Rio de Janeiro, em Recife e, por último, em Belém, onde era aguardado com bastante expectativa. Seus vínculos com a História e com

² Em seu retorno a Belém, depois de uma temporada na Europa, Theodoro Braga tem sua afirmação como pintor e demonstrou uma forte preocupação com a formação crítica e estética de crianças e adolescentes, promovendo exposições de trabalhos artísticos originados no ambiente escolar, especialmente no período em que esteve à frente do Instituto de Formação Profissional Lauro Sodré, onde ensinou desenho artístico aos jovens. Após seu fértil período em sua cidade natal, voltou ao Rio de Janeiro, em 1921, tornando-se professor na Escola Nacional de Belas Artes, onde dirigiu, interinamente, o Instituto de Formação Profissional João Alfredo. Em 1926, tornou-se catedrático da Escola de Belas Artes de São Paulo, instituição da qual participou da fundação. Entre as produções do autor, estão: *A fundação da cidade de Nossa Senhora de Belém do Pará: estudos e documentos para a execução da grande tela histórica pintada pelo autor e encomendada pelo benemérito do Intendente municipal de Belém Exmo. Sr. Senador Antonio J. de Lemos*; Belém: Secção de Obras d'A provincia do Pará, 1908; *O Município de Breves (1738-1910): monografia organizada com o estudo feito sobre documentos oficiais e obras vulgarizadas*; Belém: G. de Torres, 1911; *Apostilas de História do Pará*. Belém: Imprensa Oficial, 1915; *Guia do Estado do Pará*; Belém: Typ. Do Instituto Lauro Sodré, 1916; *Noções de Chorographia do Estado do Pará*; Belém: Empresa Gráfica Amazônia, 1919; *História do Pará: Resumo didático*; São Paulo: Melhoramentos, 1931. Além de publicações nas revistas do Instituto Histórico e Geográfico do Pará até 1920, tais como: *A arte decorativa entre os Selvagens da foz do Amazonas* (REVISTA..., 1917); *História do Pará - Mais dos Capitães-Mores no governo da Capitania do Pará e Jornais Paraenses - de 1908 e 1918* (REVISTA..., 1920). Publicou, também, no Anuário de Belém, de Ignácio de Moura, em comemoração ao Tricentenário da Fundação da cidade de Belém, com o trabalho *A arte Brasileira através da Cerâmica da Ilha de Marajó*. (MOURA, 1915).

a pintura histórica se fortalecem com a execução de sua mais importante obra, *A fundação da cidade de Nossa Senhora de Belém do Pará*, concluída em 1908, sob o mecenato do Intendente Municipal Antônio Lemos. Feita sob encomenda para ser apresentada ao público no aniversário do Intendente, esta obra é considerada o marco inaugural do modernismo na Amazônia, em que o artista pintou e escreveu, pelas nuances de seus pinceis, a História da região.

A monumental tela (Fig. 1) foi enriquecida com uma moldura inspirada na flora regional e conta, a partir de suas imagens, a História da cidade, demarcando elementos constitutivos da identidade nacional e regional. (FIGUEIREDO, 2001).

Fig. 1 - A fundação da Cidade de Nossa Senhora de Belém do Pará, de Theodoro Braga (1908).



Fonte: Museu de Arte de Belém (MABE).

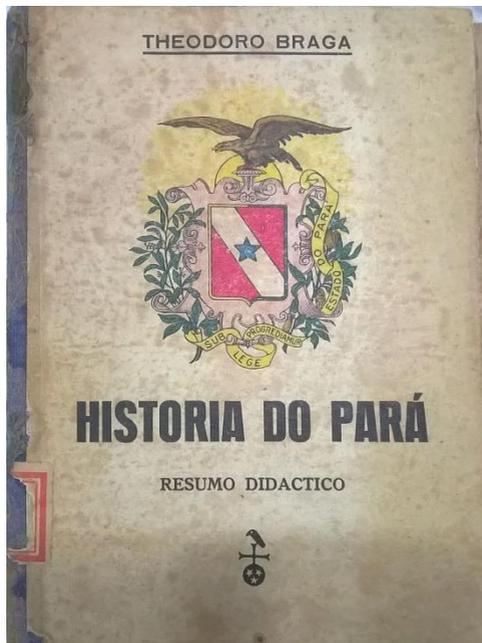
Figueiredo (2001) aponta que não somente as pesquisas para a composição da tela *A fundação da cidade de Nossa Senhora de Belém do Pará* levaram o artista a escrever para o público escolar sobre a História Pátria, uma vez que a inspiração veio da França, mais precisamente de Ernest Lavisse (1842-1922), um historiador que acreditava ser possível contribuir para a formação da consciência nacional francesa com a

publicação de manuais didáticos de História e que Theodoro Braga conheceu durante a temporada (1900 a 1905) em que esteve em formação nos ateliês parisienses. Lavisse acreditava, ainda, que o espaço ideal para estimular o sentimento histórico nas crianças e nos jovens era a escola primária. (FIGUEIREDO, 2001, 2008).

Após 1911, Theodoro Braga³ escreveu vários textos, tendo como preocupação a História da Amazônia, acompanhando um forte movimento da intelectualidade local em tratar de temas pátrios e nacionais. A produção didática *Apostilas de História do Pará* (1915) é resultante deste momento fértil de pensar os ideais pátrios e as tradições nacionais, que tratar-se-á no próximo subitem. Outra obra escolar do autor foi *História do Pará – Resumos didáticos* (Fig. 2), pela Editora Melhoramentos de São Paulo, em 1931, que editou a coleção de história de cada estado brasileiro, chamando Braga para escrever a obra referente ao estado do Pará. Usando inúmeras gravuras e mapas, o autor dedicou-se a redigir lições de história do Pará, desde a sua fundação, passando pelo Império, até os anos iniciais da República e seus vultos históricos. Não se tem notícia se esta obra circulou nas escolas paraenses de então.

³ Ver: MORAIS REGO, Clóvis. *Theodoro Braga: historiador e artista*. Belém: Conselho Estadual de Cultura, 1974.

Fig. 2 - Capa do livro *História do Pará: Resumo Didático*, de Theodoro Braga (1931).



Fonte: Biblioteca Arthur Vianna.

Theodoro Braga era um dos intelectuais envolvidos nas efemérides programadas pela oficialidade e intelectualidade locais em comemoração à *grande data festiva*, a saber: o tricentenário da fundação de Belém. Entre essas ações estiveram a fundação ou refundação do Instituto Histórico e Geográfico do Pará, processo do qual participou ativamente, além da elaboração da produção didática *Apostilas de Histórias do Pará*, que esteve entre outras produções publicadas em alusão ao tricentenário, como o *Anuário de Belém em comemoração de seu tricentenário, 1616 a 1916: histórico, artístico e comercial*, organizado por Ignácio de Moura.

No prefácio de *Apostilas*, Theodoro Braga afirma:

A frente de todos nós, os que demos os primeiros passos nesse auspicioso objetivo, collocou-se o governo do Estado, promovendo a fixação de monumentos escriptos allusivos á festiva data, marcando assim o grandioso

feito com os signaes indeléveis da intelectualidade paraense, [...] páginas que visam o intuito de perdurar através do tempo e do espaço, no futuro, deixando vestígios inapagáveis da nossa passagem, vivendo com amor patriótico e consciente interesse civilizador uma data tão significativa para os nossos destinos. (BRAGA, 1915, p.11).

A publicação de *Apostilas de História do Pará*, em 1915, foi fruto de uma solicitação feita pela Secretaria do Interior, Justiça e Instrução Pública do Pará, para que as 16 *Theses* fossem utilizadas nas *conferências didáticas nas escolas publicas e particulares do Estado do Pará*, durante as comemorações do tricentenário da fundação de Belém. Solicitação bastante oportuna para aquele que realizou uma relevante pesquisa histórica para a execução da grande tela sobre a conquista do território Amazônico, momento importante para “[...] definir nossas origens, com conhecimentos de causa e efeitos, como razão da existência coletiva”. (BRAGA, 1915, p. 11).

No próximo subitem analisar-se-á as narrativas sobre História Pátria regional, construídas por Theodoro Braga em suas teses didáticas desenvolvidas em *Apostilas de História do Pará*, bem como os objetivos para a formação do alunado primário paraense, voltados para a nacionalidade e para a construção do cidadão republicano que se queria.

2 História escolar, pátria e regional em *Apostilas de História do Pará*

O livro de Theodoro Braga – elaborado em um momento onde já havia um forte clamor entre a intelectualidade local por temas regionais e, também, na tentativa de demarcar as singularidades e especificidades – aborda assuntos de *História Pátria regional*, como o próprio autor alerta no prefácio, demarcando as origens da cidade de Belém e o seu passado colonial. (BRAGA, 1915).

As teses de História Pátria regional presentes em *Apostilas de História do Pará* (1915), abordavam os seguintes temas ou lições: 1 – Partida de Francisco Caldeira Castelo Branco, em 25 de dezembro de 1615, em demanda das águas do Pará: seus intuítos, derrota da viagem e sua chegada em Belém; 2 – O que era o Pará em 1615: tribos existentes no Guajará, a presença de forasteiros estrangeiros nos rios, a completa dominação Portuguesa no vale do Amazonas; 3 – Valor cívico e afortunado de Pedro Teixeira: a sua viagem, por terra, de Belém a S. Luiz, suas vitórias contra as fortificações e feitorias de holandeses e ingleses, em Garupa e no Xingú; 4 – A extraordinária expedição de Pedro Teixeira, do porto de Cameté às margens do Napo, que conseguiu para o Brasil a verdadeira conquista do Amazonas; 5 – A índole pacífica dos índios do Pará e sua adaptação ao ensino ministrado pelos missionários; 6 – Onde foi a primeira fundação de Belém, como foi fundado o Forte do Castelo e como se edificaram as primeiras casas; 7 – Tópicos biográficos de Francisco Caldeira de Castelo Branco, Pedro Teixeira, Antonio Cochado e outros principais personagens da fundação desta cidade; 8 – As principais igrejas de Belém: conventos e ordens religiosas estabelecidas no Pará e sua influência na nossa civilização; 9 – Evolução da escola primária desde a Colônia até os nossos dias; 10 – História da fundação das primeiras cidades do Pará, destacando o nome de seus fundadores, o lugar de seus primitivos estabelecimentos e seu nome indígena; 11 – Os jesuítas na instrução pública da Colônia: os padres mais eminentes dessa ordem religiosa no serviço da catequese e nos acontecimentos políticos daquela época; 12 – Os professores leigos: os nomes mais destacados na crônica do nosso ensino público e particular; 13 – Valor de um mestre-escola na civilização de um povo: a feição característica da nação copiada do trabalho do professor no ensino; 14 – O valor das relíquias históricas como o principal meio de incentivar o patriotismo e esclarecer os pontos da História regional:

necessidade de um museu histórico em Belém; 15 – Evolução dos livros didáticos e literatura pedagógica do Pará: seus autores e importância de suas obras; 16 – Influência da mulher no ensino público: seu valor didático, amenidade, material no ensino, escolas mista.

Suas lições ou pontos sobre a História do Pará dedicaram-se a temáticas ligadas à História Colonial e também a temas e preocupações mais atuais, tais como a necessidade de um museu Histórico em Belém, a evolução dos livros didáticos e a influência da mulher no ensino público do estado. Voltada para os alunos e professores das escolas públicas e particulares do do Pará, Theodoro Braga caracteriza a obra como sendo *Apostillas de História Pátria regional*, e ressalta seu desejo de facilitar os estudos e o acesso às fontes históricas, versando sobre os assuntos de forma geral e sumária.

Nas teses III e IV, Theodoro Braga discorre sobre o valor de Pedro Teixeira, que com sua bravura heroica e sua extrema coragem, foi figura central na empreitada da conquista portuguesa sobre o território amazônico. Como *valoroso homem de guerra* foi bem-sucedido em suas explorações e viagens pelos rios da região até Quito, no Peru, em sua luta contra os Tupinambás, *reduzindo os índios à obediência*, e em sua luta contra os *estrangeiros*. Destemido no combate contra os índios, holandeses e ingleses, para o autor, Pedro Teixeira é o grande herói português da Amazônia colonial, com conquistas de grande valor político que garantiram a grandiosidade do território brasileiro, colocando o Pará rumo à civilização.

Até então nunca os portugueses tinham passado além do tapajós; após a viagem de Pedro Teixeira, expandiram-se eles pelo médio e alto Amazonas e seus afluentes, penetrando a selva de invencível grandeza e pujança. O que foi essa expedição e o seu resultado político, atesta-o hoje a grandiosidade

territorial do Brazil, na sua mais ampla zona, que vae do mar ao actual posto fiscal de tabatinga. (BRAGA, 1915, p. 27).

Na VI tese, o autor aborda a fundação de Belém e a construção do Forte do Castelo, descrevendo, tal qual seus estudos de 1908 para a criação de sua monumental tela: a entrada no rio Pará por Castello Branco, sua escolha estratégica da área para edificação do Forte, que mesmo pequeno, deveria ser muito bem edificado e feito em pedra, metáfora da solidificação da empreitada Portuguesa na Amazônia, e cercado de peças de artilharia trazidas do Maranhão.

Após 1908, Theodoro Braga provocou um debate acerca da construção e dos materiais utilizados na edificação Forte do Presépio, como inicialmente era denominado o Forte do Castelo. A edificação em pedra era motivo de questionamentos, especialmente pelo historiador pesquisador Arthur Vianna, que defendia a edificação em madeira, respaldado pelos estudos empreendidos como diretor do Arquivo Público do Estado do Pará no final do XIX, onde foi responsável pela organização da documentação sobre a Amazônia colonial lá existente. (FIGUEIREDO, 2001).

Assinalando a conquista portuguesa sobre esse território, a construção do Forte e o conseqüente surgimento da cidade de Belém, como o marco inicial de incursão do Pará no rol da civilização, o autor evidencia na VII tese os personagens e heróis mais importantes neste processo. Entre as figuras de destaque estão Pedro Teixeira, que considera o verdadeiro herói da colonização do Grão-Pará; Castello Branco, sendo descrito como autoritário, grosseiro e de caráter duvidoso, exemplificando com o episódio de massacre aos Tupinambás e a relação de descortesia e de intolerância com os colonos; Antônio Colchoado, *piloto mor do descobrimento do Pará*; André Pereira Themudo, cronista da viagem de

Castelo Branco do Maranhão para a fundação de Belém; Pedro Favella, companheiro nas empreitadas de Pedro Teixeira. Todos são figuras da fundação da cidade, “que para ella concorreram do modo mais efficiente, com o sangue generoso derramado pela nova conquista, desperto o espírito, levantado o coração, requintado valor, para fazer della um trophéo glorioso e clamar aos séculos porvindouros”. (BRAGA, 1915, p. 36).

Na V tese, ao tratar dos índios na História da colonização, Theodoro Braga ressalta o papel preponderante dos jesuítas e sua missão civilizadora com a catequese e com a instrução dos gentios, que graças a sua docilidade e *índole pacífica*, não se opunham, diz o autor, ao trabalho desenvolvido pelos religiosos. A belicosidade indígena é dada a grande mortandade praticada desde Caldeira e depois com a instituição pombalina. Assim, o índio, quando estimulado pela educação jesuítica, tornou-se útil ao empreendimento Português. “E foi assim que o índio, altivo, mas indolente, mais tarde escravizado, começou por auxiliar com a força do seu braço e com o manejo de suas armas os conquistadores, ávidos das riquezas fabulosas com que contavam”. (BRAGA, 1915, p. 29).

Nas teses VIII e XI, Theodoro Braga volta a ratificar a importância histórica das ordens religiosas na Amazônia, no que chamou de *indescriptivel odysseia*, fundando *várias povoações pelo interior da antiga capitania*, na construção de igrejas e na instrução. Destacou o papel dos jesuítas, especialmente na Instrução Pública do Pará, reafirmando sua dedicação missionária no ensino da catequese, bem como no ensino da Língua Pátria e da moral do Evangelho. Assim, o progresso da escola primária no Pará, assegura o autor, teve início com as ordens religiosas no período colonial. (BRAGA, 1915, p. 46).

Moreira (1989), ao analisar a contribuição didática de Theodoro Braga, afirma que:

As 16 teses [...] constituem o assunto das Apostilas. Trata-se de um dos trabalhos mais úteis e interessantes das nossas letras didáticas no campo da História regional, não sendo este, aliás, o único trabalho importante do autor neste particular. [...] pela seleção dos temas e pela sua finalidade, esse trabalho foge sensivelmente ao padrão comum dos livros da sua espécie, não só devido ao modo como o autor aborda certos assuntos, como pelas sugestões que por vezes apresenta, algumas até mesmo deveras curiosa, como por exemplo a de se transformar o forte do castelo num autêntico Museu Histórico. Além disso, encontramos aí uma certa evidência do social da interpretação da nossa História, o que valoriza ainda mais essa contribuição de Theodoro Braga. (MOREIRA, 1989, p. 56).

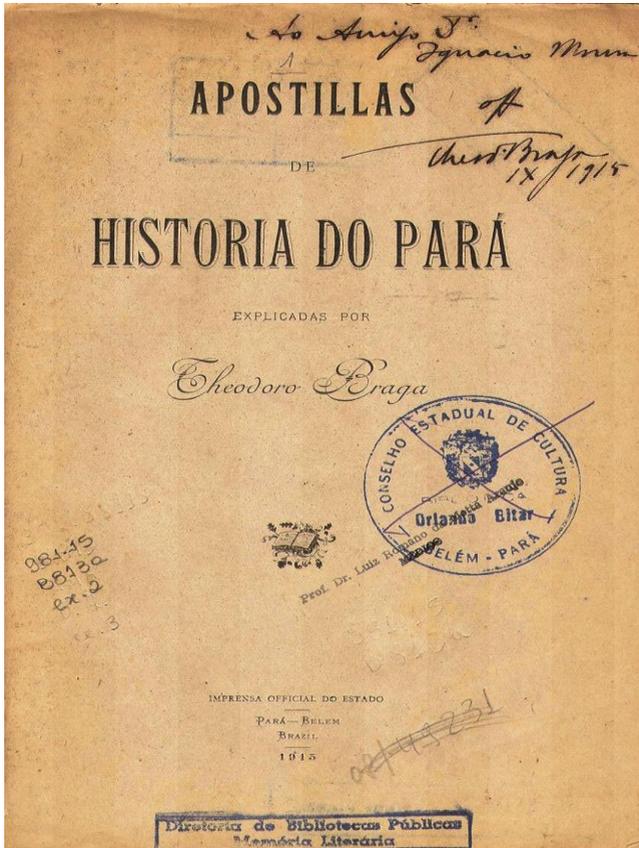
O artista/historiador procurou mostrar na obra *Apostilas de Histórias do Pará* (Fig. 3) que o estado e sua capital são revestidos de História; o registro de alguma tradição gloriosa daria a unidade necessária para a continuidade de uma trajetória civilizadora, que tem como marco de origem a chegada do português na região, negando a existência da história da Amazônia antes disso. O conhecimento da História do Pará, especialmente do período colonial, daria a exata dimensão do progresso pelo qual passou a cidade, a região e a instrução no estado, deixando como legado aos leitores o compromisso de continuidade como paraenses e brasileiros.

O retorno às origens e a busca de marcos históricos e geográficos, criando uma História própria que desse unidade, era uma necessidade do presente. Cabia ao autor, ao tecer formulações sobre a História da Amazônia em manuais escolares, selecionar o que era digno de ser levado ao conhecimento de todos, especialmente da mocidade, sedenta por exemplos pátrios que os direcionariam à vida de futuros cidadãos.

Apostilas de História do Pará, apesar de ser direcionada aos dois públicos – alunos e professores primários – e com base nos assuntos

abordados e na forma de abordá-los, infere-se que há um objetivo claro de formação do professorado local, ao tratar tanto da origem do ensino primário no Pará, como sobre a importância do mestre-escola e o papel da mulher na educação.

Fig. 3 - Sobrecapa do livro *Apostilas de História do Pará*, de Theodoro Braga (1915).



Fonte: Biblioteca Arthur Vianna (Obras raras).

Estas temáticas, aparentemente desconectadas dos assuntos anteriormente tratados sobre a História Colonial e a fundação da cidade de Belém, demarcam a evolução social marcada pelo progresso da instrução e o desenvolvimento do ensino primário no Pará,

dimensionando o papel histórico dos professores como missionários da pátria e da formação do cidadão cívico-patriótico que o estado queria. Para isso, lembra-se acerca do papel importante dos jesuítas na educação e o papel abnegado na *domesticação* dos índios, não só no ensino da fé, como também no ensino da língua e dos hábitos.

Ao retratar os marcos de origens da cidade de Belém, suas origens históricas, buscava-se demarcar a identidade, dando a unidade necessária para a continuidade de uma trajetória gloriosa, amparada pelo progresso e pela civilização. A educação, os conhecimentos de História Pátria, das narrativas históricas, seus feitos e heróis, são fundamentais neste processo (BITTENCOURT, 2008). Os saberes oficialmente veiculados legitimaram um determinado saber histórico escolar, através de livros e conteúdos prescritos, direcionando o que era digno de ser ensinado nas escolas paraenses, desvelando um tipo de História escolar concebida como ensinável por intelectuais e pela oficialidade. (CHERVEL, 1990; BITTENCOURT, 2004).

Resultado de uma seleção intencional feita pelo estado, esses conteúdos passaram a ser vistos como os únicos saberes válidos a serem ensináveis por professores e apreendidos por alunos das escolas públicas, através de leitura, de aulas explicativas, da memorização e da reprodução de dados e fatos (CHOPPIN, 2004). A exaltação de datas históricas, heróis e marcos fundamentais de passado colonial, demarcam o tipo de saber escolar, pátrio e regional, construído pelo autor e necessários à formação da consciência nacional e do indivíduo pátrio que se queria.

Conclusão

Com as transformações ocorridas nos programas prescritos para o ensino primário após 1915, os temas de História Pátria regional foram não só instituídos nos programas de História, como também recomendados

aos docentes para que, primeiramente, os abordassem para, posteriormente, iniciar os conteúdos de História Geral e Universal, mudança amplamente estabelecida com o regulamento do ensino primário de 1919, onde as temáticas de História do Pará foram inseridas a partir do 2º ano primário complementar.

Compreende-se, desta maneira, que essas transformações estão concatenadas à imprescindível necessidade de abordar e de produzir temáticas locais pela intelectualidade, preocupações que Theodoro Braga e sua produção didática assumem importância capital.

Apostilas de História do Pará estava entre os livros autorizados a habitar o cotidiano das escolas paraenses, solicitado e patrocinado pelo estado, sendo impresso pela Imprensa Oficial com fins de distribuição entre alunos e professores, por ocasião do tricentenário da capital. Ressalta-se que foi um período em que já estava institucionalizado um aparato de controle sobre o que deveria ou não ser lido e utilizado nas escolas, por meio da legitimação de critérios e pareceres para a adoção dos livros escolares, que deveriam obedecer aos parâmetros quanto à forma, conteúdo e seu custo, para serem declarados como *aprovado e adotado*.

Com o tema do nacionalismo e do civismo na ordem do dia, suas principais vias de fomentação seriam os estudos de História Pátria, elucidados através dos museus, da escola e dos manuais didáticos. No discurso didático de Theodoro Braga, observa-se uma grande preocupação em construir uma memória histórica, que serviria de exemplo para os jovens estudantes e futuros cidadãos da pátria e professores, que deveriam conhecer bem o passado para defender seus interesses. Voltar ao passado e reescrever a História significava criar uma tradição, categoria essencial na construção da nacionalidade. (HOBSBAWM; RANGER, 2008).

O saber de história escolar construído pelo autor caracteriza-se pelas escolhas dos assuntos, selecionando conhecimentos dignos de serem

veiculados, construindo-se, portanto, uma memória histórica positiva da nação através: da forma de abordá-los, iniciava-se uma busca incessante para conhecer o passado e seus heróis, para que exemplarmente se pudesse utilizá-lo no presente; pela estrutura simples e objetiva da narrativa; de sua finalidade educativa por meio da História Pátria presente na obra, o conteúdo de supervalorização do patriotismo para a conformação dos ideais nacionais legitimados pela História. Assim, determinados fatos e heróis são valorizados em detrimentos de outros, inventando-se tradições nacionais, característica comum à literatura didática do período em estudo. (HOBSBAWM; RANGER, 2008).

Referências

- BITTENCOURT, C. M. F. Autores e editores de compêndios e livros de leitura. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.3, p. 475-491, set./dez. 2004.
- BITTENCOURT, C. M. F. *Livro didático e saber escolar: 1810-1910*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- BRAGA, T. *A fundação da cidade de Nossa Senhora de Belém do Pará: estudos e documentos para a execução da grande tela histórica pintada pelo autor e encomendada pelo benemérito Intendente municipal de Belém Exmo. Sr. Senador Antonio J. de Lemos*. Belém: Secção de Obras d`a província do Pará, 1908.
- BRAGA, T. *O Município de Breves (1738-1910): monografia organizada com o estudo feito sobre documentos oficiais e obras vulgarizadas*. Belém: G. de Torres, 1911.
- BRAGA, T. *Apostilas de História do Pará*. Belém: Imprensa Oficial, 1915.
- BRAGA, T. *Guia do Estado do Pará*. Belém: Typ. Do Instituto Lauro Sodré, 1916.
- BRAGA, T. *Noções de Chorographia do Estado do Pará*. Belém: Empresa Gráfica Amazônia, 1919.

- BRAGA, T. *História do Pará: Resumo didático*. São Paulo: Melhoramentos, 1931.
- CARDOSO, W. C. R. *Alma e coração: o Instituto Histórico e Geográfico do Pará e a constituição do corpus disciplinar da História Escolar no Pará Republicano (1900-1920)*. 2013. 130f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, 2013.
- CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 2, 1990.
- CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, set./dez., 2004.
- CHOPPIN, A. O Manual Escolar: Uma Falsa Evidência Histórica. *História da Educação*, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 13, n. 27, p. 9-75, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://fae.ufpel.edu.br/asphe>. Acesso em: 16/05/2017.
- FIGUEIREDO, A. M. D. *Eternos modernos: uma história social da arte e da literatura, 1908-1929*. 2001. 315f. Tese (Doutorado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.
- FIGUEIREDO, A. M. D. Querelas esquecidas: o Modernismo brasileiro visto das margens. In: DEL PRIORE, Mary; GOMES, Flávio (Orgs.). *Os senhores dos rios*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.
- FIGUEIREDO, A. M. D. Panteão da História, oratório da nação: o simbolismo religioso na construção dos vultos pátrios amazônicos. In: NEVES, F. A.; LIMA, M. R. (Orgs.). *Faces da História da Amazônia*. Belém: Paka-Tatu, 2006. p. 545-559.
- HOBSBAWM, E; RANGER, T. *A invenção das tradições*. Tradução Celina Cardim Cavalcante. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.
- MORAIS REGO, C. *Theodoro Braga: historiador e artista*. Belém: Conselho Estadual de Cultura, 1974.

MOREIRA, E. O livro didático paraense (breve notícia histórica). In: MOREIRA, E. *Obras reunidas de Eidorfe Moreira*. v. VI. Belém: CEJUP, 1989.

MOURA, I. *Anuario de Belém em comemoração de seu tricentenário, 1616-1916: histórico, artístico e comercial*. Belém: Imprensa Oficial, 1915.

REVISTA INSTITUTO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO DO PARÁ. Fasc. I. Belém, nov. 1917.

REVISTA INSTITUTO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO DO PARÁ. Fasc. III. Belém, out. 1920.

Robert Darnton e o modelo geral de análise do ciclo de vida do livro: reflexões sobre o seu uso em pesquisas que investigam a história do livro didático na Amazônia

*Carlos Humberto Alves Corrêa*¹

*Lilian Lopes Martin da Silva*²

Notas introdutórias

O gênero didático foi por muito tempo um tema preterido pelos historiadores, que preferiam dirigir seus esforços a investigação de obras consagradas pelos cânones literários ou acadêmicos. As razões para esse abandono a que estiveram submetidos os livros escolares são de várias ordens. Segundo Choppin (2002), algumas delas podem estar associadas ao próprio *status* do livro escolar, comumente visto como um objeto por demais familiar e banalizado, alimentando a ideia de que “[...] eles não apresentam nada de raro, exótico, singular; parecem mesmo intemporais, na medida em que transcendem a clivagem entre as gerações” (p.6). Outras razões do desinteresse dos historiadores pelos livros escolares são a dificuldade de acesso aos livros mais antigos, a incompletude das coleções e a dispersão dos exemplares existentes.

No entanto, mais recentemente esse gênero de livro tem ocupado uma posição de destaque na produção histórico-educativa, que passou a tomá-lo como fonte privilegiada ou como o próprio objeto de estudo. Ainda que a tradição de estudos sobre a história das edições escolares seja relativamente recente e parte dessa produção nem sempre seja de fácil

¹ Doutor em Educação pela FE/UNICAMP. Contato: parachac@hotmail.com.

² Doutora em Educação pela FE/UNICAMP. Contato: lilian.lmsilva@gmail.com.

acesso, o volume e a variedade de trabalhos realizados e em curso denotam o quanto a temática tem instigado a curiosidade de um número cada vez maior de pesquisadores.

Um perfil dessa produção foi esboçado por Choppin (2001, 2002, 2004), graças ao seu esforço de elaborar uma amostra parcial daquilo que diferentes países têm pesquisado sobre a história do livro escolar.

No caso específico do Brasil, o catálogo analítico elaborado por Galzerani *et al.* (1989) e o artigo de Munakata (2013) trazem um mapeamento de como ocorreu o desenvolvimento das pesquisas sobre o livro didático em nosso país. Em seu levantamento, Munakata constata que, entre os anos 70 e 80, a produção acadêmica sobre o livro didático no país não ultrapassava 50 trabalhos e parcela significativa deles buscava identificar os elementos ideológicos presentes neste material escolar. Essa produção aumenta e se diversifica a partir dos anos 1990 e 2000 quando, na avaliação de Munakata, ocorre a incorporação de novos aportes teóricos (história do currículo, história das disciplinas escolares, história cultural, história da leitura e do livro); e a promoção de eventos internacionais (I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares - Minho, Portugal, 1999, entre outros) e nacionais (Simpósio Internacional Livro Didático: Educação e História – São Paulo, 2007, entre outros).

Este quadro geral dos estudos coloca-nos diante de um cenário bastante diversificado acerca dos interesses, pontos de vista e facetas sob os quais as pesquisas sobre a história do livro didático vêm se pautando. Esse quadro de crescimento e diversificação das pesquisas sobre o tema tem ajudado a revelar a natureza complexa deste objeto aparentemente banal e sem relevância. A sua complexidade pode ser mais bem compreendida se considerarmos os múltiplos aspectos implicados em sua composição. Nesse sentido, a definição de Stray (apud CARBONE, 2003) parece ser apropriada:

O manual é um produto cultural composto que oferece uma versão pedagógica rigorosa do conhecimento reconhecido. Nós os classificamos como compostos porque são híbridos (são codificados de várias maneiras) e se colocam na encruzilhada entre a cultura, a pedagogia, a publicação e a sociedade. Isso pode ajudar a entender porque houve pouco interesse em pesquisar a sua história até recentemente. É por isso que, também, a nosso ver, o seu estudo é totalmente emocionante. (p.7).

Anne-Marie Chartier e Jean Hébrard (1995) pontuam alguns traços desse objeto rico e complexo, que quase nunca pode ser facilmente apreendido por aqueles que decidem abordá-lo. Dizem eles:

Frequentemente omitido nos trabalhos bibliográficos; difícil de analisar, caso falte a respectiva norma do uso prático; demasiado repetitivo para ser interessante logo de saída; por demais impregnado das coisas de seu tempo para não se tornar uma cilada para o desprezo ou a nostalgia, o livro escolar é sem dúvida um objeto rico e extremamente complexo. Nele se encontram embutidas limitações institucionais [...], pragmáticas [...] e também imperativos comerciais. (p.390).

Essa constituição multifacetada e multidisciplinar torna o livro didático um objeto em torno do qual gravitam várias possibilidades de investigação, que, em termos gerais, foram esquematicamente reunidas por Choppin (2004) em dois grandes grupos.

No primeiro deles, estariam as pesquisas que, desconsiderando a especificidade do gênero, tomam o livro didático como um documento histórico, priorizando, por isso, a análise do seu conteúdo a fim de identificar a carga ideológica de suas lições ou os saberes que elas veiculam. No caso das pesquisas aqui agrupadas,

[...] a história que o pesquisador escreve não é, na verdade, a dos livros didáticos: é a história de um tema, de uma noção, de um personagem, de uma disciplina, ou de como a literatura escolar foi apresentada por meio de uma mídia particular; além disso, é frequente que os livros didáticos constituam apenas uma das fontes às quais o historiador recorre. (CHOPPIN, 2004, p.554).

Do grupo seguinte fazem parte as pesquisas atentas aos aspectos mais diretamente ligados ao gênero, valorizando, por isso, o conhecimento das diferentes etapas do ciclo de vida do livro escolar. Neste caso, interessa muito mais reconstituir os aspectos vinculados à produção, comercialização, difusão e consumo dos livros escolares do que se debruçar sobre o conteúdo ideológico, cultural ou pedagógico que eles veiculam. Nas pesquisas associadas a essa abordagem, a atenção volta-se mais detidamente para os livros didáticos, “[...] recolocando-os no ambiente em que foram concebidos, produzidos, distribuídos, utilizados e ‘recebidos’. Independentemente, arriscaríamos a dizer, dos conteúdos dos quais eles são portadores.” (CHOPPIN, 2004, p. 554).

Essa variedade nos modos de abordar a história do livro didático é, em grande medida, a mesma que está presente nas pesquisas sobre a história do livro. Ao constatar a variedade de recortes temáticos e de formas de abordagem em uso nesse campo de estudo, Robert Darnton reconhece que tamanha diversidade pode colocá-lo dentro de um território de difícil movimentação para os pesquisadores interessados no seu estudo:

Tão rico, de fato, que agora, mais do que um campo, parece uma exuberante floresta tropical. O explorador mal consegue atravessá-la. A cada passo, ele se vê emaranhado numa densa vegetação de artigos de revistas, e fica desorientado com o entrecruzamento de disciplinas [...]. (1990, p.111).

Diante das diferentes possibilidades de abordar metodologicamente a história do livro escolar, pareceu-nos mais instigante e produtivo discutir neste texto a abordagem metodológica sugerida pelo próprio Darnton (1990), tendo em vista a sua utilização no desenvolvimento de uma pesquisa sobre a história dos livros didáticos no Amazonas entre a segunda metade do século XIX e início do século XX.

Dessa forma, estruturamos o texto com a intenção de, inicialmente, caracterizar o *modelo geral de análise* proposto por Robert Darnton (1990). Depois, descrever como temos operado com este modelo no desenvolvimento de nossos estudos sobre a produção didática no Amazonas e, por fim, refletir sobre os limites e possibilidades deste modelo para o desenvolvimento de novas pesquisas.

1 Darnton e o modelo geral de análise do ciclo de vida do livro

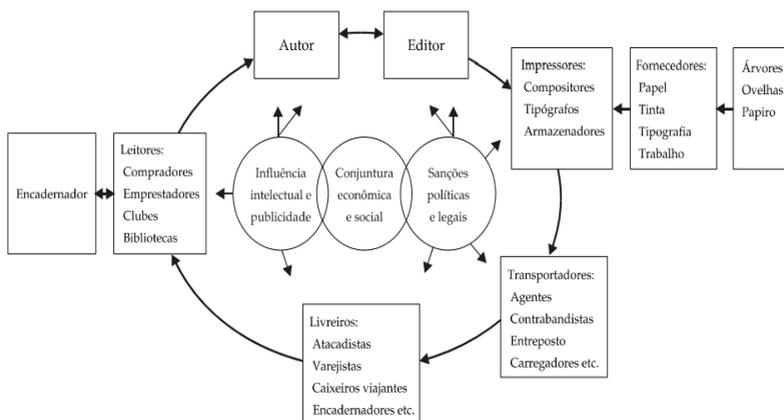
Em um texto publicado no Brasil em 2008, Robert Darnton reflete sobre o “*modelo geral de análise*” da história do livro ou do ciclo de vida do livro que propôs em 1982. Já no início de texto, existe uma passagem bastante esclarecedora sobre o que pretendia o autor ao propor esse “modelo”. Segundo ele,

[...] não tive a intenção de dizer aos historiadores dos livros como eles devem realizar seus trabalhos. Esperava que o modelo pudesse ser útil de uma maneira heurística, e nunca pensei nisso como algo comparável aos modelos preferidos especialmente pelos economistas, do tipo que alguém insere dados, trabalha com eles e chega a uma conclusão (eu não acho que existam conclusões na história). Em 1982 me parecia que a história dos livros sofria de uma fragmentação contínua: especialistas estavam em busca de estudos tão especializados que perdiam contato entre eles mesmos. Os elementos esotéricos da história do livro precisavam ser integrados numa visão geral que mostraria como as partes poderiam conectar-se para formar um todo ou o que caracterizei como um circuito de comunicações. (2008, p.156).

Esse trecho não deixa dúvida de que muitos tomaram o “modelo” de Darnton como uma espécie de prescrição de como conduzir estudos na área da história do livro. Para além dessa visão equivocada, tomamos o “*modelo geral de análise*” proposta pelo autor como uma proposta de rota investigativa para o exame do *ciclo de vida do livro*.

Para melhor compreensão, o autor sintetiza os elementos de sua proposta no diagrama que segue.

Figura 1- Representação esquemática do modelo de abordagem proposto por Robert Darnton



Fonte: Darnton (1990, p. 113).

Os elementos que compõem esse “modelo” permitem uma melhor visualização do circuito de comunicação percorrido pelo livro desde o momento em que um autor compõe seus textos, até o instante em que chega às mãos dos leitores.

Vemos aqui representados, de maneira esquemática, todos os segmentos que compõem o circuito do livro impresso, conforme delineados por Darnton. Nas palavras dele, o modelo acima reproduzido ajudaria na compreensão sobre “[...] como os livros surgem e se difundem entre a sociedade.” (1990, p. 112). O modelo de Darnton, portanto, revela

o caráter multifacetário do livro e de sua história. Ele nos ajuda a ter uma visão geral dos estágios que compõem o ciclo de vida do livro em determinadas épocas, percebendo as relações de interdependência que eles guardam entre si e com os contextos específicos onde se configuram.

Cada segmento representa uma porta de entrada para o exame isolado ou articulado de diferentes facetas do circuito percorrido pelo livro: “A história do livro se interessa por cada fase desse processo e pelo processo como um todo, em todas as suas variações no tempo e no espaço, e em todas as suas relações com outros sistemas, econômico, social, político e cultural, no meio circundante” (1990, p.112). Nesta afirmação, é possível destacar dois aspectos que nos parecem importantes. O primeiro refere-se ao fato de o autor reconhecer a existência de diferentes formas de abordar a história do livro. Embora defenda a necessidade de realizar projetos integradores, capazes de explicitar a dinâmica de funcionamento do circuito que o livro percorre, o autor reconhece a legitimidade das abordagens investigativas mais focalizadas, interessadas no exame específico de um dos segmentos ou das etapas que compõem o circuito de comunicação percorrido pelo livro no estudo da história do livro.

O segundo aspecto que merece destaque diz respeito ao caráter dinâmico da história do livro que o autor reconhece quando afirma que ela sofre “*variações no tempo e no espaço*”. A nosso ver, isso indicia um reconhecimento que o autor faz de que seu modelo não seria plenamente ajustado para o exame do ciclo de vida de qualquer modalidade de livros, em qualquer lugar e em qualquer período histórico. Isso abre a possibilidade para que esse modelo geral esteja aberto a ajustes e adaptações, tendo em vista as singularidades dos contextos históricos definidos pelos pesquisadores para estudo do ciclo de vida dos livros que lhes interessa.

No que diz respeito ao livro escolar, por exemplo, se considerarmos os aspectos levantados por Escolano Benito (1997) e Choppin (2004) a respeito das diferentes etapas que marcam a vida de um livro escolar, seria possível ampliar as dimensões do circuito proposto por Darnton (1990), localizando o seu fechamento no momento de descarte do livro escolar realizado pelo professor e/ou, “[...] idealmente, sua conservação para as futuras gerações” (CHOPPIN, 2004, p.553-554).

Em linhas gerais, o modelo proposto por Darnton permite uma visão ampla de alguns componentes que estão presentes em cada fase do circuito que o livro percorre. Ele põe em diálogo os elementos que nos provocam a pensar como os livros nascem, como eles são difundidos e quais os usos que os leitores fazem deles.

Segundo Choppin (2004), os estudos identificados com essa vertente de pesquisa consideram o livro escolar um objeto físico, ou seja:

[...] como um produto fabricado, comercializado, distribuído ou, ainda, como um utensílio concebido em função de certos usos, consumido - e avaliado - em determinado contexto.

[...] o historiador dirige sua atenção diretamente para os livros didáticos, recolocando-os no ambiente em que foram concebidos, produzidos, distribuídos, utilizados e “recebidos”, independentemente, arriscaríamos dizer, dos conteúdos dos quais eles são portadores. (p.554).

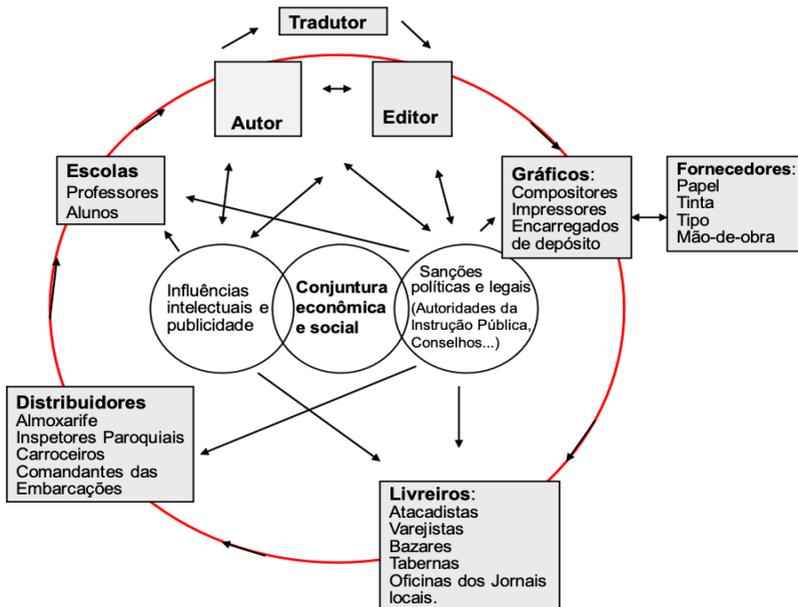
2 O uso do modelo proposto por Darnton no exame da história do livro escolar no Amazonas

Fizemos uso do modelo proposto por Darnton para examinar o funcionamento do circuito do livro escolar no contexto educacional amazonense entre os anos de 1852 e 1910³. A opção por esse modelo deu-se em meio à convicção de que seria necessário promover alguns ajustes

³ Para conhecimento da pesquisa completa, ver Corrêa (2016).

para torná-lo adequado ao exame dos livros escolares. A inclusão de alguns personagens, instituições e instâncias mais diretamente ligadas ao contexto escolar foi um dos ajustes imprescindíveis para potencializar o exame deste produto editorial diferenciado.

Figura 2- Representação esquemática do modelo proposto por Robert Darnton, com ajustes para exame do circuito do livro escolar no Amazonas



Fonte: Corrêa (2006).

A representação gráfica do modelo de abordagem escolhido (Figura 2) pode sugerir um movimento sequencial na análise dos diferentes segmentos desse circuito. Ocorre que, quando buscamos perceber o seu funcionamento, fomos nos surpreendendo com uma lógica de comunicação, na qual muitas vezes um único segmento mantém simultaneamente relações de influência (muitas vezes recíprocas) com vários outros segmentos, localizados nos mais diferentes estágios do circuito. Em função disso, fizemos a opção por inserir setas

representativas de um movimento dialógico entre alguns dos segmentos aqui representados.

Essa dinâmica de relacionamento impôs algumas dificuldades no tocante à apresentação escrita dos dados. Apesar de buscarmos estruturar os resultados de maneira a discutir, separadamente, as fases do circuito do livro escolar, muitas vezes eventos e informações de um segmento já tematizado acabaram sendo retomados na exposição de outra seção, tendo em vista os vínculos que guardavam entre si.

Em relação à documentação utilizada para a realização deste estudo, a própria abordagem metodológica escolhida impôs a necessidade de trabalharmos com um conjunto diversificado de fontes. Para operar com essa diversidade, buscamos agrupar tais fontes em função de sua vinculação com os aspectos discutidos em cada um dos segmentos do circuito do livro escolar aqui focalizados. Em alguns casos, certos tipos de fontes mostraram-se particularmente férteis na abordagem de um único segmento, enquanto outras se revelaram produtivas para a análise de vários segmentos.

Quadro 1. Modalidades de fontes utilizadas para o exame de cada segmento do circuito do livro escolar

Segmentos do circuito	Fontes utilizadas para seu exame
Autor	Livros didáticos (capa, página de rosto, prefácios ou apresentações escritas pelos autores), artigos publicados em revistas de ensino e livros da época e que abordam o tema, extratos do catálogo da editora que muitas vezes eram publicados na 3ª ou 4ª capa dos livros escolares, dicionários biográficos, correspondências da instrução pública.
Editor	Legislação de ensino, correspondência da instrução pública e do tesouro provincial, coleção de leis da Província e do Estado, almanaques, diário oficial do Estado.

Difusão	Correspondência da instrução pública (cartas que os autores – e, em alguns casos, comerciantes – encaminhavam às autoridades políticas e educacionais, oferecendo suas obras para serem apreciadas e adotadas nas escolas primárias, ofícios de autores locais encaminhando seus manuscritos para serem apreciados e publicados, pareceres do Conselho da Instrução Pública), livros escolares, jornais da época.
Seleção	Regulamentos de ensino e Regimentos escolares; correspondência da instrução pública (pareceres das instâncias responsáveis pelo julgamento dos livros escolares, ofícios de professores), diário oficial do Estado, relatórios da Diretoria da Instrução Pública, relatórios dos presidentes da província, relatório elaborado por Gonçalves Dias sobre a situação das escolas do Rio Solimões.
Compra e Comercialização	Relatórios dos presidentes da província, relatórios dos governadores, relatórios do Tesouro Provincial/Estadual, relatórios da Diretoria da Instrução Pública, orçamento anual para a instrução pública, jornais da época.
Distribuição e Recebimento	Correspondência da instrução pública (cartas de professores solicitando material escolar, despachos das autoridades e do responsável pelo almoxarifado da instrução pública, mapas de distribuição e de fornecimento de material escolar, entre outros). Regulamentos de ensino.

Fonte: Produzido pelo autor.

Esse foi o arranjo que nos pareceu mais apropriado para manusear informações diversas, geradas em contextos e condições singulares, sem perder de vista os objetivos que tínhamos em vista. Foi graças a esse ordenamento que conseguimos agilizar o trabalho de interpretação dos dados e a exposição escrita dos resultados. Para auxiliar e enriquecer o trabalho de análise dos dados, buscamos uma aproximação, sempre que possível, com as informações veiculadas em estudos que analisam aspectos do circuito do livro escolar em funcionamento em outras partes do país.

Apesar dos múltiplos aspectos que esse tipo de abordagem permite inventariar a respeito do circuito do livro escolar, não tivemos a pretensão

de produzir, durante a pesquisa, uma versão completa sobre a história do seu funcionamento no Amazonas, no período temporal definido.

A despeito de nosso esforço para empreender uma análise que recobrisse várias fases do circuito do livro escolar, as condições de acesso a determinados tipos de fontes geraram uma variação quanto ao grau de aprofundamento da análise efetivamente realizada sobre cada um dos segmentos que nos propomos a percorrer neste estudo. Alguns pontos do circuito, sobre os quais possuíamos um conjunto de fontes documentais com maiores possibilidades elucidativas, mereceram uma discussão mais demorada, se comparada com outras fases. Este é o caso, por exemplo, sobre o segmento responsável pela impressão dos livros didáticos.

Ao nos debruçarmos sobre a documentação levantada, foi possível chegar a algumas conclusões; dentre outras, destacamos: a) o último quartel do século XIX como um período produtivo em relação à escrita e impressão de livros didáticos amazonenses; b) esse período significativo da produção didática amazonense pode ser percebido à luz de dois fenômenos: o primeiro, a instalação de empresas tipográficas no Amazonas com equipamentos capazes de atender a qualquer tipo de demanda por impressos; o segundo, a implementação de medidas (premiações, recompensas ou auxílio) instituídas pelo governo amazonense para estimular os professores a escreverem ou publicarem livros voltados para a instrução pública; c) a instalação de um aparato tipográfico mais sofisticado na cidade de Manaus não representou o fim da publicação de livros didáticos impressos fora do Amazonas.

Os maiores silêncios recaíram sobre o segmento da recepção ou das práticas de uso deste gênero de impresso, cuja quantidade de informação, muito pequena, obrigou-nos a considerar o recebimento dos livros como ponto final do circuito que decidimos percorrer.

Notas finais

Antes de finalizar, gostaríamos de refletir sobre os limites e possibilidades deste modelo para o desenvolvimento de novas pesquisas sobre o livro didático na Amazônia.

Em função da nossa experiência, é possível afirmar que o modelo configurado por Darnton se mostra potencialmente mais vantajoso se desenvolvido no interior de projetos coletivos de investigação e cooperação. Isto porque os pesquisadores individualmente interessados em abordar o circuito como um todo teriam pela frente um trabalho de grande monta, haja vista a necessidade de manusear diferentes fontes e referências para abarcar todos segmentos e todas suas relações. A tradição dos estudos sobre a história do livro vem demonstrando uma preferência dos historiadores por abordagens mais focalizadas, em que os segmentos são abordados separadamente e isto evidencia, segundo Darnton, uma objetividade dos pesquisadores na operacionalização de seus projetos de investigação, visto que elas os ajudariam a “[...] manter suas tarefas dentro de proporções exequíveis [...]” (1990, p.12). Se considerarmos as condições nada favoráveis de preservação e acesso às fontes documentais guardadas em algumas instituições brasileiras e, também, as ações governamentais de pouco interesse no financiamento das pesquisas nas Ciências Humanas, a proposta de realização de projetos coletivos de investigação sobre a história do livro escolar se revela ainda mais necessária.

Este projeto cooperativo para conhecimento, por exemplo, do circuito do livro escolar na Amazônia abriria espaço para a organização e sistematização daquilo que já conhecemos acerca de cada um dos segmentos que compõe este circuito, tentando identificar os pontos de aproximação, distanciamento e complementaridade entre os resultados das pesquisas realizadas. Dizemos isso porque muitas pesquisas

produzidas tempos depois de nosso estudo e sobre as quais tivemos conhecimento, trouxeram informações que auxiliariam a rever e aprofundar alguns pontos do circuito que delineamos⁴. Além disso, um projeto cooperativo evidenciaria os aspectos da história do livro que ainda precisariam ser estudados. Isso evitaria a proliferação de estudos redundantes ou centrados em aspectos por demais específicos para permitir uma visão mais alargada sobre a história do livro escolar na Amazônia.

O modelo proposto por Darnton revela, portanto, a necessidade de compartilhamentos dos estudos e o diálogo e cooperação entre os pesquisadores a fim de enfrentarem as dificuldades de localização e acesso às fontes documentais necessárias para o desenvolvimento de seus estudos.

Uma experiência próxima àquela que estamos propondo aqui foi realizada sob a coordenação das professoras da UFMG, Isabel Cristina Alves da Silva Frade e Francisca Isabel Pereira Maciel. Trata-se de um programa de investigação interinstitucional, denominado “Cartilhas Escolares: ideário, práticas pedagógicas e editoriais”, criado em 2001, em parceria, inicialmente, com pesquisadores da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Pelotas (UFPeL) e Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Este programa tinha como meta a localização de fontes, a constituição de acervos e a realização de estudos sobre a história da alfabetização em diferentes regiões do país. Em 2005, o programa passou a contar com a participação de pesquisadores de mais três instituições: Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade Federal Fluminense (UFF) e Universidade Federal do

⁴ Este é o caso, por exemplo, dos estudos realizados por Coelho (2008); Coelho e Maciel (2018) e Duarte (2018).

Espírito Santo (UFES)⁵. Em que pese os resultados alcançados em termos de produção e difusão de conhecimentos, avaliamos que o programa poderia ter continuado e fortalecido os vínculos de cooperação.

Por fim, gostaríamos de destacar que os limites e, sobretudo, as possibilidades apontadas podem fortalecer ainda mais os elos de cooperação entre os pesquisadores reunidos no II Encontro de História do Livro da Amazônia (II EHLDA).

Referências

CARBONE, Graciela M. *Diversidad de miradas a los libros escolares*. Libros escolares. Una introducción a su análisis y evaluación. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2003.

CHARTIER, Anne M.; HÉBRARD, Jean. *Discursos sobre a leitura: 1880-1980*. São Paulo: Ática, 1995.

CHOPPIN, Alain. Pasado y presente de los manuales escolares. *Revista educación y pedagogia*, Medellín, v. XIII, n. 29-30, set. 2001, p. 207-230.

_____. O historiador e o livro escolar. In: *História da Educação*, Pelotas, v.6, n.11, p. 5-24, abril 2002.

_____. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set/dez. 2004.

COELHO, Maricilde Oliveira. *A escola primária no Estado do Pará (1920 - 1940)*. Doutorado em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-30012009165255/publico/Maricilde_Oliveira_Coelho.pdf. Acesso em: 12/08/2012.

⁵ A respeito de alguns dos resultados alcançados neste programa de investigação interinstitucional, ver Schwartz; Peres e Frade (2010).

COELHO, Maricilde Oliveira; MACIEL, Francisca Isabel Pereira. O ensino da leitura nas províncias do norte do Brasil: primeiro livro de leitura, de Augusto Ramos Pinheiro. In: SANTOS, Sonia Maria dos; ROCHA, Juliano Guerra. *História da alfabetização e suas fontes*. Uberlândia: EDUFU, 2018.

CORRÊA, Carlos Humberto Alves. Circuito do livro escolar: elementos para a compreensão de seu funcionamento no contexto educacional amazonense 1852-1910. 2006. 247p. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2006. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252426>. Acesso em: 10/12/ 2019.

DARNTON, Robert. DARNTON, Robert. *O beijo de Lamourette: mídia, cultura e revolução*. Trad. de Denise Botmann. São Paulo. Companhia da Letras, 1990.

_____. O que é a história do livro? Revisitado. *ArtCultura*, Uberlândia, v. 10, n. 16, p. 155-169, jan.-jun. 2008. Disponível em: <file:///C:/Users/Linha3/Desktop/1503-Texto%20do%20artigo-13893-1-10-20100218.pdf>. Acesso em: 21/11/2019.

DUARTE, Raimunda Dias. *A ordem de educar meninos na Amazônia paraense: uma análise discursiva da obra Compendio de Civilidade Cristã, de Dom Macedo Costa (1880 a 1915)*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Pará, 2015. Disponível em: <http://www.ppped.com.br/pagina.php?cat=166¬icia=538>. Acesso em 22 jul. 2018.

GALZERANI, M. Carolina B. et al. *Que sabemos sobre o livro didático: Catálogo Analítico*. Campinas: Editora UNICAMP, 1989.

MUNAKATA, Kasumi. O Livro Didático: alguns temas de pesquisa. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas-SP, v. 12, n. 3 (30), p. 179-197, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38817/20335>. Acesso em 28/11/2019.

SCHWARTZ, Cleonara Maria; PERES, Eliana; FRADE, Isabel Cristina A da Silva. *Estudos de história da alfabetização e da leitura na escola*. Vitória: EDUFES, 2010.

O livro escolar de leitura no período imperial: um estudo da obra instrução e as províncias (1834-1889), de Primitivo Moacyr

*Arlene da Costa Sá*¹

Introdução

Os estudos sobre a produção e a circulação de livros escolares no Brasil imperial têm ganhado grande visibilidade por meio de pesquisas de grande relevância na área. Na Amazônia legal, o Maranhão tem trazido importantes contribuições para a história do livro no Brasil. No Pará, o Grupo de Estudo em História do Livro da Amazônia (GEHLDA), da Universidade Federal do Pará/Campus de Abaetetuba, criado em 2016, tem colocado o Estado entre os que mais produziu, no Brasil, livros escolares na segunda metade do século XIX.

Mesmo com o aperfeiçoamento da tecnologia, Corrêa (2006) afirma que o livro continua sendo uma das principais ferramentas utilizadas pelos educadores para fins pedagógicos. Observando por essa ótica, é intrigante como um item que provém de tempos tão antigos, tenha resistido às mudanças de épocas e ainda continua firme realizando sua função de, entre outras coisas, servir de ferramenta para o ensino e a aprendizagem de determinado saber.

Os livros escolares são importantes para a constituição da história da educação de um país, considerando que seu papel se enquadra em

¹ Graduanda em Letras/Língua portuguesa (UFPA/Campus de Abaetetuba). Bolsista PIBIC/INTERIOR. E-mail: arlenecostadcs@gmail.com. Trabalho orientado pela Profa. Dra. Raimunda Dias Duarte. E-mail: rayduart@ufpa.br, docente da UFPA/Campus de Abaetetuba.

atribuições que vão muito além da transmissão de conteúdos pois, tem papel fundamental na composição de aspectos sócio-ideológicos de uma comunidade. Sobre isso, Nosella (1981, p. 13), ao falar de livros antigos, afirma que “as crianças, submetidas à maciça inculcação dessa ideologia, não irão apenas aprendê-la, mas terão toda sua estrutura de pensamento impregnada por ela”. Essa afirmação é contundente e leva a uma reflexão sobre o quanto esses materiais foram usados, e ainda o são, como instrumento de manipulação ideológica.

Este estudo tem como objetivo investigar como se deu a regulamentação do ensino e a circulação do livro de leitura no período imperial nas províncias do Amazonas, do Pará e do Maranhão por meio da análise da obra *Instrução e as províncias* (1834-1889), de Primitivo Moacyr. A pesquisa é documental e ainda está em sua fase inicial. A pesquisa se baseia teoricamente nos estudos de Razzini (2014); Santos & Rocha (2018) e Duarte (2018). O objeto analisado é a obra de Moacyr (1939).

O trabalho está dividido em três seções: a primeira seção explana sobre o livro escolar no Brasil no século XIX; a segunda, trata da Instrução pública nas províncias no período imperial e a terceira seção trata da regulamentação do ensino e da circulação do livro de leitura nas províncias do Amazonas, do Pará e do Maranhão (1834-1889).

1 O livro Escolar no Brasil no século XIX

O reconhecimento da relevância dos livros de leitura na educação tem se tornado cada vez mais evidente. Os estudos nessa área específica da história da educação vêm aumentando, principalmente nos últimos anos. Segundo Razzini (2014), a história do livro de leitura escolar, assim como a cultura escolar como um todo, se encaixa dentro de um processo de industrialização e consolidação da hegemonia das sociedades capitalistas

européias, assim como no contexto de ascensão da burguesia e da constituição dos estados nacionais. Nesse sentido, Carbone (2003) afirma que:

A ampliação do mercado de material escolar (e especialmente do livro didático) está ligada à consolidação dos sistemas nacionais de educação pública em curso na Europa e América na segunda metade do século XIX. Os livros escolares fazem parte das condições de infra-estrutura física e cultural criadas para essa consolidação (CARBONE, 2003 *apud* RAZZINI, 2014, p. 101).

Razzini (2014) afirma que os primeiros livros escolares brasileiros foram produzidos a partir de 1810, pela imprensa Régia que, futuramente viria a ser conhecida como imprensa Nacional. Contudo, cabe frisar que apesar do crescimento da produção de material nacional na segunda metade do século XIX, as principais gramáticas utilizadas nesse período e a maioria dos livros usados nas escolas brasileiras eram importados da Europa, especialmente de Portugal.

No século XIX, no Brasil, ocorreu uma significativa transição nos modos de ensino da escrita e da leitura. Conforme frisam Coelho e Maciel (2018), nos primeiros anos do século XIX, a escola ainda não era tratada como uma instituição educativa principal e os livros de leitura eram utilizados prioritariamente por instrutores que buscavam instruir os filhos das famílias por quem eles (os instrutores) eram contratados. Isso queria dizer que aquilo que estava previsto pela lei imperial de 15 de outubro de 1827 ainda era algo longe da realidade, pois esta, em seu 1º artigo, dizia: “em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverá escolas de primeiras letras que forem necessárias”. (FARIA FILHO, 2000, p. 137). Segundo Coelho e Maciel (2018), foi só a partir dos anos 70 do século XIX que houve um crescimento gradual de escolas elementares. A partir deste crescimento, surgiram várias séries graduadas de leitura. Estas obras

tinham como proposta atentar para idade e grau de conhecimento das crianças, para tanto, tratavam os assuntos de maneira gradual. Além disso, nessa época também houve o movimento de nacionalização dos livros escolares.

A transição nos modos de ensino da leitura não ocorreu de maneira rápida. Foi consequência tanto da realidade jurídico-institucional quanto das condições materiais vivenciadas pela sociedade na época, algo que pode ser constatado pela afirmação de Faria Filho (2000), em que o teórico argumenta que, para a historiografia, a educação primária do século XIX está confinada entre o desastre da política pombalina e o florescer da educação republicana.

Sobre as condições materiais da época, no Brasil, no século XIX, há uma preferência por produtos importados da Europa. Essa preferência atinge vários setores da sociedade, tanto no que diz respeito ao consumo de bens materiais como na apropriação de bens culturais. Essa tentativa de se igualar aos europeus se refletiu na educação. Isso pode ser visto por meio da afirmação de Duarte (2018, p. 141):

No final do século XIX e início do século XX, o governo brasileiro impõe-se como instituição dominante e usa a escola como foro privilegiado de suas intenções, umas das quais é inserir o país na lógica econômica do desenvolvimento industrial da Europa.

Por meio dessas palavras, pode-se verificar que, como afirmado inicialmente, no século XIX, há uma valorização da cultura estrangeira. Contudo, esse não era o único fator com peso ideológico presente nas decisões que norteavam a aprovação de compêndios escolares. Duarte (2018, p. 141) afirma, também, que há duas ideologias que entram em concorrência na produção do livro escolar no Brasil, as quais “buscam manter-se e legitimar-se: aquela que valoriza os bens culturais importados

da Europa, a qual é representada pela elite brasileira [...], e aquela que busca desenvolver uma cultura nacional tanto na forma quanto no espírito[...].”

Ao deparar-se com esse embate de posicionamentos, Duarte (2018) defende que o livro escolar, de certa forma, assume o papel de “ferramenta de legitimação” da tentativa, por parte da elite brasileira, de incorporar, mesmo que superficialmente, práticas importadas da Europa, sobretudo, da França. Dessa forma, o livro de leitura brasileiro, que tem suas origens diretamente ligadas à cultura francesa, promove um contraste entre a cultura elitista, voltada a tornar os filhos dessa elite sujeitos de um mundo civilizado, e uma ideologia baseada na exaltação da cultura nacional.

2 Instrução pública nas províncias no período imperial

Faria Filho (2000) argumenta que estudos a respeito da educação brasileira no século XIX demonstram que, no período imperial, ocorreram intensos debates acerca da necessidade de escolarização, sobretudo daquela que era a parcela mais desprivilegiada da população. Segundo o autor, ainda na década de 30 do século XIX, diversas leis provinciais foram implementadas para, dentro de certos limites, tornar obrigatória a frequência das crianças na escola.

Ainda sobre as primeiras tentativas do governo de legislar sobre escolarização, Faria Filho (2000) afirma que nos anos iniciais do século XIX, o governo estabelecia e mandava construir “escolas de primeiras letras”. Nessas instituições, a criança deveria ser introduzida nos rudimentos do saber, ler, escrever e contar. Posteriormente, foi-se substituindo as escolas de primeiras letras por instrução elementar, que surgiu para além da necessidade de generalização ao acesso às primeiras letras, mas com um conjunto de outros conhecimentos. A fala do representante do Estado Imperial como presidente da Província do Pará,

Francisco José de Souza Soares D’Andrea, para mostrar os diferentes agentes que se ocuparam de ensinar a leitura e escrita na província, demonstra a necessidade de legislações mais articuladas. Segundo D’Andrea:

Pelo uso antigo de se aceitar para ensinar os primeiros rudimentos a um menino, uma velha ou um homem qualquer, e sem muito escrúpulo, se tem conservado o abuso de entender que se bastam para mestres de primeiras letras homens que mal sabem ler, e de modo nenhum escrever certo, e ainda mesmo contar (Província do Grão Pará, 1838, p.3 apud COELHO; MACIEL, 2018, p. 25).

De acordo com Santos e Maciel (2018), a lei imperial de 15 de outubro de 1827 previa estruturas prescritivas e regulamentares, mas, como se sabe, essa imposição era algo que ainda estava longe da realidade, pois, além da precariedade da estrutura oferecida e das poucas escolas existentes, algo mais dificultava a instrução pública: a falta de bibliotecas e livrarias nas primeiras décadas do império. Baena (2004) declara que essa ausência de cultura letrada favorecia a circulação de “Agiólogos² enovelas destituídas de filosofia e moralidade, que lisonjeiam as paixões mais comuns, e outras em que os bons costumes e o bom senso não são respeitados” (BAENA, 2004, p. 210).

Razzini (2014) afirma que, no século XIX, apesar de as leis brasileiras de obrigatoriedade e gratuidade da instrução partirem do poder central, a educação pública nacional permaneceu regionalizada. Cada província instituiu suas próprias leis. Por esse motivo, ocorreu um acirramento nas desigualdades, tendo em vista que nem todas as regiões dispunham de recursos necessários para aplicação da legislação. Nesse sentido, houve um

²Agiólogos são enciclopédias portuguesas que tratam sobre o hagiólogo nacional, que diz respeito à santas -conquistas portuguesas, história e viagens ilustres (FERNANDES, 1996).

desenvolvimento mais acentuado no sistema de ensino das regiões urbanas.

A maneira de ensinar sofreu uma severa transição no decorrer do século XIX. Essa transição ocorreu na forma de organização do ensino, como afirmam Coelho e Maciel (2018). Isso culminou na generalização da aceitação do método simultâneo em detrimento do ensino individual. O método simultâneo é “a ação do professor sobre vários alunos simultaneamente” (FARIA FILHO, 2000, p. 142), enquanto o ensino individual consiste “em que o professor, mesmo quando tinha vários alunos, acabava por ensinar cada um deles individualmente”. (FARIA FILHO, 2000, p. 142). No uso do método simultâneo, a formação de classes poderia se tornar homogênea, pois, esse método permitia a produção de material para manter um grupo diverso de alunos ocupados ao mesmo tempo e, por consequência, haveria uma unificação do currículo. (FARIA FILHO, 2020). A partir do ensino simultâneo, a escola passou a exigir uma variedade de materiais escolares que atendessem à demanda dos alunos.

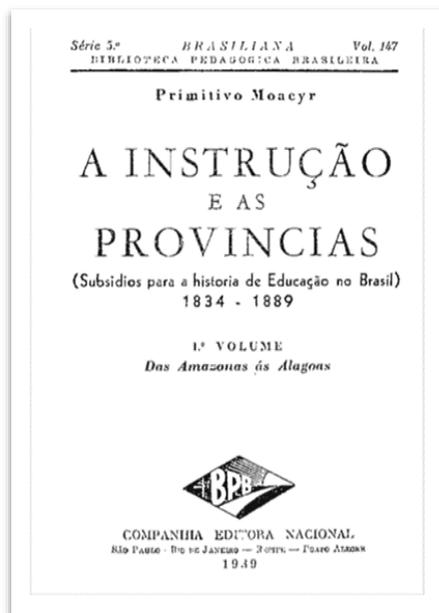
3 A regulamentação do ensino e a circulação do livro de leitura nas províncias do Amazonas, do Pará e do Maranhão (1834-1889).

Neste estudo, usamos como fonte e objeto de investigação a obra *Instrução e as províncias: subsídios para a história da educação no Brasil (1834-1889)*, de Primitivo Moacyr, baiano de Salvador. Sua obra representa um marco para a educação no que diz respeito à história e à historiografia de eventos relacionados a instruções, costumes ou mesmo material escolar utilizado na época provincial (CARVALHO, 2018). Ainda segundo Carvalho (2018), a obra de Moacyr é de relevância política, social e educacional. Além disso, “Seja como fonte ou como objeto, o conjunto de sua obra abrange mais de uma dezena de livros sobre a história da educação brasileira.” (CARVALHO, 2018, p. 148). De suas obras destacam-

se: O ensino público no Congresso Nacional (1916); A instrução e o Império (1936); A instrução e a República (1942); A Instrução pública no Estado de São Paulo: primeiras décadas republicanas (1942) e, por fim, a obra tratada como fonte e objeto deste estudo que é Instrução e as Províncias – subsídios para a história da educação no Brasil (1939).

A obra de Moacyr discute, de forma geral, a condição da instrução pública no período imperial. Neste trabalho, o foco é na regulamentação e na circulação do livro de leitura. Abaixo, uma imagem da folha de rosto da obra *A instrução e as províncias*.

Fig. 1: folha de rosto da obra *A instrução e as províncias...*, de Primitivo Moacyr (1934)



Fonte: Biblioteca de Obras Raras (UFRJ)

Neste trabalho, vamos tratar do primeiro volume da obra, o qual se centraliza nas regiões do Amazonas até Alagoas, como consta na própria imagem acima. Trataremos de três províncias: Amazonas, Grão Pará e Maranhão. As províncias foram escolhidas pela proximidade geográfica e

algumas similaridades relacionadas à instrução pública nas três províncias. O período histórico estudado vai de 1834 a 1889. Os dados sobre livros de leitura que circularam nessa região serão produzidos a partir das informações obtidas por meio de recortes pontuais retirados da obra. Abaixo, trataremos de cada província, a começar pelo Amazonas.

a. Província do Amazonas

Ao tratar da província do Amazonas, Moacyr (1939) mostra como o ensino deve ser estruturado. A explanação sobre a instrução provinciana, especificamente no Amazonas, se mostra bastante interessante, tendo em vista que em 1834 foi promulgado o Ato Adicional, lei n. 16, de 12 de agosto de 1834, que, em seu artigo 10, estabelece que cabe às Assembleias provinciais “legislar sobre a instrução pública e estabelecimentos próprios a promover-la”. (MOACYR, 1934, p. 21). Esse artigo confere às províncias certa autonomia nas decisões sobre o que compete à organização e estruturação do ensino local.

No relatório de 1852, o presidente da província, doutor Manoel Gomes Corrêa de Miranda, mostra preocupação sobre a instrução _ uma das maiores necessidades da província _ nas vilas e lugares distantes da capital. Em algumas vilas, como Alto Rio Negro, a maior parte das pessoas não sabia ler e não havia quem pudesse servir de instrutor dessas pessoas.(MOACYR, 1934, p. 25). A partir deste relatório, foram feitas diversas modificações nas leis sobre a instrução pública. No entanto, somente no ano de 1864, por meio da lei n. 125, de 1863, é que o presidente da província, Adolfo de Barros, conseguiu organizar o regulamento para a instrução primária e secundária do estado do Amazonas.

No ano seguinte, a Lei n. 143 é promulgada, a qual prescreve que a “inspeção da instrução publica compete ao presidente da província, ao diretor e aos comissários literários. São sujeitos à inspeção as aulas e

estabelecimentos literários que se ocupam do ensino primário e secundário, públicos e particulares”. (MOACYR, 1934, p. 47).

A Lei n. 143 também prescreve que “só serão admitidos nas escolas os livros e compêndios autorizados pelo diretor da instrução”. (MOACYR, 1939, p. 47). Há, então, um controle rígido do conteúdo a ser ensinado nas escolas que se deve à influência direta do governo e da igreja sobre o conteúdo que os estudantes deveriam aprender.

Em março de 1872, é expedido um outro regulamento (n. 25), em que “a instrução pública é dividida em instrução primária e secundária. A primeira compreende o curso em 8 anos, subdividindo-se em elementar e intermediário. A instrução primária elementar abrange matérias do 1º ao 4º ano e a intermediária, do 5º ao 8º ano. As matérias relacionadas ao ensino da leitura são discriminadas, conforme a série, da seguinte forma:

elementar: 1º ano: leitura (ensino oral e escrito, segundo o método do doutor Abílio no seu 1.º livro); lição de cousas (ensino oral e pratico segundo o método do doutor Sheldon); [...] 2º ano: leitura (método Abílio no seu 2º livro); exercício sobre divisão de sílabas; lição de cousas (continuação do 1º ano); [...] 3º ano: leitura (o 3º livro do Dr. Abílio ou outro análogo por bons exemplares de manuscrito, o exercício de boa pronuncia, tom e cadencia de voz e leitura de pequenos períodos feitos pelos meninos seguida de resumos corrigidos pelo professor); lição de cousas (continuação do ano anterior); [...] 5º ano: leitura (ensino escrito de prosa e verso pelo "Iris Clássico" ou outro livro análogo e por bons exemplares de manuscritos; exercícios de boa pronuncia e declaração); [...] 6º ano: leitura continuação do 5º ano; gramatica (idem); lições de cousas (idem) [...] caligrafia (continuação do 5º ano); ortografia (idem); 7º ano: leitura (continuação do 6º ano) [...] caligrafia (continuação do 6º ano); ortografia (idem) [...] educação religiosa (leitura do Novo Testamento, resumido e sem comentários); 8º ano: gramatica (analise gramatical e logica, de períodos escolhidos em prosa e verso); lição de cousas (continuação do ano anterior); [...] caligrafia (continuação dos anos anteriores); educação religiosa (idem). (MOACYR, 1939, p. 54).

Em 1877, em um relatório, o presidente da província, Jacy Monteiro, afirma que “o ensino moral e religioso, a educação e o ensino literário [...] eis as bases do engrandecimento desta região tão opulenta de dons naturais, mas tão pobre de quem com patriotismo e devidamente as aplique”. (MOACYR, 1939, p. 61). Nesse sentido, percebe-se que os alicerces nos quais a instrução na província do Amazonas estava fincada eram baseados no ensino da moral e da religião.

Nesse mesmo ano, outro relatório é expedido com a fala do diretor da instrução ao presidente da província, em que são sugeridas diversas medidas, como: a consolidação da legislação, por meio da criação de um conselho diretor; suspensão do serviço de fornecimento de papel, pena e livros aos meninos; criação da classe de alunos mestres para substituir professores faltosos (o concurso para esse cargo era obrigatório); incompatibilidade da função de professor com qualquer outra e fechamento de escolas públicas onde houvesse escolas particulares plenamente reconhecidas. (MOACYR, 1939, p. 62) .

Sobre a precariedade do local disponibilizado para armazenar os livros, e até do próprio material, o diretor da instrução, em seu relatório de 1877, afirma que “abiblioteca pública do Liceu está em estado lamentável; consta mesmo que alguns livros desapareceram”. (MOACYR, 1939, p. 63). Pode-se verificar outro trecho da instrução em que se atenta para a precariedade da educação, em que se crítica “o número de escolas por demais reduzido para a sua população; considerando a pouca frequência delas, a falta de livros e mobília, [...]”. (MOACYR, 1939, p. 64).

Os livros escolares de leitura que circularam no ensino primário na província do Amazonas, foram os seguintes: *1º, 2º e 3º livros*, de Dr. Abílio Cezar Borges, *Lição de cousas*, *o Irís clássico*. Além dessas obras, ainda se usava como livro de leitura o *Novo Testamento (resumido e sem*

comentários). O uso destes compêndios foi sendo adaptado às necessidades locais, como é possível observar no que sr. Faria Souto, presidente da instrução, declara em seu relatório de 1884:

O ensino primário, [...], larga e profundamente distribuído, e com ele, assim como os outros graus, os métodos e processos modernos mais aperfeiçoados com o material pedagógico adaptado às condições do nosso hábito, isto é, do meio em que vivemos e às exigências da ciência da educação dos povos [...]. (MOACYR, 1934, 71).

Com isso, pode-se perceber que, no papel, a preocupação em garantir certa organização da instrução pública da época era acompanhada pela necessidade de aproximar o que era ensinado aos alunos com a realidade vivida pelo povo.

b. Província do Grão Pará

Em 28 de junho de 1841, a lei n. 97 foi decretada pela Assembleia Legislativa Provincial e sancionada pelo vice-presidente da província, Bernardo Souza Franco. Essa lei regulamentava a instrução primária e secundária no Grão Pará. Nela constava que:

A instrução primaria geral, gratuita para todos os cidadãos será ensinada nas escolas e constarão de duas seguintes classes de estudos, aplicadas dos ambos os sexos. Na 1ª classe se ensinará leitura, escrita e caligrafia; princípios de aritmetica com perfeito conhecimento das quatro operações de numeros inteiros, fracionados e complexos e proporções; gramatica da língua nacional; conhecimentos de geografia. Na 2ª classe: principios da moral cristã e da religião do Estado, noções de civilidade; elementos gerais de geografia; leitura da Constituição e da história do Brasil. (MOACYR, 1934, p. 76).

De acordo com o texto acima, a constituição brasileira é usada para o ensino da leitura, pois, instruía o aluno sobre as punições cabíveis para

determinados delitos e envolvia também questões relacionadas à moralidade. A mesma lei estipula que “as escolas serão fornecidas pelo governo de compêndios, livros, [...] á vista de um orçamento anual orgarnisado pelos professores e aprovado pelo diretor.” (MOACYR, 1934, p. 76-77). Os professores planejavam o orçamento para a aquisição de livros, mas quem o aprovava era o diretor da instrução.

Na província do Grão Pará, verifica-se, por meio do relatório de 1840, do presidente Bernardo de Souza Franco, que “das 26 escolas elementares, apenas 10 estão providas; quatro aulas de latim. No Seminário episcopal há as seguintes cadeiras: latim, ecologia, música vocal, retorica, geometria e francês. Alude o relatório a uma Escola normal e a uma aula de comercio”. (MOACYR, 1939, p. 76).

Em 1853, ocorria a distribuição de material nas escolas primárias para os alunos mais pobres, mas tal ato despertava desconfiança, como se pode ver por meio da afirmação a seguir: “a distribuição de livros, papel etc., nas escolas primarias, pelos alunos pobres estabelece distinções odiosas, é dispendiosa e sujeita a abusos.” (MOACYR, 1939, p. 89). Esse problema também permeava na província do Amazonas, sendo utilizado, inclusive, o termo “escândalo” para referir-se à forma como os livros eram distribuídos.

Mesmo com os investimentos e distribuição de papel, pena e livros aos meninos desvalidos, Moacyr (1939), relata que “algumas aulas não tinham tido alunos, noutras tinha havido pouca frequência, reduzidos afinal os alunos a três ou quatro (MOACYR, 1939, p. 62). Nesse sentido, “a despesa que se fazia era inútil e perfeitamente escusada.” (MOACYR, 1939, p. 62).

Gonçalves Dias expos, em um relatório, a realidade preocupante de prédios destinados à instrução pública. O autor alega que

[...] os concertos, que depois se fizeram, são tão insignificantes, que ainda deixam ver não pequenos vestígios da revolução. Em 1851, quando o visitei, tinha apenas uma sala para os atos literários, e alguns cubículos para os internos, onde dormiam aos três e aos quatro, segundo as idades. (DIAS, 1989, p. 341).

Segundo Moacyr (1942), no local descrito por Gonçalves Dias, eram atendidos 12 meninos pobres, além de 10 meninos do coro. Para que tal atendimento ocorresse, eram recebidos 1,000\$ do Tesouro Geral.

Em abril de 1860, o governo expediu o regulamento da instrução pública de acordo com a lei n.348, do ano anterior, que autorizava o presidente a reformar a instrução pública. Este regulamento foi expedido como forma de tentar padronizar o ensino nas escolas públicas e particulares. Essa tentativa se aplicou, sobretudo, ao uso dos mesmos livros nas duas esferas de ensino. O texto a seguir referenda essa afirmação: “Nas escolas particulares far-se-á uso dos mesmos livros e compêndios admitidos nas públicas ou aprovados pelo diretor da instrução. A instrução primaria é obrigatória para as creanças que atingirem seis anos de idade" (MOACYR, 1939, p. 106).

Em outubro de 1870, ocorre a reforma na instrução pública por meio da lei n. 664, que determina que o ensino público primário fica dividido em dois ramos: inferior e superior:

O primeiro constará das seguintes materias: leitura, escrita, as quatro operações de aritmetica, noções práticas do sistema metrico de pesos e medidas, noções de gramatica portuguesa, moral civil e religiosa. O segundo: gramatica portuguesa, elementos de aritmetica e geometria, de geografia, historia, noções rudimentares de cienciasfisicas. (MOACYR, 1939, p. 118).

Por volta de 1871, o presidente Pinto Portella inaugurou a Biblioteca Pública. Esse feito foi possível graças às doações de dinheiro e de livros

pedidos pelo próprio presidente. Segundo o presidente, “tal foi a boa vontade com que fizeram que o dia 25 de março, aniversário da Constituição, foi solenizado com a mais bela festa literaria que tem havido no Pará”(MOACYR, 1939, p. 125). O relato de tal feito tem por finalidade transparecer uma ideia de como a instrução era festejada e aplaudida pela sociedade da época, todavia, os muitos problemas enfrentados para regulamentar a instrução e obter material necessário para prover as escolas demonstra a falácia da legislação.

Conforme já foi tratado neste estudo, havia muito rigor nas escolhas dos materiais usados nas escolas, posto que, somente livros aprovados pelo conselho de instrução pública seriam admitidos nas escolas. Além disso, o governo incentivava os professores a publicarem livros escolares ou traduzirem obras estrangeiras.

Só livros aprovados pelo conselho diretor serão admitidos nas escolas. Prêmios serão garantidos a professores ou quaisquer pessoas que compuserem compêndios ou obras para uso das escolas, e aos que traduzirem em português as de língua estrangeira, depois de aprovadas; os livros de ensino religioso terão aprovação do bispo diocesano. (MOACYR, 1939, p. 129).

Sobre a circulação dos livros escolares, segundo Coelho e Maciel (2018, p.25), no ano de 1877 foi contabilizado, pelo diretor da Província do Pará, Dr. Joaquim Correia de Freitas, a doação de livros por parte de Dr. Abílio Cezar Borges, segundo o que foi registrado

Em data de 16 de maio a diretoria recebeu por intermédio da presidência, 333 1º livros de leitura, 90 2º Ditos, 90 3º Ditos, 488 gramáticas portuguesas e 57 francesas, e no corrente mês 2000 gramáticas portuguesas. Todos esses livros foram oferecidos pelo Sr. Dr. Abílio Cezar Borges, que também ofereceu 1000 1º Livros de Leitura, 600 2º e 400 3º que ainda não foram recebidos. Aquelas

obras vão sendo distribuídas pelas escolas, conforme a sua frequência e estado dos alunos. (PARÁ, 1877, XLV).

No ano de 1878, o presidente João Capistrano Bandeira de Mello Filho agradeceu diante da Assembleia Legislativa, em nome da província, a boa ação de Dr. Abílio de Cezar Borges de mil exemplares da nova gramática portuguesa. Em seu pronunciamento, o presidente citou também Serafim José Alves, editor no Rio de Janeiro, que doou 400 exemplares da Aritmética do Dr. Ciriaco Lourenço de Souza. (MOACYR, 1939, p. 149).

c. Província do Maranhão

Segundo Moacyr (1939), o Maranhão foi uma das províncias do Império que mais se mobilizou para regulamentar a instrução, porém, devido a certa desorganização política, houve certa dificuldade em concretizar o que era planejado. Sobre a desorganização citada, Moacyr (1939) declara que, em 1854, “acha-se este serviço sujeito, como tem estado, às vicissitudes da política tão desorganizado e carecedor de uma reforma pronta e radical” (MOACYR, 1939, 177).

A necessidade de mudanças no contexto político relacionado à Instrução mobilizou a expedição, ainda no ano de 1854, do regulamento por meio do qual foi realizada uma reforma no ensino, em que foi determinado que o ensino primário nas escolas corresponderia a

leitura, escrita, instrução moral e religiosa, as 4 operações de aritmética, noções essenciais de gramática, e do sistema de pesos e medidas da província. (1.º grau). Poderá também compreender: o desenvolvimento de aritmética em suas operações práticas; leitura explicada dos Evangelhos e noções de história sagrada; elementos de história e geografia, principalmente do Brasil; gramática da língua nacional, geometria elementar, agrimensura, desenho linear e um sistema de pesos e medidas, não só da província, mas do Império e países com que tiver mais relações comerciais. (MOACYR, 1939, p. 180).

No ano seguinte, o ensino primário passou a ser tratado oficialmente como obrigatório por meio do Regulamento de 1855. Neste regulamento constava que

O ensino primario é obrigatório e os meninos devem frequentar diariamente as escolas públicas ou particulares até serem dados por prontos em exame público. Os pais, tutores, protetores que lhes não derem ensino primário incorrerão em multa .(MOACY, 1939, p. 199).

A escolha dos livros escolares no Maranhão obedecia ao mesmo rigor das outras províncias: os livros precisavam ser aprovados pela diretoria de instrução pública da província. Alguns livros de leitura e gramáticas aprovados para serem adotados nas escolas do Maranhão são

gramatica da língua portuguesa de Francisco Sotero dos Reis; Primeiro e segundo livros de leitura de Abílio Cezar Borges; Curso prático de pedagogia de Daligault; Gramática da língua portuguesa do professor Felício Benício de Oliveira Condurú; Livro do Povo pelo dr. Antônio Marques Rodrigues. (MOACYR, 1939, p. 211).

Cabe salientar que não só de livros viviam as escolas de ensino elementar. elas utilizavam também outros meios para o ensino da leitura, como discursos entre outros. No Maranhão, se utilizou discursos do Dr. Abílio Cesar Borges.

No Maranhão, se levanta o questionamento sobre a responsabilidade na distribuição de material aos desvalidos, considerando que “desde que o ensino é obrigatório, a província não pode eximir-se de fornecer livros, papel e outros objetos, e roupas precisas aos indigentes.” (MOACYR, 1939, p. 219). Mais à frente, se retorna a discussão: “não será exigir demais das Camaras municipais que concorram elas com fornecimento de livros,

papel, pena e tinta, desde que a província concorre com as despesas de ordenados dos professores, com a casa e utensílios para a escola.” (MOACYR, 1939, p. 231).

Por fim, é interessante citar que, em determinado momento, o livro escolar de leitura estava entre as premiações aos alunos que se destacavam em exames e exercícios escolares. “No dia do encerramento dos trabalhos escolares, ainda que não haja alunos para exames, se farão exercícios gerais sobre as matérias lecionadas, falando-lhes, estimulando-os e distribuindo-lhes prêmios de incentivo e de emulação (medalhas de metal, livros, estampas religiosas).” (MOACYR, 1939, p. 235-236).

Conclusão

Na primeira metade do século XIX, as províncias do Amazonas, Grão Pará e Maranhão, não obedeciam a uma padronização no que diz respeito ao uso dos livros escolares de leitura. No entanto, esse cenário começou a ser modificado a partir das discussões acerca da organização da instrução pública e padronização dos métodos de ensino. A partir da segunda metade do século XIX, o uso de manuais, compêndios, aprovados pelos conselhos de instrução pública das províncias, foram adotados nas escolas.

Na província do Amazonas, verificou-se que houve, pelo menos no papel, a constatação da necessidade de “aproximar” as condições da província à realidade do resto do Império. Alguns livros escolares que circularam nesta província a partir da investigação da obra de Moacyr (1939) foram: *1º, 2º e 3º livros* de Dr. Abílio Cezar Borges, *Lição de cousas*, o *Íris clássico*. Além dessas obras, o *Novo Testamento (resumido e sem comentários)* também era usado como livro de leitura.

No Grão-Pará, constata-se que, devido a situação lastimável da instrução, houve a necessidade de promover modificações, nas quais se pode perceber maior atenção a aspectos como a obtenção de livros

escolares. Os livros escolares que circularam na província do Grão Pará, encontrados na obra analisada, foram: *1º livro de leitura*, *2º livro de leitura*, *3º livro de leitura*, *gramática portuguesa*, *gramática francesa*. Todos estes exemplares foram oferecidos a província pelo Sr. Dr. Abílio Cezar Borges.

O Maranhão, por sua vez, segundo Moacyr (1939), foi uma das províncias que mais se esforçou na tarefa de regulamentar a instrução, porém, enfrentou algumas dificuldades devido à desorganização política. Os livros que circularam na época foram os seguintes: *gramatica da língua portuguesa*, de Francisco Sotero dos Reis; *Primeiro e segundo livros de leitura* de Abílio Cezar Borges; *Curso prático de pedagogia* de Daligault; *Gramática da língua portuguesa* do professor Felício Benício de Oliveira Condurú; *Livro do Povod* o dr. Antônio Marques Rodrigues, além dos discursos do Dr. Abílio Cesar Borges que eram usados como material de leitura.

Por fim, vale ressaltar que havia uma forte influência da religião e das ideologias dominantes no que se refere às regras envolvidas na aprovação de material escolar. Mesmo no período imperial, o embate entre a apropriação cultural europeia e a exaltação da cultura nacional se refletia grandemente na aprovação dos livros. Vê-se que havia um estímulo à produção local de material para o ensino, desde que atendessem aos interesses da religião e da classe dominante.

Referências

BRASIL. *Ato Adicional de 1834*. disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM16.htm, acesso em: 13/10/2020.

BRASIL. Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834. *Faz algumas alterações e adições á Constituição Política do Imperio, nos termos da Lei de 12 de outubro de 1832*. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado dos Negocios do Imperio do Brazil. Liv. 6º do Registro de Leis,

Alvarás, e Cartas a fl. 75 v. 1834. Acesso em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM16.htm

CARVALHO, Rosana Areal.; MACHADO, Raphael Ribeiro. *A História da Educação Brasileira na Produção de Primitivo Moacyr*. Curitiba: Revista de História e Historiografia da Educação, 2018.

COELHO, Maricilde Oliveira.; MACIEL, Francisca Izabel Pereira. *O ensino da leitura nas províncias do norte do Brasil: Primeiro livro de leitura, de Augusto Ramos Pinheiro*. In: SANTOS, Sônia Maria dos.; ROCHA, Juliano Guerra. *História da Alfabetização e suas fontes*. Uberlândia: EDUFU, 2018.

DIAS, Gonçalves. *Instrução pública em diversas províncias do Norte* (Coleção memórias, 42). Brasília, DF: INEP, 1989.

DUARTE, Raimunda Dias. *Livros escolares de Leitura da Amazônia: produção, edição. Autoria e discursos sobre educação de meninos, civilidade e moral cristã*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

FARIA FILHO. Luciano Mendes de. *Instrução Elementar no Séc. XIX*. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes VEIGA, Cynthia Greive. (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FERNANDES, Maria de Lurdes Correia. *História, santidade e identidade: o Agiologio Lusitano de Jorge Cardoso e o seu contexto*. Via Spiritus: Revista de História da Espiritualidade e do Sentimento Religioso, 03, 1996, p.25-68

MOACYR, Primitivo. *A instrução e as províncias (Subsídios para a História da Educação no Brasil)*. 1834 - 1889. vol 1, das Amazonas às Alagoas. São Paulo: Companhia Editora nacional, 1939.

MOACYR, Primitivo. *A instrução primária e secundária no município da corte na regência e maioria* (V. 5). Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1942.

NOSELLA, Maria de Lourdes Deiró. *As Belas mentiras: a ideologia subjacente dos textos didáticos*. 4. ed. rev. São Paulo: Moraes, 1981.

PARÁ. Secretaria do Governo. (1841, 5 de julho). Lei nº 97, de 28 de junho de 1841. Registrada a fls. do Liv. 1º de Leis e Resoluções Provinciais.

RAZZINI, Marcia de P. Gregório. *Livros de Leitura na Escola Brasileira do século XX*. In: STEPHANOU, Maria.; BASTOS, Maria Helena Camara. *Histórias e memórias da educação no Brasil V. I: Séculos XVI-XVIII*. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

Figurações da modernidade: o romance condenado no Século XIX

*Jeniffer Yara Jesus da Silva*¹

Introdução

Compreender a Literatura Comparada não como um estudo entre ficções ou entre literaturas de línguas diferentes, mas um estudo da Literatura com outros campos de saberes, como bem explicita REMAK (1994), é necessário para o pleno desenvolvimento do presente trabalho. O estudo em fontes primárias dialoga, principalmente, com a disciplina História, e trata-se não só de uma investigação a qual resultará em uma nota de rodapé citando a presença de uma prosa ficcional em determinado periódico, mas sim um trabalho abrangente sobre a fonte utilizada, atentando para a sua estrutura, seus autores, seu contexto de circulação e o que nele, relativo aos estudos literários, foi presenciado e é relevante para a compreensão de determinado contexto de produção já passado, mas que pode nos esclarecer muito das origens da História Literária Nacional.

Embora os critérios de avaliação de romances na primeira metade do XIX tenham sido expostos de maneira bastante sumária, o que interessa reter é a ideia de que uma leitura plenamente histórica da literatura deveria reconstituir os critérios de composição e avaliação dos textos na época de sua composição e primeira circulação e examinar as produções a partir desses elementos e não de características próprias a outros tempos. Não há qualquer

¹ Mestre em Letras - Estudos Literários pelo Programa de Pós-graduação em Letras - PPGL/UFPA, pesquisa financiada pela CAPES (2018-2020), orientada pela profa. Dra. Germana Maria Araújo Sales (UFPA).

anacronismo na ideia de julgar a qualidade dos textos, pois os letrados e os leitores comuns o faziam cotidianamente. Mas quem deseja fazer história da literatura deveria ser capaz de identificar e manejar os parâmetros de julgamento próprios à época de primeira circulação dos textos. (ABREU, 2014, p. 42).

Tomando tal concepção como ponto de partida, este estudo se equipara à seara de que Coutinho (2006, p. 53-54) cita em seu artigo, entre História Literária e Literatura Comparada, na medida em que o presente trabalho discute sobre o contexto de recepção de uma determinada ficção, em uma investigação da crítica, neste caso, religiosa, em contrapartida à presença do romance moderno em circulação na época.

Dessa forma, utilizaremos o método comparativo para analisar jornal e ficção, mais precisamente, a crítica no jornal *A Boa Nova* (1871-1883), de caráter moralizante, e o gênero romance, compreendido como um produto da modernidade, esta que trouxe questionamentos e posicionamentos contrários aos que figuras conservadoras defendiam. Sob o tema da moral, pretende-se analisar de que forma as duas percepções confrontam-se perante o meio histórico e social em que surgiram.

A Boa Nova foi uma folha católica, de circulação em Belém do Pará, em meados da década de 1870, dirigida pelo Bispo do Pará, Dom Antonio de Macedo Costa (1830-1891), figura de grande importância na história política e religiosa do estado. Autointitulado como um jornal voltado para “Tudo o que for verdadeiro, honesto, justo, santo, amável”, manteve publicação às quartas-feiras e sábados, com 4 páginas dispostas em 4 colunas, contendo algumas seções definidas como *Sumário*, *Crônica urbana*, *Crônica externa*, *Folhetim*, *A Pedido*, *Comunicado*, *Variedade* e *Boletim de Notícias*. A redação se dividiu entre os seguintes nomes inscritos na publicação: Cônego Dr. João Clementino Guedella Mourão, José Lourenço da Costa Aguiar, Luiz Barroso de Bastos, Dr. José de

Andrade Pinheiro, Padre Raimundo Amancio de Miranda, sob a administração de Clementino José Pinheiro, Padre Raimundo Amancio de Miranda. Mesmo sem o nome do Bispo inscrito no jornal, foi evidente, por pesquisas realizadas por Karla Denise Martins (2002) e Fernando Arthur de Freitas Neves (2015) que o jornal pertenceu ao clérigo e divulgou seus ideários nas páginas publicadas durante os doze anos de circulação.

Nesse sentido, é preciso enfatizar o projeto romanizador de Dom Macedo Costa, que pretendia moldar a diocese do Pará ao modelo de Roma. O projeto intentava obter mais fieis para a sua doutrina, além de priorizar uma educação religiosa, civilizatória e moralizante. Como realizar um projeto de tamanha magnitude? De acordo com Raimunda Dias Duarte (2018), o bispo não só foi presente em projetos sociais, como também na construção de abrigos a meninos e meninas pobres, na construção e ampliação da educação de seminaristas, como também produziu livros, os quais pretendiam guiar o público na conduta cristã desejada pelo bispo. Mesmo contrário a algumas ideias modernas, o Bispo intentou um projeto civilizador moderno, porém, baseado na moral e fé cristã.

Se de um lado o bispo do Pará combatia os valores da modernidade como as ideais liberais de laicização do Estado brasileiro, secularização do casamento e enterramento, o ensino nos moldes da educação moderna, por outro lado, absorvia outros valores da modernidade ao pregar a construção de “uma sociedade em que o progresso técnico servisse à reafirmação da vida cristã”. (MARTINS, 2002, p.76 *apud* COSTA; FRANÇA, 2015, p. 74).

Nesse contexto, entendemos que o periódico *A Boa Nova* foi um dos seus instrumentos de orientação, ao inscrever e fazer circular as opiniões e princípios de uma figura devota a condução de seu público leitor. Compreender o Bispo como uma figura contrária à determinadas ideias

revolucionárias, se faz necessário, visto que, perante um contexto de efervescência em ideias liberais, próximas ao republicanismo, à secularização e questionadora das normas estabelecidas, à época, perante a sociedade, o posicionamento do eclesiástico é combativo a determinados movimentos.

Perante tais considerações, o gênero romance, como fruto da modernidade e reflexo dela, é alvo de críticas ferrenhas de Dom Macedo Costa, considerado palco de imoralidades, o qual abordava temas contrários à fé cristã, e que afrontavam os dogmas religiosos. Condenado pelo porta-voz da Igreja Católica, os escritos n’*A Boa Nova* constituem uma crítica respaldada pela moral e pelo desejo conservador das ideias instauradas numa época em que a religião, não muito diferente dos dias atuais, regulava a sociedade em diferentes instâncias sociais.

1 O embate entre modernidade e a instância religiosa

Utilizando do que Canclini (1990) conceitua a respeito da modernidade, entendemos que seus movimentos foram de grande preocupação para figuras eclesiásticas e políticas, detentoras de poder, durante o século XIX. O projeto emancipador, descrito pelo autor, pretende “la secularización de los campos culturales, la producción autoexpresiva y autorregulada de las prácticas simbólicas, su desenvolvimiento em mercados autónomos” (CANCLINI, 1990, p. 204-205), porém, a despeito da citada secularização, o projeto romanizador do Bispo do Pará

teve por preliminar, disciplinar o Clero para canalizar as forças intelectuais e espirituais deste para empreender uma barreira ao avanço do secularismo, forma mais contundente de ameaça à capacidade de reprodução da Igreja traduzido naquela época sob a insígnia separação Estado e Igreja. (NEVES, 2015, p. 22).

A separação política descrita acima não foi preocupação única da Igreja em Belém, as chamadas forças intelectuais, citadas por NEVES (2015), também foram alvos de discussões para figuras como Dom Macedo Costa. Comprova-se tal afirmação pelo estudo dos jornais dirigidos por ele, como *A Boa Nova*, instrumento utilizado para divulgação e publicidade dos posicionamentos do clérigo. O bispo, mesmo preocupado com o progresso material e civilizatório da Amazônia, desejou utilizar de uma intelectualidade baseada em valores ético-religiosos para regerem esse movimento:

Para D. Antônio de Macedo Costa, só existia um caminho seguro que faria a Amazônia trilhar os caminhos da civilização: elevar o nível intelectual e moral do seu povo. Para ele, investir na instrução e educação moral seria investir no desenvolvimento da própria economia. E isso era uma questão política, social e de humanidade, pois o baixo nível intelectual e moral do povo seria um grave problema que impedia não só o avanço da civilização, mas também do cristianismo. Para o enfrentamento desse problema, D. Antônio de Macedo Costa apresentou um projeto de desenvolvimento para a Amazônia, cujos princípios estavam centrados na educação cristã e significava dar ao povo a instrução escolar e a educação moral pelo ensino da religião católica. (COSTA; FRANÇA, 2015, p. 75).

Outro movimento descrito por Canclini (1990, p. 205) nos remete ao desejo do bispo descrito acima, o chamado “projecto democratizador [...] confia en la educación, la difución del arte y los saberes especializados, para lograr una evolución racional e moral”. A respeito dessa circulação de saberes, o Bispo não se recusa a tratar sobre assuntos pertinentes a algumas áreas de conhecimento e deseja incentivar a instrução num local pensado, por ele, como retrógrado, mas intenta guiar os ensinamentos, em uma prática que não seria autorregulada, mas sim orientada e regida

por outrem. A coluna *Variedade*, inscrita no periódico *A Boa Nova*, é prova disso:

[...] - Sentimos de muito, dizíamos nós, a falta de um Periódico que, livre das preocupações que nascem do embate das ideias, se dedicasse de um modo especial à levar no seio das famílias as boas doutrinas e a moral religiosa debaixo de formas amenas e atrativas. Resolvemos a esta hora tomar sobre nós mais esta tarefa e consagrar no nosso Periódico uma secção especial com o título - VARIEDADE - á publicação de assumptos diversos que, esperamos, serão lidos com gosto e interesse especialmente no seio das famílias. Religião, História, Ciências naturais, Economias domesticas, Literatura, nada do que é verdadeiramente útil e agradável será estranho à nossa - VARIEDADE. (A BOA NOVA, 1878).

Publicada a partir do ano de 1878, divulgou narrativas ficcionais e moralizantes como *O Velho Daniel*, *A aldeia dos alquimistas*, *Nada foi criado sem motivo* (legenda alemã), *Caminho da felicidade*; e nove artigos opinativos, os quais foram: *Faixas elétricas*, *A propósito de muita cousa*, *O cristianismo e o filosofismo*, *O catolicismo e seus inimigos*, *Questão de Nazareth*, *Fragmentos de um catolicismo liberalesco-maçônico*, *Cartilha da seita nazarena*, *Palestras*; publicados entre 1878 a 1883. Em outras seções também foram publicados textos de teor religioso, como *Morte de uma esposa cristã*, presente na seção *Publicação pedida*, autoria de Benedicto A. D'Oliveira Cotta, *Vida de Santa Dorotéia*, presente na chamada *Secção Religiosa*.

Na seção *Literatura*, a sequência de artigos sobre a peça de teatro de mesmo título, *Os Lazaristas*, drama em três atos, de Antonio Ennes, em 1875, foi considerado anticlericalista e obteve críticas em diversos periódicos religiosos durante sua circulação no Brasil. A presença dos referidos textos nos indica uma enfática preocupação com as leituras a

serem divulgadas e recomendadas, bem como na circulação de ideias e posicionamentos por meio do escrito jornalístico.

Usando o expediente de ocupar a imprensa disponível, não só a católica, o bispo das províncias do Amazonas e Pará dispara, por sua pena, um petardo em resposta às tentativas de tornar o Estado laico; a imprensa liberal e maçom são retratadas como “jornais pestilentos e de seitas perniciosas”, infiltrando-se por toda a parte para desvirtuar a educação da “infeliz mocidade quase em todos os países, tirada ao clero e o que é pior ainda, em muitos países confiadas á mestres da iniquidade e do erro”; nesse instante, o bispo critica a postura de tornar o ensino laico quando o ensino religioso deixava de ser um monopólio dos sacerdotes católicos ministrando esta matéria no currículo escolar. (NEVES, 2015, p. 261-262).

Divergindo do que pretende o movimento emancipador, mas aproximando-se do movimento democratizador descrito por Canclini (1990), Dom Macedo Costa configura-se como voz contraditória perante a modernidade, em que determinadas ideias foram objetos de ameaça a Dom Macedo Costa, entretanto, outras foram utilizadas em seu projeto, porém, amparadas na defesa de um ensino religioso e na regulação das leituras descritas como amenas e virtuosas, numa tentativa de reger o que deveria, ou não, ser lido e por quem deveria ser lido. Essa atitude faz parte da iniciativa romanizadora e pode ser confirmada por meio dos jornais que reger, sendo *A Boa Nova* objeto do presente estudo.

Desse modo, perante o surgimento do romance, um gênero distante dos escritos clássicos de fácil leitura e grande difusão, principalmente durante o século XIX, não pertencendo aos gêneros que deveriam ser guiados para compreendê-los, configurou-se como perigo à visão católica no que diz respeito aos temas inscritos em suas produções. Entre a rapidez de mudanças políticas e do cotidiano (LIMA, 2003, p. 103-104), nem a literatura foi desprezível para tolerância de discursos circulantes no

Oitocentos, os quais poderiam ir de encontro às ordens já estabelecidas, neste caso, a religiosa. Dessa forma, ao pensarmos o romance moderno como reflexo de uma sociedade em transformação, abordando questionamentos e possíveis representações sociais pertencentes a uma sociedade burguesa em ascensão², é possível a relação entre crítica moralizante e a ficção da modernidade.

2 Antagonistas do romance: práticas de leitura da modernidade

A *Boa Nova*, como instrumento de divulgação do ideário cristão de Dom Macedo Costa, voltou-se para publicações a respeito de práticas de leitura, especificamente para a leitura de romances, condenado e maldito pelos escritos na folha católica. Em 1872, o primeiro artigo referente a esse posicionamento ocorreu em 20 de julho, na edição nº 40, sob o título de *Manifesto Maçônico*, em que mencionam a novela *Cornelia Bororquia*:

E' nosso proposito nesta análise, que empreendemos do célebre manifesto maçônico não deixar sem resposta o que tenha aparência de razão, ou que pretenda escudar-se com a história:

A nona acusação é assim formulada:

- *Cornelia Bororquia*, mulher de rara formosura, foi queimada viva na praça de Sevilha por não ter querido aceder aos impuros desejos de certo Arcebispo que, raivoso por não conseguir os seus depravados fins, entregou a raptada vítima aos tratos inquisidores.

Sabemos que esta historietta teve voga em romances, cujo fim era desonrar os Ministros da Religião, torná-los odiosos, mas nunca a lemos historiador sisudo.

Agora mesmo recorremos de novo aos historiadores, que temos à nossa disposição, e nada encontramos acerca das façanhas desse certo Arcebispo.

Supondo, porém, a verdadeira fábula de *Cornelia Bororquia*, o que provaria isso? E' que houve desgraçadamente um Arcebispo esquecido de seus sagrados deveres, que chafurdou-se no lodaçal dos convícios.

² WATT, Ian. *A Ascensão do Romance*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

Ora nos que não defendemos a impecabilidade do Pontífice romano, estamos longe de admiti-la em um Arcebispo ou Bispo (A BOA NOVA, 1872).

Admitindo a história como verdadeira, a novela, escrita pelo espanhol Luís Gutierrez, em 1802, é admitida como um fato histórico pelo redator do artigo acima, mas condenada sua leitura e circulação como sendo enganosa, em que nada consta nos historiadores consultados pelo jornal. O título do artigo faz parte de uma sequência de artigos publicados no ano citado, a respeito de acusações realizadas contra a Igreja, em diferentes momentos e lugares, “esclarecidas” pelo redator da folha paraense. O embate entre Igreja e Maçonaria foi presente em Belém e Pernambuco, principalmente, na década de 70, na chamada Questão Religiosa³, fazendo-se presente nos artigos de defesas e acusações entre o jornal católico aqui estudado e folhas maçônicas.

Cornelia Bororquia ou a vítima da Inquisição foi realmente publicada como romance e anunciada no Brasil em jornais de algumas províncias. Também foi publicada no jornal maçônico *O Santo Officio*⁴, em Belém do Pará, no ano de 1876. Trata da história de uma jovem raptada pelo arcebispo de Sevilha, por meio de cartas sua história é narrada, na voz de diferentes personagens, como a própria Cornelia e seu pai, o qual solicita seu resgate. Como descrito na nota acima, Cornelia foi entregue à Inquisição pelo arcebispo que a sequestrou. A novela é considerada a primeira anticlericalista na Espanha e está presente nos estudos em relação ao que ocorreu na Espanha durante o século XIX, em um contexto de censura e grande poder do clero:

³ VIEIRA, David Gueiros. *O Protestantismo, a maçonaria e a questão religiosa no Brasil*. Brasília, 2 ed. Editora da Universidade de Brasília, 1980.

⁴ SILVA, J. Y. J.; SALES, G. M. A. O romance sob o olhar da moral e dos bons costumes. In: XIV CONGRESSO INTERNACIONAL ABRALIC, 2015, Belém. *Anais do XIV Congresso Internacional ABRALIC*, 2015, v. 02.

En España existía la censura por parte de la Inquisición, no obstante la obra circuló de forma clandestina, y cuando se restableció la libertad de prensa tuvo mucho éxito. Ésta es el reflejo de lo que existía en nuestro país en aquel momento; los Ilustrados intentaron acabar con el fanatismo religioso, hubo atisbos, pero los continuos cambio políticos hicieron que no fuera posible. El clero tenía un gran poder, la Inquisición imponía sus criterios a la hora de publicar un libro, por lo que era muy complicado hacerlo. (ZAGAROZA, 2009, p. 2).

A representação estabelecida na obra condenada é de uma figura eclesiástica cometendo um grave pecado, tecendo críticas ao que ocorria na época de sua produção, neste caso, sobre uma Igreja autoritária, inquisitorial, a qual poderia condenar seu autor por sua escrita.

Acaso os parecerá increíble a primera vista lo que voy a deciros. Yo he sido violentamente robada de vuestra casa, sí, violentamente robada. Mas, ¿quién ha sido el raptor? ¡Ah, qué horror, qué monstruosidad! Aquel personaje que tanto fingía amaros, aquel hombre que tiene tanta fama de honradez en todo el reino, aquel sabio varón, cuya santidad aneja a su ministerio es tan altamente proclamada y creída por todo el mundo, aquel orador que tan a menudo recomienda en el púlpito la decencia a las doncellas, la fidelidad a las casadas, la castidad a las viudas; el Arzobispo de Sevilla en fin, él mismo, él mismo ha sido el que después de haberme armado en secreto bajo la capa de piedad mil enredosos lazos, el que después de haber tentado en vano todos los medios para seducirme, tomó el expediente de arrebatarme de vuestro cariñoso seno del modo más infame, sobornando a vuestro criado el sencillo Perico, y comprando cuatro hombres viles para que ejecutaran con feliz éxito su inicuo proyecto (GUTIERREZ, 2005, p. 71).

O trecho acima corresponde à carta IV, escrita por Cornelia Borrorquia, já aprisionada e que apenas conseguiu escrever e enviar a correspondência graças a uma antiga criada, agora responsável pelos prisioneiros da Inquisição, que reconheceu a menina e a ajudou. A

descrição da traição do arcebispo, no choque em saber qual fora seu algoz, é evidente, assim como a crítica ao seu comportamento diferente no âmbito religioso e o que a ela dedicou-se quando a sequestrou.

A presença de uma narrativa como essa, circulante na Europa e posteriormente no Brasil, tornou-se ameaça quanto ao questionamento de uma ordem religiosa autoproclamada pura, quando contesta a santificação da clerezia. Nesse sentido, a Igreja precisava investir na negação de que o enredo de Gutiérrez nada mais foi do que ficcional, afastando de si o indivíduo que cometeu tamanho pecado, não sendo este representante da Igreja defendida em seu jornal.

Outro artigo condenatório a um romance é publicado em 31 de julho de 1872, sob o título de *O processo Junqua*, na edição nº 42:

Este processo que no mês passado foi julgado no tribunal do Júri do departamento do Gironde na França, mais uma vez mostra o que se deve pensar das puras intenções dos chamados velhos católicos e pretendidos reformadores da Igreja católica.

Os réus são o padre Junqua, o cônego Mouls e Sr. Peyhez, gerente da Tribuna de Bordeaux. O cônego Mouls está ausente.

O Sr. Peychez é acusado por ter publicado na Tribuna um romance intitulado <<Mistérios d'um Bispado>>; os seus corréus, Junqua et Mouls, por terem fornecido os manuscritos desse romance.

O Sr. Peychez toma sobre si toda a responsabilidade da publicação dos *Mistérios d'um Bispado*.

O Padre Junqua, um dos atores da obra declara, que dela escreveu o prefacio, a famosa carta á sensação, a carta de amor; que redigiu o capítulo sobre a morte do conde de Florial, e que, a seu ver no livro não se encontra nenhuma palavra obscena; sem contudo tais palavras se acharem no romance, ele recusa a paternidade. (A BOA NOVA, 1872).

Informações sobre o referido romance não foram encontradas fora do periódico, no entanto é possível verificar, pelas acusações contidas no

artigo, que foi uma obra sobre a temática do amor, tendo, novamente, figuras eclesiásticas como personagens da trama, e considerada obscena para leitura, a ponto de ser levada a júri, e seus autores à condenação:

A requisitora do Sr. Cellerier Promotor público contra os Srs. Junqua e Mouis foi grave e severa. Reproduzir as citações que ele teve que fazer do ignóbil romance é impossível [...] Quereis abalar as colunas do templo, onde fostes recolhidos, nutridos, onde achastes um refúgio, um abrigo! Como homem faço as minhas reflexões. Como magistrado procedo contra vós, porque insultais tudo o que é grande, tudo que é respeitável, tudo o que é santo!

Aqui não é questão nem do Papa nem do Cardeal: unicamente se trata de não insultar a fé dos outros.

Ah! para estabelecer-se uma religião precisa-se de virtudes que vos faltam; precisam d'uma moralidade, contra a qual toda a vossa vida protesta.

Sim, um dia chegará – e praza a Deus que este dia chegue de pressa- quando o fogo das paixões estiver apagado, então lembrar-vos-eis- e oxalá pudésseis chorar por causa do escândalo que causastes! (A BOA NOVA, 1872).

Ao final do artigo presenciamos a opinião do redator, o qual condena a obra que desejou insultar a fé alheia, traíndo o espaço que os próprios autores do romance foram acolhidos. Novamente, pelo que lemos, o questionamento trazido pela ficção condenada é a religião, a fé cristã, advinda mesmo dos seus próprios participantes.

No artigo intitulado *Um livro mau*, de 21 de setembro de 1872, edição nº 56, o periódico católico publica sobre um livro circulante na época, escrito pelo francês Augusto Callet. Porém, antes mesmo de citar a obra, enfatiza-se sobre o perigo de algumas publicações desvirtuosas:

A imprensa, que deveria ser a propagadora da verdade, é hoje, o grande e, talvez, o primeiro elemento, da tão eminente dissolução social. Uma aluvião de jornais sem fé, uma imensidade de livros e romances ímpios e imorais, estão preparando em Portugal as desgraças e calamidades, que tem afligido

outros países. Prevemos para o país, um futuro medonho e sombrio, porque bem claras são as funestas consequências das más doutrinas (A BOA NOVA, 1872).

A previsão citada pela folha seria o futuro das más doutrinas, provavelmente aquelas contrárias aos dogmas católicos e ao que a Igreja defendia. Importante salientar para o fato de que a crítica não finda nas práticas de leituras, mas em um âmbito também político, já que a Igreja mantinha fortes laços com o Estado na época. As ideias da modernidade foram de grande ameaça, e elas, inscritas tanto em romances quanto divulgadas na imprensa, foram alvos de combate do clero. Como propagadora de posicionamento religioso e político, as obras recomendadas pela Igreja deveriam ser as leituras amenas e edificantes, portanto, a crítica presenciada n'*A Boa Nova* seria a que Lima (2003) cita como estética anterior à modernidade, esta de valores ético-religiosos:

O equilíbrio dos valores, responsável pelo perfil da estética anterior à modernidade, se depositava e dependia da comunhão em uma ideia de transcendência. Esta, de ordem religiosa, podia, como historicamente sucedeu, assumir o papel de justificar o regime sociopolítico com quem convivia, mas seu alvo imediato era oferecer uma orientação à vida humana. A *mimesis* se estabilizava mediante a prévia estabilização ética-religiosa (LIMA, 2003, p. 167).

Prosseguindo no artigo citado, a obra *O Inferno*, citada como romance, é condenada pelo jornal por tratar-se da negação da existência do inferno:

Ocorrem-nos estas considerações ao ver impresso em a nossa língua, um livro intitulado – *O Inferno* – onde o dogma das penas eternas é ridicularizado. Uma certa imprensa, recomenda a leitura d'este livro, e recomenda a muito mais, porque o livro já foi condenando pela Sagrada Congregação do Index.

Quando o lobo se aproxima das ovelhas, diz S. Francisco de Sales, devemos gritar: aí vem o lobo – O romance – O Inferno – tem por fim negar a existência d'um lugar de tormentos e penas eternas na outra vida, lugar a que chamamos inferno.

Baldado empenho! A existência do inferno prova-a a mesma razão, e a crença universal da humanidade inteira.

Que as penas do inferno são eternas dizem-no expressamente as Sagradas Escrituras, e as Tradições Católicas.

Se a palavra inferno soa mal, substituam-na por outra. A ideia que ela exprime tem realidade objetiva, porque o inferno existe.

Existe sim porque Deus é justo; e, n'este mundo a virtude não é ordinariamente premiada, nem o vício punido (A BOA NOVA, 1872).

O livro foi traduzido por Camilo Castelo Branco e encontra-se disponível em plataformas virtuais. Trata-se da noção do "Inferno" nas culturas judaico-cristãs. Contido na lista do Index, de livros proibidos pelo Vaticano, seu autor foi excomungado por tê-lo publicado. O livro vai discorrer sobre quatro dogmas que explicam a existência do inferno, e é, por tal ato, condenado pelo periódico belenense. Não se trata de um romance, mas de ensaios filosóficos sobre determinado assunto, porém, já por contrariar o dogma católico defendido pela folha, é tido como transgressor:

O dogma da existência do inferno ainda mesmo que não fosse revelado pela fé, e confirmado pela razão e pela crença universal da humanidade, era necessário inventá-lo para conservar a ordem social.

Permita Deus que os que negam a existência d'aquele dogma, não venham a conhecer a triste experiência que o inferno realmente existe.

Cumprimos um dever de escritor católico dizendo que o romance de Augusto Callet – O Inferno – traduzido em português, é ímpio e condenado pela Igreja (A BOA NOVA, 1872).

No livro, é possível verificar o tom de crítica aos dogmas cristãos, já na nota de advertência de Camilo Castelo Branco, no qual cita possíveis hipocrisias nas tentativas de moralização e pregação católica, em que podemos inferir, por meio de sua escrita, a crítica a repressão existente nas pregações quando se utilizam o inferno como um local de penitência:

É tão verdade que este sistema de moralizar nada aproveita, quanto é certo que nas aldeias, onde mais trovejam as ameaças do missionário, encontrareis o demônio da corrupção fazendo trejeitos ao padre às portas das cabanas, onde o vício avulta mais esqualido com a hediondez dos seus farrapos.

Não melhorareis a sociedade a pregar. E, todavia, serôdios apóstolos, na vossa sinceridade, creio eu, por não ter grande confiança na vossa ilustração, e me ser muito custoso suspeitar que sois hipócritas.

Ora lede este livro que se vos oferece em português correnteio, e dizei, se, apagado o inferno, não será possível acender farol mais humano e mais divino pelo qual se norteie a posteridade da pecadora Eva, esta imensa família de hoje, estigmatizada seis mil anos antes! (CASTELLO BRANCO, 1871, p. 4).

Transpondo alguns anos de publicação do jornal, em 1879 foi publicada uma sequência de artigos intitulada *Leituras para Famílias – Antes da oração da noite*, a qual consistiu em orientações de leituras para as famílias que se reuniam ao final do dia, antes de dormirem, realizando, também, a última oração do dia. Entre os tópicos inscritos na sequência, o intitulado *Dos Romances*, publicado em 7 de maio, na edição nº 36, chama a atenção pelo escrito deter-se especificamente aos autores de romances:

Atraídos pelo engodo do ganho, pelo desejo d'uma vã popularidade, ou por algum motivo ainda menos digno de estima talvez, especulam com as paixões de seus leitores; e, para dobrarem-se a seus gostos, transportando-os em seus escritos fora do domínio da realidade, lançam-nos em um mundo imaginário e fictício, onde tudo é falso e inverossímil, as personagens, as posições, os sentimentos e as ideias. O espirito, depois da leitura d'estes romances, acha-

se mais vazio ainda do que antes; e coração d'elas traz não sei que fadiga e um desgosto mais profundo pelas exigências e pelos deveres da vida: muito feliz se não perde a inocência e não recebe sobre as cousas de maior importância, impressões falsas, que o tempo, a experiência e leituras mais serias custarão muito a apagar (A BOA NOVA, 1879).

A acusação destina-se aos enredos inverossímeis e as provocações que a leitura desses escritos poderia trazer aos leitores, as mais terríveis que se poderia imaginar à época, como se a prática de leitura citada influísse diretamente não só nos pensamentos dos indivíduos, mas também em seus comportamentos, provocando atos escandalosos:

Acreditemos que os livros são mais perigosos do que os discursos, assim como um mau princípio é mais funesto do que uma má ação. Com efeito, não se está sempre na escola do mundo; um mau livro acha-se continuamente á nossa disposição; muitas vezes o autor é menos comedido em suas palavras do que o somos no mundo. longe de ser nos uteis em literatura, se eles corrompem o coração, só nos dão um espirito romanesco, enchem-nos de ideias quiméricas, fazem-nos encarar o mundo debaixo das mais falsas cores, e acabam por arrastar-nos ao abismo. Entre muitos exemplos, cita-se o d'uma moça que atirou-se ao Sena, há pouco tempo. Os socorros para salvá-la foram inúteis; achou-se n'ela o último volume d'um romance muito conhecido, e examinando-o atentamente, descobriu-se, em uma das folhas, estas palavras, escritos pela mão desta infeliz: <<Eu fui atraçoada como ela, devo como ela morrer.>> (A BOA NOVA, 1879).

A leitura do romance provocava comportamentos vis, como o suicídio da jovem descrito acima, mas, além disso, os escritos romanescos permanecem na sociedade, e por isso mesmo tornam-se perigosos.

Em meio ao contexto social e político da década de 1870, perante a Questão Religiosa, o advento de ideários abolicionistas, republicanos e liberais, práticas de leitura que poderiam, também, questionar a ordem

católica vigente seriam de grande perigo, pois “o ataque aos romances [...] se faz mais indiscriminado e inflexível toda vez que predomina uma ideologia de guerra, quando há um inimigo para se sacudir como a um espantinho” (SITI, 2009, p. 167). O inimigo aqui não seria apenas a imoralidade, mas, e talvez principalmente, as discussões trazidas por essas leituras, de modo a “perverter os espíritos” a inclinações outras distantes do que a Igreja incentivava.

Considerações finais

O romance moderno, como um gênero advindo de um contexto de transformações políticas e sociais, ocasionou diferentes posicionamentos quanto a sua circulação, não permanecendo alheio a acusadores que intentaram frear sua publicidade e prática de leitura. Dessa forma, *A Boa Nova*, como porta-voz de uma ordem conservadora, detentora de grande poder durante séculos passados, e dirigida pelo Bispo do Pará, figura defensora de uma reforma católica profunda perante a população, devotou-se à prescrição da leitura do novo gênero, este figurando-se como um perigo a ser combatido, por alcançar as almas do público, atingindo-as de forma a desvirtuar dos pensamentos cristãos. Mesmo preocupado com a instrução para civilização de um povo supostamente “retrógrado” em educação e progressos materiais, o romance é tido não somente como ímpio pela folha católica, mas igualmente como um instrumento para circulação de ideias e posicionamentos contrários aos ideal ético-religioso vigente na época. Da mesma forma foi tomado como revolucionário, por seus temas distanciarem-se ou criticarem figuras e preceitos católicos. O romance, como expressão da modernidade, seria um reflexo de algumas transformações esperadas nela e, portanto, deveria ser combatido pela ordem que se sentiu ameaçada na perda de fiéis e, conseqüentemente, na perda do poder político que mantinha perante a sociedade.

Nesse sentido, é preciso compreender as relações entre Literatura e História como necessárias para uma investigação abrangente na construção de uma História Literária Nacional que não seja anacrônica ou repita os discursos já instaurados no Cânone.

O século XIX foi um período marcado por profundas modificações políticas e movimentos intelectuais, decisivos para futuros movimentos nas áreas das Ciências Humanas. A análise dos jornais divulgados no Oitocentos e dos ideários presentes nesta imprensa, nos esclarece como foram construídos determinados discursos ainda hoje vigentes. Dessa forma, o resgate dos discursos inscritos em fontes e ficções é essencial em uma conduta investigativa do passado, pretendendo inseri-lo em nossa história cultural e literária do que foram relegadas as notas de rodapé ou oculto nos manuais das Humanidades.

Referências

Fonte primária

A Boa Nova (1871-1883).

Outras Fontes

ABREU, Márcia. Problemas de história literária e interpretação de romances. *Todas as Letras X*, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 39-52, nov. 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.15529/1980-6914/letras.v16n2p39-52>> Acesso em: 04/06/2018.

COSTA, Benedito Gonçalves; FRANÇA, Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza Avelino de. O projeto educativo do Bispo Dom Antonio de Macedo Costa para civilizar a Amazônia paraense na segunda metade do século XIX. *Revista Cocar*, Belém, v. 9, n. 17, p.69-84, jan.-jun., 2015.

COUTINHO, Eduardo F. Literatura Comparada: reflexões sobre uma disciplina acadêmica. In: *Revista Brasileira de Literatura Comparada*, n 8. Rio de Janeiro, 2006.

DUARTE, Raimunda Dias. *Livros escolares de leitura da Amazônia*: produção, edição, autoria e discursos sobre educação de meninos, civilidade e moral crista. 365. ed. Campinas: Pontes Editores, 2018. v. 1.

LIMA, Luiz Costa. *Mímesis e modernidade*: formas das sombras. 2ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 2003.

MARTINS, Karla Luiza. “Civilização católica: D. Macedo Costa e o desenvolvimento da Amazônia na segunda metade do século XIX.” *Revista História Regional* 7 - UNIFAP, 2002.

NEVES, Fernando Artur de Freitas. *Romualdo, José e Antônio*: bispos na Amazônia do oitocentos. Belém: Editora da UFPA, 2015.

REMAK, Henry. H. H. “Literatura Comparada: definição e função”. In: COUTINHO, Eduardo F. e CARVALHAL, Tânia Franco (org.). *Literatura Comparada*: textos fundadores. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

SITI, Walter. O romance sob acusação. In: MORETTI, Franco (org.). *O romance: A cultura do romance*. São Paulo: Cosac Naify, 2009. p. 165 – 195.

ZARAGOZA, Amparo Bustos. Cornelia Bororquia: Primera novela anticlerical. *Innovación y Experiencias Educativas*, [s.l.], v. 6, n. 45, p.1-12, nov. 2009. Disponível em: <https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_24/AMPARO_BUSTOS_1.pdf>. Acesso em: 07/07/2018.

Itinerário das livrarias em Belém do Pará ao longo do Século XX: um estudo com base na biblioteca particular da Prof^a Maria Anunciada Ramos Chaves

*Elisangela Silva da Costa*¹

Considerações iniciais

No início do século XX, Belém do Pará vivia tempos áureos embalada pelo fastígio da economia gomífera, pois os olhares do mundo estavam voltados para a capital paraense e os investimentos internacionais eram imensos. Nesse período, grande foi também a circulação de mercadorias e pessoas por essas paragens (SARGES, 2000).

Belém vivia a sua *Belle Époque* e teve que, em pouco tempo, mudar seus ares de uma cidade pacata para uma grande metrópole – o portão de entrada da Amazônia. Diante disso, muitas mudanças se faziam necessárias, principalmente nos hábitos da elite belenense que a todo custo queria afrancesar-se, pois, àquela época, Paris era a capital do mundo, um modelo a ser mimetizado, por todas as cidades que pretendiam se mostrar como civilizadas e que exalavam modernidade, fenômeno ao qual o filósofo Benedito Nunes (2001, p. 39) chamara de *Luteciomania*.

Com base no exposto, resolveu-se desenvolver um estudo mais detalhado em um acervo específico, tendo por diretriz os seguintes objetivos: a) Geral: fazer um mapeamento das livrarias que existiram em Belém do Pará ao longo do século XX; e, b) específicos: 1) identificar os

¹ Doutoranda em História Social da Amazônia pelo PPHIST da Universidade Federal do Pará, Bibliotecária do Projeto Memorial do Livro Moronguetá da UFPA. E-mail: lisa@ufpa.br, bibliofila@gmail.com

antigos livreiros de Belém; 2) indicar onde os estabelecimentos livreiros se situavam; e 3) investigar que tipo de obras que vendiam.

Ressalta-se que se trata de uma pesquisa preliminar pois é a contribuição da autora deste estudo ao Projeto de Pesquisa "A Eloquência dos Livros: marcas de proveniência bibliográfica", coordenado pelo Prof. Dr. Fabiano Cataldo da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)², posto que o levantamento de informações sobre os livreiros que atuaram em Belém do Pará ainda está muito lacunoso e demanda a feitura de muitas pesquisas, ou seja, é um campo fértil em plena expansão.

1 O *locus* da pesquisa

O acervo da biblioteca particular da Profa. Annunciada Chaves, parte integrante do Memorial do Livro Moronguêta da Universidade Federal do Pará (MLM/UFPA), foi eleito para ser o *locus* desta pesquisa, devido ao fato desta ter sido uma das mais cobiçadas bibliotecas privadas de Belém do Pará, cuja composição atravessou décadas e até séculos. Sua antiga proprietária, era reconhecida como uma das mais insignes intelectuais belenenses. A referida biblioteca impressionava não pela quantidade (chegou a ter cerca de 20.000 volumes, DAMASO, 1997, p. 4), como também pela qualidade, posto que a Profa. Annunciada Chaves era uma ávida consumidora da cultura impressa e *habitué* das principais livrarias belenenses, como Clóvis Moraes Rego (2002), relatou:

[...] Meu restrito convívio com Maria Annunciada Ramos Chaves ultrapassa meio século. [...] Antes, já a conhecia pelo nome, desde cedo aureolado por sucessos e pelo alto conceito que desfrutava. Nossos primeiros caminhos foram os mesmos, os das ruas em que funcionavam, nesta cidade, as livrarias. Espiava-a, a distância, em esquiva, silenciosa e respeitosa postura. Ela,

² Este projeto de pesquisa está em transição para a Universidade Federal da Bahia (UFBA), ele ressurgirá com o título: "Marcas de Proveniência e Cultura Material".

adquirindo livros, e eu, obscuro e empobrecido adolescente, ainda estudante secundarista, tão somente folheando-os (REGO, 2002, p. 29).

[...]

As livrarias entre aquelas que nos encontrávamos, Anunciada e eu, inevitavelmente aos sábados, eram sobretudo as da Trav. Campos Salles, ou seja, a Agência Martins, de Albano Martins, no prédio de n. 85 e o Sebo do Dudu, este assim popular, notoriamente conhecido, mas cujo nome exato era Livraria Econômica de Eduardo Failache (REGO, 2002, p. 32).

O relato é de Clóvis Moraes Rego, e nos ajuda a perceber que tanto Anunciada, quanto Clóvis tinham na visita as livrarias um grande *hobby*. Segundo Ronaldo Moraes Rego (2014), seu pai (Clóvis Moraes Rego) dizia que a Profa. Anunciada Chaves era uma referência em se tratando da compra de livros, pois muitas pessoas a consultavam e geralmente quando viam alguma obra em suas mãos procuravam obtê-las também, porque sabiam que se tratava de um bom livro.

O peso da opinião de Anunciada em relação aos livros se fez sentir também no relato de João Carlos Pereira (2006), que em entrevista ao *Jornal o Liberal*, afirmou:

[...] não fui seu aluno, mas acompanhei a trajetória de Anunciada, na época em que ela era presidente do Conselho Estadual de Cultura do Pará, e eu era repórter da área cultural. No órgão deliberativo, ela selecionava os livros a serem editados e dava o aval à política estadual para o segmento cultural.

Profa. Anunciada Chaves era considerada uma notável intelectual por seus pares. Dentre seus feitos, destaca-se que: tornou-se uma das primeiras mulheres paraenses a se graduar em Direito no início do século XX; lecionou nos colégios: Moderno, Santa Rosa e Paes de Carvalho; foi uma das fundadoras da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras; foi Sub-Reitora de Assuntos Educacionais (atual Pró-Reitoria de Extensão), da

Universidade do Pará (atual Universidade Federal do Pará) nas gestões dos Reitores Aloysio Chaves e Clóvis Malcher; fez parte do primeiro corpo docente do curso de História da UFPA; presidiu o Conselho Estadual de Cultura do Pará (ocupou este cargo por 14 anos); integrou importantes instituições de cultura paraenses, tais como: Academia Paraense de Letras (ocupante da cadeira n. 22), do Instituto Histórico e Geográfico do Pará (ocupante da cadeira n. 65), da Comissão Paraense do Folclore e a Sociedade Paraense de Ensino (BECKMANN, 2006; SARGES, 2016). Além disso, a autora desta pesquisa é a Bibliotecária do Memorial do Livro Moronguetá (MLM/UFPA) e está elaborando uma tese sobre a vida e a obra da Profa. Anunciada Chaves.

1.1 O *corpus* analisado

Darnton (1995) ressalta que nem sempre a posse de um livro implica em sua leitura e o número de livros efetivamente lidos por alguém, pode ultrapassar aqueles que constam em sua biblioteca (na medida em que podem ser tomados de empréstimo).

Assim, o estudo das bibliotecas pessoais permite, como afirma o autor, unir o *quê* com o *quem* da leitura, além de buscar estabelecer as clássicas relações entre as preferências de certos gêneros literários e de classes sociais, e identificar o *onde* e o *quando* da leitura, objetivos de vários estudos realizados pela História Cultural, procurando também responder as questões apontadas pelo autor como as mais difíceis da História da Leitura: compreender como lia e por que lia a mulher proprietária da biblioteca em questão. Neste sentido, mesmo considerando que, não necessariamente, as bibliotecas resultam de escolhas e aquisições do seu proprietário, é possível presumir que, de alguma maneira, uma biblioteca expressa seus gostos ou como as pessoas que, semelhante a ele, desenvolveram simbolicamente esses gostos.

Para realizar a pesquisa, em uma primeira etapa, foram analisados os livros da biblioteca (2.765) no sentido de coletar informações sobre: as livrarias onde foram comprados; quem eram os proprietários desses estabelecimentos; o local de origem destes livreiros; onde as livrarias se localizavam; que tipo de produtos vendiam além de livros; e que canais de distribuição utilizavam para divulgar suas mercadorias. Os dados coletados foram armazenados em um banco confeccionado no software Microsoft Excel (ver Apêndice A). E como recorte temporal, adotaram-se as datas limites de 1923 (ano do livro mais antigo) a 1999 (ano da obra mais recente encontrada no acervo da Profa. Annunciada Chaves, dentro do recorte temporal, posto que neste acervo existem obras de 2006, mas estas excedem a delimitação cronológica desta pesquisa).

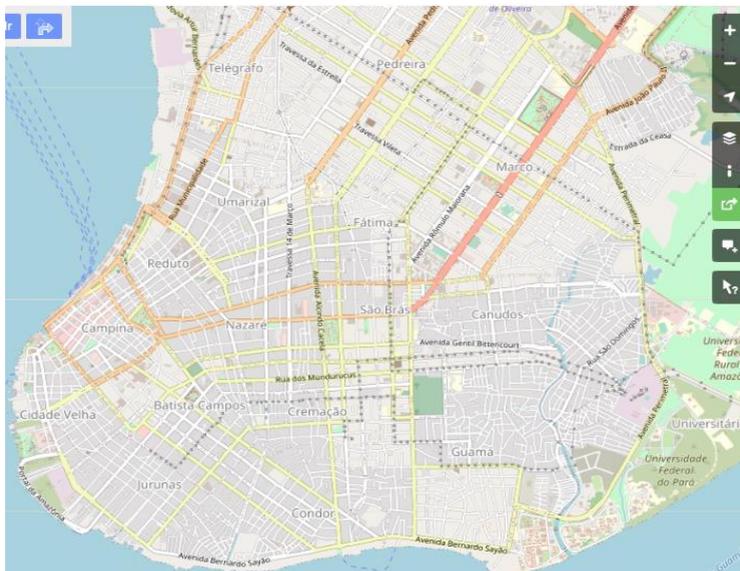
2 Análise dos resultados

Da consulta aos 2.765 livros que compõem o acervo de Annunciada Chaves foi possível extrair um montante de 41 livrarias existentes na capital paraense no período compreendido entre 1923 a 1999.

Como o cerne desta pesquisa reside no itinerário das livrarias, o primeiro dado coletado buscou identificar o bairro onde havia maior concentração destes estabelecimentos (Ver Mapa 1).

A pesquisa de campo revelou que o bairro da Campina, detinha a maior quantidade de livrarias 81% delas. Em contrapartida, a localidade que possuía menos livrarias neste recorte temporal era o bairro do Guamá, concentrando somente 2% destes estabelecimentos. De fato, o resultado não foi muito surpreendente, porque o bairro da Campina é uma das localidades mais antigas de Belém do Pará e sempre foi dedicado à atividade comercial, possuindo muitas vias movimentadas, portos, correios, bancos, linhas de ônibus etc.

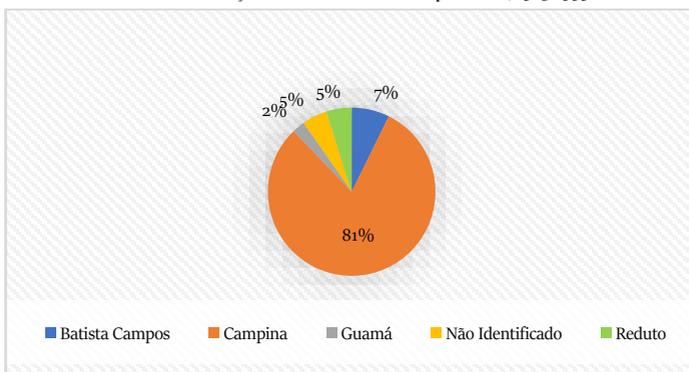
Imagem 1 – Mapa da cidade de Belém



Fonte: OpenStreetMap (2020).

Ao passo que o bairro do Guamá, localiza-se em uma distância diametralmente oposta e é um bairro periférico, que só passou a ter mais projeção com a inauguração do *Campus* Pioneiro da UFPA, ocorrida em 1971, sendo que a única livraria existente no bairro até os dias de hoje é a livraria da UFPA.

Gráf. 1 – Distribuição das livrarias belenenses por bairro, 1923-1999.



Fonte: Pesquisa de campo (ago. 2019/fev. 2020).

Em relação à distribuição de livrarias por ruas, o logradouro que mais concentrava estabelecimentos livreiros, no recorte temporal estudado era a Rua Conselheiro João Alfredo, que congregava nove (9) livrarias naquele perímetro (como pode ser visto na Tab. 1).

Já dentre os logradouros que apresentaram uma escassez de livraria destacam-se: as avenidas Conselheiro Furtado, Serzedelo Corrêa e Praça Barão do Rio Branco, as ruas 28 de setembro, Augusto Corrêa, Tamoios e travessas das Mercês, Frutuoso Guimarães e Rui Barbosa, apresentando uma livraria cada. O mapa 2 permite visualizar as principais ruas do bairro da Campina.

Imagem 2 - Mapa das principais ruas do bairro da Campina



Fonte: OpenStreetMap (2020).

Machado (2009, p. 83), denominou a João Alfredo, como: “a rua das livrarias” na capital paraense, justamente por esse predomínio de livreiros no logradouro.

Outro aspecto estudado diz respeito à origem dos proprietários das livrarias, sendo a maioria deles oriundos de Portugal, (73%). A esse fenômeno, Luís Guimarães (2016, p. 89) denomina de “imigração em

rede” e explica: “[...] essa imigração em rede, articulada por laços familiares e de solidariedade, constitui um fenômeno muito presente nas imigrações transatlânticas. Imigravam juntos de uma mesma comunidade, irmãos, amigos, vizinhos, compadres, tios e sobrinhos”.

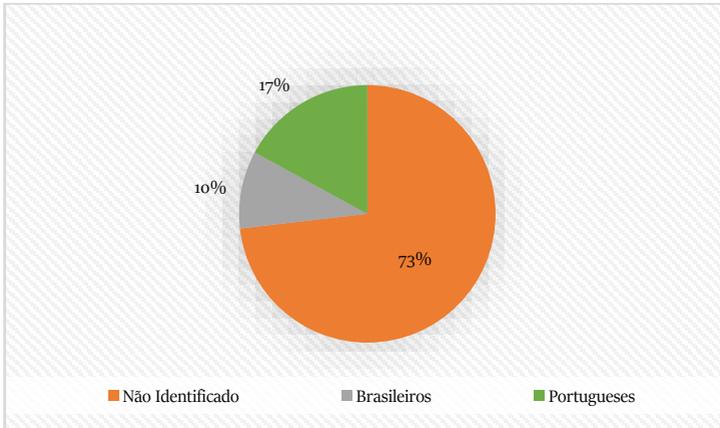
Tab. 1 – Distribuição das livrarias belenenses por ruas, 1923-1999.

NOME DO LOGRADOURO	QUANT.
R. João Alfredo	9
R. Santo Antônio	5
Tv. Padre Eutíquio	4
R. 13 de maio	3
Tv. Campos Salles	3
Av. Presidente Vargas	2
R. 15 de novembro	2
R. Manoel Barata	2
Av. Conselheiro Furtado	1
Av. Serzedelo Correa	1
Pç. Visconde do Rio Branco	1
R. 28 de setembro	1
R. Augusto Correa	1
R. Tamoios,	1
Tv. Das Mercês	1
Tv. Frutuoso Guimarães	1
Tv. Rui Barbosa, 726	1
TOTAL	41

Fonte: Pesquisa de campo (ago. 2019/fev. 2020).

Entretanto, reconhece-se que estes dados ainda estão deficitários, pois, até o momento, não foi possível identificar a origem de todos os proprietários cujos nomes foram arrolados nesta pesquisa, como bem ilustra o Gráf. 2.

Gráf. 2 - Distribuição dos proprietários de livreria por nacionalidade, 1923-1999.

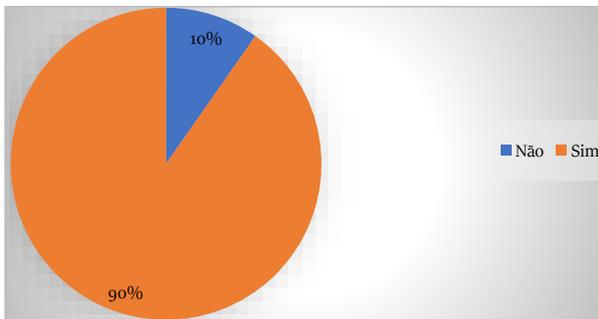


Fonte: Pesquisa de campo (ago. 2019/fev. 2020).

O modo como os livreiros atraíam os compradores também foi uma preocupação relevante neste estudo, e como sua autora é bibliotecária do Memorial do Livro Moronguêta, instituição que abriga o acervo da Prof^a. Anunciada Chaves, deu-se prioridade à coleta de dados contidos nos próprios livros. Desta feita, as principais formas de propaganda encontradas foram: os carimbos e as etiquetas das livrerias.

Com base nos dados coletados, observou-se uma predileção dos livreiros pelo carimbo, posto que 90%, ou seja, a maioria deles, adotou esse meio de identificação para divulgar as suas mercadorias (ver Gráf. 3).

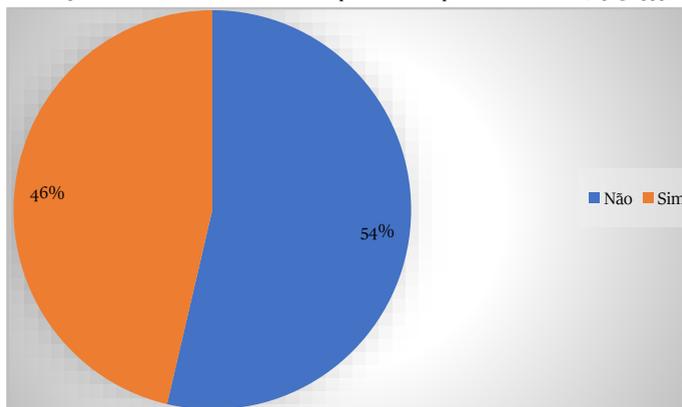
Gráf. 3 - Percentual de livrarias belenenses que tinham carimbo identificativo, 1923-1999.



Fonte: Pesquisa de campo (ago. 2019/fev. 2020).

A outra modalidade de divulgação eram as etiquetas das livrarias. No entanto, se compararmos a quantidade de livrarias que adotavam o uso de etiquetas como elemento identificativo e divulgador de seus estabelecimentos comerciais, percebemos que o percentual foi bem menor (46%) em comparação aos carimbos (90%). Infere-se que houve esta discrepância devido ao fato da etiqueta ser uma propaganda mais refinada e, por conseguinte, mais cara. Ao final deste artigo, exibiremos os carimbos e etiquetas das livrarias belenenses existentes em Belém no período de 1923 a 1999.

Gráf. 4 - Percentual de livrarias belenenses que tinham etiquetas identificativas, 1923-1999.



Fonte: Pesquisa de campo (ago. 2019/fev. 2020).

Como fora dito anteriormente, o trabalho ainda está em uma fase preliminar e muito ainda precisa ser pesquisado para poder fornecer um panorama mais holístico sobre o mercado livreiro belenense. Entrementes, um dado que não despertava preocupação nesta pesquisa, mas que acabou emergindo durante a sua feitura, se deve ao fato que das 41 livrarias identificadas, somente duas ainda se encontram em atividade, a saber: a *Livraria da UFPA* e a *Livraria Nossa Senhora Rainha dos Corações*. Tal fato é deveras preocupante, porém ele não ocorre somente em Belém do Pará.

João Soares, em matéria veiculada em 2019, no site de notícias da UOL, afirmou que: “O mercado editorial brasileiro encolheu mais de 20% em uma década, com perdas que somam R\$ 1,4 bilhão”. Em função disso, uma grande editora, a Martins Fontes, teve que suspender o contrato que mantinha com a Livraria Cultura para não decretar falência. Soares (2019, não paginado) atribui à crise financeira que assola o setor, ao alto investimento nas lojas e à predileção dos clientes pelas compras via comércio eletrônico como os vilões do *debâclê* do comércio livreiro nacional. Guardadas as devidas proporções, infere-se que o desaparecimento das livrarias belenenses também pode ter sido motivado pelas mesmas causas, porém isso é matéria para outras pesquisas.

Reflexões conclusivas

A circulação da cultura letrada nem sempre é uma pauta de discussão nos meios biblioteconômicos, tradicionalmente voltados para os problemas de organização, armazenamento e disseminação do conhecimento. Entretanto, esta pesquisa, apesar de embrionária, apresentou dados de estabelecimentos livreiros por onde circularam grandes intelectuais do Pará; e se não fossem as etiquetas e os carimbos constantes nos livros da biblioteca particular de uma eminente estudiosa

paraense, pouco ou nada saberíamos sobre esses importantes centros de divulgação do saber.

O próprio resultado da pesquisa revelou o quão é difícil obter informações sobre esses espaços e seus agentes culturais, porém é justamente aí que reside a importância e a necessidade de serem produzidos trabalhos dessa envergadura.

Muito se tem publicado sobre a Editora José Olympio, Francisco Alves e da Garnier, mas pouco se sabe sobre Tavares Cardoso, os irmãos Pinheiros, o nosso D. Quixote - Haroldo Maranhão ou Gengis Freire.

Com base nos resultados encontrados, percebe-se que há uma necessidade de investir mais em pesquisa dessa natureza, para ajudar a contar a história desses intrépidos comerciantes que se dedicaram à arte de “semear livros e fazer o povo pensar”, como dizia Castro Alves (1971).

Referências

ALVES, Castro. *Antologia poética*. Rio de Janeiro: INL, 1971.

ANNUNCIADA Chaves morre aos 90 anos. *O Liberal*, Belém, p. 9, Quinta-feira, 17 de agosto de 2006. Caderno Atualidades.

BECKMANN, Clodoaldo F. R. Homenagem à Maria Anunciada Chaves. *Rev. Cult. do Pará*, v. 17, n. 2, p. 177-182, jul./dez. 2006.

DARNTON, Robert. História da Leitura. In: BURKE, Peter (org.). *A Escrita da História: novas perspectivas*. São Paulo: UNESP, 1995, p. 199-236.

GUIMARÃES, Luiz Antonio Valente. *De chegadas e partidas: migrações portuguesas no Pará (1800-1850)*. Orientador: Antônio Otaviano Vieira Júnior. 2016. 371 f. Tese (Doutorado em História Social da Amazônia) - Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas Universidade Federal do Pará, Belém, 2016. Disponível em:

http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/7231/1/Tese_ChegadasPartidasMigracoes.pdf Acesso em: 05/09/2019.

MACHADO, Ubiratan. *A Etiqueta do Livro: subsídios para a história das livrarias brasileiras*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2004.

MACHADO, Ubiratan. *Pequeno guia das livrarias brasileiras*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.

NUNES, Benedito. Paris n' América. *Asas da Palavra*, Belém, v. 6, n. 12, p. 38-39, jul., 2001.

REGO, Clóvis Silva de Moraes. *Subsídios para a história do Colégio Estadual Paes de Carvalho*. Belém : Edufpa/ LA Ed., 2002.

REGO, Ronaldo Moraes, Artista plástico. *Informações verbais*. Belém, 17 de abril de 2014.

SARGES, Maria de Nazaré. *Belém: riquezas produzindo a Belle-Époque (1870-1912)*. Belém: Paka-Tatu, 2000.

SARGES, Maria de Nazaré. *Discurso de posse no Instituto Histórico e Geográfico do Pará*. Belém, 2016. 13 p.

Apêndice A – Informações sobre livreiros que trabalharam em Belém do Pará, 1923-2003.

N	LIVRARIA	PROPRIETARIO	ENDEREÇO	BAIRRO	CARIMBO	ETIQUETA	ORIGEM
1	Livraria Clássica	J. B. dos Santos	R. João Alfredo, 59. Também já funcionou na Rua João Alfredo, 61	Campina	Sim	Sim	Português
2	Livraria do Povo	J. B. dos Santos	Rua 28 de setembro, 119	Reduto	Sim	Sim	Português
3	Livraria Olinda	E. Dumas de Aguiar	Rua 13 de maio, 220 - Fone 2535	Campina	Sim	Não	Não Identificado
4	Livraria Econômica	Eduardo Failache	Tv. Campos Sales, 284). Também já teve o seguinte endereço: Trav. Campos Sales, 142.	Campina	Sim	Sim	Não Identificado
5	Livraria Carioca	José Augusto Teixeira Pinto	R. Santo Antônio, 33	Campina	Sim	Sim	Não Identificado
6	Agência Martins	Albano H. Martins	Tv. Campos Salles, 15	Campina	Sim	Não	Português
7	Livraria Universal	Eduardo Tavares Cardoso	Rua João Alfredo, n. 50	Campina	Sim	Sim	Português
8	Livraria D. Quixote	Haroldo Maranhão	Av. Presidente Vargas, 351. Galeria	Campina	Sim	Sim	Paraense

			Palácio do Rádio, n. 18				
9	Livraria Veneza	Olimpio Failache	R. Santo Antônio, n. 31.	Campina	Sim	Não	Não Identificado
10	Livraria Jinkings	Raimundo Jinkings	R. Tamoios, 1592	Batista Campos	Sim	Sim	Maranhense
11	Livraria Ponto e vírgula	Não Identificado	Av. Conselheiro Furtado, n.?	Batista Campos	Sim	Sim	Não Identificado
12	Livraria Bittencourt.	Raymundo Lameira Bittencourt	R. João Alfredo, n. 45.	Campina	Sim	Sim	Português
13	Livraria Brasil.	Não Identificado	Rua 15 de novembro, 89.	Campina	Sim	Não	Não Identificado
14	Livraria N. Sra Rainha dos Corações	Não Identificado	Rua Frutuoso Guimarães, 15	Campina	Sim	Não	Não Identificado
15	Livraria Maranhense	A. Faciola	R. João Alfredo, n. 79	Campina	Sim	Sim	Português
16	Livraria Globo	A. Pinheiro	Tv. Padre Eutíquio, 105	Campina	Não	Não	Não Identificado
17	Livraria Contemporânea	Antonio G. Moreira	R. 15 de novembro, 89	Campina	Sim	Sim	Não Identificado
18	Livraria Pará	Ivo Moreira	R. João Alfredo, 22	Campina	Sim	Não	Não Identificado
19	Livraria Escolar	Porto de Oliveira	Tv. Campos Salles, 21	Campina	Sim	Sim	Não Identificado

20	Livraria Popular	Taveira & Serra	R. João Alfredo	Campina	Sim	Não	Não Identificado
21	Livraria Companhia Editora Nacional	Não Identificado	R. Manoel Barata, 60	Campina	Sim	Não	Não Identificado
22	Freitas & Cia	Não Identificado	R. Manoel Barata, 346	Campina	Sim	Sim	Não Identificado
23	Casa Pinheiro	Não Identificado	R. João Alfredo, 7	Campina	Sim	Sim	Não Identificado
24	Livraria do Estudante	Não Identificado	R. Santo Antônio, 75	Campina	Sim	Sim	Não Identificado
25	Livraria Internacional	Não Identificado	Pç. Visconde do Rio Branco, 29	Campina	Sim	Sim	Não Identificado
26	Livraria Moderna	Sabino Silva	Tv. Padre Eutíquio, 101	Campina	Sim	Sim	Não Identificado
27	Livraria Pará Intelectual	Não Identificado	R. Santo Antônio, 138	Campina	Sim	Não	Não Identificado
28	Livraria Vitória	Raimundo Saraiva Freitas & Cia	Tv. Padre Eutíquio, 98	Campina	Sim	Não	Não Identificado
29	Livraria Grão-Pará	Não Identificado	R. Treze de maio, 524	Campina	Sim	Não	Não Identificado
30	Livraria Alfacinha	Não Identificado	R. João Alfredo, 116	Campina	Sim	Não	Português
31	Livraria Fluminense	José Augusto Teixeira Pinto	R. Santo Antônio, 45	Campina	Sim	Não	Não Identificado
32	Livraria França	Não Identificado	Tv. Das Mercês, 1	Campina	Sim	Não	Não Identificado

33	Rocha Falcão & Cia	Não Identificado	Tv. Padre Eutiquio, 179	Campina	Sim	Não	Não Identificado
34	Salão Chic	José Cortinhas Henriques	Av. 15 de Agosto, 134	Campina	Sim	Não	Não Identificado
35	Nova Livraria	Não Identificado	Av. Serzedelo Correa, n. 100	Batista Campos	Sim	Não	Não Identificado
36	Pará Chic	F. Malta	Não Identificado	Não Identificado	Sim	Não	Não Identificado
37	Carlos Sidl & Cia	Não Identificado	R. Formosa	Campina	Não	Não	Não Identificado
38	Livraria Comercial	Pinheiro Braga	R. dos Mercadores, 4	Campina	Sim	Não	Não Identificado
39	Livraria Gillet	Torres & Comp.	Rua João Alfredo, n. 49	Não Identificado	Sim	Não	Não Identificado
40	Livraria da UFPA	UFPA	R. Augusto Correa, 1	Guamá	Não	Sim	Paraense
41	CEJUP	Gengis Freire	Tv. Rui Barbosa, 726	Reduto	Não	Sim	Paraense

Fonte: Pesquisa de campo ago. 2019- fev. 2020.

A produção de gramáticas infantis no Estado do Pará no período de 1820 a 1920: características e autoria

*Rosane da Silva Barros*¹

*Raimunda Dias Duarte*²

Introdução

No Brasil, especialmente na Amazônia, o pesquisador da história do livro tem grande dificuldade de encontrar livros escolares do século XIX em razão do pouco interesse de bibliógrafos de conservar livros escolares antigos. Diante disso, as pesquisas que envolvem a documentação e a valorização dessas obras são de grande importância, pois ajudam a constituir aspectos sociais, culturais e educacionais de um país.

O livro escolar produzido no Pará no século XIX e início do século XX constitui documento importante para a compreensão e ressignificação tanto da história do livro quanto da história da educação no Brasil, especialmente na Amazônia. Neste trabalho, tratamos da produção e da caracterização de gramáticas infantis paraenses do período citado, buscando compreender as principais características das gramáticas paraenses produzidas no período de 1820 a 1920 e entender a importância dos principais gramáticos do período.

O referencial teórico utilizado no trabalho foi: Aurox (1992), que aborda o nascimento das ciências da linguagem e o processo de gramatização; Orlandi (2001), que trata da história das ideias linguísticas no Brasil, bem como, do processo de gramatização no País; Fávero e

¹ Graduanda em Letras Língua Portuguesa. Bolsista PIBIC/Interior. E-mail: rosanesilva722@gmail.com

² Doutora em Educação. Professora da UFPA. E-mail: rayduart@ufpa.br

Molina (2006), que discutem as concepções linguísticas no século XIX sobre a gramática no Brasil e Fávero (2000), que faz uma abordagem da produção gramatical no Brasil no século XIX, fazendo um traçado histórico da gramática filosófica à gramática científica.

No estudo, foi realizada pesquisa bibliográfica em obras de historiadores, enciclopédias e outras fontes que tratam de gramáticas produzidas no Brasil no período de 1820 a 1920, e pesquisa documental em duas gramáticas do século XIX.

O trabalho está dividido em três partes: na primeira, fazemos um breve percurso sobre o processo de gramatização no Brasil; na segunda parte, discutimos sobre a produção de gramáticas no Pará no período de 1820 a 1920 e na terceira parte do trabalho, apresentamos as principais características das gramáticas paraenses, buscando entender a importância dos autores de gramáticas primárias para a História da Educação no Pará.

1 O processo de gramatização no Brasil

O desenvolvimento da fala se dá de forma espontânea e natural, nas relações sociais. Mas, o sistema de escrita exige um processo de aprendizagem complexo. A escrita envolve um dos papéis fundamentais da gramática: sistematizar para, então, transmitir o saber linguístico (FÁVERO; MOLINA, 2006, p. 46).

Para Auroux (1992, p. 69),

A gramática não é uma simples descrição da linguagem natural, é preciso concebê-la também como um **instrumento linguístico**: do mesmo modo que um martelo prolonga o gesto da mão, transformando-o, uma gramática prolonga a fala natural e dá acesso a um corpo de regras e de formas que não figuram junto na competência de um mesmo locutor.

O autor, ao conceber a gramática como um instrumento linguístico, mostra que sempre houve a necessidade de instrumentalizar a língua escrita. Ao processo de descrição e instrumentalização da língua, Auroux (1992) chama de gramatização, explicando que “por gramatização deve-se entender o processo que conduz a descrever e instrumentar uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares de nosso saber linguístico: a gramática e o dicionário” (AUROUX, 1992, p. 65). Esse processo surge, inicialmente, na Europa e se estende para diversos países, inclusive o Brasil.

O processo de gramatização no Brasil está fortemente ligado à formação de uma identidade nacional. O século XIX foi marcado por diversas mudanças não só de ordem tecnológica, mas também social e política. A segunda metade do século XIX é marcada por discussões envolvendo os ideais republicanos, que culminam com a Proclamação da República, em 1889. Então, no País, o processo de gramatização começa, de fato, na segunda metade do século XIX. Foi a partir de então que começaram a surgir instrumentos linguísticos que já apontavam diferenças entre o português do Brasil e o português de Portugal. Nos anos finais do século, houve um anseio por parte de vários intelectuais de romper os laços com os modelos teóricos de Portugal. Este sentimento nacionalista acabou se textualizando a partir de novas filiações (gramáticas, dicionários, obras literárias, manuais e programas de ensino) e novas orientações para os estudos gramaticais.

Fávero (2000, p.185) explica que, na primeira metade do século XIX, o modelo de gramática que prevalece é a filosófica, que tem por finalidade “reger as regras do pensar”, prescrevendo o que é *certo* e o que é *errado* na língua. Não há preocupação com o falar do Brasil. Qualquer variedade diferente é vista como *brasileirismo*, no sentido pejorativo da palavra. Entretanto, na segunda metade do século XIX, autores como Fausto

Barreto, começaram a refletir sobre a língua, agora como ‘organismo vivo’. Neste contexto, são produzidas obras sob influência das correntes científicas (histórico-comparativas).

2 A produção de gramáticas no estado do Pará no período de 1820 a 1920

No final do século XIX e início do século XX, no Brasil - fase de transição do Império para a República - muitos autores que já haviam publicado algumas obras escolares no Império tiveram que adequar suas obras aos ideais republicanos (DUARTE, 2018). Este foi um momento em que, conforme apontam Fávero e Molina (2006, p.194), o brasileiro via-se dividindo entre a modernidade preconizada pela República e a tradição, herança de um país que havia saído há pouco tempo do regime monárquico.

Nesse contexto, o estado do Pará já ocupava uma posição de destaque no que se refere à produção de livros escolares. Moreira (1979, p.11) elucida que “entre os setores culturais em que o Pará comporta um honroso confronto com o que de melhor existe no País inclui-se sem dúvida o setor das letras didáticas”.

A respeito da produção de livros escolares no Pará, Coelho (2003, p.1) também pondera que

Os livros escolares com maior número de obras produzidas foram os de gramática, leitura e moral e cívica, porém todas as disciplinas do ensino primário foram contempladas com a produção de livros escolares de autores paraenses. É relevante perceber que a intensa movimentação na área da editoração no Pará ocorreu no período áureo do ciclo da borracha. O final do século XIX e início do século XX foi um período de prosperidade na Amazônia e o mercado editorial participou desse crescimento econômico e cultural da região.

De acordo com a autora, nesse período, havia um grande destaque conferido à gramática no ensino de português. Esse gênero escolar, de acordo com Auroux (1992, p.36), tornou-se tanto uma técnica pedagógica de ensino-aprendizagem das línguas quanto um meio de descrevê-las. No Brasil, no ensino de língua portuguesa, a gramática teve primazia sobre a leitura e a escrita. Por isso, é necessário pensar no gênero como objeto histórico. Sendo assim, é de grande relevância para a história da educação e para a história do livro o trabalho de documentação desses compêndios escolares.

Diversas pesquisas realizadas pelo Grupo de Estudo em História do Livro Didático da Amazônia (GEHLDA) já resultaram na publicação de vários artigos sobre a história do livro escolar no Pará. Em alguns destes estudos, são apresentados quadros atualizados de gramáticas produzidas no Pará na segunda metade do século XIX³. Já foram catalogadas 19 gramáticas produzidas no Pará no período de 1820 a 1920, dentre as quais, podemos citar: *A Grammatica Portuguesa* de Julio Cezar Ribeiro de Souza, publicada em 1872, que marcou o início do processo de gramatização no Pará, pois, de acordo com Moreira (1979, p.30) “em termos de editoração local, parece que a gramática de Júlio César foi realmente a primeira publicada no Pará”. Temos também obras de gramáticos como Vilhena Alves, Paulino de Brito, Felipe Pinto Marques e Laudelino Batista.

As gramáticas produzidas no Pará só foram adotadas nas escolas depois de serem aprovadas pelo Conselho de Instrução Pública do Estado (chamado de Província, no período Imperial). Além disso, a maioria dos autores desses compêndios eram professores da instrução pública que, a

³ BARROS, Rosane da S. *Livros escolares produzidos no Brasil e em Portugal no período de 1820 a 1920: gramáticas*. Disponível em: <https://www.nedhel-ufma.com.br/trabalhos-completos-eixo-2/livros-escolares-produzidos-no-brasil-e-em-portugal-no-periodo-de-1820-a-1920-gramaticas/>; MENEZES, Michaelly A. de. *Gramáticas Infantis produzidas no Estado do Pará no período de 1820 a 1920: catalogação, autores e características*. Disponível em: <https://gehlda.wixsite.com/ehlda/e-book>, p. 182-193; e outros.

partir da regulamentação da escolarização no Brasil, foram incentivados a produzir livros escolares, neste caso, gramáticas que, quase sempre, eram destinadas aos alunos.

Pereira (1925, p. 3-4), ao tratar dos diferentes modelos de gramáticas, as divide em: geral, particular, histórica e expositiva:

1. **Gramática geral:** é, [...] o estudo comparado de um grupo de línguas congêneres, como a Gramática das Línguas Românicas, de F. Diez.
2. **Gramática particular:** é o estudo dos fatos de uma língua particular, quer encarados em seu estado atual, quer em suas transformações históricas.
3. **Gramática histórica:** é o estudo das transformações de uma língua, no tempo e no espaço, feito comparativamente com as transformações paralelas das línguas e dialetos congêneres. É um estudo histórico-comparativo.
4. **Gramática expositiva:** DESCRITIVA ou PRÁTICA é a que expõe ou descreve metodicamente os fatos atuais de uma língua determinada.
5. **Gramática expositiva portuguesa** é a exposição metodizada das regras relativas ao uso correto da língua portuguesa.

Na próxima seção, analisaremos as características de duas gramáticas paraenses e apresentaremos, de forma breve, a vida dos autores desses compêndios. Alguns autores não eram paraenses de nascimento, mas suas produções e atividades didáticas se desenvolveram no estado do Pará (DUARTE, 2018, p. 129).

3 Gramáticas paraenses do final do século XIX: principais características

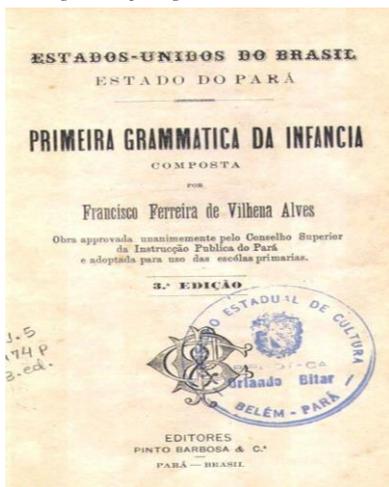
Nesta seção, são analisadas duas obras, a *Primeira Grammatica da Infancia*, de Francisco Ferreira de Vilhena Alves, e a *Gramática Primária da Língua Portuguesa*, de Paulino Almeida de Brito. Os dois compêndios foram escolhidos por serem um instrumento efetivo de aprendizagem no Estado no período estudado, tendo em vista que estavam presentes no

currículo do ensino primário no Pará. Além disso, houve uma grande circulação dessas obras no Estado. Quanto aos autores, Vilhena Alves foi um dos mais importantes gramáticos do Pará no século XIX. Seu trabalho foi conhecido por meio de diversos artigos publicados a seu respeito no período. O intelectual dedicava seus estudos principalmente à área da gramática portuguesa, na qual tinha feito sua especialidade. As gramáticas de Paulino de Brito atravessaram a década de 40 do século XX. O longo tempo de circulação dos compêndios deu ao autor grande credibilidade e aceitabilidade.

3.1 Primeira Grammatica da Infancia

A obra é destinada ao curso primário inferior. Foi editada pela Pinto Barbosa & Cia, uma editora conceituada no período. Sua primeira edição foi publicada em 1896 (MOREIRA, 1979). Neste trabalho, analisamos a 3^a. Edição, publicada em 1897⁴.

Imagem 1: Capa da gramática de Vilhena Alves.



Fonte: Seção de obras raras da Biblioteca Pública Arthur Vianna (CENTUR).

⁴ A obra não traz a data da edição, mas, de acordo com o catálogo de obras raras da Biblioteca Pública Arthur Vianna (CENTUR), a terceira edição foi publicada em 1897.

3.1.1 O autor Vilhena Alves

O autor da *Primeira Grammatica da Infancia* é Francisco Ferreira de Vilhena Alves, que nasceu na cidade de Vigia, província do Pará, em 1847. Foi um grande educador e poeta paraense, inicialmente da corrente indianista e depois da corrente sertanista. De acordo com Moreira (1979), dos autores paraenses, este foi o que mais produziu obras no período. Possui uma vasta produção de livros escolares, os quais foram extremamente importantes para a educação no Pará.

O educador paraense produziu: *Compendio de analyse moderna: lexicologia e syntactica* (1895), *Grammatica portugueza: curso superior* (1895), *Primeira grammatica da infancia* (1897) e *Segunda grammatica da Infancia: curso médio* (1897). Compôs também 2 livros de exercícios: *Compendio de analyse moderna* (1895) e *Exercícios de português* (1900) e vários livros de leitura, incluindo suas produções como poeta. Entre essas obras, cita-se *Selecta litteraria* (1900) (DUARTE, 2018).

Como se pode ver, o intelectual paraense produziu obras escolares ligadas ao campo da leitura e da gramática. Além disso, foi membro da Associação de Letras Mina Literária, fundada em 1895. Foi também um dos fundadores do Instituto Histórico e Geográfico do Pará, em 1900, e membro da Academia Paraense de Letras. Contribuiu com diversos artigos no jornal A Província do Pará e em outros jornais existentes em Belém, assim como na revista Ciências e Letras. Vilhena Alves faleceu no dia 09 de julho de 1912, em Belém do Pará.

3.1.2 Características da Primeira Grammatica da Infancia

A respeito da capa da obra, podemos verificar as seguintes informações: na parte superior, pode-se notar o nome *Estados Unidos do Brasil*, que foi o primeiro nome oficial do Brasil durante o regime

republicano. Logo abaixo, vem o nome do estado do Pará. O título da obra está em letras garrafais. Foi composta por Francisco Ferreira de Vilhena Alves. Destaca-se também a informação de que a obra foi unanimemente aprovada pelo Conselho Superior de Instrução Pública do Pará e adotado oficialmente nas escolas primárias. Consta que esta é a 3ª edição da obra, que traz a insígnia dos editores Pinto Barbosa & Cia e o brasão da Biblioteca Orlando Bitar. É uma gramática pequena, com apenas 72 páginas.

Vilhena Alves não traz em sua obra Prefácio ou Introdução, como era costume de muitos gramáticos, mas traz “Prolegomenos” para introduzir sua obra, que contém noções preliminares sobre “1.Língua, 2.Linguagem, 3.Palavra ou Vocábulo, 4.Grammatica Portugueza, 5.Proposição, oração ou phrase e 6. Período”. O autor define a Gramática Portugueza como “o conjunto de regras para bem falar, escrever e ler a lingua portugueza” e “Proposição, oração ou phrase é a reunião de palavras com que enunciamos um juízo” (ALVES, 1897, p.5).

Ao fazer a divisão de sua gramática em duas partes: Lexicologia e Sintaxe, Vilhena Alves (1897, p. 5) diz que a Lexicologia “estuda as palavras isoladamente e sem relação umas com as outras”, enquanto que a Sintaxe “estuda as palavras reunidas e relacionadas, formando proposições (1897, p. 5). Para Fávero e Molina (2006, p.131), essa divisão é uma variante da divisão em fonologia, morfologia e sintaxe, proposta em 1876 por Epifânio da Silva Dias.

O autor descreve a divisão da obra na página 6:

Quadro 1: Divisão da primeira gramática da infância de Vilhena Alves.

A Lexicologia compreende:	1. Os sons da língua, assim como a sua pronúncia e representação pela escrita.
	2. A classificação das palavras conforme a ideia que representam: <i>taxeonomia</i> .
	3. As formas das palavras como elementos dos pensamentos: <i>morphologia</i> .
A Sintaxe compreende:	1. Os elementos e classificação das proposições: <i>phraseologia</i> .
	2. A função das palavras na oração: <i>Syntaxe de funções</i> .
	3. A harmonia que deve haver entre as palavras: <i>Syntaxe de concordância</i> .
	4. A dependência das palavras entre si na oração: <i>Syntaxe de regência</i> .
	5. A colocação ou ordem das palavras na oração e das orações no período: <i>Construção</i> .
	6. A maneira de ler corretamente: <i>Pontuação</i> .

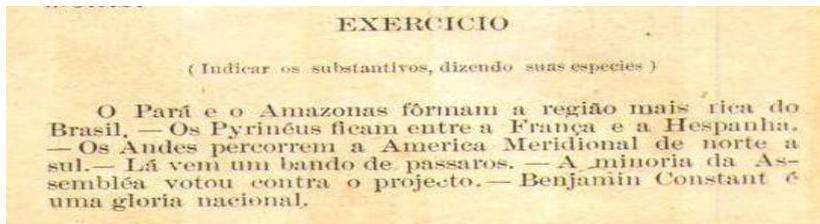
Fonte: Produzido pela autora, 2021.

A parte I da obra vai da página 6 a 49 e é intitulada de Lexicologia. No primeiro capítulo, o autor trata do Estudo dos sons, sua pronúncia e representação, ao qual dá o nome de *Phonologia*. No segundo capítulo, o gramático aborda a classificação das palavras e afirma que “*classificar as palavras é distribuí-las em diversos grupos conforme a ideia que representam*”. A este estudo dá o nome de *Taxeonomia*. No terceiro capítulo, O estudo das formas, Vilhena Alves trata do estudo dos órgãos do vocábulo, os quais chama de *Morphologia*.

A parte II da obra, que vai da página 50 a 72, é denominada de Sintaxe. O educador paraense afirma que esta é a parte da gramática que trata dos elementos e classificação das proposições e a chama de *Phraseologia*.

Ao longo da obra, o autor propõe diversos exercícios ao final de cada capítulo. Como no exemplo abaixo:

Imagem 2: Exercício proposto por Vilhena em sua primeira gramática da Infância.



Fonte: Acervo da seção de obras raras da Biblioteca Pública Arthur Vianna (CENTUR).

Vilhena Alves disponibiliza um texto com diversas frases, em que o aluno deve indicar os termos aprendidos e suas espécies. Entretanto, percebe-se que os exercícios propostos pelo gramático são compostos por frases desconexas, totalmente descontextualizadas, evidenciando o apego à tradição.

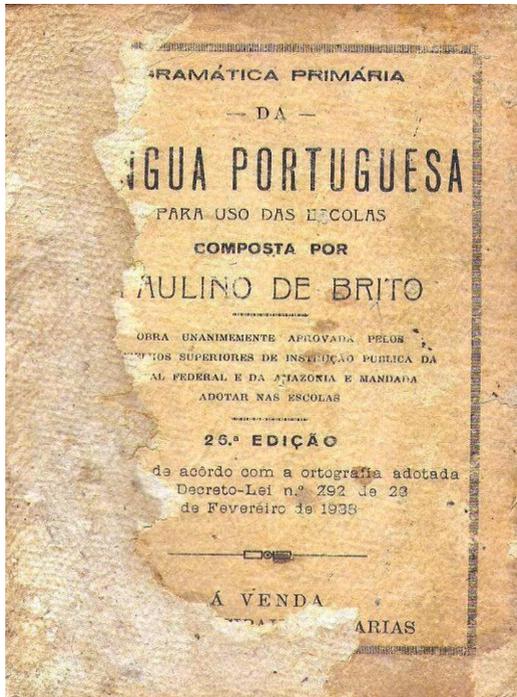
A gramática de Vilhena Alves apresenta características da gramática filosófica, que tencionava “reger as regras do pensar” (FÁVERO, 2000, p.185), possuindo um caráter dogmático. Isso pode ser constatado quando o autor traz expressões como “*a regra suprema para a boa collocação*” ou “*nunca se devem collocar*”, ao falar sobre as regras de construção (p.64) ⁵.

3.2 Gramática Primária da Língua Portuguesa

De acordo com Sacramento Blake (1900), a primeira edição da *Gramática Primária da Língua Portuguesa* é de 1899, editada pela Jablonski Vogt & Cia. O compêndio tem, pelo menos, 31 edições. Neste trabalho, analisamos a 26^a. edição, publicada em 1943?. Conforme aponta Moreira (1979, p. 34), essa gramática foi instrumento efetivo de aprendizagem da língua no Pará durante cerca de meio século. O autor afirma, ainda, que jamais uma obra desse gênero teve tanta aceitação.

⁵ Por dificuldade de espaço, não foi possível analisar se a obra traz alguma inovação em relação à corrente científica.

Imagem 3: Capa da Gramática Primária de Paulino de Brito.



Fonte: Acervo da seção de obras raras da Biblioteca Pública Arthur Vianna (CENTUR).

3.2.1 O autor Paulino de Brito

A *Gramática Primária da Língua Portuguesa* é da autoria de Paulino de Almeida Brito, outro grande educador do final do século XIX e início do século XX. Eidorfe Moreira o considera o mais eminente sucessor de Vilhena Alves. “Brito produziu menos porém se projetou mais no que respeita ao cultivo da língua e das letras” (MOREIRA 1979, p. 34). Nasceu na cidade de Manaus, em 9 de abril de 1858, e faleceu em Belém, em 1919. Filho de Paulino de Brito e de D. Ricarda de Almeida Brito. Formou-se em Direito pela Faculdade de Recife, sendo por muitos anos professor da Escola Normal do Pará.

Paulino de Brito defendeu, em duas obras importantes, *Colocação de pronomes e Brasileirismos de colocação de pronomes*⁶, as variantes linguísticas brasileiras, que se distanciavam das variantes do português europeu. As duas obras foram o resultado de diversas polêmicas travadas com Cândido de Figueiredo, gramático português. Moreira (1979) diz que o maior legado deixado por Paulino de Brito está em suas atividades como professor, que impulsionaram a produção de gramáticas como *Grammatica Primaria da Língua Portuguesa* (1899); *Grammatica complementar da língua portuguesa* (1908) e a *Grammatica do professor* (1908) (MOREIRA, 1979, p. 34-35). A primeira gramática elementar escrita pelo autor contribuiu não só para a educação paraense, mas também para a educação nacional. O intelectual falava de forma clara e se destacava entre os gramáticos de sua época que, em sua maioria, tratavam as questões da língua nacional de maneira complicada e distante do contexto sócio-histórico e cultural dos brasileiros. Essas particularidades davam a Paulino de Brito notoriedade e o colocavam como um intelectual de destaque na educação nacional.

3.2.2 Características da Gramática Primária da Língua Portuguesa

A capa do exemplar em análise está meio desgastada, mas podemos verificar as seguintes informações: o título da obra e a informação de que foi produzida para uso das escolas. Logo abaixo, vem o nome do autor Paulino de Brito. Em seguida, há a informação de que a obra foi unanimemente aprovada pelos Conselhos Superiores de Instrução Pública da Capital Federal e da Amazônia e mandada adotar oficialmente nas escolas. A credibilidade da obra se faz notar muito bem no registro de que o compêndio foi aprovado pelo Conselho Superior da Capital do Brasil.

⁶ Colocação dos pronomes: artigos publicados na Província do Pará (1906-1907) e Brasileirismos de colocação de pronomes: resposta ao Snr. Candido de Figueiredo (artigos publicados no Jornal do Commercio - 1908).

Consta que a edição é a 26^a, que foi revista de acordo com a ortografia adotada pelo Decreto-Lei n. 292 de 23 de fevereiro de 1938. Por fim, há a informação de que o compêndio pode ser adquirido nas principais livrarias.

É uma gramática pequena, de 84 páginas. Não há indicação de ano de publicação, mas na última página do livro encontram-se informações sobre uma outra obra do autor, do mesmo período, datada do ano de 1943. Presume-se que esta edição seja do mesmo ano.

A obra de Paulino de Brito não traz Prefácio ou Introdução. O autor já inicia a obra conceituando gramática: “*Gramática é o estudo que tem por objetivo a correta expressão do pensamento por meio de palavras*” (BRITO, 1943?, p.5). Além disso, na concepção do autor, a gramática pode ser dividida em geral e particular.

Quadro 2: Divisão da gramática por Paulino de Brito.

Gramática Geral	é a ciência dos princípios comuns a todas as línguas de um mesmo grupo.
Gramática Particular	é a arte que ensina a fazer uso correto de uma língua

Fonte: Produzido pela autora, 2021.

Ao retomar o sentido da gramática portuguesa, Brito a define como, “*é a arte que ensina a fazer uso correto da Língua Portuguesa*” (BRITO, 1943?, p.6). Esta definição, de acordo com Fávero e Molina (2006, p. 60), se afina à maior parte dos gramáticos dos séculos XVII e XVIII, que definiam a gramática como a arte de escrever e falar corretamente:

Gramática portuguesa é a arte que ensina a falar, ler e escrever corretamente a língua portuguesa [...].

Ouçamos Soares Barbosa:

[a gramática] não é outra coisa [...] senão a arte que ensina a pronunciar, escrever e falar corretamente qualquer língua [...].

e mais adiante:

Porque a gramática da língua nacional é o primeiro estudo indispensável a todo homem bem criado, o qual ainda que não aspire a outra literatura deve ter no menos a de falar e escrever corretamente a sua língua [...].

É o que encontramos também em Moraes Silva:

Gramática é a arte que ensina a declarar bem os nossos pensamentos, por meio de palavras [...]

Frei Caneca também afirma:

Gramática é a arte de reduzir a regras os princípios comuns a todas as línguas [...].

Brito divide a gramática em quatro partes: fonologia, morfologia, taxinomia e a sintaxe, conforme quadro abaixo:

Quadro 3: Divisão da gramática primária de Paulino de Brito.

Fonologia	Letras; Abreviações e símbolos; Sons; Sons vogais; Sons consoantes; Silabas e grupos silábicos; Grupos vocálicos e consonantais; Acentuação; Quantidade; Metaplasmos; Ortografia; Notações léxicas; Notações sintáticas; Observação sobre o emprego das letras.
Morfologia	Elementos das palavras; Órgãos das palavras; Derivação-Composição; Flexão.
Taxinomia	O substantivo; O adjetivo; Pronomes; Os verbos; Conjugação dos verbos ter , haver , ser , estar ; Verbos regulares: primeira conjugação em ar ; conjugação do verbo amar ; segunda conjugação em er ; conjugação do verbo temer ; terceira conjugação em ir ; conjugação do verbo partir ; conjugação do verbo pôr ; conjugação dos verbos irregulares: primeira conjugação; segunda conjugação; terceira conjugação; O advérbio; A conjunção; A interjeição.
Sintaxe	Ideias gerais; Divisão da sintaxe; Regras de concordância; Regras de construção; Regras de regência.

Fonte: Produzido pela autora, 2021.

Ao falar sobre a *oração*, Brito a define como: “uma reunião de palavras formando um sentido”. Essa definição, segundo Fávero e Molina (2010), está baseada na tradição greco-latina.

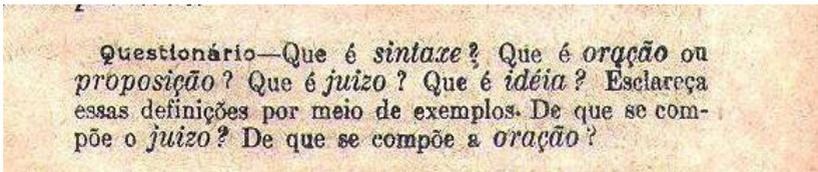
A gramática de Paulino de Brito se divide em duas partes: Parte I: Lexicologia, que estuda a natureza e a forma das palavras e engloba a fonologia (fonética, ortografia e prosódia), morfologia e taxinomia. Parte II: sintaxe, que é o estudo da frase e da proposição.

A parte I da obra, que vai da página 5 a 78, se divide em capítulos. No primeiro capítulo, o autor trata da *fonologia*, que compreende a parte da gramática que trata dos sons que compõem as palavras. No segundo capítulo, o autor trata da *taxinomia*, à qual dá uma atenção maior. Brito (1943?) afirma que esta é a parte que trata das classificações das palavras. Esta parte da obra vai da página 34 a 68 e compreende 35 das 84 páginas que compõem a obra analisada. E no terceiro capítulo, o autor discute a *morfologia*, que é a parte que trata dos órgãos das palavras.

A parte II da obra tem somente 6 páginas, que vão da 79 à 84. Nessa parte, o autor trata da coordenação das palavras na oração e das orações no período, a sintaxe.

Ao longo da obra, o autor traz diversos questionários. Ao finalizar cada ponto abordado, coloca um questionário com perguntas referentes ao conteúdo estudado, como no exemplo abaixo:

Imagem 4: Exercício proposto na pág. 79 da Gramática Primária de Paulino de Brito.



Fonte: Acervo da seção de obras raras da Biblioteca Pública Arthur Vianna (CENTUR).

Percebe-se que todos os questionários têm suas respectivas respostas na própria explicação do autor. Além do mais, isso revela uma prática muito comum no período, que era a importância dada à memorização dos conteúdos. “A impressão que se tem é que, para os professores, valia a resposta mecânica, sem uma reflexão sobre o assunto. Lembremo-nos de que esse era o método escolástico, ‘tradicional’ que atravessou séculos nas aulas de gramática” (FÁVERO; MOLINA, 2010, p. 76). A obra traz marcas do modelo da gramática geral e filosófica. Há vestígios da corrente

filosófica, quando, por exemplo, o autor divide a gramática em geral e particular. A primeira o autor apresenta como uma ‘ciência’ enquanto que a segunda denomina de ‘arte’. Esta divisão, de acordo com Fávero e Molina (2006, p.94), é uma das características do modelo fundamentado nas tradições greco-latinas.

É notório, porém, que em alguns momentos, Paulino de Brito mostra-se inovador, como quando ele critica em sua obra o nosso alfabeto por dizer que ele é imperfeito e gera dificuldades para a ortografia. São características importantes da gramática científica que envolvem o critério filológico, com o método histórico-comparativo. Portanto, a gramática de Paulino de Brito, embora apresente características do modelo filosófico, também traz inovações relacionadas ao método científico.

3.3 Algumas considerações acerca das obras

Em relação aos dois autores aqui citados, Eidorfe Moreira (1979, p.34-35) elucida que enquanto Vilhena Alves “*culminou uma tradição, no caso a tradição gramatical entre nós*”, Paulino de Brito “*iniciou uma nova fase, a fase que chamaríamos de filológica*”. Na gramática de Brito, isso fica muito evidente quando ele tece uma crítica ao falar de *letra*, por exemplo, a qual conceitua como “*um sinal gráfico que regularmente representa um som*” e que o conjunto de todas as letras constituem o *alfabeto* de uma língua (BRITO, 1943?, p.7). O autor critica o nosso alfabeto, diz que se ele fosse perfeito, cada letra corresponderia a um som e cada som corresponderia a uma letra. Contudo, as letras são caracteres destinados a representar diversos sons de que as palavras se compõem e o mesmo som frequentemente é representado por mais de uma letra. Há, ainda, vários sons que não têm nenhuma letra para os representar. Para Brito, este último fato é o motivo de serem necessários os acentos: circunflexo, agudo e nasal. Estes três acentos, portanto, servem para suprir a falta de letra no

alfabeto (BRITO, 1943?, p.19). O autor conclui que a imperfeição do alfabeto acaba gerando dificuldades para a ortografia.

Já o autor Vilhena Alves, por seguir as tradições gramaticais, não tece críticas em sua obra. A *Primeira Grammatica da Infancia* se enquadra no modelo de gramática expositiva, a qual prescreve as regras gramaticais do “uso correto da língua portuguesa” (PEREIRA, 1925, p. 4), que hoje é classificada como gramática normativa. A *Gramática Primária* de Paulino de Brito, por sua vez, pode ser inserida no modelo chamado de Gramática Particular, que estuda os “fatos de uma língua particular, quer encarados em seu estado atual, quer em suas transformações históricas” (PEREIRA, 1925, p. 3). Uma das marcas desse modelo presente no compêndio de Paulino de Brito é que autor mostra as influências das línguas vernáculas, latinas e gregas, sobre os prefixos do português.

As principais características dessas gramáticas, conforme aponta Fávero (1996), são fruto não somente de processos de reflexão teórica e de vivência, como também de adequação ou resposta a acontecimentos políticos, sociais, culturais e econômicos enfrentados na época de sua concepção.

Conclusão

Neste trabalho, discutiu-se a produção de gramáticas primárias no estado do Pará no período de 1820 a 1920, que compreende 19 compêndios. Discutiui-se, também, as principais características de duas gramáticas paraenses do período: a *Primeira Grammatica da Infancia*, de Francisco Ferreira de Vilhena Alves e a *Grammatica Primaria da Lingua portugueza*, de Paulino Almeida de Brito. Os dois autores tiveram grande importância para a história da educação e do livro escolar no Pará no século XIX.

As duas gramáticas foram escolhidas por sua grande relevância para a educação primária, pela grande circulação dessas obras no Estado. Vilhena Alves foi um dos mais importantes gramáticos do Pará no século XIX. As edições da gramática de Paulino de Brito ultrapassam a década de 40. Isso dá ao autor grande credibilidade e aceitabilidade da sua obra.

A característica mais marcante das obras é a normatização das regras gramaticais tradicionais, sempre com a presença de exercícios para que os alunos exercitem/memorizem as atividades propostas. Os compêndios não fogem ao duplo papel de muitas gramáticas, que são: descrever componentes lexicais, morfológicos e sintáticos e estabelecer regras que orientem o aluno/leitor, determinando o que deve e o que não deve falar/escrever. Contudo, a gramática de Paulino de Brito vem com algumas mudanças, principalmente, em relação às definições de alguns termos.

Este trabalho soma-se a muitos outros que buscam reconstruir fatos linguísticos, bem como, o diálogo entre autor, obra e sociedade, no período de concepção desses compêndios. O século XIX nos presenteou com uma grande produção de gramáticas no Pará, possibilitando a realização de importantes trabalhos sobre a história do livro escolar na região. Neste sentido, é necessário pensar na gramática não como monumento à língua, mas como objeto histórico. Além disso, a gramática está fortemente ligada ao ensino da língua na escola. Assim sendo, a investigação ajuda a compreender aspectos sociais, culturais e educacionais do Pará e entender a importância de livros escolares produzidos no Pará e de autores paraenses para a constituição da história do livro no Brasil.

Referências

Fontes Primárias

ALVES, Francisco Ferreira de V. *Primeira Grammatica da Infancia*. 3ª ed. Belém-Pa: Typ. e Enc. de P. Barbosa, 1897.

BRITO, Paulino Almeida de. *Grammatica Primaria da Lingua Portuguesa*. 26ª ed. Paris: Jablonski, Vogt & Cie, Pará, 1943?.

Outras fontes

AUROUX, S. *A revolução tecnológica da gramatização*. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

BLAKE, Augusto Victorino Alves Sacramento. *Diccionario Bibliographico Brasileiro*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, v, 5.

COELHO, Maricilde Oliveira. *O livro didático no Pará da Primeira República*. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhez/pdfs/Tema3/3128.pdf>>. Acesso em:11/01/2020.

DUARTE, Raimunda Dias. *Livros escolares de Leitura da Amazônia: produção, edição, autoria e discursos sobre educação de meninos, civilidade e moral cristã*. Campinas: Pontes Editores, 2018.

FÁVERO, Leonor Lopes. *As Concepções Linguísticas no século XVIII: a gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 1996.

_____. *A produção gramatical brasileira no século XIX: da Gramática filosófica à Gramática científica*. In: Os Discursos do descobrimento: 500 e mais anos de discursos/Diana Luz Pessoa de Barros (Org.). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; FAPESP, 2000.

FÁVERO, Leonor Lopes; MOLINA, Márcia A. G. *As concepções linguísticas do século XIX: a gramática no Brasil*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

Fundação Cultural Do Pará. *Catálogo de Obras Raras ou Valiosas*. Disponível em: <
<http://www.fcp.pa.gov.br/catalogo-de-obras-raras>> Acesso em: 01/12/2018.

MOREIRA, Eidorfe. *O Livro Didático Paraense: breve notícia histórica*. Belém: Imprensa Oficial, 1979.

ORLANDI, E. P. *Língua e conhecimento linguístico: para uma história das idéias no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

A identidade dos livros: um estudo das marcas de proveniência das obras raras da Biblioteca Central Clodoaldo Beckmann da Universidade Federal do Pará (BC/UFPA)

*Ellen Solange Costa de Souza*¹
*Elisângela Silva da Costa*²

Introdução

Os livros são bens de consumo e têm propriedades materiais e imateriais. Nesse sentido, Jan Bos (c2012, p. 19), entende que: “[...] books are more than their content. They have a textual and a material aspect. They are content and container, and cannot be divided”³. Esse é um dos principais alicerces que norteia o florescimento de um novo campo de pesquisa - o Patrimônio Bibliográfico, em linhas gerais esta modalidade de patrimônio pode ser entendida como: “[...] um conjunto de documentos, de origem pública ou privada, existente no âmbito de uma nação, de um estado ou de um município, formado através de sua importância administrativa, histórica e cultural” (ANDRADE, 2009, p. 25).

O conceito de patrimônio bibliográfico é fundamental para a formação, desenvolvimento e guarda de acervos, sobretudo de obras raras e especiais, posto que para o entendimento de determinada obra, constitui matéria de relevo para o patrimônio, principalmente o bibliográfico, e se

¹ Especializanda em Gestão de Unidades de Informação pelo Instituto de Pós-Graduação e Cursos (IPGC). Bibliotecária do Instituto de Medicina Veterinária do *Campus* de Castanhal da UFPA. E-mail: ellensouza@ufpa.br

² Doutoranda em História Social da Amazônia pelo (PPHIST/UFPA). Bibliotecária da Seção de Obras Raras da Biblioteca Central Prof. Clodoaldo Beckmann da UFPA. E-mail: lisa@ufpa.br, bibliofila@gmail.com

³ “[...] os livros são mais do que seu conteúdo. Eles têm um aspecto textual e material. Eles são conteúdo e continente e não podem ser divididos” (Tradução nossa).

faz necessário ter conhecimento do acervo e entender o que aquele bem representa para aquela: instituição, cidade, região, nação e humanidade (SANTOS, 2015). E para obter este entendimento, uma condição *sine qua nom* reside na pesquisa do acervo.

Com base no exposto, resolvemos fazer um estudo mais detalhado em um acervo específico, tendo por diretriz os seguintes objetivos: 1) Geral: identificar as principais marcas de proveniência existentes nos livros que compõem o acervo de Obras Raras da Biblioteca Central Clodoaldo Beckmann da Universidade Federal do Pará (BC/UFPA). 2) Objetivos específicos: a) identificar *ex-libris*; b) coletar dedicatórias; e, c) verificar se existem marginálias nos livros.

Ressalta-se que se trata de uma pesquisa preliminar, cujos resultados auxiliarão a compreender melhor o acervo em tela e fomentar a feitura de novas pesquisas, pois como é sabido, a pesquisa perene é uma característica intrínseca à profissão do bibliotecário.

1 O locus da pesquisa

A Seção de Obras Raras da Biblioteca Central Prof. Dr. Clodoaldo Beckmann da Universidade Federal do Pará (BC/UFPA) foi eleita para ser o *locus* de nossa pesquisa devido ao fato desta possuir itens com características que se enquadram no critério de raridade, os quais garantiram sua menção no *Guia do patrimônio bibliográfico nacional de acervo raro*, do Plano Nacional de Recuperação de Obras Raras (Planor), da Fundação Biblioteca Nacional (FBN). Ademais, as autoras desta pesquisa pertencem ao quadro efetivo de servidores do Sistema de Bibliotecas da UFPA (SIBI/UFPA), e uma das autoras, mais especificamente, é lotada no *locus* da pesquisa; e, como fora dito anteriormente, o conhecimento da massa documental com a qual

trabalhamos nos permite ratificar, cada vez mais, a ressignificação daquele bem cultural como pertencente ao patrimônio bibliográfico.

A Seção de Obras Raras da BC/UFPA existe desde a fundação da Biblioteca Central, que ocorreu em 19 de dezembro de 1962, por iniciativa do reitor Prof. Dr. José Rodrigues da Silveira Netto e do Prof. Dr. Clodoaldo Beckmann, que foi o fundador e primeiro diretor da Biblioteca Central. Devido à atuação destacada destes dois grandes intelectuais e gestores, em 2007, ano em que a Universidade Federal do Pará completou 50 anos, eles receberam as honrarias do *campus* da UFPA se denominar Cidade Universitária José Silveira Netto e da Biblioteca Central passar a ser chamada Biblioteca Central Prof. Dr. Clodoaldo Beckmann (UFPA, 2008).

A criação da Biblioteca dividiu opiniões, alguns membros da administração superior foram contrários, pois entendiam que a novel instituição superior, pioneira do norte do país, deveria ter outras prioridades; porém Silveira Netto e Beckmann, professores e intelectuais tinham plena consciência da importância de uma biblioteca; não só para aquele momento histórico, como para as gerações futuras; e resolveram criar a Biblioteca Central mesmo assim, pois também contavam com o apoio alguns de membros da comunidade acadêmica; e, sobretudo de famílias abastadas da sociedade paraense, que há muito tempo ansiavam pela criação de uma instituição de ensino superior do porte da Universidade em terras paraoaras (BECKMANN, 2007). Foram inclusive essas famílias que doaram boa parte dos livros que até hoje compõem a Seção de Obras Raras da BC/UFPA (UFPA, 1988).

1.1 O *corpus* analisado

O *locus* da pesquisa possui 1.783 títulos e 2.595 exemplares (UFPA, 2020), cuja tipologia documental arrola: livros, periódicos, folhetos, obras de referência, teses (de cátedra e de doutoramento), mapas e fotografias.

Além das obras raras, a Seção⁴ também abriga as Coleções Particulares⁵ de Jayme Cardoso⁶, Santana Marques⁷ e Eneida de Moraes⁸, bem como a Coleção Memória Editorial, a qual visa salvar tudo o que foi publicado pela Imprensa Universitária (atual Editora da Universidade Federal do Pará – EDUFPA), desde 1963 até os dias hodiernos. A fim de fazermos um estudo mais pormenorizado, nos atemos apenas ao acervo de Obras Raras, não analisamos as obras das coleções especiais, pois estas serão fruto de pesquisas futuras.

De acordo com Stoddard (*apud* TANSELLE, 2009, p. 8), uma obra bibliográfica pode apresentar três tipos de marcas: as de manufatura, as de proveniência e as de uso.

As marcas de manufatura dizem respeito: às marcas, aos símbolos, às iniciais, às frases; enfim, aos traços distintivos reveladores de que aquela obra foi produzida por determinado tipógrafo, editor ou encadernador.

⁴ Também pertence à Seção de Obras Raras da Biblioteca Central a Coleção Particular do Prof. Dr. José da Silveira Netto, porém devido a quantidade vultosa de exemplares e a relevância do seu ex-proprietário para a memória institucional da UFPA, essa coleção foi armazenada em uma sala própria apartada da Seção de Obras Raras, e se localiza no pavimento superior, na ala leste da BC/UFPA. Era desejo do Dr. Silveira que sua biblioteca particular fosse doada à UFPA para que a comunidade universitária pudesse usufruir do conhecimento portado por esses bens culturais que ele colecionou ao longo da vida. Seu desejo se concretizou em 19.12.2007, quando em cerimônia solene o Prof. Alex Fiúza Bolonha de Mello (2001-2009), inaugurou a Sala Silveira Netto, como mais um ato honorífico realizado pela efeméride do jubileu da UFPA e 45 anos da Biblioteca Central. (UFPA, 2008).

⁵ Ressalta-se que as coleções particulares Roberto Santos e Clóvis Ferro Costa também pertencem à Seção de Obras Raras e especiais da BC/UFPA, mas por questão de espaço físico, estão abrigadas no pavimento inferior na ala leste da Biblioteca Central.

⁶ Jayme Cardoso foi um escritor, jornalista e embaixador paraense. Trabalhou no Jornal A Folha do Norte. E foi embaixador do Brasil na Itália (PENA, 2012).

⁷ “Jornalista paraense, membro da Academia Paraense de letras. Durante muitos anos - mais de duas décadas - militou no já extinto *O Estado do Pará*, ali sendo, respectivamente, repórter, redator, secretário de redação e diretor. Teve saliente papel na campanha favorável à revolução de 1930, no Pará. [...] Colaborou no vespertino *O Liberal* e, após o fechamento de *O Estado do Pará*, até 1965 foi cronista da *Folha do Norte*” (ROCQUE, 1968, p. 1543).

⁸ Eneida de Moraes (1903-1971), escritora e jornalista paraense. [...] militante comunista, produtora cultural e mulher que rompeu, ou pelo menos afrontou, os padrões instituídos ao papel feminino de sua época, transitando em redutos considerados masculinos: a redação de jornais, a publicação de livros e a célula partidária – mecanismos que ela utilizou para o exercício de sua militância política em 50 anos de atuação no cenário jornalístico-literário brasileiro (1920-1970). (SANTOS, 2005, p. 99-100).

Já as marcas de proveniência, conforme Faria e Pericão (2008, p. 483) correspondem à: “informação acerca da transmissão de propriedade de um manuscrito ou impresso. Uma encadernação especial com *super-libris*, *ex-libris*, carimbo, selo branco ou qualquer inscrição de anteriores possuidores pode indicar a proveniência”.

Em se tratando de marcas de uso, são sinalizações que o leitor deixa nos seus livros a fim de destacar passagens do texto que lhe interessaram. As marcas de uso podem ser: grifos, chaves, marginálias, marcação da página utilizando objetos (fotos, cartões, flores, santinhos, papéis, marcador de página, etc.), dobras, uso de marca-texto (AZEVEDO, 2019).

Nos embasamos teoricamente nos princípios do paradigma indiciário de Carlo Guinzburg, exposto em sua obra intitulada: *Mitos, emblemas e sinais*, na qual prevê: que o mérito das circunstâncias está em observar os pormenores a fim de chegar a constatações de determinados fenômenos ao invés de fazer simples deduções sobre algum aspecto investigativo.

Para proceder esta pesquisa, fizemos a inspeção de obra por obra que compõe o acervo supracitado, no período de agosto de 2019 a fevereiro de 2020.

2 Análise dos resultados

Azevedo (2019) elencou as seguintes marcas de proveniência como os principais aspectos a serem observados em uma obra: guardas, etiquetas de livrarias, etiquetas de editoras, etiquetas de localização, *ex-donos*, *ex-libris*, *super-libris*, carimbos secos e úmidos, dedicatórias manuscritas, bolso, preço do livro, marginália, marcas de censura, projetos institucionais ou governamentais etc. O *corpus* foi analisado segundo estes aspectos.

Uma das marcas de proveniência mais encontradas no *corpus* analisado foi o uso de carimbos, que esteve presente em todos os 2.595

exemplares analisados. Em algumas publicações, foram encontrados mais de um carimbo. Dentre os tipos de carimbo, a literatura prevê: carimbos úmidos e carimbos secos. Na pesquisa realizada, 99% das obras possuem carimbos úmidos e apenas 1% apresentam carimbo seco.

Os livros contam histórias; não só as produzidas por seus autores, como também a sua própria história por meio: dos carimbos que recebeu, pelas bibliotecas por onde passou, dos proprietários que teve, ou das anotações que lhe fizeram; enfim, uma série de indícios que nos permitem inferir a quem ele pertenceu. A fim de contar um pouco dessa história, selecionamos o caso ilustrado na Fig. 1.

À primeira vista, a obra parece um emaranhado de carimbos que pouco ou nada diz de sua história para um indivíduo que não é belenense ou que desconhece a história do ensino superior de sua cidade. Entretanto, para quem trabalha na perspectiva do patrimônio bibliográfico, sabe que os menores indícios suscitam grandes pesquisas, desta feita o bibliotecário precisa aprofundar o estudo das marcas de proveniência constante nos livros que integram o acervo que ele trabalha a fim de agregar mais valor a cada item.

Fig. 1: Carimbo das diversas instituições por onde o livro passou.



Fonte: Acervo de Obras Raras da BC/UFPA.

Conforme o exposto e traduzindo o mosaico de carimbos existente nesta obra; a história deste livro começa com o carimbo da Sociedade Civil de Agronomia e Veterinária do Pará, instituição criada em 1918 (UFPA, 2011), depois ele foi doado à Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia - SPVEA (FGV, 2009), criada em 6 de janeiro de 1953, cujo acervo foi doado à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Pará, criada em 1954. Com a federalização da Universidade, efetivada pela reforma de 1971, e a construção da nova sede da Biblioteca Central no *campus* pioneiro do Guamá, o acervo existente nas instituições de ensino superior que foram criadas antes da Universidade do Pará foi concatenado na Biblioteca Central (UFPA, 2007), representando, portanto, o seu acervo seminal, o que lhe confere ainda mais a chancela de patrimônio bibliográfico.

Outra marca bastante encontrada diz respeito aos *ex-libris*, segundo Machado (2014, p. 11), “*ex-libris* [...] é uma expressão latina formada pelo ablativo ou plural de *liber* (*libris*) e a preposição indicativa de proveniência *ex*. Em bom português se traduz por ‘dos livros de’ ” (Ver Fig. 2). Os *ex-libris* em sua maioria, apresentam formato retangular, porém é possível ver versões redondas, ovais ou essa forma raríssima triangular que é exibida na Fig. 2.

Conforme Azevedo (2019) existem três tipos de *ex-libris*: manuscrito, gravados e tipográficos. Os *ex-libris* manuscritos são a forma mais comum de indicar a posse de um livro, consiste apenas em escrever o nome do proprietário. De acordo com Friero (1957, p. 8) “a marca na sua forma primitiva e na maioria dos casos, é a assinatura do dono da escrita no interior do livro, ou as simples iniciais. Os livros dos meninos das escolas trazem usualmente essa inscrição: ‘Pertence este livro a Fulano’, [...] já é

o ex-libris”. Faria e Pericão (2008) apresentam uma definição ainda mais abrangente sobre ex-libris, ao dizerem:

Ex-libris serve para designar toda menção de posse de um livro. Pode ser manuscrito e figurar em qualquer lugar do livro. Quando é impresso ou gravado em um pedaço de papel; (excepcionalmente de outro material), está geralmente colado no verso da pasta de encadernação. A identidade do possuidor pode ser indicada pelo nome (por vezes precedido da frase ex-libris) ou suas iniciais, ou eventualmente pelas suas armas, um emblema, ou uma divisa ou legenda. Destina-se a ser colada na parte interior da encadernação de um livro ou numa das guardas, constituindo, desse modo, uma marca de posse.

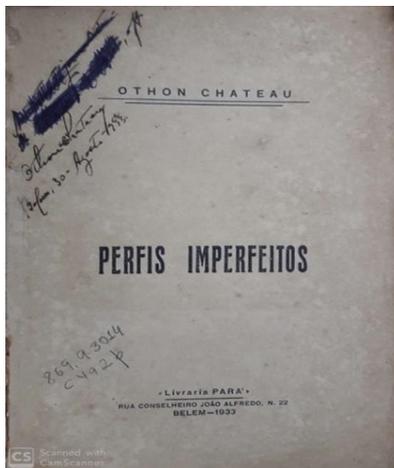
O fato do *ex-libris* ser manuscrito implicou também em técnicas de apagamento do nome do ex-proprietário quando da passagem para outro possuidor (ver Fig. 3).

Fig. 2: Ex-libris Triangular.



Fonte: Acervo de Obras Raras da BC/UFPA.

Fig. 3: Ex-libris do possuidor anterior riscado.



Fonte: Acervo de Obras Raras da BC/UFPA.

Segundo Esteves (1956) o *ex-libris* gravado surgiu para substituir aquelas prosaicas indicações de posse, tais como: “este livro pertence a”, “se achar esse livro entregue para X”, ou “seu verdadeiro dono”. O *ex-libris* gravado foi criado para tornar a identificação dos livros mais sofisticada. O autor ainda afirma que a forma mais comum de se encontrar um *ex-libris* é representada por uma fórmula que traz o nome do possuidor do livro, um brasão de sua família ou figuras, e frases (geralmente escritas em latim) que sejam significativas para aquele proprietário dos livros, podendo ser uma pessoa física ou jurídica. Já o *ex-libris* tipográfico é um tipo de marca de proveniência parecida com o *ex-libris* gravado, porém a diferença reside no fato de que o *ex-libris* é impresso em uma folha que é encadernada junto com as demais folhas no livro. No corpus estudado, nem todas as obras têm *ex-libris* (77%). Das que apresentam 19% tem *ex-libris* manuscritos, 3% tem *ex-libris* gravado e apenas 1% tem manuscrito tipográfico.

Fig 4: *Ex-libris* manuscrito



Fonte: Acervo de Obras Raras da BC/UFPA

Fig 5: *Ex-libris* gravado



Fonte: Acervo de Obras Raras da BC/UFPA

Fig 6: *Ex-libris* tipográfico



Fonte: Acervo de Obras Raras da BC/UFPA

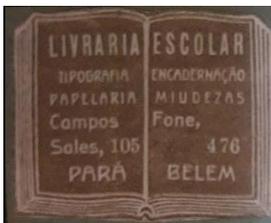
Outra marca de proveniência verificada foi a presença de etiquetas das livrarias. Segundo Machado (2004), as etiquetas passaram a ser utilizadas nos livros a partir do século XIX, o século das ideias mercantilistas por excelência, da revolução industrial e da afirmação definitiva do capitalismo. [...]. As etiquetas afixadas em caixas e estojos tendem a desaparecer, mal o cliente chega em casa e se descarta da embalagem. Já as coladas em livros têm praticamente a mesma vida do livro. Cerca de 37% das obras do *corpus* estudado apresentam a etiqueta da livraria e 63% das obras não apresentam esta etiqueta.

Fig. 7: Etiqueta da Liv. T. Cardoso



Fonte: Acervo de Obras Raras da BC/UFPA

Fig. 8: Etiqueta da Livraria Carioca



Fonte: Acervo de Obras Raras da BC/UFPA

Fig. 9: Etiqueta da Livr. do Povo



Fonte: Acervo de Obras Raras da BC/UFPA

Quanto à marca de encadernadores, esta também foi localizada em algumas obras (23%) do *corpus* analisado; ou seja, a maioria (77%) não possui marca de encadernadores.

Outra marca de livros encontrada no *corpus* foram os *super-libris*⁹, somente de 1% das obras da seção de obras raras tem *super-libris*. Os *super-libris* podem ser de pessoas físicas (Fig. 10) ou pessoas jurídicas (Fig. 11).

Fig. 10: *Super-Libris* de pessoa física



Fonte: Acervo de Obras Raras da BC/UFPA

Fig. 11: *Super-Libris* de pessoa jurídica



Fonte: Acervo de Obras Raras da BC/UFPA

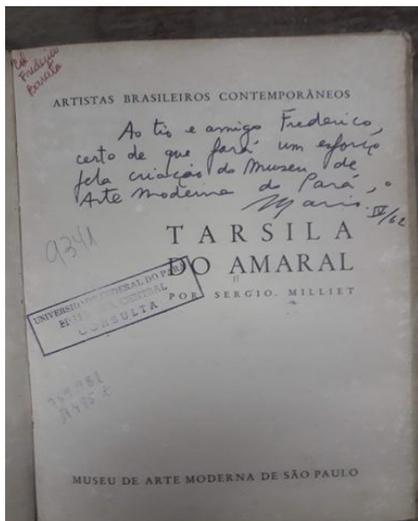
As dedicatórias são muito frequentes nas obras raras da UFPA, pois elas estão presentes em 58 % das obras.

Algumas são bem reveladoras como esta da Fig. 12 que foi um presente de Manoel Barata a Frederico Barata, com a esperança de que fosse criado em Belém do Pará o Museu de Arte Moderna, que infelizmente nunca foi realizado. A dedicatória da Fig. 13 foi feita pelo engenheiro Palma Muniz¹⁰ para sua esposa Delphina, que mais parecia uma carta de amor do que uma dedicatória.

⁹ *Super-libris* designa uma marca de ex-libris gravada nas partes superior e/ou inferior de uma encadernação, geralmente guarnecida com as armas, nome, divisa, emblema ou outros elementos relacionados com o possuidor da obra (FARIA; PERICÃO, 200).

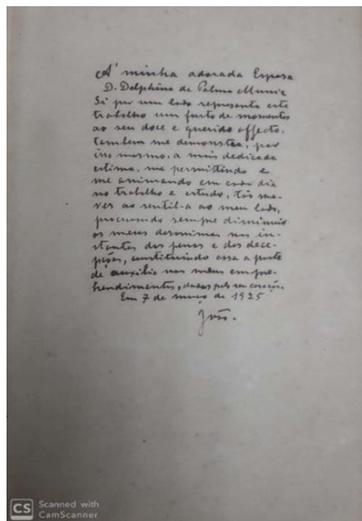
¹⁰ João de Palma Muniz (1873-1927): Geógrafo, historiador, jornalista, professor e engenheiro civil, tornou-se vulto de grande projeto nas letras históricas do Pará e também no estudo das questões de limites sustentados com o Amazonas e Goiás. Chefiou a seção da Repartição de Obras Públicas, foi diretor da Biblioteca e Arquivo Públicos do Pará; membro fundador do Instituto Histórico e Geográfico do Pará. A bibliografia de Palma Muniz é uma das fontes

Fig. 12: Dedicatória para Frederico Barata



Fonte: Acervo de Obras Raras da BC/UFPA

Fig. 13: Dedicatória de Palma Muniz



Fonte: Acervo de Obras Raras da BC/UFPA

As marcas de leitura mais comumente encontradas em estudos sobre uso de livros são: marginações, grifos e notas no fim do livro. Conforme Bakhouche et al. (2010, não paginado), marginação é:

Une des marques les plus visibles de la lecture est l'annotation. La « fabrique de la lisibilité » comprend ainsi des gestes de lecteurs, désireux d'aménager le champ de leurs lectures, pour leur usage personnel ou pour celui d'autrui : il s'agit de gestes qui vont de l'annotation individuelle aux pratiques normatives de l'enseignement ou de l'édition savante, en passant par des formes d'écriture multiples qui, sur des plans différents, viennent encadrer un texte, l'expliciter, le mettre en perspective et ouvrir les voies de sa réception pour des lecteurs supposés dociles¹¹.

de estudo da história paraenses mais preciosas: O Município de Itaituba; Delimitação intermunicipal do Grão-Pará: Dom Romualdo de Sousa Coelho; Grenffel na história do Pará entre outros (FCP, 2020).

¹¹ Marginação é: “[...] uma das marcas mais visíveis da leitura é a anotação. A “fábrica de legibilidade” inclui, portanto, gestos dos leitores, que desejam ajustar o campo de suas leituras, para seu uso pessoal ou para o de outras pessoas:

No que tange às marcas de uso, foram encontradas marginais, que estão presentes em 35% das obras analisadas.

Reflexões conclusivas

Patrimônio bibliográfico é um novo campo de atuação dentro da Biblioteconomia que vem cada vez mais ganhando corpo e vem se mostrando bastante útil, principalmente para quem trabalha com acervos raros e especiais, posto que este tipo de acervo é muito específico e de difícil trato, que demanda um conhecimento igualmente especializado. E para obter este grau de especialização, se faz necessário ter conhecimento aprofundado do acervo com que se trabalha, ter um olhar treinado para perceber as peculiaridades de cada exemplar que irá torná-lo cada vez mais raro e singular em meio a massa documental em que trabalhamos.

Nesse sentido, a pesquisa realizada na Seção de Obras Raras da Biblioteca Central Prof. Dr. Clodoaldo Beckmann se mostrou profícua, por nos ajudar a detectar aspectos interessantíssimos de obras que possuímos em nosso acervo que há pouco tempo nos passavam despercebidos, e que agora revelados, nos ajudam a compreender momentos importantes da História do livro, tais como o avanço na publicidade trazido pela adoção das etiquetas de livrarias, que alavancaram bastante o mercado livreiro já no século XIX.

A temática em tela nos foi exitosa também por descortinar várias possibilidades de pesquisa, tais como o estudo de *ex-libris*, a análise de dedicatórias, o *design* das etiquetas de livros, as diversas formas e

são gestos que variam de anotações individuais a práticas normativa do ensino ou publicação acadêmica, através de múltiplas formas de escrita que, em diferentes planos, passam a enquadrar um texto, esclarecê-lo, colocá-lo em perspectiva e abrir o caminho de sua recepção para leitores supostamente dóceis". (Tradução nossa).

modismo do *ex-libris* manuscrito, todos esses temas serão explorados novas pesquisas a serem desenvolvidas futuramente.

A fim de contribuir para o engrandecimento do patrimônio bibliográfico, se faz necessário que os bibliotecários de cada região se aprofundem no estudo de obras que são produzidas em seu estado, não se trata de uma atitude bairrista e sim pensar em contribuir para a composição de um mosaico bem maior, ainda mais multifacetado, que nos permitirá estabelecer comparações entre os consensos e dissensos existente entre os acervos raros do mundo.

Referências

ANDRADE, R. M. N. Bibliotecas: lugar de memória e preservação: o caso da Biblioteca Nacional do Brasil. *Patrimônio e Memória*, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 17-34, jun., 2009. Disponível em: <<http://bit.ly/15Lf2AR>>. Acesso em: 26/11/2014.

AZEVEDO, Fabiano Cataldo. *Ex-libris* manuscrito In: _____. *As Marcas de proveniência bibliográfica*. Belém, 5 de setembro de 2019. Curso de Gestão e curadoria de acervos especiais. Slide 78.

BAKHOUCHE, Béatrice et al. *De l'annotation aux marginalia*. 2010. Disponível em: https://www.univ-montp3.fr/uoh/lelivre/partie2/de_lannotation_aux_marginalia.html. Acesso em: 16/01/2020.

BECKMANN, Clodoaldo. *Para a história da UFPA: o ensino da Biblioteconomia*. Belém: EdUFPA, 2007.

BOS, Jan. All books are equal, but some books... towards a modern vision of special collections. In: MOUREN, Raphaele (Edt.). *Ambassadors of the book: competences and training for heritage librarians*. Hague, NE, 2012, p. 15-24.

ESTEVES, Manuel. *O Ex-libris*. 2. ed. Rio de Janeiro: Laemmert, 1956. p. 20.

FARIA, Maria Isabel; PERICÃO, Maria da Graça. *Dicionário do livro: da escrita ao livro eletrônico*. São Paulo: Edusp, 2008.

FRIEIRO, Eduardo. *Os Livros nossos amigos*. 3. ed. São Paulo: Ed. O Pensamento, 1957.

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL (FBN). PLANO NACIONAL DE RECUPERAÇÃO DE OBRAS RARAS (Planor). *Guia do patrimônio bibliográfico nacional de acervo raro*. Rio de Janeiro: FBN, 2012.

FUNDAÇÃO CULTURAL DO PARÁ (FCP). *João Palma Muniz*. 2020. Disponível em: <http://www.fcp.pa.gov.br/obrasraras/book-author/joao-de-palma-muniz-1873-1927/>. Acesso em: 09/04/2020.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. *Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia (SPVEA)*. 2011. Disponível em: <https://fauufpa.org/2011/09/01/in-post-15/>. Acesso em: 01/02/2020.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Cia das Letras, 1990.

MACHADO, Ubiratan. *A Etiqueta do Livro: subsídios para a história das livrarias brasileiras*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2004.

MACHADO, Ubiratan. Sua excelência o Ex-libris. In: SILVA, Alberto da Costa; MACIEL, Anselmo. *Ex-libris*. Rio de Janeiro: ABL ; São Paulo: Imprensa Oficial, 2014, p. 9-75.

PENA, Maria das Graças da Silva, Diretora da Biblioteca Central (2009-2016). Informações Verbais. 2012. Entrevista concedida em 09.03.2012. In: RODRIGUES, Rosyane; GADELHA, Dilermando. Biblioteca Central comemora 50 anos. *Beira do Rio: Jornal da Universidade Federal do Pará, Belém*, v. 26, n. 102, p.12, abr. 2012.

ROCQUE, Carlos. Santana Marques, Temístocles. ROCQUE, Carlos. *Grande enciclopédia da Amazônia*. Belém: AMEL, 1968. 7V., v. 6.

SANTOS, Eunice Ferreira. Eneida de Moraes: militância e memória. *Em Tese*. Belo Horizonte, v. 9, p. 99-106, dez., 2005.

SANTOS, Renata Ferreira. *A Proteção do patrimônio bibliográfico no Brasil: um estudo de caso em cidade histórica*. 2015. 185 f. Dissertação (mestrado em Ciência da Informação) – Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBDAANEJIV/1/disserta_o_renata_ferreira.pdf. Acesso em: 08/04/2019.

TANSELLE, G. Thomas. *Bibliographical Analysis: A Historical Introduction*. Cambridge Univeristy Press, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Faculdade de Arquitetura e Urbanismo. *Colégio Souza Franco: um pedaço da UFPA (IN POST)*. Belém, 01/09/2011. Disponível em: <https://fauufpa.org/2011/09/01/in-post-15/>. Acesso em: 01/02/2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Biblioteca Central. *Biblioteca Central: 25 anos*. Belém: GEU, 1988.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Sistema de Bibliotecas. Biblioteca Central. Prof. Dr. Clodoaldo Beckman. *Relatório gerencial 2007*. Belém, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Sistema de Bibliotecas. Biblioteca Central. Prof. Dr. Clodoaldo Beckman. *Relatório Pergamum Obras Raras*. Belém, 2020.

Parte 3

Livro didático, diversidade e inclusão

Racialização e gênero no livro paradidático: outra *arte de ser* na escola

Joyce Otânia Seixas Ribeiro ¹
Maylana Emanuele Pereira dos Santos ²
Clarice Almeida dos Santos ³

Introdução

O presente artigo apresenta um aspecto dos resultados de pesquisa desenvolvida entre 2018-2020 ⁴ pelo Gepege – Grupo de Estudos e Pesquisas Gênero e Educação, com o auxílio de duas bolsistas de Iniciação Científica. Para análise e discussão da temática, efetuamos um recorte nos resultados, com o objetivo de entretecer uma reflexão sobre o livro paradidático e os problemas culturais relativos a racialização e aos problemas de gênero.

O aporte teórico conta com a contribuição de Mignolo (2005, 2008), Quijano (2005), Restrepo e Rojas (2010) na reflexão sobre o *giro decolonial*; Walsh (2013) norteia na reflexão sobre pedagogia decolonial, interculturalidade; e Paulucio e Carvalho (2018) debatem sobre o livro paradidático.

Selecionamos o paradidático *Menina bonita do laço de fita*, por trazer o debate sobre raça-gênero. Para a análise introdutória desse livro, o

¹ Professora de Didática da FAECS/Campus Universitário de Abaetetuba; Professora do PPGCITI/CAAB/UFPA, na linha de pesquisa Identidades: linguagens, práticas e representações; líder do Gepege – Grupo de Estudos e Pesquisa Gênero e Educação/CNPq. E-mail: joyce@ufpa.br

² Aluna do curso de Pedagogia/FAECS/UFPA; Bolsista de Iniciação Científica/CNPq/2018-2020. Integrante do Gepege – Grupo de Estudos e Pesquisa Gênero e Educação/CNPq. E-mail: maylana123@yahoo.com.br

³ Aluna do curso de Pedagogia/FAECS/UFPA; Bolsista de Iniciação Científica/CNPq/2018-2020. Integrante do Gepege – Grupo de Estudos e Pesquisa Gênero e Educação/CNPq. E-mail: claricemk93@gmail.com

⁴ Pesquisa intitulada *Produção generificada* do brinquedo de miriti: uma leitura a partir do pensamento decolonial de María Lugones (2018-2020).

método usado foi a etnografia multilocal, cujos procedimentos inovadores permitem rastrear discursos e significados em documentos escritos. Esta modalidade de etnografia surgiu nos anos 80, como resultado das crises sociocultural e epistêmica vividas na contemporaneidade, ambas responsáveis por fraturar o método clássico da Antropologia, que teve seu objeto diluído devido ao novo mapa cultural promovido pelo fim das fronteiras. A etnografia multilocal pode ser aplicada na análise na comunicação social, na Literatura e em documentos (MARCUS, 2001).

O documento é considerado como espaço social que constitui a identidade de uma instituição, grupo ou pessoa que o produziu. O *modus operandi* inclui várias etapas, porém, para efeito deste trabalho, preocupamo-nos com o acesso ao documento e com o cuidado para evitar a interpretação literal. O procedimento metodológico consiste no rastreamento do documento, buscando rastrear o discurso e a metáfora. Assim, o discurso foi considerado, de acordo com a analítica foucaultiana, como um conjunto de práticas articuladas ao saber-poder, capaz de produzir o objeto do qual fala (MARCUS, 1991). Quanto as metáforas, figura de linguagem que detém poder estilístico e político para produzir sentidos, razão por que nos mantivemos atentas ao registro e interpretações das intenções subjacentes.

O artigo inicia descrevendo cenas de racismo e sexismo na escola, refletindo-as a partir do giro decolonial. Em seguida, levanta a necessidade de desconstrução do racismo e do sexismo na escola por meio da pedagogia decolonial, que prevê ações culturais na sala de aula. Entre essas ações está a seleção de livros paradigmáticos que apresentam uma diversidade de temas, entre os quais os problemas étnicos e de gênero. Entre estas ações está a seleção de livros paradigmáticos que apresentam uma diversidade de temas, entre os quais os problemas étnicos e de gênero, o que motivou nossa escolha pelo paradigmático *Menina Bonita de*

laço de fita. Considerando essa demanda, apresentamos o paradidático *Menina Bonita do laço de fita*. Após uma breve descrição do livro, seguimos refletindo a metáfora e o discurso sobre as razões da racialização e da cultura de gênero que inferiorizam e invisibilizam os sujeitos da diferença.

1 O racismo cotidiano na escola

As situações de racismo e sexismo são muito frequentes na escola e na família e têm sido relatadas exaustivamente. Para ilustrar essa afirmação, narraremos dois eventos ocorridos em escolas públicas no interior do estado do Pará.

O primeiro ocorreu em uma escola de educação infantil do município de Barcarena, uma cidade do interior do estado do Pará. No cotidiano da sala de aula, a professora notou que uma aluna negra, de 6 anos, era sempre excluída pelos colegas, pois os meninos e meninas a evitavam nas duplas e grupos, e também nas brincadeiras durante o intervalo. A aluna negra estava sempre só em um canto. Questionando os colegas, a professora ouviu muitas alegações e todas estavam ligadas fosse à cor da pele, fosse do ponto de vista estético ou moral, como: os cabelos dela eram considerados ruins; ela era suja e feia; era má ou “roubava” os pertences dos outros. A professora passou a observar mais atentamente e concluiu que a exclusão e o isolamento da aluna negra repetiam-se em todas as demais atividades.

O segundo ocorreu em uma escola de ensino fundamental do município de Acará/Pará e foi relatado por uma aluna do curso de Pedagogia, também professora da escola básica. A aluna-professora relatou que um de seus alunos, um garoto negro de nove anos, cansado de receber apelidos como: urubu, bombom de asfalto, e outros insultos aos quais era submetido no cotidiano escolar, decidiu acabar com o seu sofrimento, tomando um banho com alvejante de roupas, intencionando,

assim, branquear sua pele. Como se nota, há sofrimento nos dois casos em razão de certos valores relativos à beleza feminina e à cor de pele ideal, amplamente disseminados na infância, compondo um repertório cultural relativo ao corpo aceito para eles e elas.

Existem muitas explicações que auxiliam na compreensão das opressões na sociedade e na escola, e a teorização do *giro decolonial* é particularmente inovadora na reflexão sobre a diferença, a racialização e a colonialidade de gênero. O *giro decolonial* é um *paradigma* outro orientado por uma ética e uma política que se debruça sobre os problemas da América Latina (QUIJANO, 2005). No processo de apropriação massiva da terra, da exploração de recursos naturais, do domínio das culturas e dos povos nativos, o sistema-mundo moderno/colonial espalhou-se pelo mundo dizimando as vidas consideradas não-humanas como as dos indígenas e dos negros africanos. A estratégia usada para o alcance dos objetivos coloniais foi a *colonialidade do poder*, uma lógica que opera ainda hoje, afetando as relações socioculturais (RESTREPO; ROJAS, 2010), distorcendo o contexto e *descorporizando* tais relações (MIGNOLO, 2005).

Atuando junto à *colonialidade do poder*, há outra estratégia de domínio, a *colonialidade de gênero*. Ambas contam com quatro mecanismos de domínio indissociáveis: os binarismos, as representações, o eurocentrismo e a racialização, sendo esta última nosso interesse de trabalho.

A racialização é um mecanismo disciplinar que inferioriza as culturas (costumes, conhecimentos, línguas, religião, memórias) e os povos de regiões colonizadas. É um processo intencional que funciona a partir da lógica binária (branco/negro-indígena-mestiço; superior/inferior; centro/periferia), instituindo representações a partir de um padrão supostamente universal. Por meio da racialização, foram produzidas as diferenças e as alteridades inferiorizadas, que permitiam e permitem o

domínio, o controle e a subordinação, por meio de relações verticalizadas e naturalizadas como verdades universais e incontestáveis.

Como o sistema-mundo moderno/colonial possui uma dimensão de gênero, é imperativo entretecer a crítica a partir da conexão entre raça e gênero. A partir disso, o argumento é o de que a *colonialidade do poder* subalternizou mulheres e homens das nações colonizadas, e ainda hoje esta é uma das dimensões da lógica moderna de classificação das pessoas. A hierarquia racializada consegue agudizar ainda mais a exclusão de raça-gênero, por não representar as mulheres indígenas-negras-mestiças, sob a justificativa de que essas não podem ser representadas na categoria universal “mulher”, nem nas categorias índio e negro.

Para compreender as relações de raça-gênero neste cenário, Lugones (2008, 2011), argumenta que é preciso considerar o gênero como um modo subjetivo de dominação, sendo indispensável visualizar a combinação entre múltiplos marcadores da opressão como gênero, raça, sexualidade, geração, classe e outros. Assim, gênero e raça são mecanismos usados para legitimar a dominação e o controle colonial, para produzir o masculino e o feminino por meio de intervenções cirúrgicas nos corpos e mentes, nos modos de ser-sentir das vivências cotidianas, tudo para constituir identidades e subjetividades adequadas à cultura europeia, supostamente universal.

Para desconstruir a racialização ainda presente nas relações socioculturais marcadas pela hierarquização dos humanos, na qual o homem branco é naturalmente racional, a mulher branca é reprodutora da dominação colonial e da espécie, e os não-brancos - negros, índios e mestiços são considerados bestiais, é imperativo problematizar a violência da colonização lusitana e seus efeitos subjetivos. Isso porque, no patriarcalismo europeu, a mulher branca é considerada reprodutora das relações sociais e, para controlá-la, seu corpo é objeto de investimentos

que visam ao disciplinamento. Entre os investimentos, há discursos do inato amor materno, sobre o cuidado do outro e de si mesmo. Em relação ao cuidado de si, há discursos sobre o erotismo, que deposita no corpo feminino a responsabilidade de agradar e seduzir, o que implica em uma economia do corpo que envolve roupas, acessórios, maquiagem, atenção aos cabelos e a gestos e posturas. Esse investimento começa na tenra idade.

No Brasil colonial e descolonial, as relações de raça-gênero foram marcadas pela normatividade produzida e divulgada pela cultura portuguesa - seus costumes, tradições, hábitos, crenças e valores - com o objetivo de civilizar, educando nos princípios cristãos e do padrão civilizatório e universal a ser seguido, a cultura europeia. O patriarcalismo e o catolicismo lusitanos, combinados, subordinaram as mulheres aos homens e, mesmo depois, já na fase republicana, elas permaneceram no espaço privado, cuidando e educando os futuros cidadãos.

Do período colonial até os dias atuais, a normatividade da cultura lusitana ainda circula nos espaços socioculturais, disseminando representações inferiorizadas e a hierarquização entre mulheres e homens, e entre brancos e negros-mestiços-indígenas.

Por isso, é preciso ser capaz de constituir as ferramentas representativas dos povos invisibilizados e inferiorizados na modernidade contemporânea, e questionar as opressões na tentativa de superá-las. Na escola, a pedagogia decolonial pode ser uma aliada para refletir as múltiplas opressões na América Latina.

2 Pedagogia decolonial, livros paradidáticos e diálogo *intercultural*

Há muitas propostas educativas que promovem a crítica cultural, porém, como nos movimentamos no espaço teórico-político do giro decolonial, a pedagogia decolonial nos parece uma estratégia pedagógico-cultural potente. A pedagogia decolonial é insurgente e fratura as

colonialidades por meio de uma ética *outra*, colocando em movimento outras redes de racionalidades. Assim fazendo, faz proliferar tempos, espaços e subjetividades alternativas. O foco da pedagogia decolonial é o pensamento de interstício e, para alcançá-lo, o pedagógico é considerado um conjunto de ações estratégicas que fortalece as resistências e insurgências étnicas, de gênero e sexuais, tanto nos ambientes escolares quanto nos extraescolares.

A tarefa primordial da pedagogia decolonial é atacar as condições existenciais e de classificação de raça-gênero, fraturando as colonialidades e o sistema-mundo moderno/colonial, intervindo nas narrativas e representações produzidas pela colonização e pela descolonização, objetivando o re-existir, ou outras formas de ser, pensar, sentir e agir (WALSH, 2013).

Para cumprir tal objetivo, o diálogo intercultural na sala de aula é fundamental para que o ensino seja vetor de problematização, identificação, reconhecimento e desconstrução dos mecanismos de opressão. A pedagogia decolonial exige não só conhecimentos pedagógicos, mas, sobretudo, conhecimentos históricos e culturais, com a finalidade de formação cultural de crianças e jovens, para que sejam capazes de questionar, debater e historicizar seu lugar, sua própria cultura, os conhecimentos hegemônicos, os conhecimentos ancestrais, bem como seus modos de ser e de viver, para a produção de outra economia do afeto acerca de suas memórias e significados.

Entre as muitas atividades pedagógicas inerentes à tarefa cultural, está a seleção de livros didáticos e paradidáticos capazes de permitir o debate sobre as diferenças no interior da sala de aula, tornando-a um espaço de encontros, afetos e de reconhecimento do *Eu* e do *Outro*. Os paradidáticos a serem selecionados precisam desafiar o monoculturalismo, o patriarcalismo e o cristianismo, de modo a expressar

significados de outras culturas e outros sujeitos. Na sala de aula, professores e professoras podem assumir a tarefa cultural promovendo tensões estratégicas, negociando poder, criando espaços para a identificação e a coexistência.

Os livros paradidáticos guardam certa potencialidade para problematizar e refletir os problemas culturais como os apresentados aqui. Além disso, podem ser usados no interior com crianças de educação infantil e de séries iniciais do ensino fundamental, para abordar temas e problemas culturais presentes no nosso país. Essa qualidade permite problematizar certos valores como a beleza, família, diferença, amizade, contribuindo para que as crianças reflitam sobre os cuidados com seu próprio corpo e com o corpo do Outro.

Por ser uma ferramenta pedagógico-cultural com múltiplas funções, o paradidático assumiu centralidade na escola básica brasileira, auxiliando na transmissão de conhecimentos, na aprendizagem da escrita e do letramento, no acesso à cultura mais ampla e, por essas razões, tem sido amplamente aceito.

Nessa perspectiva, o paradidático deixa de ser um LD com conteúdos canônicos de certo componente curricular e sua ampla circulação divulga conhecimentos, valores e crenças de certa sociedade, ampliando as possibilidades de afetar os sujeitos escolares de modo mais duradouro (RIBEIRO; BEZERRA; SILVA, 2018).

Antes de tratar sobre o paradidático, consideramos necessário esclarecer que o LD é uma ferramenta pedagógica útil que se tornou indispensável nas salas de aula. Mesmo sendo elaborado por especialistas, não é um artefato asséptico e neutro, pois transmite a visão de mundo de quem o elabora. Do ponto de vista cultural, os significados contidos em um livro didático podem ignorar as diferenças culturais, em favor das

manifestações dos grupos culturais dominantes, disseminando uma noção de cultura universal, de modo eurocêntrico e monocultural.

Assim, o LD comunica uma cultura considerada única, superior, universal, padrão, ao qual as demais culturas e povos devem seguir, e invisibiliza as manifestações culturais de grupos minoritários, representadas como estranhas e inferiores (BRUZ, 2012). Contudo, um LD pode transmitir mensagens críticas e situadas historicamente, formando pedagógico-culturalmente crianças e jovens para a coexistência e o reconhecimento da diferença, do eu e do outro. Esse mesmo processo se dá na elaboração do livro paradidático.

Segundo Paulucio e Carvalho (2018), o livro paradidático começou a circular nas escolas brasileiras nos anos de 1980, integrando os afazeres docentes de professores de Língua Portuguesa, porém, logo, começaram a ser acionados pelos docentes das demais áreas. Hoje, o livro paradidático está não apenas presente nas salas de aula da escola básica, pois nas bibliotecas há sempre espaço reservado a eles.

Os livros paradidáticos são, assim, artefatos pedagógicos manuseados paralelamente aos LDs convencionais, contudo, não pretendem ser substitutos, mas, sim, uma possibilidade adicional de explorar temas e problemas ausentes nos livros didáticos. Por causa disso, são livros que podem apresentar uma multiplicidade de temas com a finalidade de auxiliar nos processos educativos, promovendo a formação de crianças leitoras ao despertar o prazer pela leitura.

A designação livro paradidático parece ter surgido e se disseminado ainda nos anos 1970, durante um panorama de crescimento do mercado editorial brasileiro, particularmente aquele destinado ao auxílio do trabalho docente, especialmente nas atividades de leitura na sala de aula. Apesar de não serem propriamente didáticos, são usados com fins

didáticos, configurando-se como fundamentais no processo de escolarização na escola básica.

Outra característica do livro paradidático que o coloca como importante nos processos educativos escolares e não-escolares é seu aspecto lúdico, o que garante a aceitação de crianças e jovens, bem como ensino e formação satisfatórios. No entanto, a despeito desses aspectos positivos, em muitos casos os livros apresentam abordagens descontextualizadas, negligenciando a reflexão crítica demandada pela educação hoje (PAULUCIO; CARVALHO, 2018).

Falamos antes sobre a história da violenta conquista europeia nas Américas deixou feridas ainda não cicatrizadas, como a racialização e o sexismo. Porém, a despeito da homogeneização e invisibilização de certas culturas e sujeitos, sabemos que na contemporaneidade a cultura assumiu centralidade epistêmica e substantiva (HALL, 1997), espraiando-se por todas as dimensões da vida. Tem sido assim em razão da cultura ter força social e, ao adentrar no espaço escolar, assumir *força pedagógica*. O reconhecimento da *força pedagógica* da cultura, impõe situá-la como eixo central do processo de escolarização, exigindo mudanças internas na organização da escola e da sala de aula, de modo a permitir o *ensino culturalmente relevante*.

Diante da racialização e da colonialidade de gênero, existem muitos paradidáticos que abordam a temática étnica e de gênero, entre eles está o livro *Menina bonita do laço de fita* que apresenta uma sensível história sobre diferença, identidade e amizade.

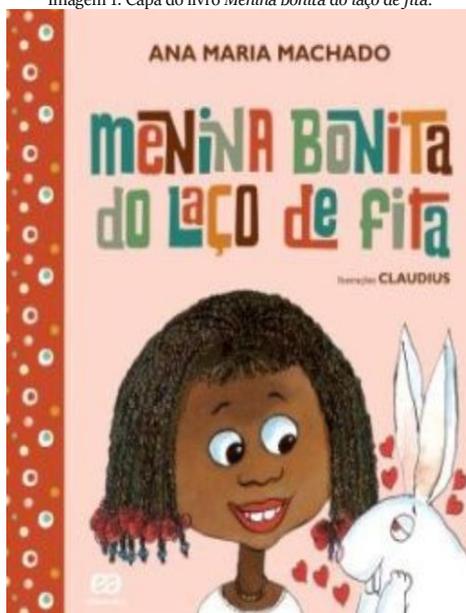
3 O Livro paradidático *Menina bonita do laço de fita* e o debate cultural na sala de aula

O Livro paradidático *Menina bonita de laço de fita* é de autoria de Ana Maria Magalhães, carioca e formada em Letras; foi professora na

Universidade Federal do Rio de Janeiro e na Pontifícia Universidade Católica. No período da ditadura militar exilou-se em Paris e cursou pós-graduação com Roland Barthes.

A autora notabilizou-se como escritora de mais de 100 livros infantis e adultos, traduzidos para várias línguas, e publicados em 17 países, alcançando sucesso de vendas. O reconhecimento veio no ano 2000, quando a autora foi agraciada com o prêmio Hans Christian Andersen, considerado o Nobel da Literatura infanto-juvenil. Desde o ano de 2003, Ana Maria Magalhães ocupa uma cadeira na Academia Brasileira de Letras.

Imagem 1: Capa do livro *Menina bonita do laço de fita*.



Fonte: Machado (2011).

O livro é apresentado em português, com encadernação do tipo brochura, formato 19x24, contendo 24 páginas e ilustrado por Claudius (chargista gaúcho); tem sido publicado pela Editora Ática, estando, no ano de 2011, na sua 9ª edição. Chama atenção a capa com imagens de uma menina negra e um coelho branco sorridentes e rodeados de corações vermelhos,

uma clara metáfora relativa ao afeto e amizade entre eles, o que, em certa medida, remete ao tema que será explorado.

Neste paradidático em análise, a abordagem é crítica e potente quanto à formação cultural. O discurso narra eventos vividos por uma menina negra, de olhos escuros e cabelos enrolados, penteados em tranças e enfeitados com fitas coloridas; arrumada assim, ela parece uma princesa africana. A menina tem um vizinho, um coelho branco que, por admirá-la tanto, sonha ter uma filha negra como ela. Nas conversas entre eles, o coelho sempre pergunta qual é o segredo de sua beleza. A resposta da menina é sempre cheia de invenções, afirmando que, para ser como ela, basta entrar em uma lata de tinta preta, tomar muito café, comer muita jabuticaba ou feijoada.

Porém, mesmo fazendo tudo isso, nada adianta e o coelho continua branco. A certa altura da narrativa, a mãe da menina aparece e explica ao coelho que sua filha é negra e linda, devido às artes de sua avó negra. O coelho, então, vê as fotos da família da menina, com sua avó, avô e tios, e percebe que todos são negros. Assim, conclui que deveria ter uma família se quisesse uma filha negra. Então, ele se casa com uma coelha negra e tem filhos multicoloridos, entre eles, uma coelhinha negra, que usa uma fita colorida no pescoço. O discurso presente no livro coloca em cena um dos problemas culturais da atualidade, o relativo às diferenças étnicas, ao reconhecimento identitário, à constituição do eu e do Outro para a coexistência e o bem viver.

Este livro apresenta uma menina negra educada em uma família ciente de sua história e de sua identidade étnica. É o desejável, mas, na maioria dos casos, o racismo, o sexismo e o sofrimento são recorrentes nos mais variados espaços sociais, entre os quais a família e a escola. Ainda assim, o livro consegue, de modo simples e sensível, apresentar a temática da

diferença étnica e de gênero, problematizando o padrão de beleza, as identidades e subjetividades.

No livro *Menina bonita do laço de fita*, o debate sobre a racialização e gênero relativo a uma menina negra é extensivo a todas as crianças e jovens, especialmente, as meninas negras, indígenas e mestiças da Amazônia. Um paradidático bem selecionado, guarda a potencialidade de ensinar sobre empatia, diferença, reconhecimento e solidariedade (para não soltar as mãos), e, no fim, sobre fortalecimento. Na escola e na sala de aula, uma ação pedagógico-cultural como essa é considerada uma atitude de resistência e é parte da pedagogia decolonial.

No livro, há dois marcadores culturais em evidência, raça e gênero. Ao apresentá-lo para as crianças das séries iniciais do ensino fundamental, essas e outras demandas teórico-culturais surgirão, o que pode ser sanado com a formação docente para o domínio dos conhecimentos históricos e culturais de nosso país, bem como o de certas ferramentas analíticas.

Ao considerar a perspectiva crítica do giro decolonial, é imperativo promover formação docente para que professoras e professores detenham as habilidades docentes necessárias para questionar, desconstruir e refletir sobre conhecimentos, significados, representações e estereótipos disseminados pela colonialidade do ser. E, é claro, a habilidade para traduzir a teoria e explicá-la de modo a ser entendida por crianças e jovens. O paradidático *Menina bonita do laço de fita* é capaz de promover a formação cultural de crianças para a empatia, o reconhecimento de si e do Outro, para uma coexistência horizontalizada.

Como argumentamos antes com Walsh (2013), a tarefa da pedagogia decolonial é atacar a classificação de raça-gênero, intervindo nas representações coloniais, objetivando outras formas de ser e de viver. No contexto deste projeto educativo e ético, a interculturalidade é uma ação política e epistêmica necessária ante a inferiorização sofrida por grupos

minoritários e povos nativos. Isso porque a colonialidade afeta a experiência vivida de modo negativo, na medida em que os força a acreditar que há uma cultura superior, branca e cristã, e a imaginar a si mesmos como inferiores (RESTREPO; ROJAS, 2010), o que resulta em subordinação e discriminação (racismo, sexismo e homofobia).

Para Walsh (2007), a interculturalidade não se reduz a celebrar o reconhecimento e a diferença, mas avança para além de ambos localizando-se em registros contra-hegemônicos e de transformação das relações sociais na América Latina. A autora equatoriana pensa no imperativo de um projeto político e epistêmico que altere as relações de saber-poder coloniais, por meio do diálogo entre as diferentes culturas. Nessa cena, os significados, o conhecimento e as representações são considerados arenas de conflito e de luta nos muitos espaços sociais, mobilizando muitos sujeitos, no compromisso de elaborar coletivamente um projeto social, cultural, político e epistêmico orientado pela ética decolonial, com vista ao bem viver.

Os significados da cultura, tanto os de gênero quanto os de raça-etnia, detêm *força pedagógica* para redefinir o ensinar e o aprender, bem como de constituir outras identidades e subjetividades. Um livro paradigmático como o *Menina bonita do laço de fita* pode ser acionado por docentes das várias áreas, permitindo explorar temas culturais como os relativos a gênero-etnia.

Além de promover a formação de crianças leitoras, o diálogo intercultural instiga a crítica cultural auxiliando nos processos educativos escolares, com abordagens contextualizadas.

Conclusão

Ao rastrear o discurso contido no livro em tela, foi possível mapeá-lo e interpretá-lo por meio da etnografia multilocal, considerando o discurso

cultural crítico e as metáforas de afeto, de amizade e de reconhecimento do *Outro*.

O livro paradigmático *Menina bonita do laço de fita* foi considerado como um documento, um espaço social capaz de constituir a identidade de quem o produziu. Considerando isso, o discurso da autora do livro, Ana Maria Magalhães, a representa como escritora preocupada com problemas culturais e, assim, se compromete com uma narrativa sensível e crítica sobre amizade entre sujeitos diferentes.

Atentas ao procedimento metodológico que consiste no rastreamento do documento, seguindo o discurso e a metáfora, chegamos aos seguintes resultados: a metáfora *traços fortes* foi acionada para falar da beleza negra; e cores ou filhos de *todas as cores* para remeter às diferenças étnicas. Outra metáfora presente foi *jardim encantado* para expressar um lugar tranquilo e harmonioso. Tanto o discurso quanto as metáforas, em alguma medida, desconstróem as colonialidades e os mecanismos de raça-gênero que oprimem o sujeito na sociedade e no cotidiano escolar.

O livro paradigmático é uma ferramenta útil capaz de transmitir mensagens críticas e situadas historicamente, formando pedagogicamente crianças e jovens para a coexistência e o reconhecimento da diferença. Ao selecionar paradigmáticos com conteúdo cultural, uma tarefa se impõe, a formação para o domínio de teorias e ferramentas analíticas que auxiliem na análise cultural. Para resistir à lógica da racialização e da *colonialidade de gênero*, é preciso refletir a *diferença colonial*, combinando mecanismos de opressão como raça-gênero que seguem regulando os sujeitos.

Na escola, a pedagogia decolonial contribui com a tarefa docente de professores e professoras que assumem o desafio do *diálogo intercultural* e contestam o monoculturalismo, o racismo e o sexismo, promovendo o bem viver por meio da seleção de livros com conteúdo cultural crítico, que

expressem as culturas dos diferentes grupos e criem espaços de reconhecimento, de identificação e de coexistência.

Entre as estratégias e mecanismos de domínio, estão a *colonialidade de gênero* e a racialização. Juntas, operam na inferiorização de mulheres nativas, negras e mestiças, por meio de binarismos e representações que impõem um padrão cultural a ser seguido como verdadeiro e supostamente universal, o europeu, e produzem o *Outro* aprisionado, o que garante o domínio, o controle e a subordinação.

Porém, no Sul global cresce a resistência contra a colonialidade e a inferiorização, fazendo tomar corpo um projeto político e ético, que prima pelo diálogo intercultural. A interculturalidade não se reduz a celebrar o reconhecimento e a diferença, mas avança para além de ambos localizando-se em registros contra-hegemônicos e de transformação das relações sociais na América Latina. A autora equatoriana, pensa no imperativo de um projeto político e epistêmico que altere as relações de saber-poder coloniais, por meio do diálogo entre as diferentes culturas. Nessa arena de conflitos e de lutas, os muitos sujeitos precisam elaborar um projeto social e epistêmico ancorado na ética decolonial na busca do bem viver.

Referências

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (Org.). *Leitura, História e História da Leitura*. Campinas: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil/FAPESP, 2002.

BRUZ, Iara M. Livro didático: ferramenta de representação cultural. *Revista X*, Curitiba, v. 2, 2012.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

LUGONES, María. *Hacia um feminismo descolonial. La manzana da discórdia*. La Paz, v. 6, n. 2, 2011.

_____. *Colonialidad y género. Tabula rasa*. Bogotá, n. 9, p. 73-101, 2008.

MARCUS, George E. *Etnografía en/el sistema mundo: el surgimiento de la etnografía multilocal. Alteridades*, Ciudad de México, v. 11, n. 22, jul./dic., 111-127 pp., 2001.

_____. *Identidade passada, presente e emergente: requisitos para a etnografia sobre a modernidade no final do século XX ao nível mundial. Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 34, pp. 192-221, 1991.

MIGNOLO, Walter D. *A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

PAULUCIO, Jéssica Figueiredo; CARVALHO, Leticia Queiroz de (Orgs.). *Paradidáticos na sala de aula: diálogos, experiência e leitura*. Vitória: IFES/ES, 2018.

QUIJANO, Anibal. *Colonialidade do Poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais - perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RIBEIRO, Joyce Otânia Seixas; BEZERRA, Luana Carneiro; SILVA, Ana Cláudia Santos. *A cultura local no livro didático: tópicos para o ensino culturalmente relevante. In: DUARTE, Raimunda D. e outras (Orgs.). O livro didático na Amazônia: obras raras, história e memória*. Abaetetuba: EditoraAbaete, 2018.

RESTREPO, Eduardo; ROJAS, Axel. *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Popayán: Universidad del Cauca, 2010.

WALSH, Catherine (Ed.). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

Lei 10.639/2003 e Lei 11.645/2008 e seus impactos no livro didático de língua portuguesa do 6º ano do Ensino Fundamental

*Clemerson Santos da Silva*¹
*Rosicleide Maciel dos Santos*²
*Deusa Maria de Sousa*³

Introdução

No tocante aos fatos que culminaram na criação da Lei 11.645, em março de 2008, e que determinaram a inclusão, no processo de ensino aprendizagem, da cultura afro-brasileira e indígena nos sistemas regulares de ensino público e privado em toda a extensão do currículo escolar, identificamos a Lei 10.639/2003, que incorporou a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas de todo o Brasil. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394, de 1996, já estabelecia, em seu quarto artigo, que os currículos escolares deveriam contemplar a contribuição das distintas culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, contemplando as matrizes africanas, indígenas e europeias.

As referidas Leis surgiram como quebras dos paradigmas excludentes que, durante muito tempo, marcaram o processo de ensino-aprendizagem escolar nacional, a partir da desvalorização da luta dos

¹ Especialista em Fundamentos de Física Contemporânea: Aplicações e Implicações pela Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail: clemersantosuepa@mail.com

² Especialista em História da Amazônia e Cultura Afro-Indígena pela Faculdade do Tapajós (FAT). E-mail: rosicleideufpa@yahoo.com.br

³ Doutora em História. Docente na Universidade Federal do Pará (UFPA), na Fadecam (Faculdade de Formação e Desenvolvimento do Campo), Campus Universitário do Baixo Tocantins. E-mail: msdeusa@gmail.com

povos negros, afrodescendentes e indígenas na construção histórica do Brasil.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), no volume que trata do estudo da Língua Portuguesa, entre outras questões, estabelece que o currículo escolar deve ser pautado na construção de uma identidade positiva de grupos e indivíduos, como podemos observar a seguir:

Tratar de bilinguismo e multilinguismo é uma forma de mostrar a riqueza da diversidade que sabe desenvolver-se mantendo elementos comuns e elementos singulares. Será possível trabalhar a língua como fator de identidade para um grupo étnico tratando do uso e da estrutura e do uso das diferentes línguas e etnias indígenas presentes no Brasil. (BRASIL, 1998, p. 78).

Assim sendo, buscamos compreender como o livro didático de Língua Portuguesa retrata as questões das ações afirmativas voltadas para população negra e indígena, tendo como objeto de análise o livro didático *Tecendo Linguagens, Língua Portuguesa: 6º ano*, (OLIVEIRA *et al.*, 2015). Abordamos ainda a ideologia do branqueamento e o mito da democracia racial, com o intuito de averiguar se o livro didático supracitado dissemina tais temáticas e segue os dispositivos das Leis 10.639/2003 e da Lei 11.645/2008, seguindo as ferramentas de aprendizagem pautadas pelas referidas Leis.

O educador de Língua Portuguesa, de acordo com Gurgel (1999, p. 210), deve ser o principal articulador da linguagem e, a partir disso, colocar em prática a teoria crítica voltada para a construção de uma educação melhor, levando em consideração a alteridade.

A disciplina de Língua Portuguesa, por sua vez, permite o diálogo com diferentes grupos étnicos, a partir dos diferentes níveis culturais de linguagens, propiciando aos educadores e educandos a abordagem de

temáticas que contemplem tanto a Lei 10.639/2003 quanto a Lei 11.645/2008, proporcionando aos docentes desenvolver trabalhos interdisciplinares, pautados na valorização cultural das distintas etnias.

1 A criação da normativa do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena

O povo brasileiro é formado por uma diversidade cultural, no entanto, a história do País é marcada por políticas de homogeneização cultural, pautadas em um modelo eurocêntrico. Para Machado *et al.* (2012, p.26), tal limitação não impediu que muitos aspectos culturais dos indígenas e dos povos negros se mesclassem à cultura do colonizador para forjar aquilo que entendemos por cultura brasileira.

Em face a tal cenário, deveras europeizado, várias entidades que compõem o Movimento Negro clamaram por reparações históricas às ofensas e delimitações que, durante séculos, marcaram as vidas das populações negras em nosso país. Sua vitória parcial foi editada pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 09 de janeiro de 2003, na redação da Lei 10.639, que modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB- Lei nº 9394/96), segundo a qual:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts.26 A, 7ª e 79 B.

Art.26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes a História do Brasil,

§2º Os conteúdos referentes a História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira.

§3º (VETADO)

Art.79-A. (VETADO)

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'. (BRASIL, 2003).

Como podemos observar, a referida Lei acrescenta artigos à Lei de Diretrizes e Bases, tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e sugerindo a introdução, no currículo escolar, de temáticas capazes de trabalhar a contribuição do povo negro nas áreas sociais, econômicas e políticas ao longo da história do Brasil.

A Lei nº 10.639/2003 assegura, de acordo com Machado *et al.* (2012), o reconhecimento e a igualdade de valores culturais africanos em relação à matriz europeia.

Quanto à resolução proposta pela Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008, promulgada pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a questão parece caminhar ainda mais lentamente. Essa Lei alterou o Art. 26-A da LDB, anteriormente modificado pela Lei 10.639/2003, inserindo a temática indígena.

Art.1º O art. 26-A da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da

sociedade nacional, registrando suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes a história do Brasil.

§2º Os conteúdos referentes à história e à cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministradas no âmbito de todo currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística, literatura e histórias brasileiras. (BRASIL, 2008).

Percebemos nesse artigo a necessidade de se valorizar as culturas negra e indígena nos diversos setores da sociedade. A inserção dos povos indígenas na LDB evidenciou que não houve no Brasil, por parte dos sucessivos governos, política pública ou, mesmo, a preocupação em promover uma maior discussão em torno da diversidade cultural. A reformulação na legislação exigiu das escolas a adequação do currículo escolar para a inserção dos novos conteúdos, culturas negras e indígenas, no processo educativo.

Os desafios impostos aos educadores, em decorrência das alterações legais mencionadas, permitem-nos as seguintes reflexões: quais caminhos didáticos deverão agora ser trilhados? Como fazer a adequação do currículo escolar? Como abordar os conteúdos de maneira multi, pluri e transdisciplinar? Tais são os questionamentos de muitos professores, refletidos, ademais, nos livros didáticos, pois será que esse material de apoio já contempla ou não a nova legislação? Caso sim, em que dimensão ou grau de profundidade? Refletir sobre tais inquietações e buscar algumas respostas são os objetivos deste texto.

2 Ideologia do branqueamento e o mito da democracia racial no livro didático

Não podemos negar o fato de o Brasil possuir, aos olhares do mundo, uma imagem de população miscigenada, tolerante e acolhedora, entretanto, diversas situações de preconceito e discriminação racial, há séculos, persistem em assolar a sociedade. Essa realidade demonstra o

grande distanciamento do País em relação ao propósito de democracia racial, baseada na convivência de diferentes grupos étnico-raciais em situação de igualdade social, política, econômica, racial e de direitos. Gomes (2005, p. 57) corrobora esse argumento ao dizer que o mito é uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil, frisando que, no País, não existe racismo ou distanciamento social entre brancos e negros.

Nesse contexto, compreende-se o mito como um mecanismo que dificulta a percepção da discriminação e desigualdade social, porquanto sua base discursiva nega o racismo entre as comunidades constituintes da sociedade brasileira. Ao rejeitar a presença de desigualdade, sobretudo contra as populações negras e indígenas, impossibilita-se a construção de práticas antirracistas aptas a minimizar a discriminação e erradicar estereótipos de inferioridade, incapacidade e ineficiência, ainda vigentes.

O sociólogo Gilberto Freyre (1989), em sua obra *Casa-Grande & Senzala*, publicado em 1933, interpretou e demonstrou o mito da democracia racial ao expor a relação harmoniosa em que supostamente conviviam negros, brancos e indígenas, no período colonial.

Diante das desigualdades raciais existentes no Brasil, vale frisar a ideologia do branqueamento, pois destaca a forma perversa como certas etnias, principalmente a negra e indígena, são inferiorizadas. Para Skidmore (1976, p. 81), a tese do branqueamento pode ser compreendida como a superioridade branca, evidenciando que a população negra diminuiria progressivamente em relação à branca. De acordo com o autor, a miscigenação produziria naturalmente uma população mais clara e assim resolver-se-ia o problema dos negros no Brasil, porquanto esta raça desapareceria, dando origem à mestiçagem.

Diante de mecanismos que mantêm ainda hoje o mito da democracia racial e a ideologia do branqueamento, a salvaguardar o preconceito e

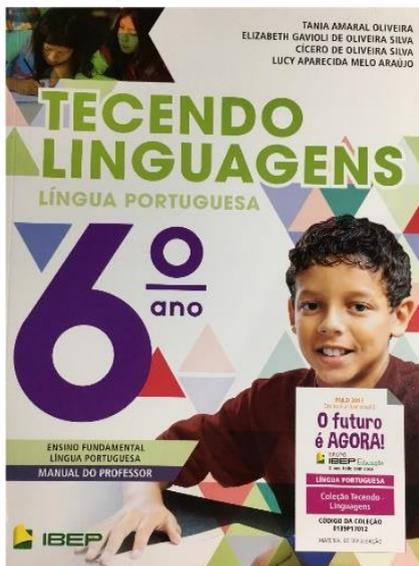
inferiorização da raça negra em detrimento de outras, o Movimento Negro Unificado (MNU), constituído por volta de 1979, segundo Santos (2018), denunciou o ambiente escolar brasileiro, conservador e atendente ao modelo educacional europeu, voltado à história e cultura da raça branca. Foram exigidas, então, mudanças significativas na educação formal, que viabilizassem a eliminação dos livros didáticos, do currículo e de práticas pedagógicas racialmente estereotipadas e preconceituosas.

3 Análise do livro didático de Língua Portuguesa do 6º ano do Ensino Fundamental, Tecendo Linguagens, Língua Portuguesa: 6º ano

Temas que proporcionem a construção de uma consciência pautada na valorização da diversidade cultural e na alteridade, em que a cultura negra e a indígena estejam inseridas, devem basear-se, exatamente, na diversidade e no respeito às mais distintas culturas. No entanto, a presença da cultura eurocêntrica, que acompanha desde o período colonial a educação brasileira, faz-se notar no livro didático, que tende a servir como suporte teórico e metodológico para a disseminação de ideias discriminatórias, excluindo o negro, ao omitir sua obra e legado, do processo educacional.

O livro didático aqui analisado traz em sua capa a fotografia de um menino de pele clara, ainda que seja perceptível traços da típica miscigenação característica da população brasileira. Essa imagem, ao que parece, faz a chamada principal do livro, demonstrando que a identidade branca ou pseudobranca, reflexo da cultura eurocêntrica, é predominante no livro didático analisado.

Figura 1: Capa do livro didático Tecendo Linguagens



Fonte: Oliveira *et al.* (2015, capa do livro).

Podemos perceber que há, na obra de Oliveira *et al.* (2015), a presença marcante da ideologia do branqueamento e negação das identidades afro-brasileira e indígena, uma vez que, dentre as imagens apresentadas na obra, apenas uma minoria contempla a cultura afro-brasileira e indígena. Tal fato evidencia, haja vista o predomínio de uma ideologia eurocêntrica no livro didático, que uma visão branca de mundo determina o que deve ser apreendido durante o processo de construção do conhecimento.

No que se refere aos personagens, Oliveira *et al.* (2015) traz 204 personagens brancos, 57 personagens negros e 10 personagens indígenas. Assim sendo, 75% dos personagens são brancos, 21% negros e 3,6% indígenas, segundo essa distribuição podemos perceber um desencontro com as Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, que preconizam o destaque também à população negra e indígena, fato que é quase ignorado na obra. Silva (2005, p. 22) corrobora, ao dizer que:

[...] a invisibilidade e o recalque dos valores históricos culturais de um povo, bem como a inferiorização dos seus atributos descritivos, através de estereótipos, conduz esse povo, na maioria das vezes a desenvolver comportamentos de auto rejeição, resultando em rejeição e negação de seus valores culturais em preferência pela estética e valores culturais dos grupos valorizados nas representações [...] não ser visível nas ilustrações do livro didático e, por outro lado, aparecer desempenhando papéis subalternos, pode contribuir para que a criança que pertence ao grupo étnico racial inviabilizado e estigmatizado desenvolva um processo de auto rejeição ao seu grupo étnico racial.

Nesse livro, constatamos amplo predomínio de imagens de pessoas brancas, sempre afirmadas positivamente, enquanto os negros e indígenas aparecem em sua maioria de forma estereotipada, subalternizada e descaracterizada. Há, portanto, uma valorização cultural branca em detrimento aos negros e indígenas, demonstrados em uma imagem menor e fora de seu contexto sociocultural, como podemos perceber nas ilustrações abaixo.

Figura 2 - Escritor indígena Olívio Jekupé e família, Aldeia Krukutu, Parelheiros, São Paulo, 2012.



Fonte: Oliveira *et al.* (2015, p. 102).

Figura 3 – Família negra nigeriana posando para foto usando suas roupas tradicionais. Ondo, Nigéria, 2012.



Fonte: Oliveira *et al.* (2015, p. 102).

Silva (2005, p. 22-23) destaca que o livro didático é uma ferramenta de aprendizagem muito utilizada pelos professores e, no Brasil, apresenta um histórico culturalmente estereotipado da população negra, reduzindo-a à escravidão, o que contribui para a negação de sua identidade.

Destacamos, mais uma vez, que, em geral, a cultura branca demonstrada no livro é enaltecida como superior. Logo, identificamos que, mesmo após 12 anos da promulgação da Lei nº 10.639/2003 e 7 anos da Lei nº 11.645/2008, as situações raciais não se modificaram no Brasil, pois negros e indígenas continuam a pertencer, ao tomarmos a referência do livro didático aqui analisado, aos grupos minorizados.

As culturas desses povos, estigmatizados na obra em questão, continuam a ser desconsideradas no processo escolar de construção de conhecimento. Munanga (2005, p. 9-10) explica a importância de mudanças no processo educativo, para que as diferentes culturas sejam levadas em consideração no desenvolvimento de construção do conhecimento.

É fundamental [...] que a elaboração dos currículos e materiais do ensino tenham em conta a diversidade de culturas e de memórias coletivas de vários grupos étnicos que integram nossa sociedade [...]. É obrigação do Estado a

proteção das manifestações culturais populares, indígenas e afro-brasileira [...].

Essa obrigação deve refletir-se também na educação. [...] É indispensável que os currículos e livros escolares estejam isentos de qualquer conteúdo racista ou de intolerância. Mais do que isso, é indispensável que reflitam, em sua plenitude, as contribuições dos diversos grupos étnicos para a formação da nação e da cultura brasileira. Ignorar essas contribuições e não lhes dar o devido reconhecimento é também uma forma da discriminação racial.

Ressaltamos, então, a importância da disseminação das diferentes culturas no livro didático, não verificada na obra aqui estudada, em que as culturas afro-brasileira e indígena, quando citadas, são-no de forma folclorizada e estereotipada, como podemos observar nas Figuras 4 e 5, abaixo. Essa situação evidencia uma negligência em relação à cultura afro-brasileira e indígena na obra, demonstrando uma negação da identidade afro-indígena. Conforme afirma Silva (2005, p. 26), há uma internalização de imagem negativa na minoria apresentada, ao mesmo tempo que uma legitimação cultural da maioria, de modo que uma cultura se sobressaia sobre a outra, e aquela que é positivada seja o ideal a ser alcançado.

Figura 4 - Equipe Xico da Kafua, 24 nov. 2007.



Fonte: Oliveira et al. (2015, p. 159).

Figuras 5 - Tiras em quadrinhos.



Fonte: Oliveira *et al.* (2015, p. 209).

Skidmore (1976, p. 81) enfatiza que os personagens representados, na cultura nacional, logo, igualmente no material didático, são em sua grande maioria brancos, evidenciando um modelo de sociedade desigual e com padrão educacional formal voltado principalmente à raça branca e clareada.

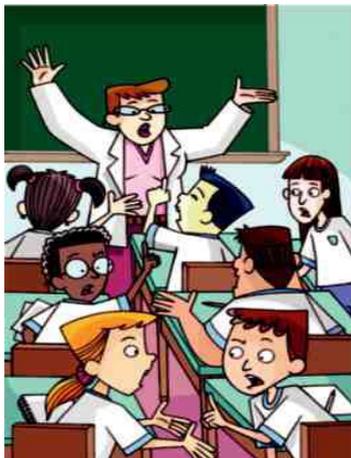
A perpetuação de estereótipos, outrossim, é bem nítida na obra aqui estudada, o que revela uma hierarquização social. Retrata-se na obra uma suposta incapacidade inata de negros e indígenas, descaracterizados de sua essência, apresentados como uma minoria social fadada a ocupar invariavelmente posições laborais servis, em suma, como se estivessem à margem da sociedade, como podemos observar nas Figuras 6 e 7, a seguir.

Figura 6: “Na verdade, não existem Meninos de rua. Existem meninos Na rua”.



Fonte: Oliveira *et al.* (2015, p. 24).

Figura 7 – Andrade, Carlos Drummond de. Na escola. *Crônicas*. 14. ed. São Paulo: Ática, 1995. (*Para gostar de ler* v. 2. – *Crônicas*).



Fonte: Oliveira *et al.* (2015, p. 69).

Percebemos ainda, na Figura 7, elementos do mito da democracia racial, descrito por Gomes (2005, p. 57), de acordo com a ideologia do branqueamento, em que a figura que predomina é a branca.

Nessa perspectiva, negros e indígenas, quando retratados nos livros didáticos, têm suas imagens eivadas por estereótipos, porquanto descaracterizados, em situação de extrema pobreza e deboche, como é perceptível nas imagens já citadas e na imagem da Figura 8, na sequência.

Figura 8 – Homem branco dando esmola a um homem negro.



Fonte: Oliveira *et al.* (2015, p. 211).

Carvalho (2006, p. 11) argumenta que o livro didático pode também se constituir num instrumento que reproduz discriminação e preconceito, ora de forma silenciosa, ora de forma explícita. Isto é, ao “invisibilizar” o processo histórico-cultural e as experiências cotidianas de certos grupos sociais, entre eles os negros, os índios, cala-se sobre a existência dos diferentes, e isso significa excluí-los não só da história, mas também da sociedade.

Considerações finais

Entendemos a utopia que representa hoje pensar no Brasil como um paraíso racial, onde as multiculturas convivem em igualdade sociocultural, religiosa, política e econômica, pois o que se observa no cotidiano é a presença do mito ou tese da democracia racial, responsável em mascarar o racismo, a ideologia do branqueamento, preconceito e todas as demais formas perversas de discriminações raciais existentes contra os negros, afrodescendentes e indígenas. Vale ressaltar que ainda é muito perceptível, na sociedade brasileira, a ideologia do branqueamento, pautada em paradigmas discriminatórios que apresentam o branco, por exemplo, como o mais apto intelectualmente a assumir profissões e funções de maior responsabilidade e destaque, fato que acarreta na inferiorização da cultura africana e indígena brasileira, intensificando a discriminação em todos os seus aspectos. Essas posturas discriminatórias ainda são evidenciadas no processo educacional formal, que deveria funcionar como elemento universal, igualitário e primordial na formação cidadã, empenhando-se em desconstruir paradigmas discriminatórios de transformação e ascensão social.

Diante desses fatos, é forçoso, portanto, mencionar que os mecanismos discriminatórios se fazem ainda muito evidentes no livro

didático analisado, uma vez que apresentam os negros, afrodescendentes e indígenas de forma descaracterizada, estereotipada e folclorizada. Assim sendo, os conteúdos programáticos presentes no referido livro não promovem adequadamente a valorização democrática das multiculturas, constituintes e formadoras da sociedade brasileira. Em outras palavras, a obra em questão, pelo contrário, apresenta aspectos que podem suscitar, nos alunos afrodescendentes, negros e indígenas, sentimentos de autorrejeição, baixa autoestima, preconceitos e negação da própria identidade, emoções e princípios que vão na contramão do que é idealizado e objetivado pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08.

Dessa forma, muito ainda há de ser feito a fim de tornar mais evidente no ambiente escolar, no caráter pedagógico e complementar que tem o livro didático no processo educativo, indicativos favoráveis às diretrizes enfatizadas na Leis supracitadas. Tal legislação, por sinal, apresenta-se hoje como uma interessante fonte de discussão e formação em cursos de graduação, pós-graduação e qualificação profissional. Favorece-se, assim, a construção de novos paradigmas, de modo a contribuir, também na prática escolar e cotidiana, para a redução das desigualdades, discriminações e preconceitos vivenciados pelos negros, afrodescendentes e indígenas, grupos que muito contribuíram e contribuem para o desenvolvimento cultural, político, religioso e econômico da sociedade brasileira.

Referências

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Língua Portuguesa. Brasília: MEC; SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 12/06/2020.

BRASIL. Lei 10.639/2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/10.639.htm. Acesso em: 12/06/2020.

BRASIL. Lei 11.645/2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". *Diário Oficial da União*, Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em: 12/06/2020.

CARVALHO, Andréa Aparecida de M. C. de. *As imagens dos negros em livros didáticos de História*. 2006. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

FREYRE, Gilberto. *Casa Grande e Senzala*. Rio de Janeiro: Record, 1989.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão *In: CAVALLEIRO, Eliane (Coord.). Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. (Coleção educação para todos). p. 39-62.

GURGEL, Maria Cristina Lirio. Leitura: representações e ensino. *In: VALENTE, André (Org.). Aulas de Português: perspectivas inovadoras*. Petrópolis: Vozes, 1999.

MACHADO, Emilia *et al.* *Da África e sobre a África: Textos de lá e de cá*. São Paulo: Cortez, 2012.

MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

OLIVEIRA, Tania Amaral de *et al.* *Tecendo Linguagens, Língua Portuguesa*: 6º ano. 4. ed. São Paulo: IBEP, 2015.

SANTOS, Bruno Nascimento dos. *Raça, racismo e questão racial no ensino de história: uma análise a partir dos livros didáticos*. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Mestrado Profissional em Ensino de História, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Amambai, 2018.

SILVA, Ana Célia da. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 21-37.

SKIDMORE, Thomas E. *Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

Literatura e inclusão: a história do patinho surdo

Wagner Farias Pinheiro¹
Marília do Socorro Oliveira Araújo²
Maria Madalena Silva da Silva³

Introdução

O conto *O patinho feio*, de autoria de Hans Christian Andersen, foi publicado pela primeira vez no ano de 1843, é um dos clássicos da literatura infantil e já foi reescrito e adaptado para uma série de veículos ao longo das décadas. Trata-se da história de um patinho que acreditava ser feio e era rejeitado no meio onde vivia, porém, ao crescer se descobriu um lindo cisne.

A história do patinho feio ocasiona muitas lições de vida e o enredo reflete condições excludentes. Assim, o conto foi escolhido para tratar da condição social das pessoas surdas de modo que o personagem principal fosse surdo e o enredo refletisse algumas dificuldades que surgem quando uma pessoa surda nasce em uma família ouvinte que desconhece a língua de sinais e as implicações dessas barreiras para o desenvolvimento satisfatório da criança.

A adaptação do conto *o patinho feio* para *o patinho surdo* foi feita aos moldes da literatura surda tendo como finalidade o incentivo e a

¹ Licenciado em Letras Língua Portuguesa pela UFPA, Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela FAM, especialista em Libras: Docência e Interpretação pela FAM, especialista em Estudos de Língua e Literatura Vernácula pela UFPA. E-mail: pinheirovagner54@gmail.com

² Licenciada em Letras Língua Portuguesa pela UFPA, especialista em Libras: Docência e Interpretação pela FAM, especialista em Língua Portuguesa e Literatura pela FAM, Mestranda em Cidades, Territórios e Identidades – PPGCITI/UFPA. Bolsista FAPESPA. E-mail: lilia_olive@hotmail.com

³ Licenciada em Pedagogia pela UEPA, Especialista em Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa pela UEPA, Mestranda em Educação PPGEDUC/UFPA. E-mail: madceg@yahoo.com.br

valorização da literatura e da cultura surda, uma vez que a temática é ainda pouco abordada nas escolas. É destinado ao público infantil e aos interessados em conhecer um pouco mais sobre o mundo sinalizado.

Este estudo trata da condição social das pessoas surdas representada na história infantil em questão, principalmente no que diz respeito a convivência social e as dificuldades relacionadas à comunicação entre surdos e ouvintes. Tais reflexões nos remetem ao entendimento de que a cultura surda é bastante desconhecida pelas pessoas, e muitas vezes pelos próprios surdos que são privados desse conhecimento e, não sendo esclarecidos, são influenciados a adotar a cultura majoritária, a cultura ouvinte.

O trabalho está estruturado em 3 seções, sendo a primeira referente a pessoa surda e a convivência social, o que inclui apresentação do contexto legal da luta surda pelos seus direitos e conceitos como o de cultura surda. Essa seção é amparada teoricamente pelos estudos da escritora surda brasileira Karin Strobel, em sua obra *As imagens do outro sobre a cultura surda* (2013), obra esta voltada para a desconstrução do estranhamento do outro e a construção de outros olhares sobre o ser surdo; Gládis Perlin (2005), também pesquisadora surda, é nosso apoio para afirmações acerca da luta surda pelo reconhecimento de sua identidade e cultura, além de Quadros & Stumpf (2018). A segunda seção trata brevemente do contexto educacional de surdos e está apoiada nos estudos de Goldfeld (2002) a qual discorre sobre filosofias educacionais para surdos.

Em seguida, na terceira seção, apresentamos uma análise desenvolvida a partir da história adaptada *O patinho Surdo*, exemplar de literatura surda, buscando relacionar as discussões traçadas neste trabalho com as cenas da história. Busca-se desse modo a valorização da literatura surda, visto que são acervos escassos ainda, porém de muita importância

tanto para sujeitos surdos quanto para sujeitos ouvintes. Consideramos que, para o surdo, a relevância se dá no âmbito do reconhecimento, pois o mesmo se vê inserido protagonizando a história que lhe representa, também a sua cultura e conseqüentemente sua identidade. E para as pessoas ouvintes, a história possibilita maior conhecimento a respeito da cultura surda, desmistificando conceitos equivocados sobre, e construindo maior empatia social.

1 Uma sociedade, duas modalidades linguísticas: a pessoa surda e a convivência social

Historicamente, a vivência do povo surdo foi marcada por sofrimentos de não aceitação e estranheza para com a sua modalidade linguística, visual motora. De acordo com Strobel (2009), os relatos históricos acerca das pessoas surdas mostram que ao surdo sempre foi negado o convívio pacífico, condicionando-os à exclusão social. Esta ainda perdura em nossa sociedade, porém as pessoas surdas sempre resistiram à condição de exclusão se organizando politicamente, constituindo as comunidades surdas, e tendo grandes conquistas em defesa do que consideram como seus direitos. Hoje, os surdos lutam “pelo direito de ser Surdo” (PERLIN, 2013, p. 51) em meio a uma sociedade ouvinte majoritária.

No Brasil, uma das maiores conquistas da comunidade surda foi o reconhecimento da Libras (Língua Brasileira de Sinais) pela Lei 10.436/2002, seguida do Decreto Nº 5.626/2005 o qual especifica os direitos que a partir de então as pessoas surdas têm nos diferentes âmbitos sociais.

A Lei nº. 10.436, art.1º institui:

É reconhecido como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais-Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único – Entende-se como Língua Brasileira de Sinais Libras - a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002).

O Decreto nº 5.626, de 22 de Dezembro de 2005, Art. 2º, define a pessoa surda:

Para fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais-Libras. Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz. (BRASIL, 2005).

No entanto, as pessoas surdas ainda sofrem por terem seus direitos negligenciados nos diferentes âmbitos da vida em sociedade, pois a diferença linguística ainda é motivo de preconceito social e principalmente barreira comunicacional. Essa exclusão é apontada por Perlin (2005) que afirma:

A violência contra a cultura surda foi marcada através da história. Constatamos, na história, a eliminação vital dos surdos, a proibição do uso de língua de sinais, a ridicularização da língua, a imposição do oralismo, a inclusão dos surdos entre os deficientes, a inclusão dos surdos entre os ouvintes. (PERLIN, 2005, p. 79).

Como já afirmado, o motivo de tal exclusão é a diferença linguística e cultural da pessoa surda que, em meio a uma sociedade organizada aos moldes da maioria ouvinte, encontra muitas barreiras que comprometem a acessibilidade. Strobel (2013) conceitua cultura surda da seguinte forma:

Cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de se torná-lo acessível e habitável ajustando-o com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das “almas” das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo. (STROBEL, 2013, p. 29)

No âmbito familiar, é comum o sujeito surdo sofrer privações, isso acontece pelo fato de que a maioria das pessoas surdas nasce filhas de pais ouvintes que não tem domínio da língua de sinais, conseqüentemente não conhecem a cultura surda, o que acaba acarretando vários problemas para o desenvolvimento do sujeito surdo. Estes muitas vezes também desconhecem sua própria cultura e acabam sendo inseridos na cultura majoritária, a cultura ouvinte.

Assim, sem o contato com seu espaço cultural, o sujeito surdo acaba por não desenvolver sua identidade, sendo forçado a participar de uma cultura que não reflete seu modo de interpretar e interagir no mundo. Essa atitude é imposta ao surdo por ouvintes, que na maioria acreditam que os surdos não possuem uma cultura, ou ainda, que as pessoas surdas precisam participar da cultura ouvinte para que sejam “normalizados”, pois para a maioria dos que acreditam que falar oralmente é a única forma de comunicação aceitável, o surdo precisa ouvir e falar para levar uma vida normal. Strobel (2013) corrobora com tal afirmação quando reflete que:

[...] as pessoas não conhecem e não sabem como é o mundo dos surdos e fazem suposições errôneas acerca do povo surdo. Quando a palavra “surdo” é mencionada, que imagens vem a mente das pessoas? Lane (1992, p.26) explica que é comum as pessoas deduzirem que os surdos vivem isolados e que para se integrar é preciso adquirir a cultura ouvinte, isto é, para viver “normal”, segundo a sociedade, é preciso ouvir e falar. (STROBEL, 2013, p. 25-26).

Como já mencionado, o sujeito surdo sofre com esse olhar da cultura ouvinte nos diferentes espaços que frequenta, por exemplo, nas instituições socioeducativas como família, escola e igreja. Geralmente nesses espaços o sujeito surdo não é contemplado com um comprometimento que garanta sua cidadania plena com respeito a sua identidade e cultura surda, ainda que as leis e decretos garantam seus direitos fundamentais de cidadãos, a prática de tais direitos ainda se desenvolve lentamente exigindo muitas vezes que a pessoa surda ou seus familiares estejam em constante cobrança para a efetividade dos mesmos.

Compreende-se que uma das principais barreiras enfrentadas pelos sujeitos surdos é a barreira comunicacional. Na maioria dos espaços em que a pessoa surda se faz presente, sua língua materna não é utilizada e isso acarreta grandes prejuízos na comunicação dessas pessoas que são usuárias de uma língua visual-espacial, no caso dos surdos brasileiros, a Libras. Nos relatos das pessoas surdas, quando se trata da interação comunicacional entre surdos e ouvintes, é comum identificar o apontamento para a não aceitação da sua língua materna nos espaços que frequentam como uma das principais dificuldades enfrentadas. Para exemplificar, trazemos parte de um relato bibliográfico de uma mulher surda:

É assustador como a maioria das pessoas com quem converso sabe pouco ou quase nada sobre surdez e Libras - e, quando pensa que sabe, acaba descobrindo que não. Certo dia, numa reunião com um gerente de contas das redes sociais de uma livraria, perguntei quais elementos tornavam as páginas dela acessíveis. Ele relacionou alguns itens de acessibilidade para cegos e pessoas com baixa visão. Indaguei sobre acessibilidade para surdos, e a resposta foi: “Bem, está tudo em português, então eles podem ler”. De todas as situações com as quais já me deparei, a que mais me preocupa é a crença dos ouvintes de que o português é a ferramenta de acessibilidade para o surdo. (QUADROS; STUMPF, 2018, p. 13).

Essa exclusão na comunicação com os ouvintes nos remete a uma questão bastante discutida atualmente pela comunidade surda, que é a falta de acesso em sua língua materna, a língua de sinais. De acordo com Strobel (2013), a língua de sinais é uma das principais marcas da identidade surda, pois é através dela que as pessoas surdas são capazes de captar as experiências visuais de seus pares, proporcionando assim a aquisição do conhecimento universal e a interação com seus interlocutores. No entanto, embora a Lei 10.436/02 já garanta esse acesso ao povo surdo, isso ainda é uma meta a ser alcançada, principalmente na área da educação, onde a maioria dos surdos ainda tem esse direito negado pela falta de uma educação bilíngue que contemple suas necessidades linguísticas.

2 Educação de surdos

A educação de surdos ao longo da história tem sido um assunto bastante discutido e problematizado. De acordo com a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 e do Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, as propostas de educação voltada para o sujeito surdo, garante seu desenvolvimento pleno, contemplando todas suas necessidades.

No entanto, as práticas educacionais adotadas em sala de aula muitas vezes não correspondem ao esperado. As turmas regulares de ensino – da qual o aluno surdo é regularmente matriculado – composta pela maioria de alunos ouvintes, muitas vezes não considera a diferença linguística do aluno surdo. Conseqüentemente, o aluno não apresenta um desenvolvimento satisfatório em período igual aos demais alunos ouvintes, não por incapacidade, mas sim pela inacessibilidade linguística.

Os fracassos são marcas históricas na educação de surdos. Há muito tempo as propostas pedagógicas – pensadas por ouvintes – voltadas para a educação de surdos não consideraram a cultura surda, como por

exemplo, o Oralismo e a Comunicação Total. Sobre estas duas correntes Goldfeld (2002) aborda que, o Oralismo propunha a “cura” do sujeito surdo, fazendo-o falar como o ouvinte, o que resultou na proibição da língua de sinais por cerca de 100 anos a contar de 1880, quando aconteceu o Congresso de Milão⁴. Devido ao fracasso do Oralismo emergiu um novo método chamado de Comunicação Total, nesse modelo de educação o importante é se comunicar, podendo para isso fazer uso de quaisquer meios sejam sinais, oralização, gestos e ainda todos estes ao mesmo tempo. Porém, nenhum desses métodos apresentou resultados positivos para o desenvolvimento educacional da pessoa surda.

No contexto atual se propõe uma educação bilíngue, que venha quebrar o paradigma de uma educação clínico terapêutica, abrindo novas discussões para a educação de surdos. Uma educação que respeite sua cultura, sua identidade e principalmente sua língua. Segundo Goldfeld (2002) a proposta bilíngue pressupõe que primeiro haja aquisição da língua de sinais (língua materna para o surdo) e depois o aprendizado da língua oficial do país na modalidade escrita. A autora afirma ainda que, na educação bilíngue:

O importante é que todos os profissionais percebem a importância da língua de sinais no desenvolvimento da criança surda. Essa língua é a única que pode ser adquirida espontaneamente pela criança surda, ou seja, em suas relações sociais, nos diálogos, pois [...] a língua oral requer técnicas específicas para ser aprendida pela criança surda. (GOLDFELD, 2002, p. 109).

Para que o aluno surdo tenha seu direito de usar a língua de sinais no seu desenvolvimento, a escola tem um importante papel nesse acesso. As

⁴ O congresso reuniu professores de surdos de diferentes países, todos ouvintes, para discutir a melhor maneira de ensinar os surdos. O resultado foi a escolha do método oral, onde os alunos surdos seriam treinados para falar oralmente e fazer leitura labial. Para que a aplicação desse método nas escolas não sofresse interferência da língua de sinais, esta foi proibida.

atividades desenvolvidas na educação básica, por exemplo, devem possibilitar o aprendizado da língua de sinais de maneira prática, prazerosa e com eficácia. É nesse contexto que destacamos a literatura surda. Segundo Strobel (2013) trata-se de diferentes gêneros que traduzem, por gerações, a memória do povo surdo. “Os gêneros podem ser poesia, história de surdos, piadas, literatura infantil, clássicos, fábulas, contos, romances, lendas, e outras manifestações culturais.” (STROBEL, 2013. p.68).

De acordo com a mesma autora a expressão “literatura surda” é bem aplicada às histórias que têm a língua de sinais, a questão da identidade e da cultura surda presentes na narrativa. Desse modo, discorreremos a seguir acerca da produção textual *O patinho surdo*, história desenvolvida aos moldes da literatura surda, como uma ação educativa e lúdica direcionada para atividades de ensino e aprendizagem da Libras.

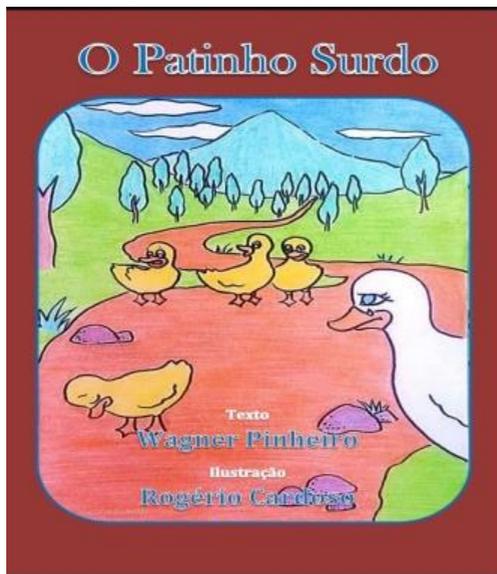
3 Análise da história *O patinho surdo*

O patinho surdo é uma adaptação da história infantil *O patinho feio* de Hans Christian Andersen. A história adaptada foi elaborada como uma proposta de atividade do Curso de Libras, nível Intermediário e Avançado do Acesso Cursos, no município de Abaetetuba-Pa. A finalidade da adaptação dessa história é a propagação da literatura surda, visto que são poucos os acervos encontrados com essa temática. Buscou-se também através dessa história trazer aspectos relevantes da convivência social da pessoa surda sendo, portanto, uma forma de levar esse conhecimento a outras pessoas que desconhecem as dificuldades que os surdos enfrentam no seu cotidiano.

A história adaptada constituiu um livreto, sendo formado com o texto em português e ilustrações coloridas representativas das cenas que compõem a história, facilitando assim a percepção visual e tornando a

história mais atrativa. *O patinho surdo* retrata a história de um patinho que nasceu surdo em uma família ouvinte que desconhecia a Libras e a cultura surda.

Imagem 1: Capa do livreto *O patinho surdo*.



Fonte: Biblioteca particular do autor.

A história relata o período de luto sofrido pela família ao receberem a notícia de que teriam um ente surdo e o período de discriminação sofrido pelo patinho dentro do seio familiar, o que gerou sofrimento tanto para ele quanto para sua mãe que não sabia como lidar com a situação. No entanto, a mãe do patinho surdo buscou ajuda para que seu filho se desenvolvesse satisfatoriamente. Essa busca é cheia de dificuldades, e a história ainda acompanha a convivência do patinho surdo na escola, onde o corpo docente, gestor e técnicos não sabem a língua de sinais e não criam metodologias e adaptação curricular de ensino bilíngue para o patinho surdo, o que acaba gerando o fracasso escolar do aluno por um período, até a renovação da gestão da escola e das metodologias. Por fim, o livro

traz propostas de como ter uma escola com educação de qualidade para o sujeito surdo e alerta para a importância da língua de sinais no desenvolvimento do sujeito tanto no seio familiar como na sociedade em geral.

Imagem 2: Excerto da história referente ao diagnóstico da surdez do patinho

Nos dias que se seguiram, as coisas pioraram. Todos os bichos, inclusive os irmãos, não queriam ficar perto do patinho surdo, o que fazia com que vivesse no total isolamento, sem ninguém que lhe compreendesse, até porque, nem ele mesmo sabia o que estava acontecendo. Tinha momento que ele queria explodir por dentro, gritar por socorro, mas a quem fazer isso? Ninguém lhe queria por perto, só recebia o desprezo de todos, muitas vezes até da própria mãe que não sabia como lidar com a situação.



Certo dia, dona pata conversando com uma amiga desabafou sobre seu filho e os problemas que estava enfrentando com ele, o que a deixava muito triste. A amiga de dona pata sugeriu que ela levasse o seu filho ao médico, quem sabe não a ajudasse a encontrar uma solução.

Mamãe pata foi embora pensando no que sua amiga tinha lhe falado. Conversando com outros animais soube da informação que havia um médico recém-formado na floresta, o Dr. Urubu, todos estavam comentando sobre a chegada dele e diziam que era um médico muito bom. Então, dona pata resolveu levar o patinho surdo para uma consulta, esperançosa de que o médico lhe desse uma resposta a respeito do problema que vinha enfrentando.



Fonte: Biblioteca particular do autor.

Inicialmente, a história aborda as dificuldades que o surdo enfrenta dentro da família e, por conseguinte, a insegurança da mãe que não sabe como lidar com essa situação desconhecida, causando tristeza e desespero tanto para ela quanto para o filho surdo que sofre diferentes tipos de preconceitos pelo fato de as pessoas não conhecerem sua cultura. O excerto da história exemplifica:

Nos dias que se seguiram, as coisas pioraram. Todos os bichos, inclusive os irmãos, não queriam ficar perto do patinho surdo, o que fazia com que vivesse no total isolamento, sem ninguém que lhe compreendesse, até porque, nem ele mesmo sabia o que estava acontecendo. Tinha momento que ele queria explodir por dentro, gritar por socorro, mas a quem fazer isso? Ninguém lhe

queria por perto, só recebia o desprezo de todos, muitas vezes até da própria mãe que não sabia como lidar com a situação.

Nesse sentido, Strobel (2013, p. 61) corrobora afirmando que na maioria dos casos de famílias ouvintes, um dos problemas enfrentados pelo sujeito surdo, é a falta de diálogo, de compreensão e também a falta de conhecimento da cultura surda.

Na história, o sofrimento da mãe pata ao descobrir a surdez do filho representa o luto vivido pelas mães ouvintes que não esperam ter um filho surdo, e quando isso acontece, gera sofrimento e angústia, pois os planos feitos por essas mães para o futuro do filho estão pautados numa cultura ouvinte. Para pais surdos ter um filho surdo é motivo de alegria, mas para os ouvintes é motivo de dor e sofrimento.

Voltaram para casa, mamãe pata chorou dias e noites sem saber o que fazer, não tinha um direcionamento, parece que todos os planos que tinha feito para seu filho desde a gravidez tinha se acabado naquele dia em que o Dr. Urubu lhe deu a notícia de que seu filho era surdo. (Excerto da história *O patinho surdo*).

Strobel (2013) em seu livro *A imagem do outro sobre a cultura surda*, reforça essa ideia sobre quando os pais recebem o diagnóstico de que têm um filho surdo, afirmando que “Quando o médico apresenta o diagnóstico da surdez, os pais ficam chocados, deprimem-se e culpam-se por terem gerado um filho dito ‘não normal’ e ficam frustrados porque veem nele um sonho desfeito. Então, essas famílias alimentam esperanças de ‘cura’ dessa ‘deficiência’”. (STROBEL, 2013, p.58).

Outro aspecto relevante a ser mencionado na história diz respeito às dificuldades que o sujeito surdo enfrenta na escola. Essas dificuldades se dão principalmente pela falta de acesso a sua língua materna, ausência de

intérprete de Libras, falta de adaptação curricular que contemple uma educação bilíngue de qualidade e também pelo fato de que a maioria das escolas não possui um corpo técnico que tenha conhecimento da língua de sinais. Esta situação é representada na história no seguinte excerto:

Naquele dia foi um sufoco para a professora coruja, pois o patinho surdo além de não prestar atenção, ficava o tempo todo implicando com os colegas e não parava quieto, pois não estava sendo compreendido e dona coruja não se fazia compreender com as explicações de sua aula, mesmo que se esforçasse, pois precisava fazer adaptações curriculares para que o patinho surdo pudesse se desenvolver na sua vida acadêmica, e principalmente o ensino em língua de sinais. (Excerto da história *O patinho surdo*).

Imagem 3: Excertos da história referente ao ambiente escolar

voltar para casa que ele iria se adaptar. E assim o fez, mamãe pata voltou aflita pra casa deixando o patinho surdo na escola.



Naquele dia foi um sufoco para a professora coruja, pois o patinho surdo além de não prestar atenção, ficava o tempo todo implicando com os colegas e não parava quieto, pois não estava sendo compreendido e dona coruja não se fazia compreender com as explicações de sua aula mesmo que se esforçasse, pois precisava fazer adaptações curriculares para que o patinho surdo pudesse se desenvolver na sua vida acadêmica, e principalmente o ensino em língua de sinais.



Passaram-se quatro anos e o patinho surdo seguia com reprovações, não só de série, mas também da escola e da turma que não cansava de lhe xingar, chamando-o de burro, doido, mudinho e todos os apelidos pejorativos que se possa imaginar. Várias vezes foi suspenso por mau comportamento, principalmente por bater nos coleguinhos que lhe xingavam o tempo todo, e como o patinho surdo não sabia se defender sempre sobrava pra ele. Era um sofrimento constante, não só para ele como para sua mãe que todo tempo era chamada na escola para

Fonte: Biblioteca particular do autor.

Diante dos problemas enfrentados pelos sujeitos surdos, procurou-se também na história apontar caminhos que seriam eficazes para o desenvolvimento destes sujeitos no ambiente escolar, como por exemplo,

a existência de um corpo técnico responsável com a inclusão, de profissionais com formação acadêmica na área e de adaptações curriculares, como se pode observar neste trecho da história:

Iniciou o novo ano letivo e houve também mudança de gestão, dona Garça agora seria a nova diretora e junto com ela dona Cegonha, a coordenadora pedagógica. Chegaram à escola e verificando os documentos dos alunos, logo detectaram que havia um aluno surdo. Dona cegonha, recém-formada em pedagogia com especialização em libras, logo observou que precisava de mudanças no currículo para que pudesse atender com eficácia aquele aluno.

Por fim, procuramos abordar a importância da família em aprender a língua de sinais, quebrando a barreira comunicacional dentro do ambiente familiar, o que é de suma importância para o desenvolvimento do sujeito surdo, no sentido de cuidado, proteção, saúde entre outros aspectos. Na história tal situação é demonstrada no excerto:

Na família também as melhoras foram visíveis, pois dona pata e os irmãos aprenderam a língua de sinais e agora já podiam se comunicar com o patinho surdo, acabando com o isolamento e também com o sofrimento do mesmo quando queria expressar seus pensamentos e emoções e não conseguia.

Assim, buscou-se através dessa história abordar algumas das dificuldades que o sujeito surdo enfrenta no seu cotidiano e, por conseguinte, mostrar alguns métodos que são eficazes para o desenvolvimento deste sujeito tanto no âmbito educacional, quanto no âmbito social. Buscou-se também, elaborar uma história pautada nas características da cultura surda, onde o sujeito surdo ao ler a história possa se sentir parte dela, contribuindo com o seu processo de alfabetização, auto representação e identidade.

Considerações finais

Refletir sobre a diversidade existente na sociedade é uma tarefa necessária, para que haja a desconstrução de parâmetros excludentes. A educação é o campo por excelência da reflexão social, e deve ser acessível a todos. Em concordância com esse princípio, buscou-se neste trabalho discutir a causa surda apresentando reflexões e ações didaticamente desenvolvidas para contribuir com o processo de inclusão social.

A diferença entre o modo de percepção da pessoa surda (visual) e da pessoa ouvinte (sonoro) constitui maneiras próprias de interpretar o mundo e interagir nele, constituindo assim culturas diferentes. A convivência social entre ambos é conflituosa, pois essa questão cultural ainda se mostra como um empecilho na questão do acesso igualitário ao que é de direito de todos.

Em decorrência das lutas da comunidade surda pelo direito de usar a língua de sinais e de exercer sua cidadania com respeito a sua identidade surda, já é garantido legalmente o direito de acesso a práticas educacionais que considerem de fato essa diferença. Consideramos o exemplar de literatura surda *O patinho surdo* como uma ação socioeducativa que contribui positivamente para a inclusão social.

Referências

BRASIL. *Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002.* Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 03/02/2020 às 15:30h.

BRASIL. *Decreto nº 5.626, de 22 de Dezembro de 2005.* Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 03/02/2020 às 16h.

GOLDFELD, Marcia. *A criança surda: Linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. 7. ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

LACERDA, Cristina B.F. de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. *Cad. CADES [online]*, Campinas, v.19, n.46, pp.68-80, 1998.

PERLIN, Gládis T. O lugar da cultura surda. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (Org.). *A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação*. EDUNISC: Santa Cruz do Sul, 2005.

PERLIN, Gládis. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos (Org.). *A surdez, Um olhar sobre as diferenças*. Editora Mediação: Porto Alegre, 2013.

QUADROS, Ronice M. de; STUMPF, Marianne Rossi. (Orgs.). *Estudos da Língua Brasileira de Sinais*. Florianópolis: Editora Insular, 2018.

STROBEL, Karin. *História da Educação de Surdos*. Florianópolis: UFSC, 2009.

STROBEL, Karin. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. 3. ed. rev. Florianópolis: Ed.UFSC, 2013.

A não aceitação da língua de sinais pelas crianças surdas na fábula “O Ratinho Surdo”

Rogério Cardoso Ferreira ¹
Maria Madalena Silva da Silva ²
Wagner Farias Pinheiro ³

Introdução

O presente artigo trata da história “O ratinho surdo”, fábula direcionada ao público infantil e pensada a partir da realidade educacional de crianças surdas nas primeiras fases de ensino e contato com a língua de sinais. Busca-se abordar a problemática retratada na história, tendo como discussão central a importância da ludicidade no processo de ensino da pessoa surda na fase inicial de escolarização.

Em muitas escolas, é comum que crianças surdas que têm pouco ou nenhum contato com outros falantes de sua língua natural rejeitem quaisquer tipos de ações voltadas para a aprendizagem da língua de sinais, devido viverem uma realidade totalmente ouvintista⁴. Assim, apresenta-se uma estratégia capaz de contribuir significativamente para a solução de situações como essa, o uso da ludicidade como a história “O ratinho surdo”. A história faz parte de uma atividade proposta no Curso de Libras

¹ Licenciado em Física UFPA, Especialização em Física FAM, Especialização em Libras: Docência e Interpretação FAM. E-mail: rogeriocardoso607@gmail.com

² Licenciada em Pedagogia pela UEPA, Especialista em Tradução e Interpretação de Libras Língua Portuguesa UEPA, Mestranda em Educação PPGEDUC UFPA. E-mail: madceg@yahoo.com.br

³ Graduado em Letras Língua Portuguesa UFPA, Especialização em Educação Especial e Inclusiva FAAM, Especialização em Libras: Docência e Interpretação FAAM. Especialização em Estudos de Língua e Literatura vernácula UFPA. E-mail: pinheirovagner54@gmail.com

⁴ O ouvintismo deriva de uma proximidade particular entre ouvintes e surdos, também é retratado como uma forma oposicional ao surdo, onde o ouvinte estabelece uma relação de poder, em graus variados, em que predomina a hegemonia por meio do discurso e do saber (PERLIN, 2013, p.59).

do nível Intermediário e Avançado da Instituição Acesso Cursos, do município de Abaetetuba, nordeste do Pará. A iniciativa teve como objetivo incentivar a valorização da cultura surda, especificamente a literatura surda, pois, ainda é uma realidade a escassez desses materiais.

O trabalho se estrutura em 3 seções, cuja abordagem da primeira se delimita a tratar brevemente sobre a deficiência auditiva e o contexto inclusivo, onde a escola é apontada como o ambiente de efetivação das ações inclusivas previstas na legislação vigente. A segunda seção trata da educação de surdos e a contação de história. Nesse seguimento do trabalho a discussão aborda a educação bilíngue apoiada teoricamente em Lacerda (2008) e Abramovich (1997), dando ênfase a metodologia usada nesse tipo de educação, sendo uma delas o uso da contação de história, um recurso pedagógico de excelência.

A terceira seção é destinada a análise da história “O ratinho surdo”, vale ressaltar que a seção foi subdividida em 2 partes, sendo a primeira voltada para a discussão da superproteção familiar, um dos aspectos contidos no enredo da história, e a segunda subseção aborda o enredo, os personagens e a ilustração. Em seguida, as considerações finais ressaltam o interesse pela valorização da cultura surda e a importância de exemplares de literatura surda para ações motivacionais e socioeducativas para o aprendizado da Libras.

1. A deficiência auditiva e contexto inclusivo

A deficiência auditiva é definida como sendo uma redução da capacidade auditiva, que na legislação brasileira e de acordo com o parecer do Conselho Federal de Fonoaudiologia, o qual dispõe sobre interpretação deste Conselho do inciso II, do art.4º do Decreto Federal 3.298 de 20 de dezembro de 1999, estabeleceu à interpretação adequada deste inciso como: “[...] o indivíduo que possua perda auditiva bilateral, parcial ou

total, de quarenta e um decibéis⁵ (dB) ou mais, aferida por audiograma, na média das frequências de 500 Hz, 1.000 Hz, 2.000 Hz e 3.000 Hz.” (CONSELHO FEDERAL DE FONOAUDIOLOGIA, 2008, p. 2 *apud* CAPELLI *et al.*, 2016).

Diversos autores consideram, também, a média dos limiares entre 500 Hz, 1.000 Hz e 2.000 Hz. Lloyd e Kaplan (1978)⁶ propôs a classificação do grau de perda auditiva mais utilizada da seguinte forma: ≤ 25 dB, para a audição normal; de 26 a 40 dB, para a perda auditiva de grau leve; de 41 a 55 dB, para a perda auditiva de grau moderado; de 56 a 70 dB, para a perda auditiva de grau moderadamente severo; de 71 a 90 dB, para perda auditiva de grau severo; e ≥ 91 dB, para a perda auditiva de grau profundo (CAPELLI *et al.*, 2016). Portanto, considera-se surdo o indivíduo que apresenta perdas severas e profundas, onde a fala está ausente ou muito comprometida, porém apresenta reações a sons muito altos como de aviões, fogos, explosões ou algo do tipo.

As pessoas com essas características têm como necessidade utilizar a língua de sinais para a comunicação. Contudo, ser surdo vai muito além disso, essas pessoas se declaram sujeitos surdos e têm cultura própria expressada pela sua língua, reconhecida pela legislação brasileira pela Lei nº 10.436/2002, e regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005. Ambas dispõem sobre a Libras (Língua Brasileira de Sinais).

O Decreto nº 5.626, de 22 de Dezembro de 2005, Art. 2º, define a pessoa surda:

⁵ O decibel (dB) é uma unidade que indica o nível de intensidade sonora sendo expressado matematicamente através do logaritmo da razão entre a intensidade acústica do ambiente e a intensidade acústica do limiar audível humano. Um decibel é um décimo de um bel.

⁶ LLOYD, L.L.; KAPLAN, H. *Audiometric interpretation: a manual o basic audiometry*. Baltimore: University Park Press, 1978.

Para fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais-Libras. Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz. (BRASIL, 2005).

Contudo, no que se refere a inclusão, percebe-se que atualmente é no contexto educacional que está mais presente, devido as legislações implementadas ao longo dos anos serem direcionadas às práticas educativas em resposta às lutas dos grupos organizados pela garantia desses direitos. Porém, a inclusão é um termo bastante abrangente que, segundo Freire (2008), é um ideal que encabeça a luta pelos direitos de todos os indivíduos, em todos os âmbitos da sociedade, onde os indivíduos devem ser aceitos a participarem dos movimentos desta de forma consciente e responsável, onde também, referindo-se a educação, defendendo os direitos dos alunos a desenvolverem as suas potencialidades e o aprimoramento de suas competências, por intermédio de uma educação de qualidade, entalhada segundo conta suas necessidades, interesses e características.

2. A educação de surdos e a contação de história

A educação de surdos é um assunto há tempos discutido e já impôs/ofereceu às pessoas surdas diferentes filosofias educacionais, atualmente uma das mais aceitas pela comunidade surda é a Educação Bilíngue. Esta é conceituada como aquela que contempla o aluno surdo desde seu primeiro contato na pré-escola até sua formação acadêmica, ou seja, é uma abordagem educacional que engloba a cultura, a identidade de

uma comunidade usuária de uma língua natural⁷ e também compreende uma segunda língua, sendo esta a língua oficial de seu país, ressalta-se que esta última é aprendida na sua modalidade escrita. No Brasil, a Libras é considerada como primeira língua para os surdos e a Língua Portuguesa como segunda língua. (LACERDA, 2008 *apud* CAMPOS, 2013).

Encadeados por uma visão mundial sobre a melhor participação e ao acesso de todas as pessoas aos bens sociais, através de uma constante luta de pessoas com deficiência, familiares, estudiosos e pesquisadores preocupados com a inclusão, surge uma ampla legislação que, gradativamente, garantiu o direito das pessoas com deficiência, transtorno do espectro do autista e altas habilidades/superdotação, incluindo os surdos. No Brasil, em primeira instância, pela lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000 (a Lei de Acessibilidade) que garante a total eliminação das barreiras, entre elas a de comunicação nos setores públicos ou privados, assegurando o direito à correção de provas e avaliações diferenciadas e o intérprete de Libras (HARRISON, 2013).

Em 24 de abril de 2002, a Lei nº 10.436 (a Lei de Libras) reconhece a Língua Brasileira de Sinais como língua de comunicação e expressão de natureza visual-motora com estrutura gramatical própria. E somente em 22 de dezembro de 2005, pelo Decreto nº 5.626 e através da Lei nº 10.436 fez uma série de determinações onde uma delas foi estabelecer formação necessária aos profissionais de Libras (HARRISON, 2013).

Contudo, para que o aluno venha a desfrutar dessas habilidades e ter sucesso em sua vida profissional, faz-se necessário que o professor tenha conhecimento acerca das singularidades dos alunos, e principalmente as linguísticas e culturais no caso do aluno surdo.

⁷ Língua natural é aquela que se opõe a artificialidade, ou seja, desenvolve-se espontaneamente no interior de uma determinada comunidade.

No contexto inclusivo, todos os alunos precisam ter acesso aos conhecimentos de igual modo, isso só se torna possível se o professor tiver auxílio de toda a comunidade. A escola, por sua vez, é mediadora dessa relação, se não houver um entendimento das metodologias utilizadas em sala de aula, a presença de intérprete de Libras não vai garantir que as condições específicas dos sujeitos surdos sejam contempladas e respeitadas, tornando as práticas pedagógicas inacessíveis ou inutilizáveis ao aluno surdo (LACERDA; POLETTI 2009, p.175, *apud* LACERDA; SANTOS; CAETANO, 2013).

Desse modo, para que aconteça o pleno desenvolvimento da criança, no que se refere ao uso da língua de sinais, é necessário que o professor tenha boas metodologias capazes de fazer com que essa inclusão aconteça de maneira satisfatória.

Em muitas escolas brasileiras é bastante comum que crianças surdas rejeitem quaisquer tipos de ações voltadas para a aprendizagem ou mesmo para a utilização da língua de sinais, pois muitas vezes têm pouco ou nenhum contato com outros falantes de sua língua natural, e por viverem uma realidade totalmente ouvintista, é comum que essas crianças se espelhem em seus colegas, que queiram ser iguais linguisticamente, brincar, conversar, rir, etc. Então, quando um professor ou intérprete, apresenta essa realidade a esses alunos, uma vez que a língua de sinais é o meio necessário para a absorção de conceitos, acontece a rejeição, isto é, o aluno se nega a olhar para seu intérprete, vira o rosto e, muitas vezes se retrai em sala de aula. Porém, existem muitas maneiras de se conquistar uma criança, e uma delas é a contação de histórias.

Segundo Abramovich (1997 *apud* SILVA; ALVES; SOUZA, 2017), as histórias são importantes para a formação de qualquer criança e é através da audição que ela aprende a ter prazer pela leitura, contudo, ao ser considerado a realidade das crianças surdas ou com deficiência auditiva, a

apreensão das histórias, geralmente, só acontecerá na escola com pessoas que conheçam a língua de sinais, uma vez que nem sempre as famílias da criança surda sabem Libras. É na escola que essas crianças terão seu primeiro contato com a didatização de histórias, identificando-se com os personagens e assim percebendo o mundo mágico dos contos.

São diversos os fatores que levam às barreiras comunicacionais entre crianças surdas e suas famílias ouvintes, como por exemplo, a falta de informação a respeito da surdez e suas nuances, a moradia da família ser afastada dos centros urbanos – onde há mais possibilidade de desenvolvimento –, sendo que quanto mais afastado maior a falta de recursos, dentre outras situações. Todos esses empecilhos acabam dificultando o acesso ao aprendizado da Libras e assim retardando o desenvolvimento da criança surda, cabendo a escola o papel de educá-las para vida em sociedade.

Diante desse cenário, a escola se reinventa para atender as necessidades de seus alunos. A prática da contação de histórias é um deleite para o alunado e, através do processo da incorporação do personagem, de acordo com Abramovich (1997 *apud* SILVA; ALVES; SOUZA, 2017), “as histórias infantis ajudam a criança a encontrar respostas às suas perguntas e a esclarecer melhor as próprias dificuldades”. Desse modo, para obter essa “construção de mundo e questionamentos” (QUADROS, 1997 *apud* SILVA; ALVES; SOUZA, 2017), a criança surda deve ter contato com os contos infantis.

A contação de histórias por intermédio da língua de sinais é uma prática possível e carrega consigo inúmeras vantagens, sobretudo para crianças surdas, Valle ([201-]) contribui:

Um aspecto relevante é a forma como são contadas as histórias para os alunos surdos diferentemente das histórias narradas oralmente em que os contadores

utilizam a voz como recurso expressivo para demonstrar fatos, sentimentos, mudança de personagens, dentre outros acontecimentos. Na Libras, são utilizados outros meios tais como os classificadores e marcadores na língua de sinais os quais trazem dinamicidade para a língua, assim o contador de histórias em Libras ao invés de mudar a tonicidade da voz usará, dentre outros, esses artifícios. São eles, aliados às expressões faciais e corporais, que auxiliarão na transmissão das ideias contidas nas histórias.

Contudo, além das estratégias relacionadas à interpretação, o convencimento do aluno de que a língua de sinais traz vantagens é de extrema importância, pois a partir desse momento a criança começa a ver os sinais com outra perspectiva, percebe que ela pode utilizá-la para seu proveito, e começa a aceitá-la gradativamente. Histórias como a do ratinho surdo poderá ser de ajuda para a criança se espelhar com o personagem e ter outras atitudes.

Abramovich (1997), destaca:

Os contos apresentados nas escolas não tratam de pessoas surdas nem de sua identidade e cultura. Não são apresentadas às crianças surdas personagens surdas. Assim, faz-se necessário investir em uma literatura infantil para crianças com surdez e, em especial, aos contos adaptados para língua de sinais e até mesmo as histórias contadas pelos próprios surdos, pois sabemos da importância dos contos para o desenvolvimento infantil e como estes são fundamentais no processo de autoconhecimento da criança. (*apud* SILVA; ALVES; SOUZA, 2017).

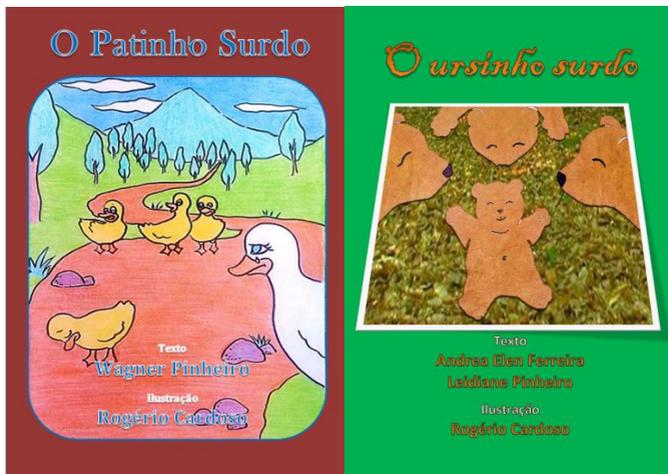
Contudo, os contos infantis são pouco explorados e muitas histórias não contemplam a identidade das crianças surdas, por esse motivo, a adaptação da produção textual da fábula “A ratoeira” para “O ratinho surdo” foi pensada. Através das histórias, as crianças poderão identificar-se e o ensino da primeira língua a elas será muito mais prazeroso.

3. Análise da história do ratinho surdo

A história faz parte de uma atividade proposta no Curso de Libras do nível Intermediário e Avançado da Instituição Acesso Cursos, no município de Abaetetuba – Pará, onde a maior parte dos alunos da instituição são oriundos da cidade, ilhas, estradas e ramais, porém existem também alunos oriundos de municípios vizinhos, que vem a procura de capacitação para atuar no mercado de trabalho ou para interagir com seus filhos, amigos, parentes ou com a comunidade surda. O curso de libras também tem um caráter social e inclusivo, pois existem crianças, jovens e adultos surdos buscando aprimorar suas competências linguísticas, tanto por aprender o português na sua modalidade escrita, quanto por interagir na sua língua natural com outros surdos no local.

A atividade desenvolvida tem como finalidade o incentivo e a valorização da literatura e da cultura surda, uma vez que a temática é pouco abordada nas escolas. A história do ratinho surdo é umas das 3 histórias desenvolvidas nessa atividade, as outras são intituladas “O Patinho Surdo” e “O ursinho surdo”, cada uma aborda um aspecto diferente da vida surda. As histórias foram apresentadas ao público em um evento chamado *Expolibras*, em outubro do ano de 2019, na Universidade Federal do Pará, no campus Abaetetuba. As histórias foram amplamente divulgadas nas redes sociais em formato PDF, para que professores, pais e o público infantil pudessem ter acesso às histórias e trabalhar a proposta.

Figura 1: Capa das historinhas “O Patinho Surdo” e “O ursinho surdo”.



Fonte: Arquivo pessoal.

Nas seções seguintes serão tratados especificamente os aspectos da história “o ratinho surdo”. Primeiramente será discutida a questão da superproteção familiar, prática comum entre famílias ouvintes que recebem filhos surdos.

3.1 Superproteção familiar

Na fábula, o ratinho é superprotegido pela família. Augusto e Chacon (2011) afirmam em seu trabalho⁸ que “[...] a maioria dos pais de crianças surdas são superprotetores”, contribuindo com a seguinte reflexão:

Se para um indivíduo comum a superproteção pode ter o efeito de impedir e atrapalhar o processo de ensino e aprendizado, o desenvolvimento psicológico saudável e a integração social é possível imaginar qual o efeito da superproteção em uma criança com deficiência, que além de superar grandes

⁸ O estudo de diferentes enfoques nas relações familiares foi baseado no instrumento de medida de ligação entre pais e filhos denominado Parental Bonding Instrument (PBI), que é uma avaliação da ligação afetiva entre pais e filhos. O PBI foi desenhado como uma medida auto aplicável, em princípio com crianças com menos de 16 anos, permitindo exprimir os comportamentos entre pais e filhos. O instrumento que relaciona as características de superproteção e cuidado. Consiste em um questionário com 25 questões utilizado desde o fim dos anos 70 em vários países e para avaliar as relações familiares (AUGUSTO; CHACON, 2011).

obstáculos se depara com o cuidado exagerado em seu convívio familiar, principalmente no contato materno. (AUGUSTO; CHACON, 2011, p. 1.317).

Assim, a superproteção dos pais em realizar todos os desejos possíveis dos filhos, gera condições para que elas não desenvolvam suas potencialidades. Na fábula, o ratinho surdo tinha suas vontades sempre realizadas, não entendia regras e conseqüentemente não as seguia. Essa superproteção por parte dos pais foi a primeira problemática a ser analisada e abordada na história, pois muitas vezes, em decorrência do medo da exclusão na sociedade, acabam prejudicando os filhos de forma inconsciente. Assim, esse aspecto chama a atenção dentro da história para que professores e intérpretes em sala de aula e também os pais das crianças reflitam e busquem enfrentar situações como esta de forma mais natural.

Outro fator a ser considerado na história é o fato de que na casa da família do fazendeiro (onde o ratinho surdo e sua família moram) todos os integrantes são surdos (pessoas da casa) e falam Libras, daí o personagem Esquilo saber a língua de sinais, pois ficava observando os moradores humanos se comunicarem.

Segundo Relly (2004), 90% das crianças surdas nascem em famílias ouvintes que não tem afinidade com a língua de sinais, e por esse motivo, as crianças surdas não constroem sua identidade, e quando inseridas na escola regular com pessoas ouvintes, encontram a mesma dificuldade.

O papel da família na vida das pessoas, surdas ou ouvintes, preenche as necessidades mais básicas de sobrevivência, onde através da comunicação, da interação pessoal, individual ou coletiva, é que o ser humano se desenvolve plenamente, além do que, é por meio da comunicação que a pessoa participa, se integra na família e na sociedade como um todo (TELOCKEN; TELOCKEN, 2016).

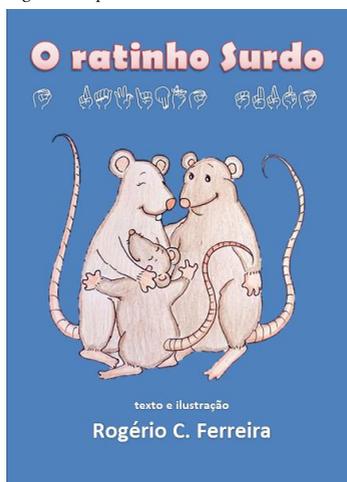
Oliveira (2004 *apud* YAMASHIRO; LACERDA, 2016), como exemplo da aquisição da língua de sinais ou a comunicação efetiva entre familiares e crianças surdas, confirma que a interação repercute diretamente na qualidade da convivência de todos os membros da família de forma positiva. Desse modo, quando o convívio familiar é propício ao desenvolvimento linguístico pleno do(s) envolvido(s), resulta em grandes potencialidades na vida do sujeito surdo ou com deficiência auditiva. Daí a importância de a família também saber a língua de sinais para poder interagir com seus filhos.

Na fábula “o ratinho surdo”, o esquilo (agente facilitador), que tanto insistia em ensinar a língua de sinais para o ratinho, tinha que ter uma motivação inicial para despertar o desejo do aprendizado da Libras, que mais tarde, saberia das vantagens que a língua poderia oferecer ao pequeno rato. Então, uma pergunta surge: qual o melhor exemplo? A resposta é unânime: uma família de surdos (como é a família do fazendeiro, na história).

3.2 O enredo, os personagens e a ilustração

A história do ratinho surdo se apresenta como uma narrativa em que as principais características do contexto são apresentadas inicialmente no livreto. Os personagens são: o fazendeiro e a esposa, o ratinho, o esquilo e os demais animais da fazenda; o lugar: a fazenda, a casa do fazendeiro, o celeiro; o tempo da narrativa é sequencial. A história se desenvolve narrando o dia a dia do convívio na fazenda até o momento em que o ratinho pensa estar diante de uma caixa com queijo, mas descobre que a caixa misteriosa é na verdade uma ratoeira. O susto do ratinho em descobrir a ratoeira na casa o leva a tentativas frustradas de se comunicar com os outros animais. O desfecho da história se dá quando o ratinho percebe o valor da língua de sinais para se comunicar de forma clara.

Figura 2: Capa da historinha “O ratinho Surdo”.



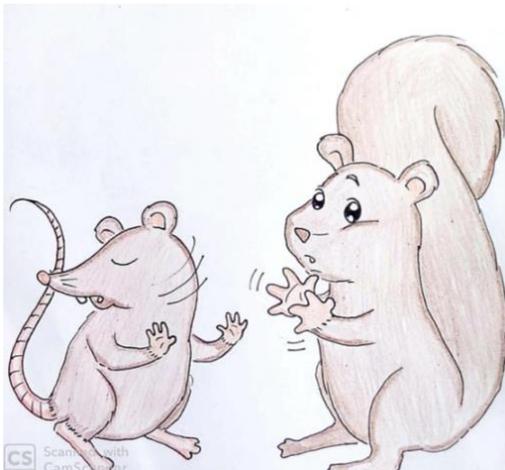
Fonte: Arquivo pessoal.

Vale ressaltar que a narrativa trata de uma fábula, por apresentar característica de narração alegórica, fantasiosa, sem compromisso com a realidade, mas permeada por recursos lúdicos e pedagógicos. É uma narrativa breve, porém, traz um ensinamento e uma reflexão ao tema abordado.

O motivo da escolha da fábula infantil “A ratoeira” para ser adaptada, foi por se passar no campo, lugar bastante comum e conhecido por todos, remetendo principalmente ao fato de que em muitos casos, por motivos geográficos, algumas famílias têm menor condições de promover a inserção de suas crianças em meio de seus pares, e por isso muitas delas seguem isoladas até a idade de estudar em escolas da cidade, onde geralmente tem o primeiro contato com a língua de sinais. A escolha do ambiente teve por principal motivo a persuasão dos leitores, fazendo-os se colocar no lugar do personagem, pois é muito mais fácil a compreensão de situações quando estas são comuns ao cotidiano.

Sendo uma adaptação, apenas alguns personagens foram inseridos na história, como as crianças para completar a família, os pais do ratinho que são apenas mencionados na história, mas que desempenham um papel reflexivo implícito muito importante que foi brevemente discutido, e o último personagem necessitava ter mãos, parecida com a de humanos, mas que fosse comum em uma área rural, como a fazenda, por esse motivo, o esquilo, foi a melhor opção, pela sua esperteza, pelas suas mãos que apresentam dedos oponíveis, isto é, polegares perpendiculares a palma da mão, onde os sinais fossem mais facilmente desenhados, e também, para fazer sentido, pois, um esquilo pode ficar sobre as duas patas traseiras, como na fig. 3 a seguir.

Figura 3: O esquilo tentando convencer o ratinho sobre a língua de sinais, sobre as duas patas.



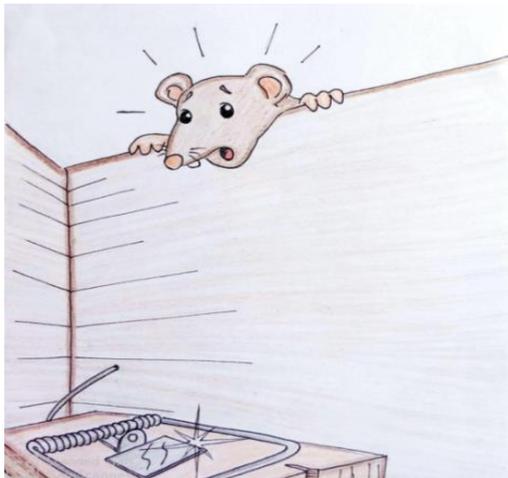
Fonte: Arquivo pessoal.

Outro fator importante se refere ao quesito ilustração, Koch (1997 *apud* SILVA, 2001, p. 51) faz uma breve metáfora referente ao *iceberg*, “o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele no curso de uma interação humana” onde o sentido do texto não está na superfície exposta do produto observável. Isto é, a história não traz por si só um

entendimento é preciso ter um conhecimento anterior, além do mais, o sentimento complementar necessário que o leitor precisa sentir não está apenas no ato de ler, mas no de ver, se tratando da modalidade linguística do sujeito surdo.

Por se tratar de uma história infantil, onde muitas vezes, a criança não sabe ler, o uso das figuras foi pensado detalhadamente, pois, além de representar todo um contexto, a localização, o ângulo, a expressão de seus rostos e de seus corpos foram analisados, como a representação da fig. 4 abaixo, afim de dar ênfase ao personagem. Salienta-se a importância da incorporação do personagem como estratégia para possibilitar a reflexão de quem vê e assim, ter suas atitudes influenciadas.

Figura 4: O ratinho assusta-se ao encontrar uma ratoeira dentro da caixa.



Fonte: Arquivo pessoal.

Outro ponto a ser destacado é enquanto aos recursos de escrita dos balões representando a fala de cada personagem, justamente por ser destinado ao público infantil se fez necessário adequá-las para um melhor entendimento, por exemplo, balões em forma de nuvem para representar pensamentos e balões circulares para expressar as falas. Porém, a

adaptação do conteúdo expresso também foi necessária, de forma que não parecesse pejorativo, ou por ventura engraçado, pois a proposta da iniciativa é causar um impacto, fazendo com que as crianças sejam capazes de refletir sobre suas atitudes. Por esses motivos, a melhor opção foi usar imagens para representar o conteúdo das conversas ou os pensamentos dos personagens a respeito de algo.

Figura 5: O ratinho clamando por socorro, mas ninguém o entende.



Fonte: Arquivo pessoal.

Considerações finais

Este trabalho procurou revelar alguns fatores que motivaram a criação da história, primeiramente por ser um trabalho de valorização da literatura e da cultura surda e por ganhar um caráter de cunho motivacional entre os sujeitos envolvidos, especificamente as crianças surdas ou com deficiência auditiva, que não aceitam de imediato a língua de sinais como forma de expressão, bem como a percepção e compreensão por parte dos pais, responsáveis e comunidade escolar.

No que diz respeito ao papel da escola, percebe-se que as problemáticas encontradas quando se trata do contexto linguístico dos alunos surdos, é necessário que o professor tenha conhecimento acerca

das singularidades de cada um de seus alunos, linguística e culturalmente. A escola, por sua vez precisa ser mediadora dessa relação, garantindo que as mínimas condições do educando sejam contempladas e respeitadas. Através dessa proposta, muito pode ser feito, pois histórias são muito importantes para a formação de qualquer indivíduo.

As histórias envolvendo a cultura surda contribui significativamente para o desenvolvimento das mesmas, que estão iniciando sua trajetória se reconhecendo como ser de direitos e deveres. Contudo, muito ainda precisa ser abordado, para que atitudes como esta sejam analisadas e pensadas com finalidade de construir conceitos de forma natural entre os envolvidos. Uma simples história pode ser capaz de abranger uma realidade comum nas famílias, nas escolas e em todos os âmbitos da vida de uma criança, e assim, podem ser um recurso para que a educação se desenvolva de forma cada vez mais inclusiva.

Referências

- AUGUSTO, Maria P. de C.; CHACON, Miguel C. M. Diferentes Enfoques das Relações Familiares: Superproteção e Abandono. *VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial*. p.1316-1327, nov. Londrina, 2011.
- CAMPOS, Mariana de L. I. L. Educação inclusiva para surdos e as políticas vigentes. In: LACERDA, Cristina B. F. de; SANTOS, Lara F. dos. *Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos*. 1. ed. São Carlos: EdUFSCar, 2013. Cap. 3, p.37-61.
- CAPELLI, Jane de C. S. *et al. A pessoa com deficiência auditiva: os múltiplos olhares da Família, Saúde e Educação [recurso eletrônico]*/1.ed. Porto Alegre: Rede UNIDA, 2016.
- FREIRE, Sofia. Um olhar sobre a inclusão. *Revista da Educação*, V. XVI, nº 1, [s.l.], 2008.

HARRISON, Kathryn M. P. Libras: Apresentando a língua de sinais. In: LACERDA, Cristina B. F. de; SANTOS, Lara F. dos. *Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos*. 1. ed. São Carlos: EdUFSCar, 2013. Cap. 2, p.27-36.

LACERDA, Cristina B. F. de; SANTOS, Lara F. dos; CAETANO, Juliana F. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. In: _____. *Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos*. 1. ed. São Carlos: EdUFSCar, 2013. Cap. 11, p.185-200.

PERLIN, Gládis T. Identidades Surdas. In: SKLIAR, Carlos (Org.). *A surdez, Um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2013.

REILY, L. *Escola Inclusiva: Linguagem e Mediação*. Campinas: Papirus, 2004.

SILVA, Ione B. de O.; ALVES, Francislene C.; SOUZA, Jorgina de C. T. Cinderela surda: o surdo e o simbólico no conto infantil. Curitiba, *Revista de Letras*, v. 19, n. 24, p. 15-31, mar., 2017.

SILVA, Marília da P. M. *A construção de sentidos na escrita do aluno surdo*. 3. ed. São Paulo: Plexus, 2001.

TELOCKEN, Sueli; TELOCKEN, Suelen Geíse. Libras no cotidiano dos familiares de pessoas surdas. *XXI seminário interinstitucional de ensino, pesquisa e extensão*. UNICRUZ, Cruz Alta, 2016.

VALLE, Juliana P. S. do. *Literatura e libras: a contação de histórias como apoio no processo humanizador de crianças surdas*. s/d. 23 f. (Trabalho de conclusão de curso: Unidade Acadêmica Especial de Letras e Linguística) - UFGO. Regional Catalão, [201-].

Os desafios na educação de um aluno autista da Escola São José no Município de Abaetetuba-PA

*Cintia Dias Miranda*¹
*Yara Ravena Chargas*²
*Rosiane Morais Peixoto*³

Introdução

Em relação aos mais diversificados contextos escolares, é de conhecimento que muitos alunos possuem Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e em muitos casos, frequentam o ambiente de sala de aula normalmente. Porém, existem dificuldades no convívio. A relação educando/educador/profissional de apoio/comunidade escolar/família e até mesmo as formas de como conseguir aprender com êxito deve superar os entraves, e boa parte desta demanda necessita de profissionais da educação que possam lhe acompanhar e auxiliar mostrando caminhos que os conduzam da melhor forma ao caminho do aprender. Nesse sentido, a pesquisa foi realizada na Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental São José do município de Abaetetuba- PA.

Dentro do contexto educacional, a prática docente é fundamental para o desenvolvimento cognitivo do aluno, pois o professor deve transmitir conhecimento em meio às diversas possibilidades de ensinar, que deve ser selecionada de acordo com as características e objetivos que

¹ Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Educação e Tecnologia da Amazônia/FAM- Abaetetuba/PA. E-mail: cintiaadiaas771@gmail.com

² Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Educação e Tecnologia da Amazônia/FAM- Abaetetuba/PA. E-mail: yararavena@gmail.com

³ Mestra em Educação e Cultura. Pela Universidade Federal do Pará/UFPA - Abaetetuba/PA. E-mail: rosianepeixoto1@hotmail.com

se pretende atingir de acordo com a prática preferida. (TARDIF, 2014, p.13).

A pesquisa objetiva analisar as práticas docentes de uma professora da educação infantil no período II mediante o ensino do aluno com transtorno do espectro autista (TEA), identificando quais as melhores formas e estratégias a serem tomadas para um ensino mais eficaz e quais os caminhos devem ser percorridos para que a realidade tanto educacional quanto social desse aluno venha ser reformulada. Tem-se como objetivos específicos: despertar novos olhares para as necessidades de um aprender qualificado; e analisar a prática do educador em sala de aula que atende alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

E nesta investigação a pesquisa qualitativa é fundamental, segundo Chizzoti (2006), trata-se da analogia de diferentes compreensões a respeito de uma mesma corrente conceitual, que em geral caracteriza-se pela contrariedade ao modelo proposto. Ou seja, a pesquisa qualitativa interpreta o objeto de pesquisa, não querendo somente quantificar, mas também interpretar. Essa pesquisa parte sempre do fundamento de que há uma relação entre o objeto que vai ser pesquisado e todo o seu contexto. E as técnicas de pesquisa priorizaram a entrevista, análise documental e análise bibliográfica. Foram adotadas algumas estratégias para manter o sigilo da pesquisa, uma delas foi atribuir nomes fictícios na entrevista, na qual a professora foi denominada como Rosa Martins, sendo esta regente do período II, possuindo graduação em Pedagogia e especialização em Educação Especial. Ela respondeu a um questionário aberto com quatro perguntas articuladas e relacionadas à sua forma metodológica dentro da sala de aula com uma aluna autista.

Este trabalho foi dividido em três seções. A primeira seção apresenta novos olhares para as necessidades de um aprender qualificado; A segunda mostra as práticas do professor em sala de aula para alunos com

Transtorno do Espectro Autista e a última mostra as estratégias educacionais para alunos com transtorno do espectro autista.

1 Novos Olhares para as Necessidades de um Aprender Qualificado

Para Freire (1996), o docente precisa compreender que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades de construir conhecimento por meio da curiosidade, indagações e críticas de seus alunos. O mesmo pensamento é reforçado por Drouet (2000, p. 204), que diz “O conceito de professor não é mais apenas o de transmissor de conhecimento, mas sim o de criador de situações problemáticas e de estimulador do pensamento criativo”. Ou seja, é necessário que ao se deparar com o ambiente sala de aula o professor precisa estar aberto para absorver e construir novos conhecimentos, procurando estimular e despertar curiosidades no aluno Autista, observando primeiramente de forma estratégica por quais caminhos e meios ele pode chegar até o aluno e ganhar o seu primeiro espaço com ele.

Mediante a isto, a atuação do professor na vida do Autista passa a ser de suma importância, pois o mesmo irá estabelecer mecanismos que façam com que o aluno TEA compreenda o universo de ensino e adentre aos poucos nesse processo. Com base nisso, a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 estabelece a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), os autistas têm direito a possuir um acompanhamento especializado nas salas de aula. Essa lei serve como suporte e para assegurar a inclusão desse indivíduo, de forma que venha suprir suas necessidades de acordo com suas especificidades. De acordo como Freire (1996, p. 64):

[...] se não levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos “conhecimentos de experiências feitos” com que chegam à escola. O respeito devido à dignidade do educando não me

permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola.

Ou seja, só há respeito com os educandos, quando se considera que eles chegam à escola não como uma folha em branco, e sim carregados de saberes e experiências ainda que possuam suas limitações. O professor deve reconhecer as condições do educando, dificuldades, contexto familiar, experiências, histórias e vivências, compreendendo que os autistas possuem saberes diferentes.

Tardif (2014) afirma a prática docente de forma coletiva, mas que cada um aprende do seu modo e o educador reflita sobre seus alunos, pois sua profissão não é apenas um objeto que será produzido, mas que exige valores, sentimentos, responsabilidade, entre outros fatores, que possam contribuir no desenvolvimento de seu trabalho. Estando apto a criatividade, despertando talentos do autista em suas habilidades físicas e intelectuais.

Freire (1996) reforça que é papel do docente encarar como um desafio a ser vencido, ir além dos modelos tradicionais e usar métodos que repassem conhecimentos de forma igualitária, mostrando a devida preparação em suas práticas sem estar olhando para as diferenças que os alunos possuem e sua realidade física ou intelectual, ainda que cada um possua suas especificidades e necessidades, o educador precisa ter em mente que promover um ensino de qualidade deve ser algo de acesso a todos, independentemente se forem alunos com deficiência ou não.

Nesse sentido, Arroyo 2013 (p.42), diz que:

Como docentes podemos nos ver preparados, dominando e carregando conteúdos bem organizados e planejados para a aula, em qualquer matéria e para qualquer série ou aluno, em qualquer idade. Essa docência poderá alimentar uma autoimagem neutra. Sem paixão. Sem amor e ódio. Sem

começo. Sem o permanente reportar-nos à infância, adolescência ou juventude com começos, como possíveis. Entretanto, como pedagogo, mestres-educadores, essa prática não é possível. Nossa autoimagem se constrói cada dia em relação à infância, adolescência e juventude como possibilidade, inclusive em nós.

Ainda que o professor receba boa formação em sua jornada acadêmica, esta não é o suficiente para torná-lo um profissional preparado por completo para lidar com diferentes situações que ocorrem no dia a dia do ambiente escolar. Somente por meio da prática cotidiana é que o docente será capaz de construir a sua atuação, haja vista que trabalhar com o público alvo da educação especial requer dedicação e acima de tudo uma relação de grande afetividade do professor com seu aluno.

Dessa forma, cabe ao professor e à escola garantir plena participação do aluno com deficiência, com ênfase no Autista, em todas as atividades escolares de forma igualitária em termo de condições de ensino, dando devida atenção e fornecendo o suporte de apoio especializado com auxílio do Profissional de Apoio Escolar (PAE), para que o aluno com TEA possa ser assistido em todas as suas necessidades e sendo acompanhado da melhor forma possível.

2 Práticas do Professor em Sala de Aula que Atendem Alunos com Transtorno do Espectro Autista

O Transtorno do Espectro Autista é determinado como sendo um distúrbio de desenvolvimento no ser humano, suas características são variadas e podem ser definidas do mais leve ao mais severo grau de transtorno, este que causa comprometimentos no desenvolvimento do indivíduo afetando diretamente na interação do mesmo no meio social, sua comunicação e comportamento. (SILVA; GAIATO; REVELES, 2012).

Ainda nos dias de hoje, muitos professores possuem dúvidas e certo receio de qual seria a melhor forma para trabalhar com um aluno Autista

em sala de aula, quais as metodologias mais eficazes e melhores intervenções a serem aplicadas para com este aluno.

Carvalho (1997) salienta que a inclusão é um "processo" e, como tal, "deve ser paulatinamente conquistada". Trata-se diretamente de uma quebra de paradigma impostos pela sociedade em cima de uma cultura que não está acostumada a conviver com o seu membro "diferente", e realmente qualquer mudança precisa ser conquistada em um processo gradativo. E para Drouet (2000, p.8) "cada indivíduo tem seu ritmo próprio de aprendizagem (ritmo biológico) que, aliado ao seu esquema próprio de ação, irá construir sua individualidade". Ou seja, cada ser humano possui suas especificidades, pensa diferente e interpreta diferente e o saber ao ser repassado não é entendido da mesma maneira e deve ser levado em consideração que cada um aprende de sua própria maneira, porque aprendizagem tem a ver com a maturação biológica, com fatores sociais, situações econômicas, relacionamento familiar, relação família e escola dentre outros.

Um dos grandes desafios do docente em sala de aula é procurar deixar de lado certos modelos tradicionais e usar metodologias que permitam ao aluno novas possibilidades para (re)construir conhecimento, sem olhar para as diferenças ou limitações que ele possui. Sendo assim, é necessário que o educador desde o planejamento, passando pela sistematização de suas práticas de ensino, leve em consideração a necessidade de ter uma articulação das atividades de uma maneira que se promova a garantia do ensino em um âmbito contextualizado e adaptado de acordo com o nível de aprendizagem de cada aluno, considerando tal ato de fundamental importância para que a educação deste passe a ser mais significativa. O compromisso de estar promovendo melhorias e qualidade para a educação é uma atitude que nem todos praticam, mas que é essencial que todos os educadores possuam.

Dessa forma os autores Santos (2009), Mantoan (1997) e Figueiredo (2009, p. 22) descrevem que: “O primeiro passo para se planejar o atendimento não é saber as causas, diagnósticos, prognósticos da suposta deficiência do aluno. Antes da deficiência, vem à pessoa, o aluno, com sua história de vida, sua individualidade, seus desejos e diferenças”. Em outras palavras é preciso que o educador conheça a vida daquele aluno antes de dar qualquer resultado sobre as deficiências que este possua. Além disso, esta atitude o leva a conhecer melhor este aluno, aproximar de suas vivências e com isso prestar um melhor atendimento para o mesmo. Chiote (2015, p. 21) acrescenta dizendo que: “Incluir a criança com autismo vai além de colocá-la em uma escola regular; é preciso proporcionar a essa criança aprendizagens significativas, investindo em suas potencialidades”. Sendo assim, o professor precisa estar atento de modo a procurar preencher em parte as necessidades que seus alunos possam apresentar no dia a dia, de modo que estas não venham causar nenhum tipo de perturbação para que o mesmo acabe desenvolvendo problemas de aprendizagem maiores dos quais ele já apresenta.

E considerando o que foi discutido até o momento em nosso estudo, entrevistamos a professora regente de turma, denominada nesta pesquisa como Professora Rosa Martins. Na ocasião, a primeira pergunta feita à professora, teve por finalidade saber quais eram as dificuldades que ela encontrou ao chegar ao ambiente de sala de aula para trabalhar com um aluno Autista, e qual era a sua percepção de docência antes de exercê-la. Ela nos respondeu enunciando que: “Uma das dificuldades foi a “pouca experiência” para trabalhar com um aluno Autista, pois antes de exercer a função eu tinha apenas a teoria, o que gerou em mim certo medo.” (Entrevistada MARTINS, 2019).

Com isso, notou-se a grande preocupação da professora *a priori* se tratando da maneira pela qual ela iria conduzir suas aulas com o aluno

Autista e quais metodologias ela poderia utilizar de modo que viesse contribuir para o ensino do aluno sanando algumas de suas dificuldades e limitações. Dando prosseguimento a coleta de dados, perguntamos a ela também qual a diferença entre sua experiência em sala de aula como estagiária (durante o curso de pedagogia) e como docente (após estar em exercício da função). Esta, mais uma vez nos respondeu:

A diferença é o tempo e as vivências adquiridas em sala de aula, pois o estagiário passa um tempo muito curto em sala, e com isso acaba ficando limitado em vivenciar certas situações, já o docente passa por todo o ano letivo com a turma, interagindo e conhecendo aos poucos as características e individualidades de seus alunos. (Entrevistada MARTINS, 2019).

Diante da resposta dada pela professora, pode-se notar que ainda que o educador tenha obtido uma formação de qualidade faz-se necessário que este perpassa pela experiência única que se dá em sala de aula no ato da docência, haja vista que, muitas vezes, a prática acaba se dando de maneira diferente da teoria e para que o educador possa mostrar suas capacidades é necessária à experiência da atuação na prática.

Seguindo a mesma linha de pensamento, percebemos então como a pouca carga horária do estágio não é o bastante para que o acadêmico possa vivenciar por completo a experiência da docência, haja vista que, é por meio da experiência em sala que os educadores conseguem vivenciar a realidade de seus alunos. Sendo assim, surge a terceira pergunta objetivando saber se em algum momento ela se sentiu frustrada na prática em sala de aula. Foi relatado pela entrevistada que:

Em alguns momentos tive esse sentimento devido à superlotação da turma, sendo uma turma de período II, este fato me gerou grande tristeza por não conseguir atender as necessidades de todos os meus alunos, principalmente

em se tratando do aluno Autista que precisa de uma atenção e cuidados redobrados. (Entrevistada MARTINS, 2019).

Com a resposta fornecida pela professora podemos chegar à reflexão de que o espaço de sala de aula precisa atender a vários requisitos para que possa ser um ambiente adequado ao acolhimento de crianças e com isso, a superlotação dentro de sala tem sido um fator bastante prejudicial para o bom andamento do ano letivo e desenvolvimento dos alunos.

Prosseguindo com a finalização do questionário perguntamos como ela lidava com os imprevistos do dia a dia que poderiam afetar ou não seu planejamento em sala de aula. Ela respondeu que:

Imprevistos sempre estão sujeitos a acontecer, e por isso sempre devemos ter uma segunda opção como estratégia em sala, um exemplo que costumo utilizar são os materiais lúdicos, didáticos e alguns joguinhos adaptados para o aluno autista, estes sempre me fornecem um bom auxílio em momentos de imprevisto. (Entrevistada MARTINS, 2019).

Desse modo, Gandin e Cruz (2014) dizem que o planejamento é fundamental e por esta razão o professor precisa incluí-lo em sua rotina para que assim possa obter êxito naquilo que deseja alcançar, para isso ele deve ser claro e objetivo. Além disso, o planejamento segundo eles apresenta três fases que são: elaboração, execução e avaliação.

De acordo com as respostas dadas pela professora, considera-se que ela ainda esteja atuando há pouco tempo em uma turma que com um aluno Autista, sempre procura subsídios que possam estar sanando tanto as demandas dos alunos sem deficiência quanto dos com deficiência. Observamos ainda que ela procura ter uma visão bem ampla de inclusão e planejamento, sempre criando estratégias que possam manter o aluno autista inteirado nas aulas assim como os demais alunos, ainda que isto se

dê em meio às dificuldades do dia a dia e o enfrentamento da grande problemática em sala de aula, que seria por conta da superlotação de alunos.

Durante a realização da pesquisa verificamos que sua finalidade foi alcançada, pois os resultados obtidos pela coleta de dados e a observação em sala, conforme nosso objetivo que foi analisar as práticas docentes de uma professora da educação infantil no período II, apontaram que não há um planejamento nas práticas da professora entrevistada, e que ainda que ela trabalhe de forma um tanto tradicional, fazendo uso do quadro, atividades xerocadas, dentre outras atividades reproduzidas há pouca interação com os demais sujeitos da comunidade escolar, ainda é possível perceber a utilização/apreciação de livros didáticos, brincadeiras lúdicas e jogos educativos para dinamizar suas aulas. Porém de uma forma não bem articulada aos conteúdos propostos e a realidade e peculiaridades da demanda que evidentemente é específica.

Percebemos também que a professora ao longo de suas experiências em sala, aos poucos foi ganhando domínio e a confiança de seus alunos, o que gera motivação para ela enfrentar as dificuldades do dia a dia. Vale ressaltar que é de suma importância no processo educativo que o professor ganhe a confiança do aluno autista, haja vista que este precisa se sentir seguro com o professor para que possa se abrir aos poucos ao horizonte do saber, permitindo ser conduzido ao processo de construção da aprendizagem.

3 Estratégias Educacionais para Alunos com Transtorno do Espectro Autista

Alunos diagnosticados com o Transtorno do Espectro Autista não são pessoas incapazes de realizar atividades na escola, estes pelo contrário são tão capazes quanto os que não possuem nenhuma deficiência, basta que o professor encontre os métodos que se adequem as suas limitações.

Contudo sabemos que “exercer a profissão de professor no século XXI não é uma tarefa nada fácil, além das condições de trabalho que se apresentam em muitas escolas, os professores ainda precisam conviver com a chamada “geração Z”. (GAIA; MIRANDA; SILVA, 2017, p.1) Geração Z é o nome dado às crianças e adolescentes que nasceram na era da tecnologia.

Mediante a isso, o professor inovador precisa pensar um modelo de ensino que venha quebrar as barreiras do tradicionalismo e métodos que sustentem a memorização dos conteúdos repassados por ele em sala, e deixar favorecer o desenvolvimento da criatividade tanto de si para com o aluno, quanto do aluno para si.

O aluno com Transtorno do Espectro Autista normalmente necessita de numerosas ações até conseguir apropriar-se de alguns conteúdos, sendo assim, o professor não deve focar apenas no cumprimento de grades curriculares em si, mas sim em procurar dedicar-se a conhecer o dia a dia de seu aluno, seu ritmo de aprendizagem e os melhores caminhos pelos quais devem ser percorridos para que a qualidade do ensino venha ser assegurada a este aluno.

É de grande relevância que o educador esteja atento ao seu aluno de modo que este o conduza pelos melhores caminhos que venham facilitar o seu ensino aprendizagem, tendo certo cuidado para que não acabe correndo o risco de facilitar o processo de aprendizagem desse aluno, pelo fato do mesmo possuir autismo e ter suas limitações. Segundo a Declaração de Salamanca de 1994 (BRASIL, 1997): “o princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter.”

Outro fator de suma importância que precisa ser visto pelo educador de maneira cuidadosa é o planejamento e a formulação de atividades para

o aluno Autista, que por si necessita de adaptações corretas de acordo com sua especificidade. Porém, vale ressaltar que estas não podem de forma alguma encontrar-se em um nível inferior ou muito além da idade que o aluno possui e do nível de aprendizagem em que ele se encontra, a mesma precisa visar o trabalho conjunto do professor com seu aluno, no qual ambos consigam somar um com o outro em prol do alcance do objetivo maior de uma educação de qualidade que alcance a todos de forma igualitária e coletiva, tanto alunos com deficiência quanto alunos sem deficiência.

Segundo a Declaração de Salamanca de 1994 (BRASIL, 1997):

o princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Contudo, se o professor alega que o aluno não está aprendendo, antes de ele ser rotulado e / ou excluído, devem ser respondidas, pelo menos, três perguntas: O que se está esperando que ele aprenda, ou seja, quais objetivos estão previstos no seu processo de escolarização? O que lhe está sendo ensinado e para que, portanto, quais conteúdos estão compondo o planejamento do professor? Como está se realizando seu ensino, ou seja, que metodologia e quais procedimentos são administrados e que materiais e equipamentos estão à disposição?.

Mediante o processo de ensino, o educador precisa compreender e ter em mente que muitas vezes as limitações que o aluno apresenta no seu dia a dia em sala de aula não estão relacionadas com sua deficiência, mas sim com as oportunidades que lhe são ofertadas ou não, pois se a vida do aluno estiver sempre rodeada e sendo conduzida por suas dificuldades, logo

assim este sempre se sentirá limitado e incapaz de progredir, mas se este se ver oportunizado a evoluir através de estratégias educacionais que venham lhe fazer sentir envolvido pelo ambiente ou situação, logo assim suas potencialidades serão estimuladas e trabalhadas de maneira correta. É essencial que o aluno autista perpassa por diversas experiências e atividades que possam ajudar na identificação de suas dificuldades e potencialidades. Mantoan (1997), diz que a inclusão exige da escola novos recursos de ensino e aprendizagem, ideados das mudanças de atitudes na instituição de ensino, reduzindo todo o conservadorismo de suas práticas, em direção de uma educação verdadeiramente interessada em atender às necessidades de todos os alunos.

4 O planejamento do Ensino em uma Perspectiva Inclusiva e Acessível para Todos

O ato de planejar em uma visão crítica e reflexiva deve estar interligado de acordo com a realidade em si, promovendo um olhar detalhado em cima de todos os instrumentos que são determinantes no processo de ensino, dentre estes, encontra-se a identificação de todas as necessidades que o aluno possui ou possa vir a possuir futuramente, para que assim se possam ser criados métodos e estratégias de acordo com sua realidade e necessidade.

Dentro do contexto educacional a prática docente é fundamental para que os alunos se desenvolvam, pois o docente transmite dentro das atividades diversas possibilidades de ensino. Segundo Tardif (2014, p.13):

O saber não é uma substância ou um conteúdo fechado em si mesmo; ele se manifesta através de relações complexas entre o professor e seus alunos. Por conseguinte, é preciso inscrever no próprio cerne do saber dos professores a relação com o outro, e, principalmente, com esse outro coletivo representado por uma turma de alunos.

Neste sentido, é necessário que a escola esteja direcionando também um olhar para as necessidades do próprio professor, haja vista que, muitas vezes o mesmo se sente despreparado para lidar com certas situações que possam surgir em seu dia a dia, e com isso surge à importância da formação continuada que tem como objetivo promover o aprimoramento do profissional para que este se encontre preparado e capacitado para exercer tais atribuições e somar na vida de seus alunos.

O educador aberto ao diálogo inspira calma, compreensão e confiança, tornando-se estimulador para que os reais campos de interesse do aluno possam desabrochar, à medida que estes acompanham as idas e vindas de seu pensamento durante sua aula (FREIRE, 1996; GAUTHIER, 2013; TARDIF, 2013). Deste modo, sendo respeitosa a relação entre professor e aluno, o estudante não temerá o erro e, se for baseada no temor, não haverá progressão no desenvolvimento da aprendizagem (PARENTE; VALLE; MATTOS, 2015).

Tais posicionamentos, de certa forma devem contar com o apoio e suporte das políticas educacionais, que possam estar levando em conta todo o processo de formação dos professores, tanto seus conhecimentos já adquiridos quanto os que ainda estão sendo processados mediante as formações. E ainda sim, promover um planejamento sistematizado acerca do desenvolvimento do aluno Autista e da melhor adaptação e articulação das atividades que são aplicadas a ele.

Teodoro (2013, p. 14) enfatiza que possivelmente o maior desafio educacional na atualidade trata-se do julgamento da eficiência do modelo tradicional, pois este modelo busca padronizar as relações de ensino e aprendizagem, nas quais o centro das atenções e detentor de todo saber é o professor, sem levar em consideração as especificidades de cada aluno.

Conclusão

Conclui-se que toda prática ligada ao aprender precisa inteirar-se com a dinamicidade da vida, de maneira que o educador promova ao educando, por meio do saber, a independência no aprender, para que este se sinta livre para pensar e intervir no processo educacional. Neste sentido, podemos afirmar que, a análise sobre as práticas docentes na perspectiva inclusiva foi de suma importância, pois possibilitou ampliar o conhecimento nas discussões desta pesquisa, a qual trouxe inúmeros desafios, mas que também mostrou que devemos respeitar os saberes que cada indivíduo possui, independente das limitações. Apesar das dificuldades existentes no processo educacional, os educadores devem atuar de forma humanitária e sensível no desenvolvimento educacional. E isso nos fez refletir sobre a formação continuada e qualificação específica para aprimoramento da docência e aquisição de métodos inovadores.

Sendo assim, a função do educador não pode se direcionar ao trabalho com conteúdos de qualquer forma, é necessário ter um planejamento adequado para que se obtenham resultados satisfatórios e seja evitado o fracasso escolar, fator que vem atingido muito o universo educacional. Atuar com aluno Autista requer uma relação de confiança e afinidade, para que este possa dar espaço e aceitar ser direcionado pelo educador, promovendo assim uma relação de afetividade e parceria entre ambos. Diante disso, este estudo foi de grande relevância para o desenvolvimento de novos olhares sobre a inclusão escolar e as práticas docentes, pois mostra as experiências vividas no dia a dia em sala e as dificuldades enfrentadas pela professora, que com força de vontade e persistência vem superando os entraves e dedicando-se na educação e inclusão dos educandos.

Referências

BRASIL, MEC/SEESP. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília, 1997.

BRASIL, *Lei Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)*. n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Acesso em: 20/02/2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>.

CARVALHO, Rosita Edler. *A nova LDB e a educação especial*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

CHIZZOTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
– (Biblioteca da educação. Série 1. Escola; v.16).

CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti. *Inclusão da criança com autismo na educação infantil: trabalhando a mediação pedagógica*. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. Wak, 2015.

DROUET, Ruth Caribé Da Rocha. *Distúrbios da Aprendizagem*. 4. ed. São Paulo: Editora Ática, 2000.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAIA, Joelson Soares; MIRANDA, Cintia Dias; SILVA, Maria do Socorro Quaresma e. *O professor da geração z: do “detentor do conhecimento para o orientador do conhecimento”*. Artigo Científico, apresentado no IX FIPED- Fórum Internacional de Pedagogia. Abaetetuba, 2017.

GANDIN, Danilo; CRUZ, Carlos Henrique Carrilho. *Planejamento na sala de aula*. 14. Ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. (Org.). *A integração de pessoas com deficiência*. São Paulo: Memnon. SENAC, 1997.

SANTOS, M. C. D; MANTOAN, M. T. E; FIGUEIREDO, V. F. *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar*. São Paulo: MEC/SEESP, 2009.

SILVA, A. B. B; GAIATO, M. B; REVELES, L. T. *Mundo singular: entenda o autismo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

Parte 4

Livro e cultura escolar

Romantismo: o sentido da vida da personagem Simão Botelho em Amor de Perdição, de Camilo Castelo Branco

*Mailson Albuquerque da Costa*¹
*Benilton Lobato Cruz*²

Introdução

O romance passional, Amor de Perdição, de Camilo Castelo Branco, possui vários contornos e ramificações que poderiam ser pesquisados e analisados. No entanto, este trabalho, por respeito ao rigor científico, limita-se apenas a desvelar os aspectos referentes ao sentido de vida da personagem Simão Botelho com base na Logoterapia. A interdisciplinaridade entre a psicoterapia frankliana e a Literatura é um advento da contemporaneidade, bem como, a pesquisa usa apenas conceitos básicos da teoria para alicerçar uma análise de ficção literária.

Em quase todos os manuais de literatura, a obra de Camilo Castelo Branco é citada, em especial ao romance Amor de Perdição, objeto desta análise, como voltada ao público feminino, fúnebre, suicida, trágica e até pode-se dizer que há certa nostalgia em volta de suas personagens românticas. Por outro lado, além dessas características citadas, e do ponto de vista deste trabalho, o que não se aterá a tragédia em si, vamos reiterar que o cerne da pesquisa é que Simão Botelho encontrou o sentido da vida por duas vezes ao longo da narrativa, o que nos mostra algo peculiar ao movimento romântico na literatura: seus protagonistas são introspectivos,

¹ Graduando em Letras-Língua Portuguesa. E-mail: albuquerquemailson@yahoo.com

² Orientador: Professor da UFPa, Campus Universitário de Abaetetuba, Doutor em Teoria e História Literária. E-mail: bencruz@ufpa.br

solitários, passionais e carregados da tensão psicológica do indivíduo diante das decisões na vida, daí a nossa escolha por emparelhar uma obra romântica conhecida da língua portuguesa e uma linha de abordagem na área da Psicologia.

Há algo em comum entre o autor e a personagem Simão Botelho, a sempre discutível e silenciada questão de lidarmos com mais um suicida no reino das artes. Camilo Castelo Branco nasceu em Lisboa, em 1825, na idade tenra fica órfão e parte para Trás-os-Montes, onde realiza seus primeiros estudos. Casa-se, bem jovem, mas logo abandona mulher e filha. Parte para o Porto, e de lá para Coimbra, a fim de cursar medicina. Voltou a residir no Porto em 1843, frequentando a boêmia amorosa e literária da época. Posteriormente, apaixona-se por uma mulher casada. Em 1858, o autor é processado por adultério, e é julgado e absolvido. Em 1862, publica o livro *Amor de Perdição* (1862). Muda-se para S. Miguel de Seide, e se suicida, em 1890.

Para Oliveira (2010), Camilo Castelo Branco é um dos escritores mais celebrados de Portugal no quesito biográfico, intensamente pesquisado ora por sua vida conturbada, ora por sua obra magnífica, e nas palavras do autor citado é “Por outro lado, é talvez o nosso escritor mais biografado, e certamente, o único que o foi ainda em vida” (OLIVEIRA, 2010, p. 04). Além disso, a obra *Camilo Castelo Branco* é celebrada e recepcionada pelo grande público português e recebe críticas de grandes críticos literários, tais como Moisés (1998) e Carpeaux (2008) e muitos outros.

Na visão de Guimarães (2012), a obra *Amor de Perdição* foi recepcionada positivamente pelo grande público português por características peculiares como construção das personagens, poucas descrições, aproximação do autor e fato narrado, dentre outras. Por sua vez, Oliveira (2010) diz que os escritos de Camilo Castelo Branco possuem certo paradoxo entre a realidade e a ficção do mundo romanesco, tal

habilidade de por a contradição do conotativo e denotativo no texto e a ligação entre vida e a obra, certamente, criou no leitor a percepção de ler um documento factual e não uma obra ficcional romanesca.

Para Moisés (1998), Camilo Castelo Branco se vincula à doutrina da “superafetação” do trágico, criando um mundo paralelo entre o descontrolo e a paixão e o historiador ressalta que os eixos norteadores da obra de Camilo eram formados por características como: o amor, a honra, o dinheiro. Por outro lado, Camilo teve o entendimento de reinventar e combater o conformismo de sua própria obra por utilizar dos mesmos temas supracitados acima.

Por seu turno, Carpeaux (2008), o romance idealista centralizou popularidade em traços da nacionalidade de Camilo Castelo Branco que na visão do crítico era um romancista “gótico”, sentimental, choroso e até certo ponto ridículo pelo exagero. Por outro lado, ressalta-se que os contos rústicos de Camilo diferente dos livros passionais como Amor de Perdição encontram características “apreciáveis com ou sem considerações sociológicas”. (CARPEAUX, 2008, p. 1636).

O livro, Amor de Perdição, é de natureza dramática, logo o espaço é transfigurado em diversos pontos de Portugal como: Viseu, Porto e Monchique. A obra possui um foco narrativo em terceira pessoa representado por um integrante da família Botelho. O romance passional se constitui quando Simão Botelho se envolve com ideias radicais da Revolução Francesa, bem como, a personagem tinha a convicção de que os passos de Danton, Robespierre, Desmoulis e Saint-Just deveriam ser repetidos em Portugal com uma ação sangrenta de purificação. Por essas ideias subversivas, Simão Botelho é preso em Coimbra por seis meses perdendo o ano letivo e retorna a Viseu, onde encontra as severas restrições de seu pai.

Por outro lado, ele também encontra na casa vizinha o olhar de Teresa de Albuquerque, logo os jovens se aproximam por diálogos secretos entre janelas e se enamoram com toda a singeleza e doçura de um amor juvenil, mas, a família de Domingos Botelho era rechaçada por Tadeu de Albuquerque, pois o corregedor de Viseu, pai de Simão Botelho, referendou uma sentença desfavorável à família Albuquerque. Além disso, o pai de Tereza odiava Simão pelo incidente da fonte, onde Simão feriu os criados da família Albuquerque.

A conjuntura adversa corrobora para o fortalecimento dos laços entre as personagens. Portanto, a inexorável posição dos pais produz nos filhos uma irreverência inabitual. Quando o pai de Tereza descobre o amor de sua filha pelo filho do seu algoz, monta um estratagema para separá-los, e nesse ínterim entra a figura de Baltasar Coutinho para auxiliar Tadeu na nova empreitada. O plano começava com casamento arranjado entre Tereza e Baltazar, todavia, o amor é um valor subjetivo que não se compra, o casamento foi enfaticamente recusado por Tereza que preferia o monastério ao primo.

Este presente artigo, portanto, a fim de expor a relação Literatura e a Logoterapia, a partir de uma ambientação tensa no plano ficcional, e por que não também, no biográfico do autor, vai se dividir em quatro pilares, sendo que o primeiro expõe a discussão teórica sobre os conceitos de Romantismo, o segundo pilar busca elucidar a teoria da Logoterapia e o princípio da teoria do Sentido da Vida, o terceiro aborda o que vamos chamar de “o primeiro sentido de vida” de Simão, no qual o ideal do revolucionário está vinculado ao personagem, por fim, o quarto traduz “o segundo sentido de vida” do jovem Simão Botelho, o qual se resume o seu amor por Tereza de Albuquerque. Revolução e Amor são os dois sentidos da vida do jovem romântico, luta interna e externa, conflito existencial,

marcado pela tensão, e a notória incidência da perdição como resultado desses sentidos de vida e inevitáveis escolhas da personagem.

1 Romantismo

De acordo com Vechi (1994), o Romantismo foi um movimento impulsionado pelas ideias iluministas do século XVIII e pela conjuntura social econômica, cultural e política da revolução francesa e Industrial. O autor supracitado ressalta que esse movimento se traduz como um complexo emaranhado estético de difícil entendimento. Não obstante, podem-se observar congruência na busca pela subjetividade romântica, pela expressão do sentimento, pelo egocentrismo, pela procura da metafísica. Além disso, o plano estético romântico recursa as regras pré-estabelecidas do modelo padrão e opta pela liberdade criativa e pelo livre-arbítrio do autor perante sua obra.

Já para D’Onofrio (2004), a corrente romântica, antes de ser um movimento estético, ideológico e social, é uma “atitude espiritual”, o que muito coaduna com a perspectiva psicológica pela qual enveredamos aqui, afinal na trajetória do romance burguês em si observa-se a psicologização de seus protagonistas devido às suas lutas internas. Esse conceito de ação espiritual sempre existiu, haja vista que os artistas estavam dispostos a empregar as suas emoções nas obras. Além disso, tal estado de espírito se fundamenta na concepção do princípio da existência e da arte. O Romantismo também está ligado ao desenvolvimento sociocultural da Europa como: o aumento do Fluxo das atividades comerciais, as Grandes Navegações, progresso científico, a Revolução Industrial, Revolução Francesa e o Liberalismo.

Em Portugal, no século XIX, o Romantismo era introduzido em um país polarizado entre a doutrina monarquista absolutista e o sistema liberal que lutavam pelo controle do governo. As guerras, as invasões, a

desconcentração de poder, as reformas políticas, econômicas e administrativas e as novas ideias em circulação favoreceram a nova corrente literária. Assim a revolta liberal de 1820 trouxe arraigada em seu corolário uma revolução literária que no Romantismo lusitano, se encaixou em um “solo já preparado para a sementeira graças à coincidência entre uma tradição histórica que perpetua a Idade Média e as novas tendências pós-clássicas” (MOISÉS, 1998, p.12).

Na concepção de Guerreiro (2015), a literatura portuguesa, no final do século XVIII e início do século XIX, passa por uma mistura de correntes de produção lírica, sendo que a primeira era a antiga corrente neoclássica, a qual transmitia o formalismo da imitação e a outra era corrente que reproduzia a sensibilidade do indivíduo. As alterações sociais, políticas e culturais vinculadas às introduções de ideias iluminista, advindas do Liberalismo, coincidindo com a introdução das do ideário da Revolução Francesa produziram um campo fecundo para que o Romantismo se constituísse em Portugal. Esse movimento buscava um novo nível estilístico desvinculado dos aparatos neoclássicos como: léxico, sintaxe e nas formas poéticas adquiridas da simbiose mitologia, alegoria. Além disso, os românticos eram contra a imitação de modelos greco-latinos. Logo, estes primavam pela busca de uma linguagem nova, a busca pela liberdade e pelo sentir.

O Romantismo, assim, adentrava a um sentido de intensificação, e se constituía na famosa geração de ultrarromânticos, fundamentada na intensidade dos sentimentos, no pessimismo, na melancolia, na religiosidade cristã, no pendor confessional (e aqui mais uma vez um apego à Psicologia), no idealismo amoroso, na poesia do tédio, e ao culto do fim da vida atrelada ao amor, o amor-total, ou seja, a morte, o funéreo. Estes autores abordaram temas como a melancolia, a noite, a morte, a

saudade e o amor infeliz, a cismar num estilo melodramático, lamuriento, mesmo de ingenuidade infantil. E assim era descrito o ato em questão:

Culto do funéreo, do efêmero, da existência, a se contrapor a paradoxais anseios de vida e permanência. Camilo Castelo Branco filia-se a essa atmosfera de superafetação das diretrizes românticas. Suas novelas passionais projetam para a primeira plana criaturas alienadas por paixões descontroladas, entregues a atos de desespero, que patenteiam a ausência de padrões filosóficos ou religiosos que sustentem o embate sangrento da sensibilidade com as várias coerções sociais. (MOISÉS, 1998, p.13).

Destarte, o Ultrarromantismo atinge os limites circunstanciais da existência, o drama, com a exacerbação dos sentimentos e com personagens desorientadas por paixões alucinadas que enveredam por caminhos obscuros. Além disso, as características ressaltadas acima produzem nas personagens românticas ora suscetíveis as paixões intensas, ora por um sentimento de melancolia patológica.

2 Logoterapia e o sentido da vida

A Logoterapia, de Logos, derivando do grego e significando sentido, é uma teoria fundada por Viktor Emil Frankl (1905-1997), um psiquiatra austríaco, que sofreu as atrozidades do campo de concentração nazista entre 1943 a 1944. O psiquiatra foi aprisionado no campo de Theresin, onde é hoje a República Tcheca, e Auschwitz, na Polônia. Segundo Frankl (2011), a Logoterapia ou Terceira Escola Vienense de Psicoterapia centra-se no sentido da existência e concomitantemente na busca desse ponto norteador. Para tal doutrina, o sentido da vida é a principal força motriz para o indivíduo se constituir no meio social.

Frankl (2005) postula, portanto, que o conceito de Logoterapia é a terapia através do sentido e não o sentido através da terapia, ou seja, a

terapia insta o homem a buscar a sua razão de sentido na vida. Por outro lado, a razão não é produzida pela moda terapeuta, é sim pelo próprio indivíduo que necessita encontrar o sentido da vida para obter sua aspiração da existência, e disserta sobre a busca da vontade de sentido como:

O homem procura sempre um significado para sua vida. Ele está sempre se movendo em busca de um sentido de seu viver; em outras palavras, devemos considerar aquilo que chamo a “vontade de sentido” como um ‘interesse primário do homem’, para citar o comentário que Abraham Maslow fez sobre um de meus trabalhos. (FRANKL, 2005, p. 29).

A vontade de sentido é o ponto nevrálgico da teoria, haja vista que, este quesito nas palavras do psiquiatra é abordado como: “[...] a busca do indivíduo por um sentido é a força primordial em sua vida”. (FRANKL, 2011, p.02). Tal objetivo motivador é inerente à espécie humana que busca um sentido, uma fonte para se viver. No prefácio do Livro em Busca de Sentido: Um Psicólogo no Campo de Concentração, o professor Gordon Allport cita uma frase de Nietzsche: "Quem tem por que viver pode suportar quase qualquer como" (FRANKL, 2008, p. 07), tal frase se encaixa e elucida o princípio da vontade. Dessarte, o ser humano possui um “porque viver” logo pode suportar “qualquer como”. E mais adiante se confirma:

A busca do indivíduo por um sentido é uma força primordial em sua vida, e não uma "racionalização secundária" de impulsos instintivos. Esse sentido é exclusivo e específico, uma vez que precisa e somente pode ser cumprido por aquela determinada pessoa. Somente então esse sentido assume uma importância que possa satisfazer à sua própria vontade de sentido. Alguns autores sustentam que sentidos e valores são "ainda mais que mecanismos de defesa, formações reativas e sublimações". Mas, pelo que toca a mim, eu não

estaria disposto a viver em função dos meus "mecanismos de defesa". Nem tampouco estaria pronto a morrer simplesmente por amor às minhas "formações reativas", O que acontece, porém, é que o ser humano é capaz de viver e até de morrer por seus ideais e valores. (FRANKL, 2011, p.03).

E assim, entendemos que nada vai deter aquele que vive e morre pelo seu sentido de viver, indiferente à morte, há algo acima, um sentido, uma determinação, como um roteiro fixo na mente de quem procura realmente entender como se suporta até as maiores agruras até mesmo em campos de concentração.

E na literatura não é diferente, desde filósofos, artistas, biólogos, físicos, romancistas, famosos e pessoas comuns se perguntam sobre o sentido da vida e tal reflexão produz uma introspecção metafísica de qual sentido nos guia para a vida. É certo que esse sentido ou ideias como ressalta o psiquiatra podem nos levar a vida e até a morte. Sendo que o objetivo pode produzir conjunturas de dor, sofrimento e perigos futuros para o ser humano. Alguns casos serão citados abaixo para a reflexão e exemplificação da teoria.

Para Selvatici (2006), Estevão, o diácono famoso do Cristianismo, encontra o sentido da vida quando é nomeado um dos sete diáconos que devem cuidar das viúvas da comunidade cristã e judaica, bem como a figura de Estevão é aludida como um homem cheio de fé e do Espírito Santo. Para Estevão, o sentido da vida foi materializado na defesa do evangelho do Senhor Jesus Cristo em Jerusalém, tal atitude o levou a condenação perante o sinédrio dos judeus, todavia Estevão resistiu a todas as investidas e acusações contra sua fé cristã e resguardou-se de perder o sentido da vida mesmo que esse caminho o levasse à morte.

Pelo ponto de vista do confronto, do embate, há coisas que mesmo no ambiente do enfrentamento no campo das ideias, na visão de Luc Ferry

(2012), Sócrates é o criador da arte do diálogo ou dialética, tal método busca um determinado tema de discussão filosófica e dado esse passo os interlocutores apontando intercessões entre os argumentos coerentes a fim de atingirem a verdade. Platão (2013), autor do livro Apologia de Sócrates, retrata que Sócrates, mesmo sendo acusado e condenado por Mileto de corromper os jovens e negar os deuses gregos, encontrou o sentido da vida na filosofia, no ensino e na dialética com o objetivo de auxiliar a construção de pensamento da antiga Grécia, evidentemente corroborando um momento de tensão, uma história conhecida de todos.

Os sentidos de vida acima são ligados diretamente ao amor, pois ambos os princípios se traduzem como a única estrutura que pode transcender outro ser humano ou coisa no seu interior. Os exemplos da dedicação de Estevão pelo diaconato e de Sócrates pela filosofia revelam que o amor a algo é um sentido de vida forte para continuidade da existência, o amor, é assim, é um começo de tudo, começo da vida. E neste caso, a proposição do sentido do amor postula que ninguém conhece outros seres humanos sem amá-los. Para Frankl (2011), o amor é um ato espiritual de percepção de características peculiares do ser amado que fortalece e ressalta o sentido da vida.

3 Simão Botelho, o revolucionário

O sentido da vida, associado a algum tipo de amor, em sua conjuntura passional, é a motivação máxima, portanto, para um protagonista ultrarromântico viver em sociedade sob o jogo de outra passional ambientação, a de reformas liberais urgentes. Logo a personagem de Simão Botelho criou dois sentidos de vida na trama de Amor de Perdição, pela paixão às ideias radicais e violentas, mesmo se dizendo “liberal”, e pelo o amor de Teresa de Albuquerque, mesmo se dizendo apaixonado. E

isso nos leva a refletir no campo psicológico: a mesma intensidade provoca o mesmo fim.

O mais importante é a narrativa, é a escrita, e o confessional das cartas. É assim que na psicologia de quem escreve um relato íntimo se observa: os primeiros indícios desse desequilíbrio são relatados em carta enviada por Manuel, irmão de Simão, ao corregedor em que esse basicamente denunciava o gênio violento e sanguinário do irmão mais novo. Nessa conjuntura, Simão empregava o dinheiro dos livros em armas e à noite fazia assuada, a famosa arruaça, no dizer lusitano, na rua desafiando os cidadãos.

A personagem Simão Botelho é a alegoria de “um Portugal jovem” e radicalizada com as fortes ideias que iriam inspirar motins e rebeliões contra a nobreza. Simão Botelho também representa a jovialidade romântica que com quinze anos de idade começa a estudar Humanidades em Coimbra. Tal personagem encontra o sentido de vida nos ideais revolucionários da doutrina jacobina, logo a sua fonte de convicção transbordava em atitudes de figuras como Mirabeau, Danton, Robespierre.

E é assim que a personagem se apega ao sectarismo jacobino mais embasado em paixões da novidade do que no raciocínio metódico dos enciclopedistas. O próprio autor confirma o que acabamos de dizer:

O acadêmico, porém, com os seus entusiasmos, era incomparavelmente muito mais prejudicial e perigoso que o mata-mouros de tragédia. As recordações esporeavam-no a façanhas novas, e naquele tempo a academia dava azo a elas. A mocidade estudiosa, em grande parte, simpatizava com as balbuciantes teorias da liberdade, mais por pressentimento, que por estudo. Os apóstolos da revolução francesa não tinham podido fazer revoar o trovão dos seus clamores neste canto do mundo; mas os livros dos enciclopedistas, as fontes onde a geração seguinte bebera a peçonha que saiu no sangue de noventa e três, não eram de todo ignorados. As doutrinas da regeneração social pela

guilhotina tinham alguns tímidos sectários em Portugal, e esses de ver é que deviam pertencer à geração nova. (BRANCO, 2002, p.25).

A união entre as características peculiares da paixão pela violência e a paixão pelos pensamentos revolucionários são o cerne do primeiro sentido da vida de Simão Botelho, veja que a admiração pelos ideais revolucionários surgiu mais por certa imaturidade jovial do que pelo estudo sistemático do corolário de ideias dos enciclopedistas. Para Moisés (2004), o Romantismo postulava que a razão e a análise científica eram submissas ao sentimentalismo do coração. Dessa forma, o sentido de vida revolucionário de Simão Botelho se coaduna ao aspecto romântico jovial anárquico que desobedece as regras pré-estabelecidas pelas normas da realeza lusitana.

A admiração de Simão Botelho pelos protagonistas da Revolução Francesa deixava claro que a personagem centrava-se em prol de um ideal ingênuo de liberdade por meio de um banho de sangue contra um Estado arbitrário e opressor. Nessa situação, a paixão aos revolucionários chega ao ponto de uma defesa cega aos atos tirânicos ocorridos na república francesa:

Mirabeau, Danton, Robespierre, Desmoulins, e muitos outros algozes e mártires do grande açougue, eram nomes de soada musical aos ouvidos de Simão. Difamá-los na sua presença era afrontarem-no a ele, e bofetada certa, e pistolas engatilhadas à cara do difamador. O filho do corregedor de Viseu defendia que Portugal devia regenerar-se num batismo de sangue, para que a hidra dos tiranos não erguesse mais uma das suas mil cabeças sob a clava do Hércules popular. (BRANCO, 2002, p.26).

O sentido da vida de Simão Botelho, então, até aquele momento estava firmado na violência e no sentimento revolucionário. Por outro lado, a conjuntura da prisão e concomitantemente o desterro para a cidade

de Viseu muda completamente o destino do jovem que outrora vivia em conspirações contra o Estado. Uma mudança radical aos dezesseis anos de idade é inimaginável, todavia, o vácuo de sentido deixado pela impossibilidade de uma revolução sanguinária é imediatamente substituído na trama por outro sentido de vida.

4 O segundo sentido de vida de Simão Botelho

Não vai ser diferente do primeiro, como vimos acima, porém de outra forma. A exigência para a concretização de um amor romântico se alimenta na união de dois seres humanos que se amam mutuamente. Tal sentimento não pode ser arquitetado como os grandes projetos da humanidade, ou seja, o amor é um ato singelo e indeterminado, o qual pode ocorrer ou não. Dessa forma, o sentido de amar no Romantismo é como um arranjo imediato fortuito de felicidade que é suscetível a desventuras posteriores:

O amor correspondente não pode ser forçado, planejado ou implantado via esforço, ele acontece ou não. Com isso, encontra-se constantemente na margem da infelicidade, dispondo assim da oportunidade de celebrar, no clímax do romance romântico, o amor mútuo como milagre e salvação da incerteza absoluta. A espera, o não saber na proximidade da infelicidade, força uma reflexividade elevada e uma vivência intensificada, muitas vezes reforçada pela experiência da distância, que permite uma combinação de auto-reflexão e engagement impossível de ser alcançada no prazer imediato. (KORFMANN, 2002, p.84).

Inicialmente, a personagem de Simão Botelho buscou o sentido na violência e na revolução pela força. Entretanto, o amor é um sentimento arrebatador que muda qualquer cenário, tal qual ocorreu com o protagonista de Amor de Perdição. A demonstração dessa mudança radical está no trecho: “Simão Botelho amava. Aí está uma palavra única,

explicando o que parecia absurda reforma aos dezessete anos”. (BRANCO, 2002, p.27). Logo, deduz-se que o jovem constituía dentro de si um sentido de vida para com alguém. Esta personagem é descrita como uma menina de quinze anos, filha de Tadeu de Albuquerque, e de nome Tereza de Albuquerque. Ambos casuisticamente se encontraram por olhares que rompiam a janela e se enamoravam com o amor doce e jovial romântico.

No entanto, como Korfmann (2012), o amor romântico é sujeito a intempéries e incertezas derivadas de sua própria gênese casuística. Assim aconteceu com as personagens Simão e Tereza que rememoraram a síndrome de Romeu e Julieta, haja vista que o pai de Tereza odiava o pai de Simão, por motivos de sentenças prolatadas por Domingos Botelhos. De fato, o amor de Simão e Tereza, a partir daquele momento, sofreria com investidas cruéis de ambas as famílias.

Simão Botelho encontra o segundo sentido de vida no amor, o que lhe atenua a violência a uma certa direção mais pessoal, bem como há uma ligação espiritual entre as personagens o que produz um pacto silencioso de vida espiritual entre ambas. Simultaneamente, o protagonista é confrontado com nuances como: o casamento arranjado de Tereza com Baltazar, a jovem Mariana, a prisão de Tereza no convento, o assassinato de Baltazar Coutinho, a prisão, a força e o desterro.

No entanto, o sentido de amor acaba sendo, em um sentido metafórico, a figura da ave fênix, pois por várias vezes, a personagem de Simão define e redefine o cenário da trama como ora positivo, ora negativo para concretizar o amor, veja esta resolução do rapaz “Não me fuja ainda, Teresa. Já não vejo a força, nem a morte.” (BRANCO, 2002, p.97). A emblemática frase começa com “não me fuja ainda”, ou seja, a tradicional negação romântica, o dizer não às circunstâncias adversas da vida, a personagem assim reforça que está viva e almejando o amor, bem como, a cena que demonstra que o sentido de amor era *sine qua non* para a

definição entre a linha tênue da vida e morte espiritual de ambas as personagens.

Por outro lado, o esgarçamento emocional das personagens foi levando ao máximo em toda a trama, todavia o desfecho se fundamentou no sentido de amor metafísico postulado por Simão no trecho: “Não temos nada neste mundo, caminhemos ao encontro da morte... Há um segredo que só no sepulcro se sabe. Ver-nos-emos?”. (BRANCO, 2002, p.123). Portanto, a personagem Simão Botelho não renega o sentido de amor e sim apenas o introduz a um plano incerto e metafísico.

Conclusão

Para Dante (2002), os críticos de arte e de literatura possuem uma recusa a perspectiva extra artística da análise da obra. Na literatura, há duas correntes de pensamento acerca do tema, sendo que a primeira tende a alargar os processos de percepção da literatura como sociológicos e psicológicos, e a outra, postula que a literatura só pode ser analisada por processos estritamente literários. O autor postula no ensaio que não busca um alinhamento entre as duas correntes e sim delimitar os recursos psicológicos a fim de que a psicologia contemporânea resolva problemas da obra literária, haja a vista que a psicologia possui perspectivas diversas da crítica literária e das outras ciências.

Assim sendo, o ensaio de Dante (2002) nos ajudou muito a decifrar o enigma do sentido da vida em Simão Botelho, pois para nós o romance moderno e a Psicologia estão estritamente ligados. E o ensaísta diz que não se apresenta uma solução definitiva para a análise da obra literária e a psicologia, mas traça um panorama e ressalta a importância dos processos psicológicos na análise literária: “Em primeiro lugar, poder-se-ia dizer que é impossível comentar uma obra literária sem fazer menção a processos psicológicos” (DANTE, 2002, p.27) e emenda que “a escolha do crítico não

consiste em utilizar, ou não, a psicologia, mas em utilizar a psicologia do senso comum ou a psicologia científica”. (DANTE, 2002, p.27).

Romance moderno e Psicologia se irmanam ao adentrar à mente humana via ficção. E assim, Dante (2002) aborda os critérios psicológicos na obra de Machado de Assis, por exemplo, e afirma que a eliminação dos aspectos psicológicos da obra do autor de Dom Casmurro seria a redução e anulação do jogo estilístico da obra do autor. Sendo assim, o autor diz que é evidente que a situação contemporânea dos conhecimentos necessita de uma sistematização que só pode ser gerada pela psicologia científica.

Nessa conjuntura, foi assim que a Logoterapia como teoria do sentido embasou nossa análise literária por meio de uma sinergia entre literatura e a nova ciência contemporânea, a Psicologia. Na obra de Camilo Castelo Branco, a personagem percorreu a trama romântica em dois caminhos que ora se interlaçam, ora se separam, ora violenta, pela revolução liberal, ora abrandada pelo choque do sentimento amoroso, ou seja, uma personagem que transborda uma vivência anímica violenta e passional, uma quase dialética socrática-estevina, grego-cristã, cujo ápice é o auto-sacrifício, o suicídio, que redime toda culpa.

Portanto, a introdução da Logoterapia e do princípio psicoterápico do sentido da vida foi um instrumento de grande valia para a elucidação e análise da personagem. Além disso, notou-se que houve dois sentidos, sendo que o primeiro foi inserido por ideias revolucionárias que rapidamente sofreu um processo de efemeridade. Por outro lado, a personagem encontrou no amor o sentido perene da vida, mesmo que movido pela obsessão, esse sentido da vida acaba encontrando na morte a sua complementaridade, algo típico de um protagonista ultrarromântico: ama-se até à morte, eis o amor total.

Referências

- BRANCO, Camilo Castelo. *Amor de Perdição*. 29. ed. São Paulo: Editora Ática, 2002.
- CARPEAUX, Otto Maria. *História da Literatura Ocidental*. 3. ed. Brasília: Edições Senado Federal, 2008. p.1635
- D' ONOFRIO, Salvatore. *Literatura Ocidental: autores e obras fundamentais*. São Paulo: Ática, 2004. p. 327.
- DANTE, Moreira Leite. *Psicologia e Literatura*. 5. ed. São Paulo: UNESP, 2002. p.23-27
- FERRY, Luc. *Aprender a viver: filosofia para os novos tempos*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2012. p. 106-107.
- FRANKL, Viktor Emil. *Sede de Sentido: conceitos clássicos de Logoterapia*. Mens Sana Publicações Eletrônicas Para Ler e Pensar, 2011. p. 10.
- FRANKL, Viktor Emil. *Em Busca de um Sentido: um psicólogo no campo de concentração*. 25. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.
- FRANKL, Viktor Emil. *Um Sentido para a Vida: psicoterapia e humanismo*. São Paulo: Editora Ideias & Letras, 2005. p.17.
- GUERRERO, Emanuel. O Nascimento do Romantismo em Portugal. *Revista Diadorim 17*, Rio de Janeiro, v.1, p. 66-82, jul, 2015.
- KORFMANN, Michael. O Romantismo e a Semântica do Amor. *Fragmentos*. Florianópolis, n. 23, p. 083-101, jul/dez., 2002. p.84.
- GUIMARÃES, Terena Thomassim. Recepção de Amor de Perdição em Portugal. *Revista Nau Literária*, v. 8, p.01-15, jul., 2012.
- MOISÉS, Massaud. *Dicionário de Termos Literários*. 1. ed. São Paulo: Cultrix, 2004. p. 409.

MOISÉS, Massaud. *Presença da Literatura Portuguesa: Romantismo-Realismo*. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998. p. 13-14.

OLIVEIRA, Maria Antónia Neves Nazaré. *Os Biógrafos de Camilo*. 2010. 200p. Dissertação –(Estudos Portugueses) Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2010. p.04-08.

PLATÃO. *Apologia de Sócrates*. São Paulo: Saraiva, 2013. p.01.

SELVATICI, Monica. *O martírio de Estevão e a comunidade cristã de Jerusalém: a questão da memória no relato historiográfico de Atos dos Apóstolos*. Óracula, São Bernardo do Campo, v. 2, n. 3, p. 01-10, 2006.

VECHI, Carlos Alberto. Preliminares. In: SILVEIRA, Francisco M. E outros. *A Literatura Portuguesa em Perspectiva: Romantismo/Realismo*. v. 3. São Paulo: Atlas, 1994. p.11-28.

Biblioterapia e a formação do perfil do biblioterapeuta

*Eddie Carlos Saraiva da Silva*¹
*Ingrid Ivanni Pinheiro Aires*²

Introdução

A leitura pode ser uma ferramenta imensurável para a compreensão do mundo, além de auxiliá-lo leitor em momentos de estresse mental ou físico. Magalhães e Valencia (2015, p. 6) corroboram ao afirmar que “a leitura como método terapêutico, pode ser utilizada [...] no tratamento de saúde de pessoas com traumas”, para tanto, o uso da leitura como modalidade terapêutica pode auxiliar na liberação das emoções, ampliação da visão de mundo, na socialização, na educação social e no tratamento de doenças psíquicas e físicas.

quanto aos objetivos da biblioterapia, podemos citar a ajuda na adaptação à vida hospitalar, a melhora na autoestima, o alívio às tensões diárias; o revigoramento das forças; a amenização da ansiedade e do estresse; ajuda para lidar com os sentimentos negativos, como a raiva e a frustração; condução ao riso; preservação da saúde psicológica; propício na compreensão emocional e intelectual; favorecimento na socialização pela participação em grupo e a permissão a uma conexão com o mundo e o contato com a realidade (MAGALHÃES; VALENCIA, 2015, p. 9).

Dentre os objetivos da Biblioterapia estão: introspecção, verbalização e aferir valores. Caldin (2001) descreve que: a introspecção auxilia no

¹ Graduando em Biblioteconomia, da Universidade Federal do Pará. E-mail: eddiecaraiva@gmail.com.

² Graduanda em Biblioteconomia, da Universidade Federal do Pará. E-mail: ingrid.ivanni@gmail.com;

crescimento emocional; a verbalização exterioriza os problemas e emoções de forma clara e objetiva; aferir valores contribui para a construção do processo de cura através da percepção do problema do outro.

Caldin (2001, p. 34) afirma que o uso da biblioterapia auxilia a

capacitar o indivíduo a se reconhecer melhor; criar interesse em algo exterior ao indivíduo; proporcionar a familiarização com a realidade externa; provocar a liberação dos processos inconscientes; oferecer oportunidades de identificação e compensação; clarificar as dificuldades individuais; realizar as experiências dos outros para obter a cura e auxiliar o indivíduo a viver mais efetivamente.

Neste sentido a biblioterapia busca desenvolver o autoconhecimento através da reflexão. E as características de cada indivíduo devem ser levadas em consideração para que o objetivo terapêutico da leitura seja alcançado com eficiência, e assim resultando no máximo aproveitamento por parte do paciente-leitor. A pesquisa tem como objetivo analisar o perfil do Biblioterapeuta, descrevendo suas características e funções esperadas. A pesquisa é exploratória, com caráter descritivo, abordando metodologicamente o uso de pesquisa bibliográfica, por meio de publicações de artigos e livros do tema, principalmente Caldin (2001) e Almeida *et al.* (2012). Além disso, foi utilizado a pesquisa de campo, com o uso de questionário estruturado com perguntas abertas e fechadas, aplicado à profissionais de diferentes áreas e que abordam princípios da biblioterapia em suas atividades.

Na primeira seção contextualizamos a temática da literatura, leitura e terapia na biblioterapia, citando Pereira (1996), Caldin (2001), Seitz (2006) e Magalhães e Valencia (2015) com a descrição dos tipos de biblioterapia, na segunda seção. Em seguida, na terceira seção é apontado benefícios que a leitura pode trazer ao leitor, conforme Silva e Neco (2020)

compilaram em sua pesquisa. Na quarta seção o perfil profissional do Biblioterapeuta é descrito com base em Almeida *et al.* (2012). Por fim, apresentamos os resultados e discussão do questionário aplicado correlacionando com a literatura abordada e encerramos com as considerações finais.

1 Biblioterapia

A palavra Biblioterapia se origina do grego *biblion*, que significa qualquer tipo de material bibliográfico e *therapein*, tratamento ou reestabelecimento. Ao longo da história da biblioteconomia se observa o uso da Biblioterapia por diferentes profissionais no decorrer dos últimos anos. Pereira (1996) descreve o uso da Biblioterapia por médicos norte-americanos no período de 1802 a 1853, que viam na leitura o melhor tratamento que os pacientes podiam receber. Em 1904 temos o uso da Biblioterapia no Hospital McLean, em Massachussets, o que permitiu que a atividade se tornasse um ramo da biblioteconomia, sendo aplicado em bibliotecas hospitalares e públicas devido os aspectos psiquiátricos que a leitura proporcionava. (RATTON, 1975; SEITZ, 2006). Segundo Pereira (1996, p. 36):

[...] a preocupação com a origem da Biblioterapia como ideia surgiu em épocas remotas pois alguns povos já consideravam a leitura como uma das melhores medidas terapêuticas no tratamento de doentes mentais. Assim foram descobertas em Bibliotecas antigas e medievais, inscrições sobre o valor terapêutico da leitura, os gregos afirmavam que suas bibliotecas eram repositórias de remédio para o espírito, enquanto que os romanos achavam, que as orações poderiam ser lidas para pacientes melhorarem sua saúde mental.

Ao longo dos anos outros conceitos foram surgindo sobre o tema, mas todos, em síntese, relacionavam a Biblioterapia ao tratamento por

meio da leitura, de livros pré-selecionados de acordo com as necessidades de cada indivíduo. Seitz (2006, p. 33) define sua concepção sobre a biblioterapia como:

[...] um programa de atividades selecionadas envolvendo materiais de leitura planejadas, conduzidas e controladas como um tratamento, sob orientação médica, para problemas emocionais e de comportamento, devendo ser administrada por um bibliotecário treinado de acordo com as propostas e finalidades prescritas.

De forma mais profunda podemos nos basear na definição feita por Ouaknin (1996, p. 25) que conceitua a biblioteconomia como sendo:

[...] primariamente uma filosofia existencial e uma filosofia do livro, que sublinha que o homem é um ser dotado de uma relação com o livro. dessa forma, essa relação com a livro - a leitura - permite ao homem compreender o texto e se compreender. O leitor, ao interpretar, passa a fazer parte do texto interpretado. A interpretação é a junção da explicação objetiva do texto e da sua compreensão subjetiva. A interpretação descobre outro mundo, o mundo do texto, com as variações imaginativas que a literatura opera sobre o real. A biblioterapia, portanto, propõe práticas de leitura que proporcionem a interpretação dos textos.

Podemos aplicar à Biblioterapia a segunda lei de Ranganathan, que diz “Cada leitor tem seu livro”, e assim a atividade deve ser desenvolvida. Tendo em mente o público que irá ser atendido e a prescrição médica, o Biblioterapeuta pode desenvolver um plano de leitura que venha proporcionar o bem-estar e auxiliar no tratamento do paciente. Estudos de Caldin (2001), baseado na pesquisa de Freud e Aristóteles, determinam que a biblioterapia é composta pela: catarse, humor, identificação, introjeção, projeção e a introspecção. Sendo mais descritivo, podemos dizer:

- a. **Catarse** - entende-se como a pacificação, a serenidade, o alívio das emoções que a leitura traz;
- b. **Humor** - leitura com humor é um ótimo instrumento terapêutica. É a expressão da alegria, contentamento;
- c. **Identificação** - "um processo psicológico pelo qual um sujeito assimila um aspecto, uma propriedade, um atributo do outro e se transforma, total ou parcialmente, segundo o modelo desse outro". (LAPLANCHE; PONTALIS, 1994, p. 226);
- d. **Introjeção** - tem conexão com a identificação e de acordo com Laplanche e Pontalis (1994, p. 248) introjeção é quando "o sujeito faz passar, de um modo fantástico, de 'fora' para 'dentro', objetos e qualidades inerentes a esses objetos";
- e. **Projeção** - ocorre quando o indivíduo transfere sentimentos, desejos e etc., para o outro. Projeção é "no sentido propriamente dito, operação pela qual o sujeito expulsa de si e localiza no outro - pessoa ou coisa - qualidades, sentimentos, desejos e mesmo 'objetos' que lê, desconhece, ou recusa nele";
- f. **Introspecção** - a parte terapêutica em si, que faz com o indivíduo refletir sobre si e seus sentimentos. A introspecção é "descrição da experiência pessoal em termos de elementos e atitudes" a "observação, por uma determinada pessoa, de seus próprios processos mentais". (MICHAELIS, 1998, p. 699).

2 Tipos de biblioterapia

Uma das principais características biblioterapêuticas é a dinamização e a ativação existencial através do uso da linguagem com o auxílio da leitura. Para entender melhor as modalidades da Biblioterapia Magalhães e Valencia (2015) às divide em três grupos, estes são: Biblioterapia clínica; Biblioterapia institucional; Biblioterapia de desenvolvimento pessoal.

- a. **Biblioterapia Clínica** - consiste em auxiliar nos problemas de comportamento social, emocional, moral e físico dos pacientes e esse tipo de atividade é desenvolvida em unidades de saúde, como hospitais. A principal função deste método é modificar as atitudes e comportamentos dos pacientes diante de seu estado de saúde, buscando a melhoria de dentro para fora. Este método deve ser aplicado por médicos, bibliotecários, terapeutas ocupacionais e psicoterapeutas.

- b. Biblioterapia Institucional - tem como objetivo informar e esclarecer os pacientes quanto a realidade a sua volta, focado em um problema específico. Pode ser aplicada em grupo ou de forma individual e deve ser direcionada por médicos, educadores, assistentes sociais, bibliotecários treinados.
- c. Biblioterapia de Desenvolvimento Pessoal - procura ajudar na mudança progressiva do indivíduo, focada para tarefas e problemas comuns do cotidiano buscando o desenvolvimento pessoal, emocional e social. Ela deve ser aplicada por educadores, assistentes sociais e bibliotecários.

Podemos observar três especificidades da Biblioterapia que podem ser aplicadas, sendo a Clínica utilizada, especificamente, por profissionais da área de saúde, pois trabalham o psicológico do paciente-leitor de forma mais profunda, atentando ao psiquê e dos conflitos internos. A Biblioterapia Institucional, prepara o sujeito para o social, o comportamental, ela demonstra ao paciente-leitor o mundo a sua volta, estudando e tratando os medos externalizados do indivíduo. E quando usamos a Biblioterapia de Desenvolvimento Pessoal, trabalhamos no paciente-leitor pequenos problemas do dia a dia, rotina e entre outros. Nessa última modalidade podemos contar com a atuação de profissionais da área da saúde, mas também como Educadores e Bibliotecários.

3 Benefícios da leitura

A leitura é a atividade que permeia a Biblioterapia e tantas outras que possuem o livro e as histórias como ferramentas para o trato do corpo e da alma do indivíduo. Desde antes de Cristo era praticada pelos antigos Hindus como parte complementar dos tratamentos médicos. A leitura acaba gerando uma confiabilidade entre ambas as partes que a norteiam, autor e leitor. Segundo Sartre (2004, p. 46) podemos contextualizar a leitura como

[...] um pacto de generosidade entre o autor e o leitor; cada um confia no outro, conta com o outro, exige do outro tanto quanto exige de si mesmo. Essa confiança já é, em si mesma, generosidade: ninguém pode obrigar o autor a crer que o leitor fará uso de sua liberdade; ninguém pode obrigar o leitor a crer que o autor fez uso da sua.

A leitura pode proporcionar ao leitor inúmeros benefícios que podem ser usufruídos desde o primeiro estágio de vida e repercutir ao longo dela. Benefícios que vão desde o desenvolvimento da escrita e da fala, até a diminuição dos níveis de estresse e boas noites de sono. Em diversos artigos científicos e publicações em blogs e sites podemos encontrar a seleção de algumas das vantagens que vem com a leitura. Silva e Nocy (2020) identificaram 16 benefícios que podem ser atribuídos a leitura, que são: diminuição do estresse; exercita o cérebro; prática terapêutica; melhora do sono; autoconhecimento e desenvolvimento pessoal; entretenimento; estímulo da criatividade; trabalha a memória; gera conhecimento; cria pensamento crítico; amplia o vocabulário; desenvolve fala e escrita; gera empatia; reduz preconceitos; criar cultura e; possibilita interação social.

Quadro 1 - 16 benefícios da leitura para o leitor.

BENEFÍCIO	DESCRIÇÃO
Redução do estresse	uma pesquisa desenvolvida na Universidade de Sussex, no Reino Unido, concluiu que a leitura auxilia na redução de 68% do estresse;
Manutenção do cérebro	a leitura por si só é uma atividade que involuntariamente trabalha o cérebro e o mantém ativo;
Terapia	a literatura por meio da leitura permite o equilíbrio emocional do leitor e, sendo aplicada de forma correta proporciona ótimos resultados;
Melhora o sono	a leitura relaxa e prepara o corpo para o repouso e uma noite de sono com qualidade, podendo contribuir também nos casos de insônia;

Desenvolvimento pessoal	é muito comum o leitor se identificar com um dos personagens devido a história de vida ou as discussões atuais serem muito similar, e conforme o personagem se desenvolve e enfrenta seus desafios, o leitor consegue aprender e desenvolver-se junto;
Entretenimento	a leitura está acessível seja em um livro, revista ou gibi, seja no formato eletrônico ou impresso, nas bibliotecas públicas ou comunitárias;
Criatividade	as histórias de ficção e fantasia trabalham a imaginação do sujeito permitindo a manifestação da criatividade no dia a dia;
Memória	a leitura, assim como na manutenção do cérebro, trabalha involuntariamente a capacidade de memorização do indivíduo. No decorrer da leitura há momentos e personagens que precisam ser lembrados;
Informação	não somente nas leituras acadêmicas, mas na própria literatura, há informação a ser absorvida, e a leitura nos oferece essa possibilidade;
Pensamento crítico	com informação e conhecimento o leitor também tem a capacidade de pensar e analisar as problemáticas sociais, políticas e culturais ao seu redor e no mundo;
Ampliação do vocabulário	a leitura, desde a primeira fase da vida, nos apresenta palavras novas, fazendo com que o leitor as incorpore na fala e na escrita;
Fala e escrita	com acesso a um amplo vocabulário, a fala e a escrita se torna mais fáceis e mais elaboradas;
Empatia	quando o leitor se identifica com o personagem ou com alguma situação da história, desenvolve sentimentos e emoções positivas que podem ser compartilhadas com o próximo;
Cultura	a leitura abre um mundo de fantasia, mas também desperta o interesse para a cultura de outros povos, regiões, e de outras formas de arte, como o cinema, pintura, fotografia e entre outras.
Fragmentação de preconceitos	com o acesso a outras culturas e sociedade por meio dos livros e da leitura, o ser humano se torna menos propenso a desenvolver preconceitos;
Interação social	a leitura feita em grupo, ou não, permite que o leitor conheça e interaja com outros leitores, para compartilhamento das experiências de cada um com a leitura, para discussão das questões abordadas nos livros, para troca de sugestões de outras leituras, gerando assim, vínculos sociais entre os leitores.

Fonte: adaptado de Silva e Nery (2021, p. 504-506).

Além desses 16 benefícios apontados, quando estudamos de forma mais aprofundada a atividade da Biblioterapia, podemos especificar ainda

mais esses benefícios, criando ramificações ou identificando outros benefícios. O uso da leitura ainda pode ser estendido, além da biblioterapia, para atividades como contação de histórias, narração, dramatização, a clássica leitura individual e/ou compartilhada. Desse modo aplicando e abordando comunicação e gerando conhecimento, que Grossi (2008, p. 3) discorre afirmando que

Pessoas que não são leitoras têm a vida restrita à comunicação oral e dificilmente ampliam seus horizontes, por ter contato com ideias próximas das suas, nas conversas com amigos. [...] é nos livros que temos a chance de entrar em contato com o desconhecido, conhecer outras épocas e outros lugares – e, com eles abrir a cabeça. Por isso, incentivar a formação de leitores é não apenas fundamental no mundo globalizado em que vivemos. É trabalhar pela sustentabilidade do planeta, ao garantir a convivência pacífica entre todos e o respeito à diversidade.

4 Biblioterapeuta

A leitura é de extrema importância para o desenvolvimento emocional, social e físico dos seres humanos, porém, para a sua utilização como método terapêutico, somente a leitura sem o acompanhamento do profissional adequado não conseguirá atingir seu objetivo. Como Almeida *et al.* (2012, p. 6) discorre

somente leitura sem um acompanhamento terapêutico, não traduz como biblioterapia, pois esta é uma atividade que há o encontro do indivíduo, que busca encontrar um sentido para a sua vida, e aquele que possibilita alguns recursos para a realização desse intento, tais como o bibliotecário com formação terapêutica, o psicólogo, o psicoterapeuta, o psiquiatra ou ainda o bibliotecário trabalhando em conjunto com esses profissionais.

Para o bom uso das modalidades da Biblioterapia os profissionais envolvidos devem entender que a sua atuação poderá modificar e até

solucionar o problema que o paciente apresentar, pois a leitura tem uma fórmula curativa e deve ser utilizada a favor do tratamento dos pacientes e na otimização do trabalho dos profissionais Biblioterapeutas. Para Orsini (1982), existem alguns campos em que a Biblioterapia pode ser aplicada, sendo estes: a medicina geral, que pode atender adultos e crianças com diversos problemas; a psiquiatria, que poderá ser aplicada em síndromes, psicose, esquizofrenias, etc.; a educação, auxiliando na mudança de atitude e na conscientização das questões raciais e *bullying*, sendo aplicada diretamente com crianças com dificuldade de aprendizado e superdotadas; a correccional, esta deve ser aplicada a delinquentes juvenis, reclusos ou não em instituições de reabilitação, sendo voltada para liberação e conscientização de pensamentos hostis, uso de drogas e transtornos emocionais.

Como apresentado a multidisciplinaridade da Biblioterapia abrange diversos tipos de profissionais, como: médicos, bibliotecários, psicólogos, assistentes sociais, educadores e terapeutas comportamentais. A leitura pode ser utilizada como tratamento alternativo paralelo ao indicado pela medicina e todos os profissionais já citados, podem usufruir da leitura para fins terapêuticos e curativos, tornando um processo mais humanizado e participativo direto com o paciente.

outros profissionais podem atuar nessa linha da biblioterapia, onde o profissional da comunicação pode trabalhar em equipe, entre eles, médicos, assistentes sociais, psicólogos, psiquiatras, professores, etc., dependendo do contexto no qual o programa é planejado e aplicado, seus objetivos e os tipos de usuários. É importante a colaboração de profissional da área da saúde quando a biblioterapia é realizada em hospitais, clínicas e casas de repouso; de profissional da educação quando ocorrer em creches, escolas e orfanatos; e de assistente social quando for em prisões, instituições correccionais e centros comunitários. Tal parceria destaca a importância de um trabalho interdisciplinar. (MAGALHÃES; VALENCIA, 2015, p. 16).

O enfoque no lado humano deve ser o diferencial deste procedimento e os profissionais que atuam nesta área devem ter como característica principal e de apoio constante durante toda a sua atuação terapêutica. Dentre os procedimentos que devem ser atribuídos ao Biblioterapeuta estão: o bom uso da literatura e a escolha adequada dos livros; o uso de materiais que auxiliem no tratamento terapêutico; o local adequado e; o uso correto para cada público de atuação, respeitando os fatores emocionais, sociais e físicos dos pacientes. A Biblioterapia não pode ser aplicada de qualquer forma, não estamos lidando com uma leitura individualizada e/ou em grupo feita como opção de lazer, mas sim uma leitura que trabalhe o corpo e o espírito do indivíduo, otimizando a interpretação da vida e do mundo.

5 Resultados e discussão

É notório que a Biblioterapia foca no tratamento dos indivíduos trabalhando a compreensão social e permitindo que eles se coloquem no lugar do outro e tentem compreender os sentimentos, os sofrimentos e as aspirações alheias. Ratton (1975, p. 203) aponta alguns benefícios da Biblioterapia, como:

[...] amplitude da visão, pelo conhecimento e comparação de pontos de vista alheios, com os do próprio indivíduo; [...] clareamento dos problemas difíceis de serem formulados e conscientizados pelo próprio indivíduo, que, entretanto, os reconhece quando colocados por outros de maneira não agressiva e impessoal; [...] estímulo para criatividade; [...] facilitação da participação da vida comunitária; [...] desenvolvimento da capacidade de crítica.

Para o desenvolvimento desta pesquisa foram realizadas entrevistas com profissionais de diferentes áreas, que atuam com a Biblioterapia entre

suas atividades profissionais ou em projetos sociais. Dentre os entrevistados temos: enfermeiros, bibliotecários, pedagogos e colaboradores em projetos sociais (universitários). Como pergunta inicial da entrevista, interrogamos acerca do entendimento da Biblioterapia e qual a motivação para utilizar tal ferramenta em suas atividades profissionais. Dentre as respostas, destacaram-se as seguintes: “É passar conhecimento e desenvolver o cognitivo humano de uma forma lúdica e inovadora. Sem dúvida os resultados positivos que ela proporciona, é nítido que o aprendizado é maior por meio desse método novo do que ao tradicional.” (informação verbal);

A Biblioterapia é uma das formas de estímulo do pensamento criativo e crítico. É de suma importância para a formação do caráter quando praticada com crianças. É gratificante pra mim enquanto profissional saber que de alguma forma as atividades desenvolvidas contribuíram para a mudança no indivíduo. (informação verbal).

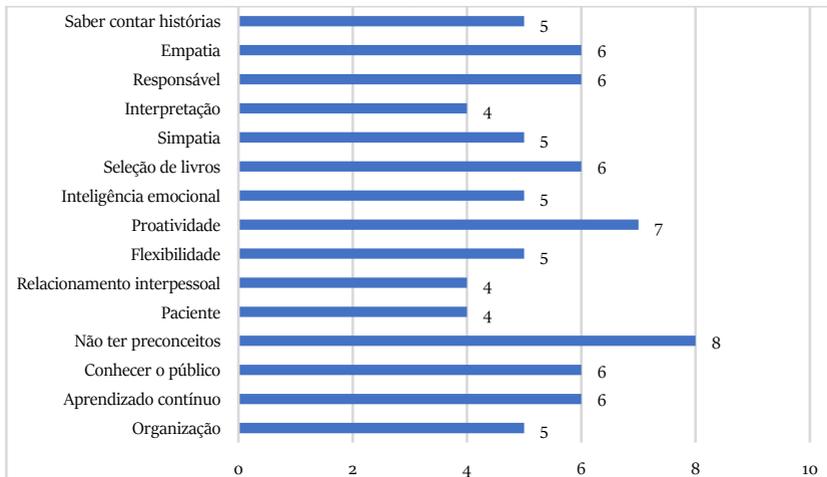
“É a utilização de leitura como uma ferramenta de transformação. A maior motivação é saber que não precisamos de muitos recursos para colocar em prática essa atividade e o resultado é maravilhoso.” (informação verbal); “É poder dar vazão a suas emoções por meio dos livros. É viajar no mundo da imaginação em um mundo impregnado de razão e tecnologia.” (informação verbal). Em síntese, vemos o uso da Biblioterapia como meio de acesso a imaginação e criatividade, meio esse que também auxilia no processo de cognição do indivíduo. Além disso, é mencionado em uma das respostas a questão custo-benefício para o desenvolvimento da atividade, que podemos classificar como baixo. A atividade em si depende mais das capacidades de percepção e análise do profissional que a desenvolver, para que uma pré-avaliação seja feita dos

participantes/leitores, tornando a seleção dos materiais literários mais eficiente.

Em um segundo momento foi abordado a questão das dificuldades que surgiram na aplicação da atividade e diante das respostas recebidas fica claro que indivíduos que não possuem instrução pedagógica ou mesmo habilidade em lidar com crianças, sentem dificuldades em controlar a atenção e participação dos mais jovens. “A dispersão das crianças durante a atividade.” (informação verbal); “Sim, prender a atenção das crianças é a principal dificuldade. Por isso, estamos sempre acrescentando estratégias para melhorar.” (informação verbal). Profissionais como pedagogos e enfermeiros possuem certa empatia e simpatia que desenvolvem com a prática da profissão, logo, tendem a trabalhar com um público infantil com maior facilidade e de forma mais eficiente.

Em seguida, compilamos algumas habilidades e competências para que os participantes selecionassem as que considerassem mais relevantes para a composição do perfil do Biblioterapeuta. Diante das respostas, observamos como destaques as seguintes características: não ter preconceito (100%); ser proativo (87,5%); ter empatia (75%); ter responsabilidade (75%); saber selecionar as leituras (75%); conhecer os ouvintes (75%) e; buscar aprendizado contínuo (75%) (Fig. 1). Todas são características comuns a qualquer indivíduo independente da sua formação educacional, não foram cogitadas habilidades e competências que sejam particularidades técnicas de cada profissional e sua específica formação acadêmica.

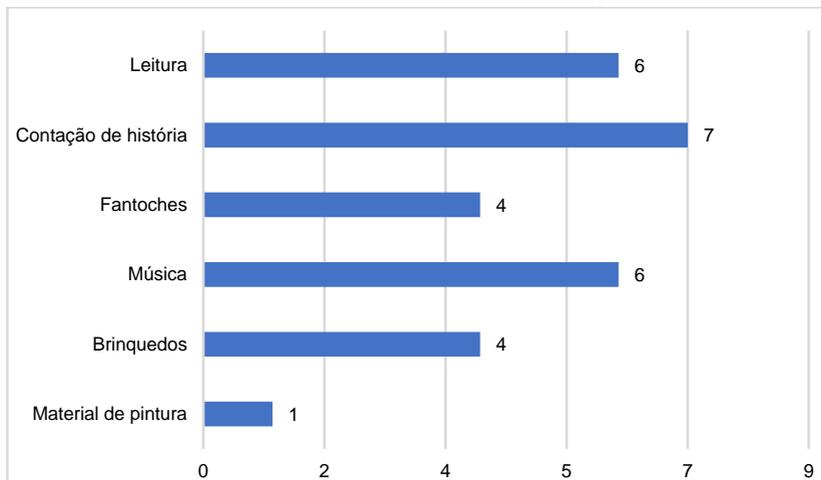
Figura 1 - Habilidades e competências do Biblioterapeuta.



Fonte: Autores (2020).

A Biblioterapia permite que outros instrumentos sejam utilizados durante a atividade, pois não se trata somente do texto verbal a ser utilizado, mas também os textos não-verbais. Os profissionais, de acordo com a pesquisa (Fig. 2), utilizam com maior frequência a Contação de história, onde não fazem uso direto de livros, podendo manter um contato visual com o público e abusar da imaginação e criatividade, com ou sem o uso de acessórios e indumentárias. Além disso, a Leitura e Música também são ferramentas usadas durante a atividade, sendo a primeira com o uso direto de um livro selecionado cuidadosamente, e a segunda como complemento a leitura ou contação de história a ser realizada, podendo incluir a própria plateia na apresentação fazendo uso de alguns instrumentos extra. Fantoches e brinquedos quando bem empregados auxiliam no imaginário do indivíduo, repassando uma descrição, ou sugestão, de como o cenário ou personagem da história possam ser. Esse tipo de instrumento ainda pode ser incluído em Contação de histórias.

Figura 2 - Materiais e ferramentas usadas na Biblioterapia.



Fonte: Autores (2020).

A Biblioterapia traz benefícios para ambos os lados envolvidos na atividade, tanto quem ouve como quem organiza. Seja em termos profissionais ou pessoais há uma contribuição na vida dos Biblioterapeutas. Com isso, os participantes compartilharam das suas experiências os benefícios que a Biblioterapia trouxe para a vida pessoal e profissional deles, dentre as respostas temos:

A importância do resgate de crianças e adolescentes que vivem em meio a vulnerabilidade social por meio da leitura e escrita. A paciência, amor ao próximo, empatia e resiliência, de longe, foram as habilidades que mais desenvolvi, visto que trabalho com crianças de várias idades, então cada uma tem sua forma de agir/pensar, tais sentimentos que citei foram essências pra conseguir desenvolver atividades com o público. (informação verbal).

“Estimula a criatividade, ajuda com os meus conflitos internos, pois assim aprendi a resolver e observar meus problemas por uma nova perspectiva.” (informação verbal); “[...] é um grande aprendizado, principalmente por trabalharmos com crianças, sabemos que cada um

recebe de uma forma diferente o conhecimento, então a paciência e a empatia foram coisas que eu aprimorei durante esses períodos.” (informação verbal).

Quando referido aos benefícios pessoais, obtivemos respostas como: “Sim. Uso como válvula de escape em meio a dinâmica diária. Uso principalmente a leitura e a escrita com ilustrações.” (informação verbal); “Realizada, feliz, humana. É muito gratificante poder ajudar o meu próximo de alguma forma [...]” (informação verbal); “Me sinto muito realizada por estar tendo a oportunidade de apresentar para as crianças e jovens um pouco da importância da leitura e como ela tem o poder de mudar as pessoas.” (informação verbal); “Satisfação em poder ajudar a construir novos caminhos.” (informação verbal).

Como desfecho da entrevista foi perguntado aos entrevistados “Na sua opinião, qual a importância a Biblioterapia tem na vida dos pacientes/ouvintes? Qual a mudança na vida deles?”. Obtivemos respostas como: “A Biblioterapia tem sempre objetivos curativos na vida de cada indivíduo. Fazendo o restabelecimento emocional e físico da pessoa.” (informação verbal); “Tem importância no desenvolvimento da criatividade, no incentivo ao gosto pela leitura e a pacificação das emoções.” (informação verbal); “É importante para o autoconhecimento e autocuidado” (informação verbal). Além dessas respostas, envolvendo tópicos sobre imaginação, criatividade, gosto pela leitura e etc., tivemos respostas um pouco mais complexas e aprofundadas, como:

Entendo que acaba sendo um escapismo da realidade, pois muitas pessoas vivem uma vida extremamente estressante ocasionada pelo modo de vida capitalista do século XXI, assim os projetando para um mundo totalmente oposto ao que vivemos. Além de estimular o desenvolvimento da imaginação e da habilidade de escrever. (informação verbal).

No meu caso, que trabalho com crianças e jovens que estão na zona de risco social, é uma forma deles aprenderem sobre o mundo, poder viajar nas histórias (fugindo da realidade que muitas vezes é sofrida), ativar a criatividade e principalmente adquirir conhecimento sobre a língua portuguesa. (informação verbal).

“Funciona como uma ferramenta de escapismo da realidade, pois os mesmos vivem em meio a uma grande vulnerabilidade social. Dessa forma, a Biblioterapia os possibilita a mergulhar em histórias e a imaginação os projeta pra outras realidades [...].” (informação verbal).

Considerações finais

É inegável os benefícios que a leitura, seja por meio da Biblioterapia ou não, pode trazer para os leitores/pacientes. Sendo benéfica também para os encarregados em organizar a atividade e fazer acontecer, os Biblioterapeutas. Muitos textos nos trazem a informação de que para ser Biblioterapeuta precisa ter a direção de um psicólogo, entretanto, nada impede que um pedagogo ou bibliotecário aplique a atividade, sendo que nesse segundo caso estaríamos falando da Biblioterapia para Desenvolvimento Pessoal, e os psicólogos se enquadram melhor na prática da Biblioterapia Institucional e/ou Clínica. É sempre bom lembrar que a Biblioterapia é uma atividade que vai trabalhar a saúde psicológica e o bem-estar do indivíduo, logo, toda uma preparação e conhecimento são exigidos em qualquer tipo da atividade.

O intuito da pesquisa era definir o perfil do Biblioterapeuta quanto a sua capacidade humana, comum a qualquer indivíduo independente de instrução educacional. Dentre as características apresentadas nas entrevistas, podemos concluir que o Biblioterapeuta deve possuir em seu perfil as seguintes características:

- a) Tolerância - preconceitos não são bem-vindos para esse profissional, pois o público que atenderá pode ser composto por diferentes gêneros, crenças e raça;
- b) Proatividade - organizar-se é fundamental para qualquer atividade a ser executada, mas sempre surge desventuras em algum momento, logo, é necessário estar preparado para qualquer momento;
- c) Responsabilidade - pois estamos lidando com o psicológico de pessoas que precisam da nossa ajuda, que por meio da leitura devem se sentir seguros;
- d) Empatia - os sentimentos, as emoções e os desejos que são trabalhados no público devem contar com a empatia do Biblioterapeuta. O profissional deve saber se colocar no lugar do indivíduo em todos os momentos, para que possa ajudá-lo no seu trabalho;
- e) Conhecer o público - é fundamental ter conhecimento de com quem trabalhará. Quais os tratamentos que já foram sugeridos e realizados, qual o prognóstico, além de acompanhar o indivíduo em todo o procedimento da terapia;
- f) Selecionar as leituras - que seja feita uma seleção de textos que possam ser trabalhados para que cada indivíduo se sinta parte da atividade, do grupo, participe da experiência;
- g) Aprendizado contínuo - sempre há métodos e ferramentas novas que podem ser incorporadas ao que já é feito, logo, requer pesquisa, estudo, sempre procurando crescer intelectualmente para que seja feito uma atividade com responsabilidade.

Das habilidades acima mencionadas podemos observar que todas são comuns ao caráter humano, não fazendo exigência de conhecimentos técnicos específicos de alguma profissão. Construindo assim, um perfil do Biblioterapeuta mais humanitário e menos técnico, o que não invalida o uso de tais habilidades para o perfil profissional. O Biblioterapeuta trabalha com o público, um público diverso em gênero, idade, raça e credos, logo, é importante que responsabilidade, empatia e tolerância estejam no currículo do Biblioterapeuta.

No que diz respeito as habilidades técnicas, elas podem ser incorporadas de acordo com a formação educacional do profissional, o que não impede que na busca por conhecimento um profissional se especialize, vá além da sua formação básica para que entenda de forma mais ampla o que ainda pode ser feito, com o que pode contribuir, e independente também do tipo de Biblioterapia que irá aplicar, respeitando o limite dos seus conhecimentos e do que é permitido, trabalhando o corpo e mente do

indivíduo com o objetivo de proporcionar saúde e bem-estar ao paciente-leitor.

Referências

- ALMEIDA, Edson Marques. *et al. Biblioterapia: o bibliotecário com agente integrador e socializador da informação*. Encontro Regional de Estudantes de Biblioteconomia, Documentação, Ciência e Gestão da Informação - EREBD N/NE. Ceará, 2012.
- CALDIN, Clarice Fortkamp. A leitura como função terapêutica: biblioterapia. *Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, n. 12, p. 32-44, 2001.
- GROSSI, Gabriel Pillar. Leitura e sustentabilidade. *Nova Escola*, São Paulo, n. 18, abr. 2008.
- LAPLANCHE, Jean; PONTALIS, J. B. *Vocabulário de psicanálise*. Tradução de Pedro Tamen. São Paulo: M. Fontes, 1994.
- MAGALHÃES, Michelle Cristina; VALENCIA, Maria Cristina Palhares. Biblioterapia: síntese das modalidades terapêuticas utilizadas pelo profissional. *Biblios: revista do Instituto de Ciências Humanas e da Informação*, v. 29, n. 1, p. 5-25, 2015.
- MICHAELIS*: pequeno dicionário da língua portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 1998.
- ORSINI, Maria Stella. O uso da literatura para fins terapêuticos: biblioterapia. *Comunicação e Artes*, n. 11, p. 139-149, 1982.
- OUAKNIN, Marc-Alain. *Biblioterapia*. São Paulo: Loyola, 1996.
- PEREIRA, Marília Mesquita Guedes. *Biblioterapia*. João Pessoa: Editora Universitária, 1996.
- RATTON, Ângela Maria Lima. Biblioterapia. *Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG*, Belo Horizonte, v. 4, n. 2, p. 198-214, set., 1975.

SARTRE, Jean-Paul. *Que é a literatura?* Tradução de Carlos Felipe Moisés. 3. ed. São Paulo, SP: Ática, 2004.

SEITZ, Eva Maria. Biblioterapia: uma experiência com pacientes internados em clínicas médicas. *Revista ACB*, Florianópolis, v. 11, n. 1, p. 155-170, jan./jul., 2006.

SILVA, Eddie Carlos Saraiva da; Necy, Sabrina de Lucas Ramos. A leitura como válvula de escape durante a quarentena. In: CARDOSO, Denise Machado; NETTO, Felipe Bandeira (Orgs.). *60 dias de isolamento: uma interpretação sobre o viver e sentir durante a pandemia*. Belém: Gato Ed, 2021. p. 498-509.

As lições de etiquetas impressas no livro de leitura “páginas brasileiras”

*Maria do Socorro Pereira Lima*¹

Introdução

Os estudiosos que se dedicam à história do livro didático no Brasil convergem em afirmar que o principal objeto representativo da cultura material escolar, em todos os tempos, é o livro. No Brasil, em nome da civilidade, a representação do objeto livro foi incontestável entre o final do século XIX e início do XX, com o raiar da Primeira República. Além disso, nesse período, a valorização do livro didático ou da leitura no Brasil, sempre esteve associada à erradicação do analfabetismo que ultrapassa a marca de 75%.

Neste mesmo cenário político, especialmente no início do Século XX, do Pará, a produção e editoração de livros didáticos de autores paraenses foram expressivas com o objetivo de atender o ensino primário, um segmento da educação que se tornou prioridade para os investimentos dos governantes, ocasião em que os grupos escolares se tornaram o modelo de escola a ser adotado em todo o Brasil.

Neste contexto de muito empreendimento no sistema educacional, ler, escrever e interpretar as lições contidas nos livros didáticos passaram a ser práticas obrigatórias nas escolas e que também serviam de manuais,

¹ Professora Adjunta da UFPA, Faculdade de Educação e Ciências Sociais, campus Universitário de Abaetetuba. Coordenadora do Grupo de pesquisa História da Educação da Criança na Amazônia (GHECAP). E-mail: soclimma@yahoo.com.br

tanto para orientar os professores primários quanto para a leitura obrigatória dos alunos.

Neste importante momento da história da educação primária, além dos livros didáticos, as editoras também imprimiam seletas literárias, revistas, jornais, todos como objetos de leitura que circulavam na sociedade como demonstração de que o poder público estava engajado nas transformações por uma realidade que defendia o refinamento intelectual e a valorização de padrões de comportamentos atrelados a um novo modelo de homem que se pretendia formar e viver numa nação moderna e desenvolvida.

O comprometimento do país com o projeto de erradicação do analfabetismo levou os estados brasileiros a se mobilizarem para solucionar este problema que comprometia o desenvolvimento da nação. Assim, intelectuais dos mais diversos ramos foram envolvidos nesta empreitada direcionada à intelectualidade da população, que tinha a escola como o espaço dessa conquista. Este espaço funcionava com o integral dos livros didáticos para todas as disciplinas, cujos conteúdos eram rigorosamente selecionados a partir de programa de educação vinculado a um modelo de nação moderna e civilizada.

Para combater o alto índice de analfabetos, no estado do Pará, Eidorfe Moreira (1979), em sua obra “O livro didático paraense” (1979), destaca que cada disciplina escolar do curso primário tinha seu livro didático, o que era considerado uma facilidade para aprendizagem dos alunos, graças a atuação das livrarias que exerceram atividades de editoração dos livros escolares em grande escala para atender a demanda de escolas por todo o estado. Este feito se estendeu por décadas do século XX, pois o problema do analfabetismo foi paulatinamente controlado, mas não solucionado na velocidade que os governantes desejavam.

Em função deste problema que sempre se colocou como uma sombra no progresso da nação brasileira e que foi se estendendo no decorrer do século, nos anos 50, no contexto educacional paraense, foi publicada a seleta “Páginas Brasileiras”, para ser adotada nas escolas primárias do Pará. Trata-se de uma coleção de autoria de Esther Bibas, uma educadora paraense nascida em 1888, e que se destacou como intelectual por sua atuação como professora e poeta. Esther Bibas chegou a publicar cinco volumes de “Páginas Brasileiras” no ano de 1958, cada volume correspondia a uma série escolar do ensino primário. Desta seleta, extraímos as lições de etiquetas do volume V, para tratar neste artigo, por ser considerado, na época, um conteúdo importante na formação da criança.

Ainda que muitas reformas ocorressem no programa de ensino desde os anos 20, a produção de “Páginas Brasileiras”, no século XX, mesmo decorrido três décadas, apresentava a mesma formatação e seleção de conteúdos igualmente aos que foram impressos nos livros didáticos do final do século XIX, Posto isto, o objetivo deste artigo é analisar as lições impressas no V volume, especialmente as que trazem em seus conteúdos as Lições de Etiquetas², tidas como leituras obrigatórias que evidenciavam claramente o Regimento Escolar de 1891.

A pesquisa se deu por meio de um breve percurso na produção bibliográfica, no sentido de dialogar com teóricos inseridos no campo temático do livro didático, em diferentes períodos e contextos da história. A análise está centrada nas lições destinadas aos alunos do ensino primário no estado do Pará na década de 50, e que estiveram relacionadas a etiquetas, modos de comportamentos que imprimiam o pensamento civilizatório no decorrer da primeira metade do século XX.

² Referência feita à disciplina curricular do Curso Primário, denominada “Lições de coisas”.

Para tratar desta questão em “Páginas Brasileiras”, organizamos este artigo em duas partes, após a introdução. Na primeira, trazemos um breve apontamento sobre o surgimento do livro didático no cenário mundial a partir de teóricos com expressividade neste campo de discussão e as implicações na propagação dos conteúdos curriculares.

Na segunda parte, dedicamos o espaço à análise do V volume da coletânea “Páginas Brasileiras”, da autora paraense Esther Bibas, tomando como peça de análise duas lições: “Como se aprender a escrever” e “Importância de saber comer”.

1 O livro didático e suas intencionalidades

Embora reconhecendo que uma profunda revisão bibliográfica sobre o assunto seria de grande valor sobre o campo temático do livro didático, isto não será possível neste artigo. Logo, alguns teóricos nos deram suporte para a compreensão das nossas análises sobre o que denominamos Lições de Etiquetas, a partir dos textos selecionados do volume V livro “Páginas Brasileiras”.

Nesta perspectiva, tomamos o estudo de Alain Choppin (2004), que vai apontar a presença de livros didáticos no mundo como uma responsabilidade que o setor escolar assumiu na economia editorial, nos séculos XIX e XX, o que de certa forma ocorreu na sociedade paraense deste mesmo período. Ao se referir sobre esse componente, Choppin destaca que o livro didático assume várias funções, o que lhe impede de ser considerado o único objeto metodológico escolar, mas, sim, é um dos instrumentos que pode auxiliar o processo de aprendizagem, a considerar vários aspectos, tais como: a época de sua produção, o ambiente

sociocultural, as disciplinas escolares, os níveis escolares, métodos e formas de utilização.³

A cultura material escolar que inclui o livro didático junto a outros elementos, segundo Antonio Viñao Frago (1998), é composta por um conjunto de aspectos institucionalizados que caracterizam a escola como organização, incluindo uma série de aspectos:

Inclui práticas e condutas, modos de vida, hábitos e ritos, a história cotidiana do fazer escolar – objetos materiais -, função, uso distribuição no espaço, materialidade física, simbologia, introdução, transformação, desaparecimento... – e modos de pensar, bem como significados e ideias compartilhadas. (FRAGO, 1998, p.12).

Neste conjunto de práticas e condutas elencadas por Viñao Frago, Roger Chartier, ao pensar o livro didático como objeto material histórico da cultura material escolar, significa estabelecê-lo num conjunto de práticas e discursos que constituem formas de experiências. Para este teórico, como fonte histórica, o livro é revelador de partes de processos de socialização, de aculturação e de doutrinação de determinada circunstâncias históricas e culturais. Corroborando ainda Chartier (1996), ao afirmar que existem inúmeras maneiras de ler e compreender um texto e, por isso, faz-se necessário “reconhecer a pluralidade das leituras possíveis do mesmo texto, em função das disposições individuais, culturais e sociais de cada um dos leitores”. (CHARTIER, 1996, p. 98). Este pensamento converge para a compreensão de que por trás da produção do livro

³ Choppin destaca três funções do livro didático: “Função referencial: desde que existam programas de ensino: o livro didático é então apenas a fiel tradução do programa ou, quando se exerce o livre jogo da concorrência, uma de suas possíveis interpretações. Função instrumental: o livro didático põe em práticas métodos de aprendizagem. Função ideológica e cultural: o livro didático se afirmou como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes. Função documental: acredita-se que o livro didático pode fornecer em sua leitura, um conjunto de documentos textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno”. (CHOPPIN, 2004, p. 553).

didático existem as intenções da sua projeção e o público leitor que se deseja alcançar.

Como parte da história cultural da nossa civilização, segundo Oliveira (2009), o livro, como objeto que deve ser usado numa situação de ensino e aprendizagem, concorda que nessa relação, “há vários sujeitos: os autores, editor, trabalhadores, e, sobretudo professores e alunos” (OLIVEIRA, 2009, p. 81). Desse modo, compreendemos que o livro didático é o objeto mediador da relação entre professor e aluno, e como modelo de atuação pedagógica, o livro se define como algo que supera a simples noção de seleção e apresentação de conteúdos, devendo ser entendido de modo mais amplo, inserido social e politicamente.

Gatti Júnior (2004) contribui com essa discussão dizendo que o livro didático, como objeto da cultura material escolar, se tornou um dos primeiros produtos feitos em série e foi sendo concebido como “fiel depositário das verdades científicas universais”. (GATTI JÚNIOR, 2004, p. 36).

O surgimento do livro didático no Brasil se deu com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL), em 1929, mas somente em 1930 foi que ocorreu a sua consolidação com a elaboração de um dicionário nacional e uma enciclopédia, além do aumento de bibliotecas públicas no país. Todavia, ainda que o livro didático estivesse a serviço da aprendizagem de conteúdos escolares, assim como da prática da leitura, como um objeto de divulgação de ideias, esse objeto passou a ser controlado, fiscalizado, inclusive foi criado um Decreto-lei, em 1938, pelo ministro da Educação e Saúde Gustavo Capanema, para garantir esse controle, visivelmente acentuado durante o período da ditadura militar. Porém, com a massificação da população escolar, a produção do livro começa a se expandir, ainda que tenha se tornado um instrumento de repressão e controle do Estado.

Souza (1998) assegura que desde os finais do século XIX, os livros didáticos estiveram diretamente associados à expansão da educação primária de iniciativa pública. Esta iniciativa que colocava em evidência o sentido do livro na vida da população brasileira traduzia-se na época, no modelo de organização didático-pedagógico adequado às necessidades de escolarização em massa, fundamentada nos princípios da nacionalidade científica e na divisão do trabalho.

A movimentação em torno da produção livresca por todo país, atingiu diretamente o Pará, quando o estado lograva de uma situação econômica a causar inveja em outros estados brasileiros, por ostentar lucros pela liderança mundial da produção gomífera. Posto isto, a produção e editoração de livros didáticos de autores paraenses foram expressivas com a circulação de livros nos espaços dos grupos escolares, que inclusive se expandiam por todo o estado, num contexto em que se buscava erradicar o analfabetismo, mas também como característica de investimento na intelectualidade e civilidade popular.

Segundo Eidorfe Moreira (1979), o cenário econômico promissor do estado colocava o Pará em situação privilegiada para expandir a produção e editoração de livros escolares por todo o estado. Neste importante momento em que os governantes não pouparam recursos para investir na área educacional, o livro didático tornou-se protagonista entre os muitos objetos da cultura material escolar que integraram o projeto do governo, a partir da construção de escolas equipadas em conformidade com e reurbanização da capital paraense.

Conforme já mencionado, a realidade enfrentada pelo país sobre o elevado índice de analfabetos, no início do século XX, obrigava as editoras a produzirem seletas específicas para leitura didáticas que serviam tanto de manuais didáticos para os professores quanto para o ensino da leitura dos alunos. Contudo, com o avançar das décadas e a expansão de escolas,

assim como o aumento da população, o problema do analfabetismo não foi solucionado e nem as ideias de civilidade que exaltavam o sentimento patriótico, os valores morais e os bons modos impressos nos livros de leitura escolar, deixaram de fazer parte dos conteúdos curriculares.

Em pesquisa desenvolvida por Maricilde Coelho (2004), os livros publicados e adotados nas escolas do Pará, não somente representaram a mola propulsora do ensino, mas o livro foi tido como objeto através do qual os alunos e suas famílias teriam acesso a valores morais e normas a seguir, respeitando a ideologia propagada pelos republicanos. Como exemplo desta determinante, está a própria implantação da disciplina Educação Moral e Cívica, cujos conteúdos ensinados nas escolas, expressavam “hábitos e costumes desejáveis ao cidadão brasileiro”. (COELHO, 2004, p. 63).

Passado a metade do século XX, mais precisamente na década de 70, começam a surgir mudanças na constituição política do livro didático no Brasil, antes censurado pela falta de liberdade nas abordagens temáticas, já que o livro não chegava às escolas antes de passar por rigorosa fiscalização, o livro começa a mostrar sinais de mudança. A renovação, nesses aspectos, ocorre no final dos anos 80, sobretudo em relação ao livro de história, havendo uma melhoria na qualidade dos conteúdos.

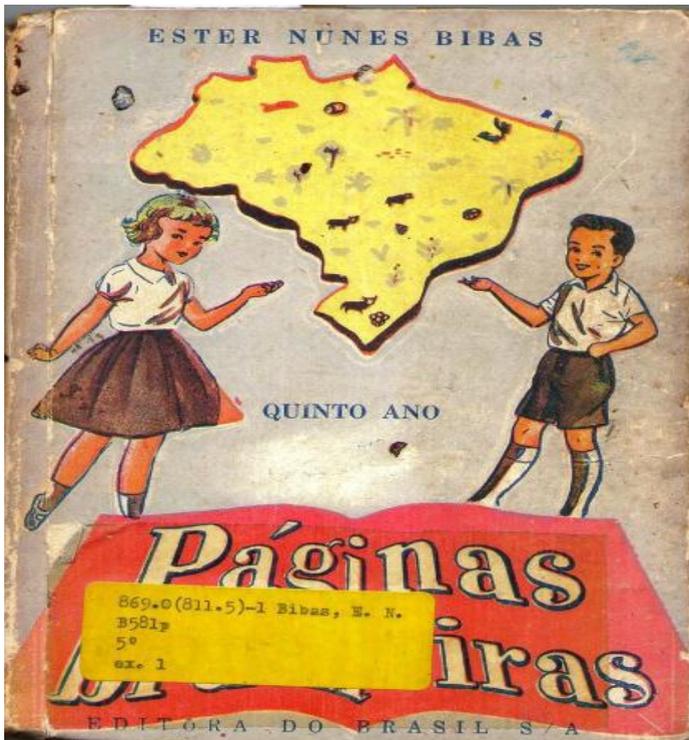
2 As Lições de Etiquetas no livro “Páginas Brasileiras”

Quando a escritora Esther Bibas publicou sua coleção de livros didáticos intitulados “Páginas Brasileiras” ela já era reconhecida como poeta. Uma de suas obras conhecidas do público intitulava-se Rimas do Coração. O enredo do conjunto de poesias que compreendia Rimas do Coração era composto pelas lembranças de sua infância na sua cidade natal de Vigia, interior do Pará. Neta de escritor.

Esther Bibas se tornou uma escritora ativa. Escrevia para os jornais *A Província do Pará*, *Folha do Norte*, *O Estado do Pará*, assim como publicava em revistas que circulavam na sociedade paraense.

Na área específica da educação, sua principal obra foi a seleta “Páginas Brasileiras”, uma coletânea recomendada pelo governo do estado para ser adotada nas escolas primárias do Pará. Essa coletânea, atualmente incompleta no setor de obras raras da Biblioteca Pública Arthur Viana, em Belém do Pará, era composta de cinco volumes que haviam sido impressos em São Paulo, na editora Brasil. Cada volume correspondia a uma série da educação primária, como pode ser observada na Fig. 1.

Fig. 1: Capa do Livro Volume V da coleção “Páginas Brasileiras”, 1958.



Podemos observar a materialidade da capa do volume V de “Páginas Brasileiras”, cujo título apresentado em letras destacadas sobre a figura de um livro aberto mostrando a expectativa de conteúdos a serem estudados pelos alunos. Os conteúdos relacionados ao sentimento patriótico estavam em voga desde que os republicanos assumiram o poder em 1898, e permaneceram, por muitas décadas propagando a sua ideologia de transformar o Brasil numa nação civilizada ao modelo dos europeus. Nesse encaixe o Pará também buscou transformar a cidade de Belém à semelhança de Paris, capital da França.

Apreciamos ainda na capa do livro, em questão, a figura de dois alunos uniformizados, apontando para o mapa brasileiro, além de pequenas figuras de animais evidenciando a riqueza natural do Brasil, conteúdos contidos no interior do livro para desenvolver nos alunos o sentimento de orgulho de amor à Pátria e toda a sua grandeza territorial.

O conjunto de textos que compõe a referida obra didática escrita por Esther Bibas, por sugestão do governo do Estado, é representado por autores brasileiros de proporção nacional e que tratam de conteúdos relacionados ao Brasil. São conteúdos que motivam, sobretudo, a valorização do país. Entre os autores dos textos que compõem as páginas da seleta, figuram autores nacionalmente reconhecidos, como, Olavo Bilac, José de Alencar, Castro Alves, Rui Barbosa, além de escritores regionais.

Todos os textos do volume V de Páginas Brasileiras correspondem a uma lição sobre coisas do Brasil, a formação intelectual e comportamental dos alunos. Temas como, religião, hábitos, costumes, florestas, espaços, rios, animais, plantas, comportamentos, lendas e crença, são tratados no livro, além disso, todos os textos acompanham um pequeno vocabulário com o significado de algumas palavras.

Torna-se ainda importante destacar que os textos selecionados em cada volume da seleta, envolviam todas as disciplinas do currículo escolar do programa do ensino primário da educação pública do Pará, incluindo também, a literatura e as lições de coisas, ainda que houvesse uma gama de textos com conteúdos mais voltados para despertar o patriotismo, escrito por Rui Barbosa, escritor e intelectual considerado uma das maiores expressões do patriotismo brasileiro.

Para a constituição do corpus deste artigo, selecionamos do volume V dois textos para analisar, por nos chamaram a atenção por seus conteúdos estarem intimamente relacionados a etiquetas, comportamentos, marcas de civilidade, palavras de ordem muito veiculadas no cenário educativa do início do século X, ainda que Páginas Brasileiras tivesse sido publicada em 1958.

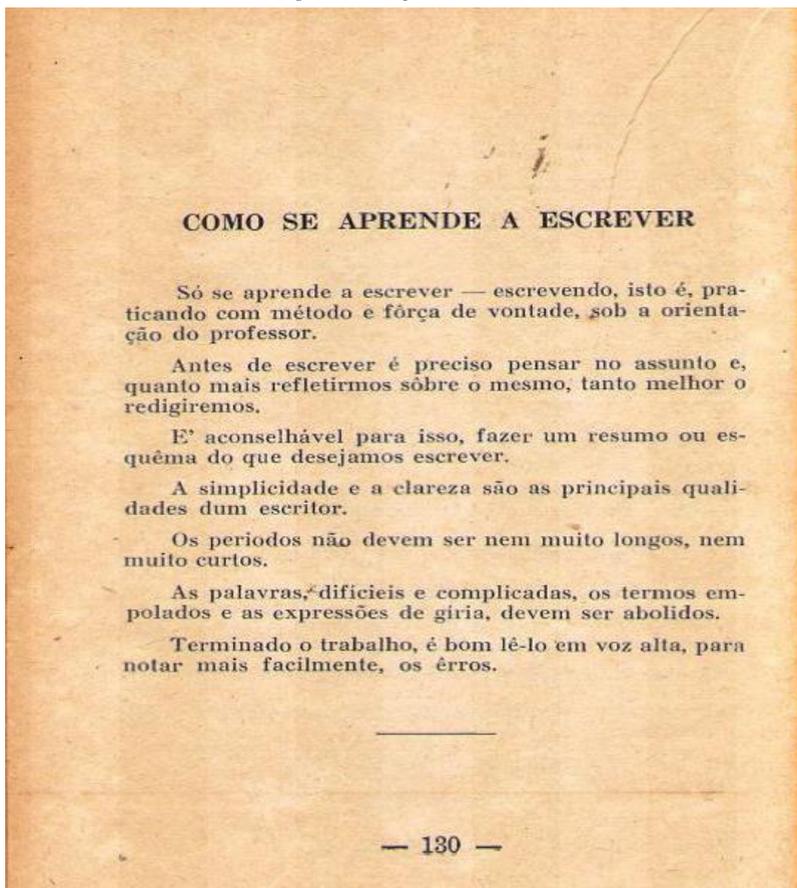
Desta maneira, para facilitar a leitura do conteúdo, optamos por apresentar os textos que chamamos de Lições de Etiquetas, em cópias de duas figuras ampliadas extraídas do volume V, identificadas como Fig. 2 e Fig.3. A Fig. 2 traz orientações para os alunos apresentadas em frases isoladas, como o propósito de ensinar como se deve fazer para aprenderem a escrever. A Fig. 3 coloca em questão a importância de saber comer.

Das duas peças que seguem como exemplo de Lições de Etiquetas, selecionadas para este artigo, incidem na importância dada nas escolas primárias aos manuais de civilidade desde que o Brasil, querendo se desprender dos aspectos de colonizado, se influenciou por modelos de sociedade distinta da realidade brasileira e, principalmente, a população da região norte, que possui características culturais específicas, ter que se adaptar a conteúdos curriculares distantes da cultura local.

Segundo Cunha (2005) as aulas que orientavam os bons modos e as maneiras de conduta moral de se portar nos lugares e também diante das

peessoas, saber cumprimentar autoridades, ter hábitos e higiene pessoal, bem como aprender a ler e a escrever, constituíram-se, a partir das primeiras décadas do século XX, como partes de um programa de civilidade, adotado pela Escola Normal na formação de professores que atuariam no ensino primário, o que pode ter relação com as noções de ensinar a escrever, apresentado na Fig.2.

Fig. 2: Como se aprende a escrever



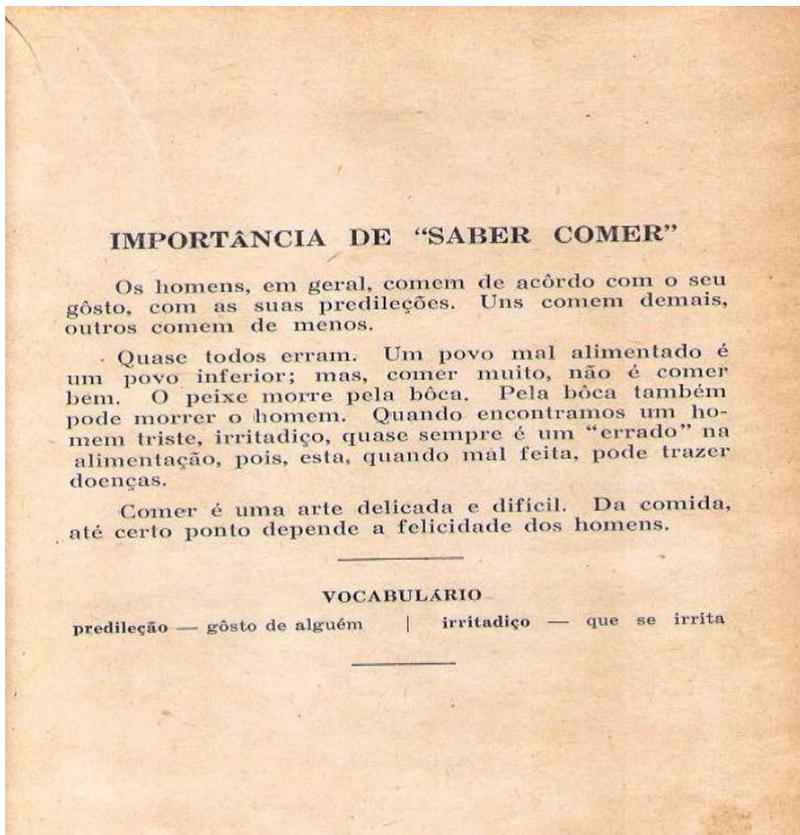
Observa-se nesta peça (Fig. 2), a considerar a escrita do texto, não havia distinção no trato com a linguagem. A incidência forte de um ensino prescritivo coloca à disposição da professora um manual de instrução no qual ela devia se basear para aprender a ensinar a escrita para os alunos, mas também, o mesmo manual deveria ser lido e compreendido pelos alunos.

Portanto, de acordo com as orientações dadas no texto em análise, podemos ter uma ideia do papel que essas lições desempenharam no desenvolvimento do processo de socialização do público escolar até a metade do século XX. Trata-se de práticas de aprendizagem da escrita, que carregam em si a configuração didática de um longo período em que escrever bem e com clareza sempre, foi uma tarefa escolar das mais importantes, além da leitura em voz alta da própria escrita.

As lições contidas nos livros didáticos, particularmente no modo de aprender a escrever, como apresentado na Fig. 2, consiste em seguir normas específicas da cultura escolar em que o livro faz parte como um objeto que define conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, além da transmissão e incorporação de comportamentos (VINÃO FRAGO, 2007).

Do mesmo modo, o conteúdo da Fig. 3 corresponde rigorosamente a estes princípios civilizatórios defendidos no início do século XX, no Brasil, e que foram reproduzidos nas escolas do Pará nos anos 50, a ponto de o não aprendizado dos conhecimentos acerca dos modos de comer, trazerem consequências drásticas ao sujeito, a considerar que “o homem morre pela boca”, conforme informado na lição que trata deste assunto.

Fig. 3: Importância de saber comer



Fonte: Setor de obras Raras da Biblioteca Pública Arthur Viana (2011).

Nos livros didáticos que circulavam nas escolas do Pará, e que seguiam os princípios de civilidade defendidos pelo regime republicano, havia uma predileção por etiquetas e comportamentos na formação do povo paraense, cujos governantes se inspiravam no modelo de homem europeu, e conforme já mencionado neste artigo, a maior inspiração foi a cidade de Paris, que inspirou, não somente a reurbanização da capital, mas também a moda, os vestuários, enfim as etiquetas de elegância e glamour, projetando estes costumes até para a postura na hora de comer.

A importação de produtos oriundos da França também era comum na vida das famílias ricas da capital paraense. Não era levado em conta o clima quente da região para que as pessoas se trajassem a contento da moda parisiense, assim como outros hábitos que se tentou implantar na capital para que a população adquirisse os mesmos costumes da França, recaindo todo esse ideal de homem na escolarização das crianças, sobretudo as do ensino primário, que estavam mais inseridas no projeto de educação que controlava os modos de ser um cidadão civilizado.

Neste contexto de aprendizagens e dos hábitos civilizados, aprender a comer fazia parte de um conjunto de comportamentos direcionados à constituição do homem paraense no início do século XX, mas esse pensamento foi se estendendo mesmo após a nova República. Nas escolas, por exemplo, era muito comum a transmissão de conteúdos que incutissem formas civilizadas de conduta pessoal e moral. Assim como era comum desfilar marcas de etiqueta social nas ruas de Belém. Esses aspectos eram desenvolvidos como um saber escolar, e como tal, a preocupação era definir regras para o controle e a contenção de sentimentos e sensações e, ao mesmo tempo, investir na formação de sensibilidades recatadas, civilizadas, consideradas indispensáveis como signos de refinamento. (CUNHA, 2005).

O texto da Fig. 2 induz a pessoa a refletir sobre a qualidade da comida que ela ingeria, o comprometimento dessa qualidade e também da quantidade com a felicidade da pessoa. A este tipo de conhecimento as crianças do ensino primário eram submetidas, mesmo que não fizessem relação com a realidade socioeconômica delas, pois havia, por parte de quem selecionava os conteúdos, uma necessidade de manter a coerência com a memória de um lugar como a cidade de Belém, que foi reestruturada para construir uma sociedade diferente dos costumes amazônicos. Portanto, caberia a divulgação destes modelos de comportamentos através

dos livros adotados nas escolas, como foi o caso de Páginas Brasileiras, em que o próprio título da obra revela o total interesse em agregar o conteúdo do livro às características nacionais e paraenses.

As lições de “Como se aprende a escrever” e “A importância de saber comer”, prescrevem uma vontade autoritária de agregá-las ao livro didático “Páginas Brasileiras” pelas relações sociais de quem as seleciona e as autoriza, pois todos os livros que circularam até pelo menos a metade do século XX, tiveram o aval do Diretor de Instrução Pública do Estado, o que não se pode afirmar que a autora do livro possa ter tido autonomia pelos conteúdos selecionados, mas como se tratava de uma poeta e educadora reconhecida, inclusive havia ganhado medalha de honra ao mérito por sua atuação na educação paraense, era interesse do governo, denominar uma autoria ao livro, desse nível.

Então, podemos entender que por muito tempo na história do livro didático no Brasil, os conteúdos a serem ensinados estiveram sobre forte fiscalização das autoridades políticas repressivas, que sempre procuraram controlar o que a escola deveria ensinar. A partir da década de 70, iniciam-se algumas mudanças nesse aspecto que, segundo Gatti Junior (2004), as ilustrações foram algumas das renovações feitas nos livros didáticos, tanto na edição quanto na formatação de textos pedagógicos do ensino fundamental, enquanto que nos livros do ensino médio, o texto escrito foi mais valorizado.

Considerações finais

A pesquisa que nos possibilitou este artigo, com base nos dois textos analisados e contextualizados num cenário político em que a educação se torna o centro das atenções de um país como o Brasil que queria se desgarrar da condição de Colônia e se firmar como país independente, nos permite afirmar que o livro se consolidou como um importante veículo por

meio do qual se pode instruir, ditar normas e condutas, em todos os tempos e lugares. Na escola, ele se tornou, no processo de ensino e aprendizagem, o objeto de valor imprescindível à formação social e política de uma nação.

O livro “Páginas Brasileiras”, que teve a autoria de Ester Bibas, nos mostra, de um modo geral, a relação entre educação e saúde, pois os textos vinham acompanhados de vocabulários e reflexões, com lições destinadas a rudimentos de história do Brasil e noções de higiene, além das grandes funções orgânicas, princípios de anatomia e fisiologia.

Todavia, selecionamos duas lições que se dedicavam à modelagem de um homem paraense diferente de suas raízes culturais, no qual se percebe uma falta de liberdade autoral quanto à seleção de conteúdos ainda atrelados ao tempo passado, onde o estado do Pará não pensava em decadência econômica e, por isso, se imaginava com hábitos e costumes europeus.

Contudo, a análise das duas peças expostas e publicadas na década de 50, precisamente em 1958, nos leva a refletir o quanto demorou para que mudanças ocorressem na seleção de conteúdos escolares condizentes com a realidade brasileira e que novos conteúdos mais próximos da cultura local viessem a ser ensinados nas escolas do país.

Apuramos também que por muito tempo, prevaleceu a propagação de um discurso pretendido em favor de uma nacionalidade imposta nas páginas dos livros onde este importante objeto da cultura material escolar se transformara no maior veículo de divulgação desses ideais que tinha como espaço de disseminação a escola.

A bem desses discursos, Chartier (2004) nos ampara dizendo que esses livros e/ou manuais escolares representavam os vetores de sistemas de valores, ferramentas para a consolidação das formas e dos códigos morais e sociais. Segundo esse historiador, estas práticas ainda

permanecem vivas na atualidade, pois visa transformar em “esquemas incorporados, reguladores, automáticos e não expressos das condutas, as disciplinas e censuras que ela enumera e unifica numa mesma categoria”. (CHARTIER, 2004, p. 48).

Finalizamos, por hora, que as Lições de Etiquetas de “Páginas Brasileiras” expressam aulas de civilidade como parte do conteúdo escolar para as crianças nas escolas primárias da capital do Pará, com o objetivo de inculcar formas civilizadas de conduta pessoal e moral nas crianças.

O livro em questão nos mostra também que o estado do Pará foi marcado, especialmente pela ideia expressiva de intelectualidade, além da identidade regional que defendia a necessidade de um país moderno, que pudesse se equiparar aos países europeus e aos Estados Unidos. Nessa perspectiva, investir na educação significava superar o atraso da sociedade brasileira e do Pará, que não agiu diferente, o que se torna compreensível a expressividade de textos nos livros didáticos com valores e condutas coerentes à política de formação na época onde ainda não se previam mudanças curriculares.

Concluimos, portanto, que “Páginas Brasileiras” não foi somente um suporte didático, um instrumento pedagógico, um objeto da cultura escolar, mas foi, principalmente, um veículo que imprimiu uma ordem.

Referências

BIBAS, Esther. *Páginas Brasileiras*. São Paulo: Editora do Brasil S/A, 1957.

CHARTIER, Roger. *Leituras e Leitores na França do Antigo Regime*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros*. Brasília: ed. Universidade de Brasília, 1999.

- CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*. [online]. São Paulo, 2004, v. 30, n. 3, pp. 549-566.
- COELHO, Maricilde Oliveira. *Proclamar cidadãos: moral e civismo nas escolas públicas paraenses (1890-1910)*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2004.
- CUNHA, Maria Tereza. *História, Educação e Civilidades: a correspondência como um saber escolar na Escola Normal entre as décadas de 1930 a 1960*. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/index2005.htm>. Acesso em: 19/06/2014.
- GATTI JUNIOR, D. *A escrita escolar da História: Livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)*. Bauru: Edusc, 2004, 250p.
- MOREIRA, Eidorfe. *O livro didático paraense* (Breve notícia histórica). Belém: Imprensa Oficial, 1979.
- OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. Livros didáticos de história: pesquisa, ensino e novas utilizações deste objeto cultural. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; OLIVEIRA, Almir Félix Batista de Oliveira. *Livros didáticos de História: escolhas e utilizações*. Natal, RN: EDFURN, 2009.
- SOUZA, R.F. As faces do livro de leitura. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 20, n.52, nov., 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622000000300003>
- VINÍAO-FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín Benito. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A. 1998.

Arquétipos de dominação cultural no livro didático: elementos que produzem corpos e mentes colonizadas

*Ana Nice Lima Rodrigues*¹
*Edna de Carvalho Fonseca*²
*Joyce Otânia Seixas Ribeiro*³

Introdução

O mundo moderno colonial é marcado pelo estabelecimento de relações assimétricas e exploratórias oriundas do encontro entre os europeus e os povos latino-americanos. Tais relações foram e continuam sendo legitimadas por mecanismos de dominação cultural que reafirmam diferenças incomensuráveis entre colonizadores e colonizados a partir da ideia de raça, que serve de base para justificar a violência e a exploração vivenciada por negros/as, indígenas, mestiços/as, mulheres, entre outros grupos inferiorizados e excluídos socialmente ao longo da história. Vivemos um processo de colonialidade que, como esclarece Quijano (2005), vai além do colonialismo, pois extrapola os domínios políticos, territoriais e administrativos impostos às Américas. Como referem Oliveira e Candau (2010), a colonialidade diz respeito a uma invasão-

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Cidades Territórios e Identidades (UFPA), na Linha de Pesquisa Identidades: Linguagens, práticas e representações, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Joyce Ribeiro; Especialista em Coordenação e Organização do Trabalho Pedagógico (UFPA), Metodologia do Ensino Superior (UEPA), Gestão Escolar (UFPA), Licenciada Plena em Pedagogia (UFPA); Membro do GEPEGE - Grupo de Estudos e PESQUISA Gênero e Educação (CNPq/UFPA). E-mail: limarodrigues.ana@gmail.com

² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Cidades Territórios e Identidades (UFPA), na Linha de Pesquisa Identidades: Linguagens, práticas e representações, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Denise Machado Cardoso; Especialista em Metodologia do Ensino de História (FACINTER), Mídias na Educação (UFPA), Licenciada Plena em História (UFPA). E-mail: ednacarvalho3@gmail.com

³ Professora de Didática da FAECS/Campus Universitário de Abaetetuba; líder do GEPEGE - Grupo de Estudos e PESQUISA Gênero e Educação (CNPq/UFPA); Professora do PPGCITI/CAAB/UFPA, linha de pesquisa Identidades: linguagens, práticas e representações. E-mail: joyce@ufpa.br

destruição do imaginário do outro e sua ocidentalização, em que “Opera-se, então, a naturalização do imaginário do invasor europeu, a subalternização epistêmica do outro não europeu e a própria negação e o esquecimento de processos históricos não europeus” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 19).

Trata-se, assim, da existência de estruturas de poderes criadoras de representações sobre o outro não europeu, que é sempre marcada por estereótipos. A manutenção das hierarquias e da supremacia ocidental se efetivam a partir de arquétipos de dominação cultural também inseridos na educação por meio dos conhecimentos curriculares desenvolvidos na escola. Neste contexto, o presente artigo tem por objetivo refletir sobre elementos presentes em livros didáticos que subjetivam os sujeitos, produzindo corpos e mentes colonizadas favoráveis à manutenção da dominação cultural imposta desde a aventura colonial nas Américas.

A metodologia utilizada nesta construção foi a análise documental realizada em livros de História dos 7º e 8º anos do Ensino Fundamental, adotados na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor Bernardino Pereira de Barros, município de Abaetetuba/PA, para o período de 2017 a 2019. Para procedermos com as reflexões sobre as informações produzidas ao longo das análises, acionamos as contribuições de Hall (2015), Walsh (2007, 2009), Mignolo (2010), Quijano (2005) e Maldonado-Torres (2008) e Palermo (2014). Iniciamos com uma breve incursão sobre a colonialidade do poder, do saber, do ser e do gênero, pilares que sustentam a dominação cultural. Em seguida procedemos com as análises acerca de elementos presentes nos livros didáticos em questão, que reafirmam conhecimentos e representações hegemônicas e racializadas de povos negros e indígena. Por fim, refletimos a necessidade de uma política cultural para interromper o domínio colonial e descolonizar os Livros Didáticos de modo a inserir conhecimentos

ausentes nas narrativas hegemônicas para, a partir de uma história antirracista, considerar as identidades⁴ culturais daqueles que sofreram e sofrem a ação colonizadora.

1 Pilares que sustentam a dominação cultural: a colonialidade do poder, do saber, do ser e do gênero

As contribuições resultantes das produções oriundas do Grupo Modernidade/Colonialidade⁵, que reúne pensadores latino-americanos como Anibal Quijano, Walter Dignolo, Edgardo Lander e Catherine Walsh, se constituem de extrema relevância para o debate cultural global atual, uma vez que colocam em evidência, a partir de um olhar Outro em torno da discriminação e do preconceito, importantes aspectos acerca da dominação cultural que marca as relações sociais, denunciando as injustiças, as desigualdades e a discriminação resultante do processo de colonização vivenciado pela América Latina. Isto é, sobre a negação do Outro não europeu, considerado inferior, incivilizado, sem cultura, não humanos e irracionais.

A dominação cultural presente nas relações socioculturais do sistema-mundo moderno/colonial produziu mentalidades coloniais de inferioridade que invisibilizam e excluem a diferença por meio de discursos, práticas e conhecimentos hegemônicos que orientam as relações em nossa sociedade ainda hoje.

O europeu, ao chegar nas Américas apresentou-se aos habitantes dessas terras como superior, impondo uma narrativa universal que se tornou referência a ser seguida por todos, conforme Lander (2005, p. 10) nos permite entender:

⁴ Identidades entendida neste artigo a partir da perspectiva de Stuart Hall (2015), como não únicas e imutáveis, mas fluídas, em permanente processo de construção e reconstrução.

⁵ Sobre o Grupo modernidade/Colonialidade ver: BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Rev. Bras. de Ciência Política*. Brasília, n. 11, mai/ago., 2013.

Com o início do colonialismo na América inicia-se não apenas a organização colonial do mundo, mas - simultaneamente - a constituição colonial dos saberes, das linguagens, da memória (MIGNOLO, 1995) e do imaginário (QUIJANO, 1992). Dá-se início ao longo processo que culminará nos séculos XVIII e XIX e no qual, pela primeira vez, se organiza a totalidade do espaço e do tempo. Todas as culturas, povos e territórios do planeta, presentes e passados - numa grande narrativa universal.

O colonialismo produziu a colonialidade, uma das faces do projeto de dominação cultural que se constitui como padrão de poder oriundo da modernidade, construtor de hierarquias tanto territoriais quanto raciais, culturais e epistêmicas cujo propósito é manter vivas, nas relações, as representações que definem lugares sociais para classificar colonizadores como naturalmente superiores e colonizados naturalmente inferiores. Porém, a colonialidade é bem mais complexa que o colonialismo, pois, segundo nos informa Quijano (2005), ela o transcende, sendo um processo mais duradouro que implica na continuidade das formas coloniais de dominação, mesmo após o fim da colonização.

Conforme Mignolo (2015), a colonialidade caracteriza-se como o “lado obscuro da modernidade”, ou seja, um aspecto que permanece oculto nas relações sociais, culturais, identitárias e na produção de conhecimentos. Colonialismo e colonialidade, assim, fazem parte do mesmo projeto de dominação cultural, estruturado com propósitos bem definidos que atuam na realidade sociocultural e se mantêm por meio de estratégias centrais: a colonialidade do poder, do saber, do ser e do gênero.

A colonialidade do poder se refere ao domínio político cultural que reprime os modos de produção de conhecimentos e saberes outros, naturalizando o imaginário do europeu. Esta irradia-se atuando sobre as subjetividades e isso não permite transcender os estereótipos e os

processos discriminatórios da cultura colonialista criadora de uma espécie de fetiche, que estimula fortemente os sujeitos subalternizados a aspirarem pela cultura europeia representada como superior e de maior valor social.

A colonialidade do saber tem relação com a questão epistemológica e as continuidades de regimes de pensamento colonial, por meio das quais se impõe um conhecimento universalizante. Dela decorre a marginalização de sistemas de conhecimentos não europeus a partir de um racismo epistêmico que opera sobre as ciências sociais, negando o legado de outros povos como, por exemplo, os indígenas e africanos, por considerá-los povos primitivos e irracionais.

Da colonialidade do poder e do saber decorre a colonialidade do ser. Como esclarece Maldonado-Torres (2008, p. 89), “A relação entre poder e conhecimento conduziu ao conceito de ser”, que promove a destruição das identidades “outras” dos povos “não europeus”, tornando-as ilegítimas e negando seus valores. É a negação do estatuto de humano do Outro que é diferente do europeu.

Outra estratégia de poder sobre o Outro é a colonialidade do gênero, termo introduzido por Maria Lugones⁶ (2007), que aprofunda o debate sobre qual sistema de gênero foi constituído pelo colonialismo/modernidade, buscando historicizar o gênero e a heterossexualidade para entender como esses conceitos conformaram-se por meio das condições históricas e das relações de poder. Essa autora defende ainda que, por meio do gênero, tenta-se controlar condutas e modos de ser, invisibilizando mulheres e homens não brancos/as,

⁶ integrante do grupo Modernidade/Colonialidade, que propõe um debate em torno do gênero partindo das ideias de Quijano, por considerá-las cruciais à compreensão das relações de poder implicadas no processo de colonialismo, porém, entendendo-as como muito amplas e incapazes de delinear com precisão de que forma o processo de colonização influi nas relações de gênero e sexualidade até hoje.

homossexuais e transgêneros, elementos decisivos na produção da diferença colonial.

O legado do colonialismo/colonialidade sustentado por esses pilares é compartilhado por meio de práticas, discursos, relações cotidianas, e, também, através dos conteúdos curriculares trabalhados na escola básica. Por meio do livro didático, naturaliza-se o imaginário do europeu a partir da ótica colonialista e suas narrativas universalizantes que negam conhecimentos de povos pretensamente desprovidos de razão científica, incapazes de produzir conhecimentos – apenas saberes. A mobilização dos conhecimentos hegemônicos presentes nos livros didáticos por nós analisados, reafirmam, a marginalização de sistemas de conhecimentos não europeus que subalternizam as identidades dos povos negro e indígenas, demonstrando a presença ainda marcante do racismo epistêmico inserido na educação escolar a partir das representações de centro, como apresentaremos nas análises a seguir.

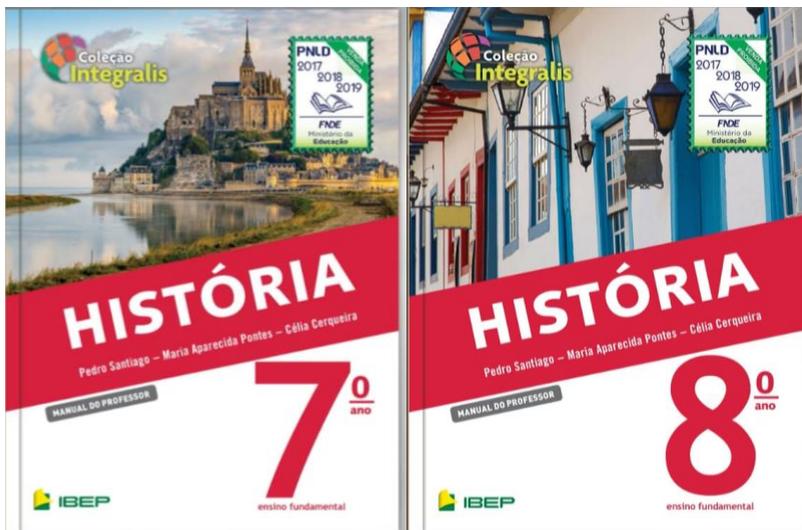
2 Elementos presentes em livros didáticos que reafirmam a representação hegemônica e racializada de povos negros e indígenas

As obras analisadas neste artigo fazem parte da coleção Integralis de História dos 7º e 8º anos do Ensino fundamental da Editora IBEP – São Paulo, inserida no PNLD – Programa Nacional do Livro Didático do MEC⁷. “Integralis História” tem como autores Maria Aparecida Pontes, Cecília Cerqueira e Pedro Santiago, e o ano de publicação é 2015. A obra foi adotada pela escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor Bernardino Pereira de Barros, município de Abaetetuba/PA, para o triênio 2017-2019. A figura a seguir evidencia as capas das referidas obras.

⁷ Programa do Governo Federal que distribui gratuitamente livros aos estudantes das escolas públicas do país.

Figura 1 – Livros Integralis História dos 7º e 8º anos do Ensino Fundamental

Triênio: 2017-2019.



Fonte: Rodrigues (2020).

A partir das análises realizadas nesses livros, importantes aspectos emergiram e nos permitem perceber o quanto a história dos negros ainda está fortemente marcada por contextos de discriminação. O processo de escravização vivenciado por esse grupo não é problematizado. Repetem-se, acriticamente, as mesmas categorias coloniais que tratam o negro como coisa-escrava e não como pessoa, reforçando o racismo e a subalternização de suas identidades e culturas, por meio de uma historicização que não reconhece sua identidade.

O tema “Início da Colonização” abre o capítulo I do livro referente ao 8º ano, destacando, na página 21, a primeira expedição enviada à América pelos portugueses. “As primeiras expedições” é o título apresentado para narrar de forma romantizada e simpática a invasão vivenciada pela América. A usurpação e apropriação das terras das Américas, que também envolveu escravidão transatlântica, aparecem retratadas no livro como “expedições”, arquétipo que cria a ideia de aventura empreendida pelos

européus com intuito de representar essa invasão como um direito natural. No texto, não é questionado o fato de que este território já era habitado pelos povos indígenas, tampouco evidencia-se a violência empregada ao longo desse processo, ocultada pela romantização enredada no modo como as narrativas vão sendo construídas ao longo do capítulo.

Fazemos essa inferência, pois a “aventura” colonial na América, na realidade, permitiu ao europeu implantar não apenas o domínio territorial, mas também, o domínio cultural sobre os habitantes por eles considerados como bárbaros, incivilizados, sem cultura. Pode-se, assim, inventar a América a partir de relações de poder global, mantidas também a partir do conhecimento. Mignolo (2016, p. 14) nos ajuda na compreensão e análise deste aspecto ao pontuar que “a América não era uma entidade para ser descoberta. Foi inventada, mapeada, apropriada e explorada sob a bandeira da missão cristã”. Esta é uma opacidade histórica, causada pela negação do outro como detentor de uma herança cultural material e imaterial, percebida ao longo das narrativas do texto neste capítulo, e que não permite outras formas de percepção em torno das invasões coloniais que não seja a construída com base no conhecimento eurocentrado contido no livro.

Seguindo com nossas reflexões sobre os arquétipos de dominação cultural presentes no livro didático, analisamos o capítulo 4, intitulado “A chegada dos Africanos” – ainda referente ao livro do 8º ano. Em diversos momentos identificamos, ao longo dos textos, a referência utilizada em relação à pessoa negra com a palavra “produtos”, “escravos”, ou seja, mercadoria disponível para ser negociada, como é possível identificar nos trechos abaixo:

Existia também companhias de comércio que, **entre outros produtos**, [grifos nossos] traficavam **escravos** [grifos nossos]. (INTEGRALIS HISTÓRIA 8º ANO, 2015, p. 59).

Embora as metrópoles procurassem monopolizar as atividades comerciais com as colônias, o tráfico de **escravos** [grifos nossos] – assim como algumas atividades – era permitido entre as áreas coloniais portuguesas na América e os entrepostos Africanos. (INTEGRALIS HISTÓRIA, 8º ANO, 2015, p. 59).

Os termos “entre outros produtos” e “algumas atividades”, presentes no fragmento do texto, evidenciam a negação do estatuto de humano da pessoa negra, representada como peça, utensílio, mercadoria, e, por isso, passível de ser comprada, vendida, trocada, entre outras transações do âmbito comercial, configurando o tráfico das populações negras africanas como um grande negócio. A representação do sujeito negro como um negócio rentável, como mercadoria, também é desenhada no 4º tópico do referido capítulo, ao descrever o percurso feito para trazer os escravos (e não pessoas), desde a África até ao Brasil. Ele inicia com o seguinte título “Tráfico: um grande negócio”, contribuindo para naturalizar no imaginário social a violência, a expropriação e a exploração decorrentes do processo de escravidão, ocultadas pelo discurso do progresso e do desenvolvimento econômico das terras conquistadas. O destaque dado à riqueza e ao lucro na construção discursiva desse enunciado mascara o processo de hierarquização social estabelecido com a colonização.

Este mesmo aspecto é possível se percebido a partir do tom implícito na figura 2, a seguir, e do texto utilizado logo na sequência da imagem para explorar o processo de escravidão:

Figura 2 – Forte São Paulo de Luanda.



Fonte: Integralis História, 8º ano do Ensino Fundamental, 2015.

A maior parte dos escravos **embarcados** (grifos nossos) para a América portuguesa partiu da Costa da Mina e de Angola. Até o século XVIII, os principais portos a receber esses **cativos** [grifos nossos], foram, pela ordem, Salvador, Rio de Janeiro, Recife e São Luis. (INTEGRALIS HISTÓRIA, 8º ANO, 2015, p. 59).

Na África, os escravos eram **capturados** [grifos nossos], principalmente, por meio das guerras entre diferentes povos do continente [...] (INTEGRALIS HISTÓRIA, 8º ANO, 2015, p. 59).

A figura apresenta detalhes da obra Forte São Paulo de Luanda no século XVI, localizado na Costa de Angola, onde os africanos eram mantidos presos antes do embarque para a América. É possível perceber uma estrutura bastante fortificada cercada por água e algumas pessoas próximas a ela. Um símbolo de aprisionamento, não problematizado no decorrer do texto, que não explora a simbologia dessa fortificação. Assim, o livro não historiciza os lugares sociais de inferioridade atribuídos a esses sujeitos, induzindo os leitores a uma percepção da hierarquização

construída como fatos naturais, pela forma como a leitura conota a divisão racial entre negros e brancos.

O sequestro que esse grupo viveu ao serem tirados de suas terras e aprisionados para se tornarem mão de obra escrava, também é apresentado por meio das palavras “embarcados” e “capturados”, o que demonstra a tentativa de atenuar o processo de migração forçada que eles viveram, não permitindo, desse modo, extrapolar as representações colonialistas construídas pela visão do europeu. O termo “cativos” também mencionado em diversos momentos corrobora com as expressões “embarcados” e “capturados” e faz referência ao negro não como humano, mas como animal, com o intuito de destituir as identidades desses sujeitos, negando-as e considerando-as inferiores em relação às identidades do europeu-branco.

O lugar de fala é sempre do colonizador, pois, como nos ajuda a compreender Lander (2005), a experiência particular europeia é convertida a ponto central de referência de dois séculos, reduzindo a totalidade do tempo e do espaço da experiência humana a um ponto de vista particular, que se apresenta como referência universalizante. Assim, esses arquétipos de colonização transformam histórias, culturas e identidades diferentes em marcas de inferioridade e de coisificação das pessoas negras. Como nos explica Fanon (2008), tanto a inferiorização quanto o sentimento de superioridade são construções socioculturais impostas na colonização – e não essências humanas.

Outros aspecto importante de ser refletido é que o livro correspondente ao 8º ano, ao dar ênfase apenas no termo escravidão em detrimento dos sujeitos escravizados, mostra uma tendência de associar a negritude à escravidão, ao passo que, enfatizando a pessoa escravizada seria possível mostrar o caráter contingente dessa associação – entre negritude e escravidão, aspecto que necessita ser problematizado e

historicizado nos livros de história, pois, um discurso aparentemente ingênuo se torna pano de fundo de uma representação imagética distorcida do que realmente significaram as relações de escravização.

No capítulo 10 do 7º ano, intitulado “Os povos nativos”, ao descrever sobre as populações que já habitavam a América do Sul, quando da chegada dos Portugueses e Espanhóis a este continente, a obra conta de forma minuciosa suas organizações políticas, sociais, culturais e religiosas. Porém, da mesma forma que utilizam termos sutis para dar um tom de naturalidade aos processos de dominação e colonização dos povos europeus sobre as populações negras que estiveram presentes no Brasil desde a indústria açucareira até a Lei Áurea, também há a invocação de termos etnocêntricos para se referir a forma de ser e viver dos povos indígenas no território da América Latina.

Os relatos sobre os povos Maias, Astecas, Incas e Tupi-Guarani, sobre o domínio de técnicas agrícolas, mostram que estes desenvolveram tecnologias capazes de dinamizar sua qualidade de vida, bem como os sistemas de distribuição de água e saneamentos dos Maias e os sistemas de escrita e de contagem do tempo dos Astecas ou mesmo a organização política e religiosa dos Incas, porém esses conhecimentos são apresentados no livro como inferiores diante das estruturas e conhecimentos já existentes no continente europeu. Assim, ao longo do texto, sempre há formas de inferiorizar as manifestações culturais, as identidades e os conhecimentos dos povos já existentes nas terras colonizadas, por meio de minúcias implícitas nas narrativas.

No tópico “A hegemonia dos maias”, ao retratar a chegada dos espanhóis à Mesoamérica, destacamos os seguintes trechos

Os maias, fragilizados, ofereceram pouca resistência [grifos nossos] aos invasores. (INTEGRALIS HISTÓRIA, 7º ANO, 2015, p. 173).

Por volta do século IX, a população maia totalizava cerca de 2 milhões de pessoas. Nessa época, ocorreu **instabilidade social**, que provocou a perda de poder da sociedade maia. (INTEGRALIS HISTÓRIA, 7º ANO, 2015, p. 174).

No primeiro fragmento, “os maias, fragilizados, ofereceram pouca resistência” é possível observar a intenção de construir a interpretação de que os povos Maias aceitaram de forma pacífica ou sem oferecer muita resistência o processo de colonização por eles vivenciado. Porém, vestígios históricos demonstram que essa civilização não era tão fragilizada, já que possuía defesas bélicas, fato retratado em suas cerâmicas. Contudo, este aspecto também não é explorado no livro e não se discute o fato de que o extermínio desta população está atrelado à dominação espanhola e aos vários problemas climáticos como a seca, que provocaram, principalmente, falta de alimentos. Constitui-se, então, uma forma de manter presente nas entrelinhas do texto a representação de superioridade do europeu em relação aos Maias.

Sobre o domínio Asteca, no tópico que retrata os modos de vida dessa população, há a construção da representação europeia destes sujeitos como canibais, selvagens. Isto se desenha a partir de trechos como o referente ao ritual de antropofagia, apresentado por meio da seguinte narrativa: “Alguns dos rituais envolviam práticas em que o sacrifício humano estava presente”.

O enunciado evocado por esse trecho reafirma a construção reducionista atribuída a este sacrifício, sem procurar explicar o sentido cultural e religioso deste para os Astecas. Sobre esse significado, Petrone (2004), esclarece que o sacrifício se constituía como elemento articulador dessa sociedade, pois sua formação social estava baseada nas relações existentes entre o poder político e a crença na existência de uma força sobrenatural que regia a existência desse povo.

O mesmo ritual também é praticado na cultura dos Tupis-Guaranis, mas com uma variação, o sacrifício é destinado aos inimigos derrotados em guerra como forma de adquirir a força e a bravura do guerreiro sacrificado. A seguir, apresentamos uma imagem que retrata a preparação do guerreiro para o ritual de antropofagia.

Figura 3 - Ilustração de Theodore de Bry. Preparando o sacrifício.



Fonte: Integralis História, 7º ano do Ensino Fundamental 2015.

Nessa imagem, é possível identificar a presença da mulher no ritual de preparação do guerreiro para o sacrifício. Há, ainda, homens e mulheres portando utensílios com materiais que fazem parte do cerimonial de preparação. A obra, porém, se torna emblemática diante de nossa incapacidade de perceber análises aprofundadas da importância dos aspectos culturais deste ritual religioso. O sacrifício é apenas descrito de forma superficial no texto, uma forma de guetização da cultura não europeia.

Destacamos também o seguinte trecho em relação a religiosidade dos povos Astecas que é apresentada no livro: “Há nesta grande cidade muitos templos ou casas de seus **ídolos** [grifos nossos] de construções muito

bonitas, por suas paróquias e seus bairros [...]”. (INTEGRALLIS HISTÓRIA, 7º ANO, 2015, p. 177).

Este fragmento faz parte do relato de Hernan Cortez, um dos conquistadores desse território. Contudo, o que nos chama a atenção é o termo “ídolo” utilizado para se referir aos deuses e divindades do povo Asteca. Sutilmente, essa expressão indica uma visão etnocêntrica europeia sobre os deuses e divindades presentes na religiosidade de tais povos, com base nos pressupostos da influência cristã, que proíbem terminantemente tal ação e a considera uma heresia.

O tópico “Os povos Tupi-Guarani” na página 182, ainda no livro do 7º ano, relata a chegada dos portugueses ao território brasileiro, onde já existia uma extensa população em torno de 2 a 4 milhões de sujeitos. Há um trecho afirmando que:

Ao final do século XVII, foram **dizimados em sua maioria pela guerra, por doença ou por escravização**. Muitos dos que sobreviveram aos primeiros contatos migraram para o interior do continente, distante do colonizador. **Uma parte dos indígenas incorporou-se à nova sociedade, alguns por vontade própria, outros à força. [grifos nossos]** (INTEGRALIS HISTÓRIA, 2015, p. 183).

Os destaques desse texto referem-se ao contato dos povos Tupi-Guarani com os portugueses. Pela construção narrativa que descreve tal contato, é possível perceber que isto não ocorreu de forma amigável. O processo de colonização sofrido por esses sujeitos foi extremamente invasivo e desigual, dizimando os povos indígenas e inferiorizando suas culturas a partir da ideia de progresso e civilidade. Tal aspecto demonstra a necessidade de dar visibilidade também à história de luta desses povos pela garantia de seus direitos à terra, à sobrevivência e a sua identidade.

Também é importante destacar a divisão de tarefas imputadas às mulheres, apresentadas ao longo de ambos os livros. Certas atividades são representadas como estritamente femininas, sem questionamentos a essa construção histórica, como se pode observar na passagem abaixo:

Em torno da guerra e da vingança dos antepassados constituíram-se várias das características das sociedades Tupi-Guarani. **As mulheres, por exemplo, entre outras atribuições, eram responsáveis pela produção e decoração das cerâmicas e também pelo preparo do cauim** (espécie de bebida fermentada à base de mandioca) [grifos nossos]. Era assim que elas se integravam aos principais rituais de seu povo. (INTEGRALIS HISTÓRIA, 7º ANO, 2015, p. 184).

No trecho em destaque, há um elemento que necessita de problematização, a cultura indígena é apenas descrita de forma a referenciar o papel da mulher na cultura Tupi-Guarani, como ligado às atividades minuciosas de finalização das cerâmicas e a preparação de bebidas, ações que requerem delicadeza, inspiração e refinamento manual. Não se observaram, em nenhum dos textos-base, referências às mulheres guerreiras presentes na história dos povos indígenas, o que contribui para reforçar representação patriarcal, que delega à mulher atividades ligadas aos afazeres domésticos, de cuidar da casa e do marido, ou seja, um lugar social de subserviência e submissão. É preciso problematizar a forma como a representação da mulher é apresentada nos livros didáticos, a fim de quebrar paradigmas e preconceitos ainda marcantes nos dias atuais.

Percebemos também que, da mesma forma como nos outros aspectos aqui analisados, as obras, por meio de arquétipos de dominação cultural, vêm atendendo aos objetivos das narrativa universalizantes, colonizando corpos e mentes a partir de conteúdos curriculares desenvolvidos na escola básica, já que apresenta de forma estereotipada, sem considerar o valor

das simbologias, das culturas e identidades dos povos subalternizados (MALDONADO-TORRES, 2008). Isto porque o silenciamento de temas, abordagens ou grupos sociais, faz parte das prerrogativas da colonialidade alicerçados pelas teorias do contrato social dos séculos XVII e XVIII, como nos ajuda a entender Santos (2007, p. 74),

As teorias do contrato social do século XVII e XVIII são tão importantes por aquilo que dizem como por aquilo que silenciam. O que dizem é que os indivíduos modernos, ou seja, os homens metropolitanos, entram no contrato social abandonando o estado de natureza para formar a sociedade civil. O que silenciam é que com isso se cria uma vasta região do mundo em estado de natureza a que são condenados milhões de seres humanos sem quaisquer possibilidades de escapar por via da criação de uma sociedade civil.

Desnaturalizar e transcender as hierarquias culturais e identitárias atribuídas aos povos colonizados pressupõe perceber a relação existente entre colonialidade e educação e questionar a ordem colonial imposta também por meio dos conhecimentos curriculares. Não podemos negar que a educação possui papel determinante na manutenção ou superação da dominação cultural, pois o menosprezo pelos conhecimentos historicamente subalternizados não significa apenas uma subalternização epistemológica, mas uma diminuição ou aniquilamento ontológico dos seres humanos.

Conclusões

Ao apresentar narrativas sem evidenciar os conhecimentos daqueles que sofreram o processo de colonização, os livros didáticos de história aqui analisados tendem a mobilizar o conhecimento de modo a reafirmar relações hierarquizadas que criam uma escala de superioridade e inferioridade a fim de classificar as identidades dos sujeitos europeus como

naturalmente superiores e de não europeus como naturalmente inferiores, por meio de arquétipos que omitem o lugar do sujeito branco-colonial na construção do racismo em nossa sociedade.

As narrativas e representações construídas nos textos dos livros analisados demonstram a existência de fronteiras epistêmicas, das quais nos fala Castro-Goméz (2007) ao problematizar a colonização das ciências sociais e do conhecimento. Esse autor esclarece a existência de dois modelos de conhecimentos distintos: o legítimo, útil e o não legítimo, folclórico, ou seja, “la doxa y la episte, entre el conocimiento legítimo (es decir, el que goza de ‘validez científica’), y el conocimiento ilegítimo” (CASTRO-GÓMEZ 2007, p. 81). Este aspecto impede a inserção de “conhecimentos Outros” (WALSH, 2009), apresentados a partir de pontos de vistas Outros acerca das identidades de povos subalternizados, como negros e indígenas, que permitam a construção de maior densidade transformadora das atuais estruturas sociais.

Como informa Palermo (2014), existe uma pedagogia colonial favorável à homogeneização dos conhecimentos que instala práticas subjetivas autoritárias responsáveis por cancelar conhecimentos locais e não considerar as diferenças. Assim, questionar, problematizar e ampliar o debate sobre os arquétipos de dominação cultural presentes nos livros didáticos se constitui na possibilidade da construção de outros olhares visando formar sujeitos capazes de se constituírem de outras formas e, assim, construir relações sociais mais justas e humanas em nossa sociedade.

O livro didático é um produto cultural que possibilita a leitura e releitura de realidade, ou seja, é uma rica ferramenta com potencial de contribuir para a desconstrução dos estereótipos em torno das diversas identidades. É urgente e necessário questionarmos e desnaturalizarmos os discursos e as bases coloniais que sustentam as grandes narrativas neles

inseridas, para a existência de espaços que mostrem outras vidas, outros conhecimentos ausentes, para incluir nestes materiais um teor de resistência ao projeto de dominação cultural levado adiante por meio da educação. Nas palavras de Palermo (2014, p. 131), “De allí la necesidad de una perspectiva distinta como un modo de lucha por la constitución de una forma otra de conocimiento”.

Concordando com essa perspectiva apresentada pela autora, consideramos que os livros didáticos de história precisam dar voz a grupos e povos que sofreram a ação colonizadora, o que pressupõe a existência de uma política cultural para o livro didático como alternativa possível, capaz de transcender a lógica universal do pensamento moderno/colonial a fim de superar a permanência da colonialidade global e, assim, interromper o domínio colonial.

Descolonizar o livro didático, de modo a inserir conhecimentos ausentes nas narrativas hegemônicas é o primeiro passo para, a partir de uma história antirracista, considerar as identidades culturais daqueles que sofreram e sofrem a ação colonizadora. Os resultados deste exercício de pesquisa mostram a existência de elementos presentes nos livros de História que mobilizam o conhecimento de modo a reafirmar a representação hegemônica e racializada produtora de identidades subalternizadas nos povos Negros e Indígenas.

Queremos enfatizar, com isso, a importância de construirmos outros significados capazes de estimular práticas pedagógicas não coloniais, como sugere Palermo (2019), e propõe Walsh (2009). Urge que tais diálogos promovam uma crítica decolonial, o diálogo e a troca intercultural entre saberes e sujeitos.

Referências

- CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANDER, Edgardo (Org.). *Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.
- FANON, Frantz. *Pele Negra Máscaras Brancas*. Tradução Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.
- HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós-modernidade*. 12. ed. Trad. Tomaz Tadeu da Silva; Guarcira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.
- LUGONES, Maria. Colonialidade y género. *Tábula Rasa*. Universidad Colegio Mauor de Cundinamarca, Bogotá, n. 9, p. 73-101, 2008.
- LUGONES, Maria. Rumo a um feminismo decolonial. *Revista Estudos Feministas*. Florianópolis, set./dez., 2014.
- LUGONES, Maria. Heterosexualism and the Colonial/Modern Gender System. *Hypatia*. v. 22, n. 1, p. 186-209, 2007.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. A triplogia do ser e a geopolítica do conhecimento: Modernidade, império e colonialidade. *Revista Crítica de Ciências Sociais*. Rio de Janeiro, v. 80, p. 71-144, mar., 2008.
- MIGNOLO, Walter. *Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. Rio de Janeiro, v. 32, n. 94, p. 2-17, jun., 2016.

OLIVEIRA, Luiz F.; CANDAU, Vera M. Pedagogia decolonial e educação antirracista e interculturalidade no Brasil. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 26, n. 01, p. 15-40, abr., 2010.

PALERMO, Zulma. Irrupción de saberes “otros” en el espacio pedagógico: hacia una “democracia decolonial”. In: QUINTERO, Pablo; BORSANI, María Eugênia. *Los Desafíos Decoloniales de nuestros días: pensar em colectivo*. Argentina: Educo, 2014.

PETRONI, Mariana, C.A. Pensando as Sociedades Pré-Hispânicas: um estudo obre a Sociedade Mexicana e a Conquista Espanhola. *Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia*, São Paulo, n. 14, p. 259-276, 2004.

QUIJANO, Anibal. A Colonialidade do saber: eurocentrismo e Ciências sociais. Perspectivas latino - americanas In: LANDER, Edgardo (Org.). *Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos Estudos*. n. 79, nov., 2007.

WALSH, Catherine. *Interculturalidad crítica y educación intercultural* La Paz, 2009.

Mulher, nacionalismo e livro didático em Angola (1975-1980)

*Janice Rodrigues da Silva*¹

Introdução

O objetivo deste artigo é trazer uma reflexão sobre a presença/representação da mulher presente em dois livros didáticos angolanos utilizados após a independência política deste país que ocorreu no dia 11 de novembro de 1975. Procura-se, além de esboçar as ideias de autores (as) que trazem as reflexões sobre mulher, nacionalismo e livro (didático ou não), uma relação sobre a figura feminina como agente social histórico no campo político do nacionalismo em consonância com a representação da mulher no campo cultural do livro didático. As análises dos livros podem nos permitir, num primeiro plano, o questionamento sobre até que ponto a mulher está inserida na construção simbólica do nacionalismo angolano, o que perpassa pela noção de uma nação que coloca o homem como o único modelo de representação da coletividade nacionalista. Este questionamento se torna plausível uma vez que os estudos que afloraram as discussões de gênero na década de 70 do século XX propiciaram, em certa medida, reflexos dentro das ideologias pan-africanistas no tangente às ideias de liberdade frente ao racismo e colonialismo, colocando em cheque não apenas a autonomia do homem nos processos históricos, mas também a visibilidade da mulher, ou

¹ Mestra em Educação e Cultura pela Universidade Federal do Pará (2019), graduada em História pela Universidade Federal do Pará (2014). Membro ativo do Grupo de pesquisa GHISCAM (Grupo História em Campo), coordenado pelo Dr. Luiz Augusto Pinheiro Leal (UFPA). Email: sou.afrobrasil@gmail.com.

melhor, das mulheres, o que no caso angolano, especificamente se remete às mulheres negras. A formação dos Estados nações em África retomou as discussões em torno do nacionalismo e da nacionalidade. A mulher insere-se nesse contexto, por conta de suas ações práticas a favor da descolonização, que ora foram subalternizadas pelo patriarcalismo europeu ou através da política de assimilação, ora pelas diversas tradições regionais angolanas. Este artigo será dividido em três momentos: nos dois primeiros tentaremos trazer algumas correlações, num campo mais abrangente, entre mulher, nacionalismo e livro didático em Angola, assim, situando o (a) leitor (a) nas categorias dentro do contexto histórico de Angola independente. Na última seção teremos uma análise resumida de dois manuais utilizados em Angola, em que tentaremos mostrar de forma geral a presença/ausência do feminino e o papel social e político da mulher dentro da ideologia nacionalista angolana.

1 Mulher e nacionalismo em Angola

Segundo o historiador inglês Hobsbawm (1995), a história de “pessoas comuns” ganhou certa notoriedade com a crescente da industrialização e do movimento trabalhista nos séculos XVIII e XIX, o que de certa maneira ocasionou mudanças nas formas de entender as nações e os agentes que dela faziam parte. No que tange a história das mulheres, tanto pelo viés marxista, estruturalista, ou pós-estruturalista, a mulher era estudada de forma lateral, a receptora fixada de muitos tabus, a maioria deles ligados ao corpo e a sexualidade (PERROT, 2019). No espaço político, à frente da representação nacional, às vezes nem se cogitava pensar sobre. Frente a esse aspecto, um questionamento seria válido: até que ponto ou qual o papel que as mulheres desempenham na construção da nação?

Mesmo tendo suas histórias, na maioria das vezes restritas ao âmbito privado, e poucos fatos históricos vindos à tona de mulheres que

transcenderam esse aspecto, as mulheres tiveram/tem um papel importante na construção do (s) nacionalismo (s). Mas, sejamos cautelosos (as) em tentar demonstrar isso, não obstante tenhamos de dar visibilidade, primordialmente, à vida privada ou como sugere a autora Walby (2000, p. 250-251) a qual afirma que as mulheres participam dos movimentos étnicos e nacionalistas de diversas formas: como reprodutoras biológicas, como reprodutoras das fronteiras culturais ou como reprodutoras na propagação de ideologias.

A história de Angola é amplamente marcada por um longo período de ocupação, o qual se estende desde meados do século XV. Imbricado a isso, temos inúmeros episódios de violências -resultados do processo de colonização e posterior guerra civil- como escravidão, racismo e mortes de civis, só para citar alguns exemplos (WHEELER; PÉLISSIER, 2009). Os acontecimentos históricos por si só dão amplo entendimento do porquê da maioria de angolanas e angolanos estarem excluídos ou apáticos do movimento nacionalista e da posterior “democracia” que se sucedeu neste país. Para a autora Walby (2000, p. 253), muitos movimentos feministas estiveram em algum momento ligado ao movimento nacionalista de seus países. Como exemplo podemos citar, entre outros, o movimento feminista na Guerra Civil Espanhola.²

Segundo Scott (2011, p. 66-67), o desafio do estudo da categoria *gênero* propiciou à categoria “mulher” estudos mais específicos ou singulares, colocando-a em uma espécie de neutralidade frente a contextos políticos-ideológicos e frente a uma história calcada em embates contra uma certa categoria dominante, inserindo a mulher em posições privativas na história, nos movimentos que resguardavam suas lutas e da própria

² A autora Martha A. Ackelsberg demonstra em seu livro intitulado *“Mulheres Livres: a luta pela emancipação feminina e a Guerra Civil Espanhola”*, como a educação foi importante no processo de conscientização da mulher como agente consciente político.

escrita da História da Mulheres. Em Angola, tanto no contexto pós independência quanto no mais atual³, as mulheres constituem a maior parte da população, porém, a participação nos espaços públicos, principalmente sobre questões ligadas ao governo, foi e é muito pequena (DOMINGOS, 2018). Nesse sentido, a discussão sobre gênero e nacionalismo implica questões ligadas a partir de vários aspectos, como a história de Angola e a política de cidadania, o que consequentemente levam-nos a questionar a educação e as desigualdades sociais desse país. Ou seja, questões de cidadania, de nacionalismo e de gênero estão ligados neste debate.

Nesse sentido, o estudo das mulheres, dentro de uma lógica do movimento feminista, tem uma conotação abrangente, mas, também possui características continentais, nacionais, regionais e particulares. O estudo das mulheres precisa ultrapassar a ideia de ser uma complementaridade de uma história considerada patriarcal (seja ela branca ou negra), sendo compreendida na pluralidade de suas ramificações. É um deslocamento necessário na história afim de trazer as peculiaridades das experiências coletivas ou individuais de uma história comum a todos e a todas. Segundo Scott (2011, p. 84), parte da história das mulheres sempre tentou mostra-las como uma categoria fixa, que somente se movia dentro de contextos históricos. As mulheres também foram vistas, antes de tudo, como reprodutoras da nação, da força de trabalho, professoras do lar e de sua cultura (PERROT, 2019), bem como fronteiras sexistas culturais dentro dos seus respectivos territórios (WALBY, 2000, p. 250). E é justamente aí que está o ponto de inserção da mulher: mesmo que esta seja apresentada como elemento secundário

³ Informações contidas no Relatório Social de Angola 2015, acessado através do link http://www.ceic-ucan.org/wp-content/uploads/2017/02/RELAT_SOCIAL_2015.pdf

(como ajudantes ou donas de casa, por exemplo), esta já está inserida no projeto de nação, pois a nação seria, “antropologicamente, como um operador básico num vasto sistema de classificação social” e de “ordem política e simbólico-ideológica” (VERDERY, 2000, p. 239). O MPLA, após a independência de Angola, detinha o poder político-hegemônico o qual priorizava seus próprios interesses, o que por sinal refletia na divisão gritante entre classes, raças e gêneros *in loco*.

Dentro desses aspectos, a categoria *nacionalismo* pode ser discutida sobre vários vieses, sendo estes políticos, sociais, territoriais, econômicos e até sustentados por um ideal de sentimentalismo, tal qual Silva (2019) seguindo as proposições de Anderson (2008) abordou sobre o sentimento de pertença a um ideal de nacionalidade. Nesse sentido, ficamos com as definições de Poutignat (2011, p. 37), o qual discorre que nação “é, como o grupo étnico, baseada na crença da vida em comum, mas se distingue deste último pela paixão (*phatos*) ligada à reivindicação de um poderio político.

Se levarmos em conta o conceito de *subalternidade* da autora indiana Gayatri Spivak, sendo que esta tem um papel relevante nos estudos pós-coloniais, pensemos pela lógica do MPLA, o qual pretendia criar uma nova sociedade calcada no respeito e na inclusão de direitos para os angolanos. Pensemos ainda num caso particular: a inclusão de direitos para as mulheres angolanas. Contudo, para os Movimentos de Libertação de Angola, o discurso era diferente da prática. Mesmo em épocas mais atuais, nas quais o Estado concede cidadania às mulheres angolanas, esta se torna uma cidadania passiva, pois as mulheres não têm participação efetiva nos espaços públicos e políticos, sejam eles por diversos fatores sociais (DOMINGOS, 2018).

Retornando ao contexto de independência, podemos denotar que esse poderio político poderia ser demonstrado pelas mulheres angolanas

num duplo viés: o primeiro era conquistar uma nação livre, já que elas também participaram das lutas de libertação, independente da região e do partido que tinham afinidade, e a segunda era reinscrever como a mulher era vista dentro de sua própria tradicionalidade e das tradições mescladas e impostas pelo colonizador. Parece pouco, mas a inferiorização imposta não impedia que as mulheres lutassem por sua própria emancipação, mesmo isso não provocando mudanças estruturais no projeto maior de nação angolana. “Todos querem uma Angola livre”, não significa uma singularidade de ideias e alteridade de raças, etnias e a posição fixa dos sexos. Como bem lembra Anderson (2008), o nacionalismo pode ser um fator ligado mais à questão do sentimento que une homens e mulheres em torno de um objetivo comum.

Hobsbawm (2013) procura dar outras conotações para a constituição do nacionalismo, abordando que devemos dar outros vieses de entendimento para a formação da identidade nacional como a economia e a política - dois âmbitos nos quais a mulher não tem ampla visibilidade-. Segundo o mesmo autor, o sentimento de nacionalismo é formador das nações (HOBSBAWM, 2013, p.19). Esse pensamento nos leva a cogitar que por mais que as mulheres, em Angola, tivessem um espaço de ação limitado no âmbito político, não se exclui a possibilidade de as pensarmos como sujeitas incluídas no pensamento político do nacionalismo independentista. O ideal cosmopolita dá a liberdade de escolha do lugar em que se quer viver e do sentimento ligado a este (APPIAH, 1998), o que nos leva a compreensão de que o (a) cidadão (ã) cosmopolita tem uma certa compreensão dos legados os quais o levam a defender um ideal de nação. Os estudos de caráter estruturalista focavam nas ações das mulheres neste contexto: como sujeitas que “ajudavam” os homens no plano de independência. Mas o confinamento privativo histórico às mulheres não as fez ficar fora do plano político. No páreo da cidadania,

elas estavam lá, no plano de combate. Porém, a questão neste artigo não é questionar a quem pertence o projeto de nação, se ao homem ou a mulher, mas quem sabe estudar, debater, teorizar ou redefinir o conceito de nação e nacionalismo.

2 Livro didático e nacionalismo em Angola

Mais do que discorrer sobre esta categoria e seus significados, devemos pensar sobre a prática e história da leitura desses livros. Não podemos deixar de pensar que os livros são objetos do mundo capitalista e que dependendo do meio social e contexto histórico em que estão inseridos, podem ter vários tipos de leituras e entendimentos. Segundo Choppin (2008, p. 12), os historiadores foram os primeiros a se interessarem pelos estudos dos livros didáticos em meados dos anos de 1960 em várias conjunturas, o que nos leva a cogitar ser a sua conceituação bem recente e não concretizada. Nesse sentido, estudar o livro, como objeto histórico, é como estudar um elemento cuja característica pode ser enquadrada como um fenômeno em constante transformação. Do manuscrito ao impresso, do impresso ao digital, os livros escondem em suas páginas de papel pensamentos e ideias engajadas com vários propósitos.

As forças que oprimem as mulheres e a história das mulheres estão envoltas, também, por um controle ideológico que se reflete em uma superioridade sociopolítica (BONNICI, 2009). Premissas que são transmitidas através de discursos, sejam estes de variadas ordens, que outrora se fixam culturalmente nas sociedades. Sendo assim, o discurso acaba ganhando uma certa fixidez ao longo de contextos históricos e a história a partir disso acaba sendo contextualizada em livros didáticos.

Seguindo as premissas de Bonnici (2009), em seus estudos críticos sobre o pós-colonialismo, no que tange os termos “Outro X outro”⁴ e sobre os estudos voltados para a história das mulheres, podemos perceber como a mulher, ainda mais a mulher negra, foi não uma, mas duas ou três vezes marginalizadas nesse processo: primeiro, por ter sido uma mulher colonizada; segundo, por ter sido uma mulher negra/preta colonizada e terceiro, por ter sido marginalizada dentro de sua própria etnia ou cultura.⁵

Essa marginalização foi fortificada ao decorrer do processo colonial, através das legislações coloniais, classe, raça e o processo de descolonização e que enfim, refletiram na mídia impressa como nos livros, sejam estes didáticos, historiográficos, de recenseamento, romances, poesias etc...

Em Angola, os manuais didáticos silenciaram durante décadas as mulheres, os homens angolanos e a África de maneira geral (SILVA, 2019). Silenciados, pois sempre estiveram presentes em quase todos os manuais, mas, pelo projeto educativo colonial português, eram caricaturados, inferiorizados as suas culturas tradicionais ou vistas como exóticas suas práticas de administração familiar e social (SILVA, 2019). Silenciados porque a eles e a elas não foram dadas as oportunidades de contarem a sua própria história.

O MPLA, na conjuntura da independência, produziu seus próprios manuais nos quais procurava exaltar a sua “angolanidade” (contando suas histórias tradicionais, falando sobre Angola e o continente africano) assim,

⁴ Para mais entendimentos sobre a questão do “outro” ver TODOROV, Tzvetan. *A conquista da América: a questão do outro*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

⁵ Segundo a autora Teresa Jose Adelina da Silva Neto, em sua tese de doutorado intitulada: *Contribuição a história da educação e cultura de Angola: grupos nativos, colonização e a independência*. (2005), mesmo seguindo a proposição de que muitas mulheres, mesmo aderindo a uma educação oficial, que propiciava uma nova perspectiva social, ainda eram tratadas de forma subalterna, onde muitas eram obrigadas a casar ainda crianças, ou ainda em casos específicos sendo mutiladas genitalmente conforme as tradições de respectivos povos.

levando a ideologia nacionalista angolana para uns poucos angolanos, na maioria homens, que estudavam nas escolas em Luanda. Após a independência, o MPLA seguiu as mesmas perspectivas, mas como dito anteriormente, os discursos que afloram a política são divergentes das práticas. Os manuais didáticos seguiram menosprezando certas categorias⁶. Atualmente, os livros continuam a serem controlados e obedecendo critérios específicos do Estado angolano. Tal como outro produto qualquer, impondo a si um adjetivo de “objeto cultural”⁷, infligi formas de leituras e análises de seus conteúdos com base em preceitos de uma classe que se privilegia e perpetua suas identidades, ideologias e valores culturais. Alguma coisa mudou de fato?

A definição de livro didático não tem um significado ou fórmula exata, pois os seus conteúdos e seus escritos são embasados em teorias e estudos locais e regionais e as leituras que se fazem dos escritos seguem essa mesma lógica. O que se torna pertinente é: como cada lugar lida com seus escritos e com suas leituras? O que torna o significado de um livro contundente é a relação dos escritos com as interpretações que os leitores fazem deles, em determinado contexto e em determinado grupo social, o que é reflexo dos ideais de sujeitos que compõem aquela nação. A mulher é percebida tal qual a linguagem a determina. A linguagem não somente como ideologia empregada nos livros, mas como as representações e organizações sociais de cada lugar.

Os livros didáticos pós-coloniais podem ser observados sob uma ótica de mais de 500 anos de exploração. Seguindo as mesmas premissas de outras formas de escritas pós-coloniais, como a literatura, os LDs

⁶ O site *memorias da África e do oriente* (<http://memoria-africa.ua.pt/>) disponibiliza um acervo de manuais didáticos (para consulta, apenas) antes e após a independência, onde em consonância com estudos específicos e comparativos se nota as disparidades entre discursos e práticas no que tange o aspecto educacional.

⁷ Nesse sentido ver Circe Bittencourt em “Materiais didáticos: concepções e usos”. In: *Ensino de História: Fundamentos e Métodos*. Circe Maria Fernandes Bittencourt. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011. pp. 291-321.

angolanos seguiram a mesma lógica, a saber o de serem diferentes dos livros didáticos da metrópole e da progressão do ideal de nação e com ele seus agentes.

Mas foram nas outras leituras que se fizeram desses manuais que se pode escavar e achar as mazelas da colonização e colocar à superfície tamanhas atrocidades e nuances do colonialismo. Nestes livros didáticos a primeira vista podemos perceber o qual grande era a empreitada nacionalista angolana, com visões sobre o angolano de maneira romantizada, desde o campo étnico ao campo político de modelo ocidental. Em manuais mais antigos percebe-se não muito além do que o livro mostra: paisagens portuguesas ou angolanas, portugueses ricos e bem-sucedidos, angolanas e angolanos em um estado de apatia, ociosidade e aceitação ou uma Angola promissora.

No entanto, uma releitura desses manuais revela que essas riquezas portuguesas advinham de uma exploração da colônia angolana, da exploração social, cultural, religiosa e corporal desses angolanos, no racismo e no conseqüente rebaixamento do continente africano de um modo geral. Consoante aos livros didáticos coloniais, pode-se usar o mesmo viés de análise para os livros pós-coloniais. Rer ler constitui uma das maneiras de focar detalhes que podem ser decisivos para desconstruir os discursos que omitiram os papéis que as mulheres desempenharam na política nacionalista e trazer à tona tais ações que foram subalternizadas pelo poder que a linguagem didática empregou como estratégia ideológica.

Anderson (2008), deixa claro que a linguagem não pode deixar de ser um objeto simbólico de exclusão do nacionalismo, mas não pode ser tido como um único fator. O distanciamento entre o papel do homem e da mulher no campo político do nacionalismo é embasado pela diferença, que se baseia no contraste da política de ação entre os sexos dentro do campo político, cultural e econômico. Para o autor, “o que inventa o nacionalismo

é a língua impressa e não uma língua particular em si” (ANDERSON, 2008, p. 190). Em consonância a isso, podemos corroborar as ideias do historiador Choppin (2008, p. 553), o qual aborda as três dimensões do livro didático: em seu caráter referencial, pois os livros são formulados por instâncias que além de deter o poder naquele dado momento, possuem uma bagagem cultural ao qual tendem a passar adiante; a dimensão instrumental, pois os livros tem os objetivos de ensinar algo; a dimensão ideológica e cultural, pois tem a função de inculcar qual o “lugar” de determinados agentes que fazem parte daquele meio social e por último uma dimensão documental, pois o livro também pode abrir oportunidades de repensar, para quem lê, o porquê de uma personagem ou grupo social não estar ali inserido na histórias que os livros contam.

3 Gênero nos livros didáticos angolanos: quem está à frente da nação?

A independência de Angola gerou aspectos de rupturas e continuidades na sua história. Rupturas pelo aspecto da autonomia política. Continuidades, pois alguns setores continuaram a ficar à parte da cidadania e da vida política que seria inerente e de interesse a todos (as) os (as) angolanos (as). A guerra civil (1975-2002) intensificou mais esse aspecto. A tentativa de tornar visível a participação das mulheres seguiu de forma bastante tímida. Justamente na década de 1970, os debates de caráter sociais engendraram melhorias ou reivindicações nos setores de trabalho, na questão privada e familiar da mulher ou ainda sobre a sua sexualidade. As mulheres angolanas, tiveram uma desigual participação e oportunidades no exercício da cidadania. Tal descaso fez com que as mesmas não tivessem oportunidades de ascenderem e terem uma posição de igualdade, o que não significa que não tivesse existido mulheres com ativas trajetórias políticas em Angola. Logo, as nulidades de suas ações refletiam nos seus papéis sociais que posteriormente seriam

representados historicamente pela língua impressa, o livro didático, instrumento ideológico e formador de “novos nacionais”.

Nesse sentido, com a maior participação das mulheres por seus direitos no plano cultural e político e juntamente a isso a disseminação das informações por diversas vias, principalmente através da língua impressa, o feminismo se alargou. Um dos mais notáveis movimentos que tinham esse objetivo em Angola era a OMA (Organização da Mulher Angola) criada pelo MPLA; e a LIMA (Liga Independente das Mulheres Angolanas), criada pela UNITA. Ambos os movimentos (criados por homens) tinham o objetivo de explorar o papel da mulher na campanha nacionalista, coordenando atividades de mulheres dentro e fora de Angola (DOMINGOS, 2018, p. 23). Segundo Hobsbawm (1995), a visibilidade das mulheres nas lutas de libertação do que ele chamou de terceiro mundo, tiveram grande interesse devido ao seu conteúdo nacionalista, devido aos projetos de igualdade de raças e pelas vivências históricas associadas a uma unidade africana. Mas temos que ter o cuidado de analisar essa questão mais a fundo, sem generalizar, uma vez que mulheres que obtiveram uma consciência política sobre seus países, tiveram uma educação pautada nos moldes europeus e pertenciam à classe média ou a grupos específicos que detinham uma visibilidade⁸ política (HOBSBAWM, 1995, p. 304-313). Mas não podemos deixar de destacar que a mulher tem o poder de fala e de ação quando tem/cria consciência que é um ser politicamente ativo, onde pode não apenas ter ideias contrárias a um

⁸ Mulheres colonizadas e educadas por uma educação oficial poderiam se sentir privilegiadas por pertencer a uma classe social mais notória. Acredito que esta posição poderia causar uma falsa noção de mulheres progressistas, pois muitas acabavam reproduzindo as práticas machistas, assim, promovendo uma hierarquização da ignorância. Um caso interessante: Deolinda Rodrigues, prima do então primeiro presidente de Angola, Agostinho Neto, ganhou certa notoriedade em meio a política e às ações práticas de gabinete, inclusive lutando e sendo morta em batalha. Sua história pode ser contada em seu livro póstumo *Diário de um exílio sem regresso (2003)*, que na verdade são um conjunto de cartas escritas pela mesma. No entanto, os holofotes historiográficos sobre ela, como a representante da mulher combatente e intelectual angolana pode ofuscar a notoriedade de outras mulheres.

sistema político e social opressor, mas os motivos necessários e suficientes para enfrentá-lo.

Figura 1- Capas de dois livros utilizados em Angola pós- independência.



Fonte: República de Angola (1975-1980).

Conforme a Fig. 1 podemos perceber como o elemento feminino aparece em meio aos aspectos de representação da força de trabalho, associados a um aspecto econômico, como uma espécie de afeição às características simbólicas do nacionalismo angolano, como as cores vermelha e amarela que correspondem as cores do MPLA, que outrora são simbolicamente associados aos aspectos socialistas e marxistas. A mulher, na maioria das representações nos livros didáticos, esteve presente em trabalhos relacionados a postos de saúde, em casa, na lavoura ou ainda como espécie de espíãs (SILVA, 2019), enfim, em categorias que não se caracterizavam de fato uma linha de frente na luta armada, por exemplo. Há casos esporádicos de uma ou outra mulher que teve acesso aos esquemas de embate relacionados à segurança da nação, mas não que tivesse grande visibilidade na política machista.

A presença da mulher enquanto agente político fica na invisibilidade nos dois livros em questão. Os termos empregados para titularizar os

textos nos livros como “O povo está unido” (REPÚBLICA DE ANGOLA, 1975, p. 19) ou “Vamos criar um homem novo” (*Idem*, p. 25), chamam a atenção pois denotam a ideia de uma conjuntura nacional, ou seja, a chamada de não somente homens, mas também mulheres para lutar contra o colonialismo. No entanto, o emprego gramatical masculino e a não presença de fotografias de mulheres na frente de combate, invisibilizam ou colocam a mulher em segundo plano. Segundo Quijano (2002), as conjunturas as quais remontaram às tradições entre colonizados e colonizadores puderam ser compreendidas dentro do viés econômico capitalista, tendo em base as classes sociais. A tradição que ora poderia ser uma fonte de salvaguardar o combate contra o colonialismo acaba por assumir uma forma pejorativa, um “atraso” ao novo poder, mas não deixaria que a exploração do homem fosse extinguida uma vez que a mão-de-obra qualificada em Angola pertencia amplamente aos cidadãos portugueses (KEBANGUILAKO, 2016, p. 216). Outro ponto a ser colocado é que embora a classe trabalhadora fizesse parte de uma resistência contra o colonialismo, não podemos deixar de perceber que para isso deveriam conhecer o mínimo de política e assim a educação formal seria um meio para o andamento das práticas dos atos políticos. Nesse sentido, o livro didático como instrumento político passa a ser mais reconhecido como máquina de uma importância estratégica na viabilização do poder que ora marca a contrariedade e diferença entre os sexos. Nos livros didáticos em questão, as únicas menções dadas às mulheres são como pertencentes a lugares pré-definidos, como bem aponta que “cada homem, cada mulher, cada criança tem algo a fazer pelo povo” (REPÚBLICA DE ANGOLA, 1975, p. 31). Segundo esse trecho temos a noção de que mulheres e homens tinham funções fixas, não à toa as únicas imagens que aparecem nos livros em questão remetem a mulher ao campo privado, como em plantações (REPÚBLICA DE ANGOLA, 1975, p. 44, 58 e 63); (REPÚBLICA DE

ANGOLA, 1980, p. 45, 66 e 68) e em postos de saúde (REPÚBLICA DE ANGOLA, 1975, p. 52) e aos homens, espaços públicos.

Exposto esses pequenos exemplos, podemos nos questionar a contrariedade do fator político e do nacionalismo frente aos protagonismos das mulheres em Angola. O silenciamento recai como se fosse algo natural. Segundo Wheeler e Pélissier (2009), homens e mulheres participaram ativamente das lutas de libertação de Angola. No entanto, embora invisibilizadas pelo patriarcalismo, seja tradicional, seja o português, inserido através dos costumes, não podemos deixar de criticizar o papel da mulher nesse processo. A mulher não precisa agir, ser uma heroína, ser “queimada em uma fogueira” para ser lembrada como combatente ou ter certa visibilidade diante de um processo histórico. De cada singularidade emana um sentimento grupal.

Conclusão

Falar de mulher, nacionalismo e livro didático podem nos dar um entendimento mais particular do contexto histórico, político e social de um lugar. A intenção foi abordar um contexto histórico de Angola com possibilidades de se pensar questões mais contemporâneas, o que nos faz entender que não se procurou universalizar os estudos sobre a mulher, especificamente a angolana, muito menos delimitar o tema. Muitos livros didáticos que pretendiam um ideal se mostraram, no mínimo, contraditórias em suas proposições, colocando em evidência os discursos dominantes. Quando se trata de nacionalismo angolano, temos a impressão de um engajamento político masculino apenas. Os livros didáticos daquela época retratam isso. Mas, afinal de contas, foram as mulheres que ganharam espaço frente aos campos político e ideológico na construção do nacionalismo e conseqüentemente nos livros didáticos, ou o nacionalismo e o livro didático que se adequaram às reivindicações sobre

o lugar de fala e de ação das mulheres? Seja qual for a resposta, a língua impressa possibilitou questionar as ações de mulheres e as inseriu na “comunidade imaginada”, por mais que suas ações não fossem consideradas políticas ou de efeito diplomático. Por muito tempo a mulher foi objeto e não sujeito na história e principalmente nos séculos XX e XXI estas deixaram de ser uma espécie de joguete de práticas que as visibilizavam por interesses de outrem, associadas a sexualidade ou a histeria, ou ainda subjugada ao âmbito privado. Porém, a sua invisibilidade não significa um não comprometimento. A sua posição em ambientes familiares ou em condições secundárias não implica uma pré-disposição, pelo contrário, são construções sociais moldadas sobre uma hierarquia, mas passíveis de serem moldadas. O livro evidencia um verdadeiro caleidoscópio de significações, onde os embates para ressignificações de categorias geram grandes choques culturais que são inerentes a formação nacional e ao papel social da mulher nesse processo. Cabe a nós, pesquisadores (as), buscarmos uma nova ideia de nação pautada na contribuição de ambos os sexos, sem “hierarquizar” dentro dos debates de gêneros.

Referências

- ANDERSON, Benedict R. *Comunidades Imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. Trad. Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- APPIAH, Kwame Anthony. *Patriotas cosmopolitas*. Revista Brasileira de Ciências Sociais, vol. 36, n. 13, pp. 79-94, 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So102-69091998000100005.
- BONNICI, Thomas. Teoria e crítica pós-colonialista. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (Org.). *Teoria Literária: Abordagens teóricas e tendências contemporâneas*. 3. ed. Maringá: Eduem, 2009.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, p. 549-566, set./dez. 2008.

DOMINGOS, Willi Cardoso. Vozes de Mulheres: Género e cidadania em Angola. *Revista Espacialidade [online]*. v. 13, n. 1, 2018. ISSN 1984-817X. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/espacialidades/article/view/17607>.

HOBSBAWM, Eric. *Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)*. Tradução Marcos Santarrita; revisão técnica Maria Celia Paoli. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. *Nações e nacionalismo desde 1780: programa, mito e realidade*. 6. ed.. Tradução de Maria Celia Paoli e Anna Quirino. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

KEBANGUILAKO, Dinis. *A educação em Angola: Sistema educativo, políticas públicas e os processos de hegemonização política na primeira república: 1975-1992*. 2016. 322 pgs. TESE (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

PERROT, Michelle. *Minha história das mulheres*. Tradução Angela M. S. Corrêa. 2. ed., 6. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2019.

POUTIGNAT, Philippe. *Teorias da etnicidades: seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth*. Philippe Poutignat, Jocelyne Streiff-Fenart. Tradução Elcio Fernandes. 2.ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2011. 250p.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, Poder, Globalização e Democracia. *Revista Novos Rumos*. ano 17, n. 37, 2002, p. 4.

Relatório Social de Angola 2015, acesso através do link http://www.ceic-ucan.org/wp-content/uploads/2017/02/RELAT_SOCIAL_2015.pdf

REPÚBLICA POPULAR DE ANGOLA. *Guia do alfabetizador. A vitória é certa, a luta continua*-. Ministério da Educação, 82 pags. Link para acesso: <http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/Geral/L-00000027&p=1>. Acesso entre abril de 2018 a fevereiro de 2019.

REPÚBLICA POPULAR DE ANGOLA. *Manual de alfabetização. A vitória é certa, a luta continua*. Ministério da Educação, 1980, 81 pags. Link para acesso: <http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/Geral/L-00000026&p=1>. Acesso entre abril de 2018 a fevereiro de 2019.

SCOTT, Joan. História das mulheres. In: BURKE, Peter (Org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora Unesp, 2011. pp. 65-98.

SILVA, Janice Rodrigues da. *Entre discursos e representações: o livro didático e nacionalismo na Angola independente (1975-1980)*, 2019. 167 pgs. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) - Universidade Federal do Pará, Cametá, 2019.

VERDERY, Katherine. Para onde vão a “nação” e o “Nacionalismo”? In: BALAKRISHNAN, Gopal. (Org.). *Um mapa da questão nacional*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000. pp. 239-247.

WALBY, Sylvia. A mulher e nação. In: BALAKRISHNAN, Gopal. (Org.). *Um mapa da questão nacional*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000. pp. 249-269.

WHEELER, Douglas; PÉLISSIER, René. *História de Angola*. Tradução Pedro Gaspar Serras Pereira. 6. ed. Rio de Janeiro: Tinta da China edições, 2009.

A Resistência dos Sebos de Belém/PA diante das novas tecnologias e dos livros digitais

*Eddie Carlos Saraiva da Silva*¹
*Helen Roseany da Silva Souza Luz*²

Introdução

Conforme avançamos na era da informação e do conhecimento, novas tecnologias são desenvolvidas e aplicadas na sociedade, expandindo assim a comunicação e a informação e possibilitando inúmeras vantagens e acessibilidade informacional. A comunicação e a troca de informações entre os indivíduos passam a ser muito mais rápidas e flexíveis, ignorando barreiras e limites temporais e geográficos. Com isso, cada vez mais as relações passam a ser por meio de mídias e redes sociais apresentando um fluxo rápido e constante de informações em questão de segundos.

As tecnologias da informação e comunicação tendem a encontrar formas mais ágeis de expressar conteúdo, com informações mais concisas e orientadas para públicos específicos. Essa é a técnica da aceleração, motivada pelo advento da internalização. A inserção de informações na mídia digital provoca uma maneira de provocar diferenciada. Ela é extensiva, mais global e dificilmente poderá ser totalmente monitorada. (SIMEÃO; MIRANDA, 2003, p. 35).

A geração Y, que são os principais consumidores dessas novas tecnologias, exploram e utilizam as redes sociais com a finalidade de criar relações pessoais, profissionais ou acadêmicas. Essa geração se caracteriza

¹ Graduando em Biblioteconomia, da Universidade Federal do Pará. E-mail: eddiecaraiva@gmail.com;

² Especialista em Gestão em Unidade de Informação, da Faculdade Ieducare. E-mail: helenluz@yahoo.com.br.

justamente pela empatia e afinidade que possuem com a variedade de ferramentas e dispositivos tecnológicos que o mercado disponibiliza, além de serem muito mais ágeis na troca de informação e conhecimento, socializando e comunicando em questão de segundos na internet. Em comparação as gerações anteriores, a geração Y apresenta comportamentos, atitudes, conhecimentos e níveis de inteligências muito diferentes, mais avançados; tudo gira em torno do compartilhamento e a valorização que depositam nas relações tecnológicas criadas, deixando de lado até a privacidade e passando a tratar certos aspectos como um todo, um coletivo. Santos (2011, p. 6) destaca alguns aspectos da geração Y:

[...] a familiaridade com a tecnologia, rápida a adaptação à mudança, necessidade de resposta e resultados imediatos, preferência por valores individuais em relação aos sociais, expectativa de um direcionamento claro por partes dos líderes, autonomia na execução reconhecimento entre a vida profissional e pessoal.

Nessa corrida tecnológica as livrarias e os sebos também procuram conhecer e utilizar o que tem novo e moderno para que possam estar sempre atualizados com os melhores produtos e serviços para seus clientes. Muitas livrarias utilizam mídias sociais como forma de divulgar e disseminar seus produtos e informação, como por exemplo: lançamentos de livros, novos produtos, promoções, eventos, etc. Quando analisamos os sebos, podemos apontar o uso das redes sociais como forma de promoção e disseminação dos produtos que estão disponíveis para compra, bem como, informar sobre descontos e servir como um canal de atendimento.

A internet permite que grandes e pequenos negócios, independente do ramo de atuação, divulguem e disseminem seu conteúdo em um amplo alcance e para um público muito maior, integrante cliente atuais e clientes em potenciais. Essas são as vantagens proporcionadas por um mundo

globalizado e tecnológico, que impulsionam e otimizam as vendas e expandem captação de novos consumidores em potencial por meio do marketing digital.

A pesquisa tem por objetivo analisar e estudar como a tradição e a contemporaneidade combinam-se na gestão de um sebo, observando o impacto que a inclusão das redes e mídias sociais têm sobre a gestão de marketing e, a consequência que os livros digitais e eletrônicos têm no comércio desses pequenos e grandes negócios. A pesquisa se caracteriza como exploratória-descritiva, utilizando uma metodologia bibliográfica, fundamentada em Delgado (1999), Prócopio (2010), Oliveira (2013) e Amorim (2013), e pesquisa-levantamento, com o uso de formulário eletrônico e entrevistas para a coleta de dados pessoais e de gestão de negócios, opiniões e outras informações. O estudo foi realizado com sebos situados na cidade de Belém/PA e que possuem loja física e/ou loja virtual.

O artigo foi estruturado com a intenção de apresentar no primeiro e segundo capítulo uma contextualização sobre sebos e livros digitais/eletrônicos, respectivamente, faz-se uso da conceitualização e contextualização de Delgado (1999), Mansur (2007) e Amorim (2013). No capítulo três apresentamos conceitos sobre marketing, redes e mídias sociais, e sua aplicação no comércio e vendas, com base nos estudos de Orsoli ([20--?]). No capítulo quatro são apresentados os resultados obtidos com a aplicação dos formulários. O último capítulo segue com as considerações finais da pesquisa.

1 Mas o que são os sebos?

Quando procuramos pela *Web* a contextualização do significado de um sebo podemos encontrar diversas teorias baseadas no contexto histórico e comportamental de diferentes épocas. Podemos encontrar explicações como a de Delgado (1999) que relata as leituras realizadas sob

a luz da vela, que conseqüentemente, sujava e engordurava os livros, dando origem aos termos “sebento” e “ensebado”. Procurando o significado no dicionário eletrônico *Dicionário Online de Português* (2017, não paginado), temos a descrição de “sebo” se referindo a “livraria onde se vendem e se compram livros usados”.

Os sebos atuam com o objetivo cultural e memória oferecendo aos bibliófilos a oportunidade de adquirirem livros antigos e raros. Amorim (2013, p. 9) explica o encontro de livros antigos e raros no sebo devido a “[...] diversidade do seu acervo, proporcionada pela circularidade que os livros adquirem nessas lojas, aumenta a probabilidade do aparecimento desse tipo de livro”. Além dessa característica encontramos a acessibilidade financeira proporcionada, pois os livros são ofertados a preço inferior que o do mercado, quando comparado as grandes livrarias e editoras. Conforme Delgado (1999, p. 53) enfatiza sobre a importância dos sebos

A importância dos sebos está no fato de serem espaços que, além de possibilitarem um preço mais acessível para o livro, permitem que se encontrem ali edições esgotadas, já fora de circulação do mercado, bem como livros raros e coleções valiosas. Os sebos permitem, ainda, outras formas de negociação que as livrarias de livros novos não utilizam, como troca e compra de livros.

Nos sebos é possível encontrar entre as estantes a euforia de um cliente em busca de edições de livros que a muito não são mais impressos. É um local onde encontramos diversas bibliotecas particulares em um só lugar, livros que antes iam parar em uma lixeira, histórias novas e antigas contadas entre as páginas, e principalmente, no próprio livro encontrado em um sebo, podemos conhecer a história de uso daquele livro. O livro por si só conta sua história até chegar no sebo, seja por aquela “orelha” feita

em uma das pontas da página do livro que vemos, as anotações resumidas de uma pesquisa, as marcações de pontos importantes da leitura, a dedicatória ou assinatura do dono anterior que por meio da compra e venda repassa o livro, literalmente com história pra contar, para o próximo leitor.

Os sebos têm a fama de serem lugares onde há somente livros em péssimo estado, livros desgastados, são lugares sujos, mal iluminados e com acúmulo de poeira e tantas outras características similares, que para alguns são as características que tornam o sebo um lugar excepcional. Mansur (2007, p. 5) faz uma breve menção ao ambiente de um sebo.

[...] não pode ter muita luz, tem que ser um pouco na penumbra. Também não pode ser muito limpo, bastando um espanadorzinho de vez em quando, para não sufocar os alérgicos. Também não devem ser muito espaçosos, as pilhas de livros precisam formar corredores e esquinas estreitas, fazendo com que o leitor se sinta literalmente (ou literariamente) cercado por livros.

Com o avanço da tecnologia, o surgimento do livro eletrônico e digital e a facilidade da busca e acesso de livros que são disponibilizados na *Web* em diferentes formatos e de forma gratuita, os sebos passam a ter que se adaptar. Os livreiros que atuam a anos no comércio de livros usados necessitam migrar para o uso do marketing digital, assim como seus sebos, antes em espaço físico, passam a ser também um sebo virtual/online. Temos também uma gama de livreiros iniciantes que começam de imediato com o uso do espaço virtual como estratégia de venda e corte de custos, pois não se preocupam com gastos de aluguel, luz, limpeza e etc. O que os espaços físicos, que ainda sobrevivem a essa era tecnológica, possuem de único e especial e que não há tecnologia que venha extinguir isso, é a memória, a cultura e a história que por ali passaram e

residem. Delgado (1999, p. 53-54) menciona esse aspecto dos sebos como sendo

[...] espaços citadinos de sociabilidade [...] comportam uma pluralidade de apropriações, tradições e valores históricos sedimentados nas diferentes experiências de leitura de cada um. Cada sebo guarda sua própria história que, mesmo silenciosa, é possível de ser narrada e, numa rede de tessituras, pode-se contar a história desses espaços dentro do território urbano que os insere.

Há lugares onde a modernização chega e substitui processos, técnicas e práticas tradicionais, podendo extingui-las ou agregar valor ao trabalho. Entretanto, há lugares onde as máquinas e a tecnologia não substituem aspectos humanos e sociais, que tornam a atividade e o lugar aconchegante e convidativo, gerando memória e história ao lugar, as pessoas.

2 Livros digitais, principais formatos, vantagens e desvantagens

O livro, importante veículo de registro do conhecimento, passou por várias evoluções até chegar no meio digital. Martins (1998) relata em seu estudo que o livro teve origem em suportes presentes nos 3 reinos da natureza: Mineral (pedra, mármore, argila e metais), Vegetal (madeira, papiro, pergaminho e papel) e Animal (peles). Os anos passaram e o livro continuou o processo de transmutação do seu suporte, chegando ao que conhecemos hoje como livro digital e que implica em diferentes formatos e no acesso por diferentes dispositivos.

O surgimento do *e-book* é datado na literatura em 4 de julho de 1971, com o Projeto Gutenberg, desenvolvido pelo americano Michael S. Hart que digitalizou a Declaração dos Direitos Humanos dos Estados Unidos. Hart o criou com intuito de ser uma biblioteca virtual com livros disponibilizados gratuitamente. Atualmente o projeto compreende 60.000

e-books digitalizados por voluntários que contribuem com o projeto (PROJETO GUTENBERG, 2020).

Mas afinal, o que são livros digitais? No tocante ao conceito, segundo o dicionário de Cunha e Cavalcanti (2008) é o livro que foi “convertido ao formato digital, ou originalmente produzido nesse formato, para ser lido em computador ou dispositivo especial destinado para este fim”. Para o autor anteriormente citado, tal como na literatura em geral, podemos encontrar esse verbete também como sinônimo de livro eletrônico e *e-book* é a abreviação inglesa de *eletronic book*.

Outros autores conceituam o termo *e-book*, como, Li, Li e Gu (2019, tradução nossa), que sintetizam o *e-book* como sendo uma “versão eletrônica do livro impresso”. Temos Viegas (2012) que atenta para outra particularidade que diferencia eles do livro tradicional, que é a possibilidade de inserir áudio e vídeos, podendo ser acessados por *software* de leitura em computadores e através de *e-readers*. Além disso, há a possibilidade de inserir *links* e *hiperlinks*, que transladam o leitor para informações contidas em outro documento, por exemplo, acesso ao dicionário quando não sabemos o significado de determinada palavra, essa particularidade também agrega mais benefícios ao livro digital, como acrescenta Oliveira (2013). Quanto ao formato dos *e-books*, os autores Telles (2016) e Kinast (2019) definem cinco tipos que consideram os principais formatos para livros eletrônicos (Quad. 1).

Quadro 1 - Principais formatos de livro eletrônico: vantagem e desvantagem.

TIPO	DESCRIÇÃO	VANTAGEM	DESvantAGEM
PDF	<i>Portable Digital Format</i> (Formato Digital Portátil), é o formato mais comum encontrado. A imagem é idêntica ao livro impresso, como se tivessem scaneados.	Pode ser executado em qualquer dispositivo.	Apresenta o formato engessado, não editável (pelo menos não gratuitamente).

EPU	<i>Electronic Publication</i> (Publicação Eletrônica), é um formato de arquivo criado especificamente para ebooks, ou seja, livros digitais. Ele é baseado em HTML, a mesma linguagem dos sites de internet. O texto é ajustável ao tamanho de qualquer tela.	Dependendo do software ou aplicativo que você utilize, você pode continuar a leitura de onde parou, fazer anotações, acessar hiperlinks no texto, pesquisar termos, ajustar a família tipográfica do texto.	Não é como o PDF que qualquer dispositivo possui um leitor nativo.
MOBI	A Amazon comprou este formato em 2005 e desde então é sua proprietária, desenvolvido especialmente para ser executado em seu leitor de <i>e-books</i> , o Kindle. Realiza praticamente todas as funções que um EPUB possibilita.	É apoiado pelos principais leitores eletrônicos.	Não é aberto e não suporta som e nem vídeo.
AZW3	Também é um formato que tem como proprietária a Amazon desde 2011 com o lançamento do Kindle Fire Reader.	Diferente do Mobi, suporta vídeo e som.	Não é compatível com todos os leitores.
IBA	Produzido pela Apple é usado para livros criado em seu aplicativo iBooks.	Suporta vídeo, som, imagens e elementos.	É aplicado somente ao dispositivo Apple.

Fonte: adaptado de Telles (2016) e Kinast (2019).

Kinast (2019) ainda complementa que existem outros formatos menos usuais, são eles LRS, LRF, LRX, FB2 e o DJVU. Antes de escolher o formato, o ideal é definir o *software* que vai ler ou disponibilizar o conteúdo (PROCÓPIO, 2010).

3 Mídias e redes sociais, marketing e disseminação da informação

As mídias e redes sociais permitem dentre suas inúmeras vantagens o acompanhamento e a pesquisa de conteúdo, além da produção de mídia para captação de consumidores. Nesse tipo de canal de comunicação os consumidores assumem duplo papel de participação, atuam tanto como consumidores, quanto produtores de conteúdo dentro dessa rede de informação. Entende-se por rede social "[...] redes compostas por pessoas.

Conexões entre pessoas, cujo foco principal é estabelecer contatos sociais, conversar, etc." (ORSOLI, [20--?], p. 4), assim como, mídia social é "toda mídia *online* com aspectos sociais, ou, que dependa das funções sociais, podendo não apenas ser a troca de conversas, mas também troca de conteúdos com formatos diversos" (ORSOLI, [20--?], p. 4).

As relações com o objetivo comercial que são tratadas por meio de mídias e redes sociais, requerem que certas ações sejam seguidas para que haja sucesso na sua execução (Quad. 2). Sendo adotadas essas medidas e aplicadas de forma correta, transformamos o contato com o cliente/usuário uma relação mais íntima e direta; a conversa, a troca de informações, passam a ser mais objetivos e claros. É de fundamental importância que ao lidar com os consumidores a comunicação seja direta e simples, pois facilita com que o cliente acompanhe o processo, sane suas dúvidas e fique mais propenso a concluir a compra, ou solicitação, do produto ou serviço.

Quadro 2 - Vantagens em usar perfis comerciais nas redes sociais.

VANTAGEM	DESCRIÇÃO
Compartilhar a visão da empresa	As redes sociais são uma espécie de vitrine da empresa; são nelas que pode ser apresentada a visão de negócio, no que acredita.
Personalização da mensagem e interação direta com o cliente	Nas redes sociais, é possível ter um relacionamento muito mais customizado e direto com cada cliente, ou possível cliente, já que podemos entrar em contato com cada um, seja para resolver problemas ou descobrir novas informações.
Possibilidade de segmentação do público	Ao publicar nas redes sociais, é possível segmentar seus posts de acordo com as características da audiência, direcionando seus esforços para aquelas parcelas do público que possuem mais afinidade com a sua solução.

Conhecer mais os clientes	As pessoas compartilham seus gostos, desejos e outras informações que podem ser valiosas para as empresas na hora de se aproximarem do seu público-alvo. É importante ficar atento ao que é relevante para a audiência para poder se conectar-se melhor a ela.
Publicidade	A oferta de serviços e produtos deve estar conectada a uma publicidade, anúncio, marketing. A informação deve chegar ao público. Muitas redes sociais já disponibilizam ferramentas de impulsionamento de propaganda e relatórios estatístico acerca do seu público.
Criar um ambiente controlado	Independentemente de quem é o público, ele estará em alguma rede social.
Divulgação de promoções e produtos	Muito utilizada por micros e pequenas empresas. A divulgação de produtos e promoções permite que ocorra um número maior de interações, por mais que não sejam clientes atuais, mas são pessoas que podem vir a se tornar consumidores. Possuem um custo mais baixo, além da vantagem de que na <i>web</i> é muito mais fácil mensurar os resultados.
Geração e promoção de conteúdos	Não basta ter acesso à rede social, fazer publicidade, divulgar promoções e produtos, se você não gera conteúdo. Apenas fotos publicitárias podem não ser um bom atrativo para os consumidores. Quanto mais conteúdo você conseguir atribuir ao seu produto, maior o número de interações que pode alcançar.
Informação em tempo real	As redes sociais permitem comunicar mensagens de marca urgentes em um canal oficial. Isso é muito importante no caso de gestão de crise por exemplo, em que é necessário que a marca se posicione rapidamente, evitando assim que tome maiores proporções.

Fonte: adaptado de Orsoli, ([20--?]); Resultados Digitais ([2017]).

Dentre as mídias e redes sociais mais utilizadas, e que sejam de fácil acesso e simples manuseio, podemos apontar: *Blogger*, *Instagram*, *WhatsApp*, *Facebook*, *Twitter*, *Youtube*. Das quais se destacam o:

- a) Instagram “uma das primeiras redes sociais exclusivas para acesso mobile” (RESULTADOS DIGITAIS, [2017], p. 14). “O objetivo dessa mídia é difundir conteúdo através de imagens e vídeos. [...] A partir de imagens, a ferramenta permite que outras pessoas interajam [...]” (ORSOLI, [2017], p. 8);
- b) Facebook como “rede social mais popular do planeta [...] mais versátil e completa. Um local para gerar negócios, conhecer pessoas, relacionar-se com amigos, informar-se, divertir-se debater, entre outras coisas” (RESULTADOS DIGITAIS, [2017], p. 13). Com esta rede social será possível promover conteúdo orgânico, fazer anúncios pagos, gerar relacionamento e até mesmo vender produtos através de uma pequena loja virtual inserida na página da empresa” (ORSOLI, [2017], p. 9) e;
- c) WhatsApp “é a rede social de mensagens instantâneas mais popular entre os brasileiros [...]. Praticamente toda a população que tem um smartphone tem também o WhatsApp instalado.” (RESULTADOS DIGITAIS, [2017], p. 17). “Embora seja muito usada por pessoas em situações informais, essa ferramenta também pode trazer benefícios para empresas. Funções como criação de grupos privados, podem permitir que as equipes internas compartilhem informações que visam ajudar e melhorar na produtividade de todos.” (ORSOLI, [2017], p. 7).

4 Resultados e discussão

Os livros digitais/eletrônicos, assim como os livros impressos, apresentam pontos positivos e negativos, além disso, existe um vasto número de publicações disponibilizadas na internet de forma gratuita, seja legal ou ilegal, que acaba sendo um forte motivo para que um leitor não compre o livro impresso, mesmo estando este disponível em algum Sebo e a um preço acessível, ficando a questão, entre o mais barato e o de graça, qual eu levo?

Com isso, para melhor entendimento da questão e sob o ponto de vista de um proprietário de sebo, foram convidados alguns donos desse ramo de comércio à responderem algumas questões sobre a gestão do negócio. Os formulários foram aplicados a 6 sebos atuantes na cidade de

Belém/PA. Esses sebos variam entre estabelecimentos online e mistos (com loja física e online) e o perfil construído dos seus gestores é constituído por pessoas com idade entre 18 e 32 anos, graduados ou graduandos de diferentes áreas do conhecimento e a maioria dos participantes são mulheres (66,66%).

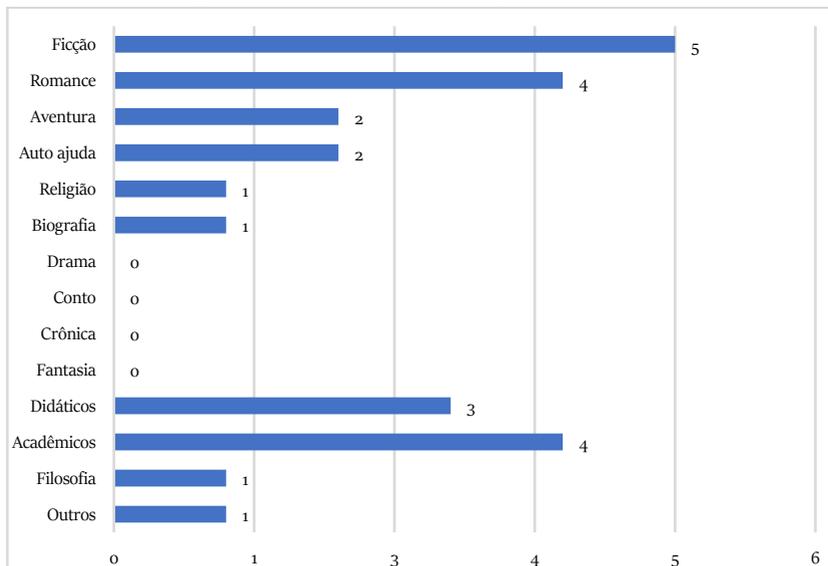
A primeira pergunta direcionada aos entrevistados questionava o motivo de ter e manter um sebo como negócio. Muitos mencionaram como motivo: a possibilidade de ter uma renda extra; a paixão por leitura e; a satisfação em compartilhar essa paixão com outras pessoas. Um dos entrevistados, membro do Sebo do Gueto, nos respondeu: “Minha paixão de adolescência foi frequentar Sebos. Depois de um certo tempo passei a ajudar livreiros, pude criar um Sebo e formar uma rede de Sebos periféricos” (informação verbal); e uma das donas do Sebolândia:

Começou como uma fonte de renda para nós. E também por que tínhamos muitos livros que queríamos desaparecer. Como sempre trabalhamos na área da cultura, tivemos a ideia de empreender nessa área, daí juntamos a paixão pela leitura e o fato de termos muitos livros para criar a Sebolândia (informação verbal).

Em um segundo momento, foi questionado a composição do acervo desses sebos e as vendas realizadas quanto ao gênero literário. Após análise das respostas contabilizamos que os livros mais procurados e vendidos são os livros de ficção (83,6%), seguidos pelos de romance (66,7%) e acadêmicos (66,7%). Ainda sobre essa questão, um dos entrevistados ainda mencionou que “autores mais conhecidos sempre são os mais procurados” (informação verbal) (Fig. 1). Os livros de ficção e romance são sempre os gêneros mais populares em qualquer livraria, sebo ou biblioteca. Os livros acadêmicos possuem valores altos quando procurados em uma livraria, e nas bibliotecas é mais fácil o fluxo de uso

em ambientes vinculados à alguma instituição de ensino superior. Logo é muito mais cômodo a procura em sebos por livros que tendem a ter o preço mais elevado no mercado, que é o caso das ficções e dos acadêmicos.

Figura 1 - Gêneros literários mais procurados/vendidos nos Sebos.



Fonte: Autores (2020).

Muitos negócios têm usufruído das redes e mídias sociais e com os sebos não é diferente. Por meio desses canais que a divulgação dos livros é realizada, sendo utilizados com grande facilidade a rede social Instagram, mas alguns possuem site, ou até mesmo outras formas de promoção que não sejam na *Web*. Dentre as respostas destacamos a do representante do sebo Ollin, “Predominantemente usamos o Instagram, mas com possibilidades de encontrar outros meios físicos para divulgação. [...] uma vez que não nos limitamos em um espaço físico, assim podemos chegar a dezenas ou centenas de contas ativas em uma única postagem” (informação verbal); já o Sebo do Gueto nos revela que a “Maior parte da divulgação é feita pelo Instagram, porém temos site institucional”

(informação verbal). Assim o uso das redes sociais por parte dos Sebos, permite uma divulgação com alcance mais expandido, além de um possível aumento no número de consumidores.

Outro tópico levantado com os participantes foi a questão do impacto que os livros eletrônicos trazem aos sebos; se esses pequenos empreendedores notam alguma preferência por partes dos clientes aos livros eletrônicos, mesmo o sebo ofertando a um preço mais acessível. Observamos respostas divergentes, como por exemplo, o Sebo do Gueto se posicionou de forma ponderada, respondendo: “Sim e não. As pessoas nunca deixarão de usar totalmente o livro físico, por uma questão de preferência ou por ser um símbolo intelectual [...], porém vejo que diminuirá gradualmente o consumo” (informação verbal). Já os sebos: Belém Books, Sebo Grão-Pará e Mini Sebo Virtual concordam que os livros digitais impactam as vendas, eles afirmam que, respectivamente: “[...] as pessoas não querem e não têm mais tempo de sair para comprar livros em sebos. Preferem comprar online e ler nos seus dispositivos eletrônicos sem precisar sair de casa” (informação verbal); “Provavelmente impacta, já que para muitos é mais prático comprar via internet e receber imediatamente os títulos do que se deslocar fisicamente até os sebos.” (informação verbal); “Sim, pelo fato do acesso aos livros eletrônicos hoje em dia ser bem maior, mas ainda há uma procura por livros físicos” (informação verbal). E em contrário as respostas anteriores, o Sebolândia e o sebo Ollin, discordam da afirmação, “Não. [...] as pessoas ainda preferem livros físicos” (informação verbal); “Acredito que não, pois muitos dos nossos clientes preferem sentir o peso e o cheiro do papel. Ainda que tenha alguns que usem o *e-reader*, o livro físico continua com a preferência” (informação verbal). Observamos que alguns sebos encontram em sua gestão a barreira que o livro eletrônico/digitais impulsiona ao livro físico,

enquanto outros não encontram esse tipo de impacto, por já constituírem uma clientela fiel aos livros impressos.

Uma das dificuldades encontradas pelos Sebos e que tem influência na comercialização dos livros, até mesmo na comercialização dos livros digitais, é a disponibilidade de livros eletrônicos/digitais na *Web* de forma gratuita. Além dessa dificuldade, os sebos apontam outros pontos, como: a catalogação dos livros no acervo/no catálogo, a conservação e a manutenção constante dos livros, a falta de tempo para se dedicar ao sebo (sendo que muitos gerenciam como uma renda extra). Entre os sebos que são somente sebos online ainda podemos destacar, a dificuldade de logística, muitos entregam pessoalmente os livros para os leitores, e combinar um ponto de encontro para ambas as partes, sendo alguns desses pontos em comum complicado para alguma das partes. Em contrapartida, outros sebos utilizam a entrega na casa do cliente, o que acarreta um custo de frete em cima do valor do produto; pode ser que gere uma desconfiança por parte dos clientes, não levando a crer que a entrega possa realmente ser realizada, quando na modalidade o sebo exige que o pagamento seja antecipado.

Para encerramento das entrevistas perguntamos a opinião dos participantes em relação a questão “Livro impresso x Livro digital”, a velha questão dos amantes de livros. Boa parte dos participantes defendem que o livro impresso não será superado pelos livros digitais, entretanto há os que se aprofundam ainda mais no assunto e defendem o uso de ambos, para diferentes finalidades e situações. O sebo Grão-Pará nos respondeu:

Faço uso de ambos, as duas formas possuem suas qualidades. Para mim, os livros impressos têm como a principal vantagem reter mais a atenção de quem o lê, além disso cansam menos a vista e o prazer de ter algo em mãos, sentir o livro, o cheiro, a textura. Em contrapartida, os digitais são mais práticos para serem lidos, não ocupam um espaço físico, seu preço é menor, sua

durabilidade maior, além do fato de poder levar várias obras a diversos lugares sem muito esforço (informação verbal).

Já o sebo Ollin retrata sua experiência:

Sou meio suspeito, pois na graduação, para economizar nas xerox, comprei um dispositivo que me possibilitou ler os documentos eletrônicos, por isso não vejo os livros eletrônicos como um possível vilão. Cada leitor busca ler da melhor forma que puder e de acordo com as suas necessidades (informação verbal).

Considerações finais

As inovações tecnológicas surgem com o objetivo de otimizar certos processos, certas tarefas, para que sejam mais práticas e fáceis. Os livros digitais, não devem ser vistos como vilões, mas não podemos negar que apresentam algumas desvantagens. Eles muitas vezes se fazem necessários quando temos que mensurar com o livro impresso, pois, possuem um valor menor, não ocupam espaço físico, não se faz necessário a manutenção ou conservação deles, são mais fáceis para levar para qualquer destino.

Entretanto, temos um setor que vive da venda de livros impressas, livros estes que podem ser novos, seminovos e/ou usados. Esses locais não fazem comercialização de livros digitais, pois muitos dos livros que eles podem ter acesso, os clientes também têm. Em Belém os sebos com estabelecimento físico são lugares que resistem há anos, em pontos movimentados e populares na cidade. Muitos desses sebos já possuem uma carteira de clientes fiéis e ativos que possibilitam que o lugar lide com custos e despesas pertinentes à um pequeno empreendimento. Os sebos que se originaram nos últimos anos, são formados por jovens empreendedores que paralelamente a sua vida profissional, visam nesse

negócio uma forma de renda extra, e como tal, por meio do uso de mídias sociais almejam aumento do lucro e o corte de custos e despesas.

Diante da comercialização do livro eletrônico e o livro digital e a disponibilidade do mesmo na internet, os sebos encontram resistência na própria tecnologia, na internet, nas redes e mídias sociais. Eles migram suas divulgações e relacionamentos com os clientes para as telas do computador, onde podem agir de forma mais rápida e dinâmica. Nos últimos anos pequenos negócios têm surgidos por meio das redes sociais e depois se expandem ou não para uma loja física. Essa foi a forma que os novos sebos encontraram para que a paixão pela leitura e a disseminação do livro impresso permaneçam.

Referências

- AMORIM, Aryanna da Costa. Sebos e o acesso a memória escrita na cidade de Fortaleza/CE: um estudo preliminar. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 27., Natal, 2013. *Anais...* Fortaleza: ANPUH, 2013. Disponível em: http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364657713_ARQUIVO_SIMPOSIO.pdf. Acesso em: 26/07/2020.
- EBOOK. In.: CUNHA, Murilo Bastos da; CAVALCANTI, Cordélia Robalinho de Oliveira. *Dicionário de biblioteconomia e arquivologia*. Brasília, DF: Briquet de Lemos, 2008. xvi, 451 p.
- DELGADO, Márcia Cristina. *Cartografia sentimental de sebos e livros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- KINAST, Priscilla. Os diferentes formatos de Ebook: EPUB, MOBI, AZW, IBA e outros. *Oficina da net*, 06 fev. 2019. Disponível em: <https://www.oficinadanet.com.br/tecnologia/24805-os-diferentes-formatos-de-ebook-explicados-epub-mobi-azw-iba-e-outros>. Acesso em: 03/01/2020.

LI, Fan; LI, Shengli; GU, Jiarong. Whether to Delay the Release of eBooks or Not? An Analysis of Optimal Publishing Strategies for Book Publishers. *J. Theor. Appl. Electron. Commer. Res.*, Talca, v. 14, n. 2, p. 124-137, 2019. Disponível em: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So718-18762019000200110&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 28/01/2020. DOI 10.4067/So718-18762019000200110.

MANSUR, André Luis. Exaltação aos sebos. *Nós Educação*. Rio de Janeiro, abr. 2020. Disponível em: <https://www.noseducao.net.br/post/exalta%C3%A7%C3%A3o-aos-sebos>. Acesso em: 26/07/2020.

MARTINS, Wilson. *A palavra escrita: história do livro, da imprensa e da biblioteca*. São Paulo: Ática, 1998.

OLIVEIRA, Analia de. *E-books e leitura digital: um estudo de caso*. Orientadora: Helen Beatriz Frota Rozados. 2013. 90 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Biblioteconomia) - Departamento de Ciências da Informação, Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2013.

ORSOLI, Felipe. *Introdução às mídias sociais*. Rio de Janeiro: SEBRAE, [20--?]. (E-books Sebrae). Disponível em: <http://www.rafaelfelipesantos.com.br/wp-content/uploads/2015/07/ebook-2-midias-sociais.pdf>. Acesso em: 28/01/2020.

PRÓCOPIO, Ednei. *O livro na era digital: o mercado editorial e as mídias digitais*. São Paulo: GIZ, 2010.

PROJECT GUTENBERG. *Livros eletrônicos gratuitos - Project Gutenberg*. Disponível em: <https://www.gutenberg.org/>. Acesso em: 03/01/2020.

PINHO NETO, J. A. S. Informação e sociabilidade nas comunidades virtuais: um estudo do Orkut. *BOCC - Biblioteca Online de Ciências da Comunicação*, v. 1, p. 01-18, 2010.

RESULTADOS DIGITAIS. *O guia definitivo de redes sociais*. [Florianópolis: Resultados Digitais, 2017]. (Série Épicos). Disponível em: <https://d16zac8h4kza33>.

cloudfront.net/ebook_pagina-epica-redes-sociais/guia-definitivo-redes-sociais.pdf.

Acesso em: 29/10/2020.

SANTOS, A. L. *A geração Y nas organizações complexas: um estudo exploratório sobre a gestão dos jovens nas empresas.* 2011. 153 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12139/tde-30032012-153841/publico/AndreLaizodosSantos.pdf>. Acesso em: 03/01/2020.

SEBO. *Dicionário Online de Português.* 2017. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/sebo/>. Acesso em: 25/07/2020.

SIMEÃO, E.; MIRANDA, A. *O texto virtual e os sistemas de informação.* Brasília, DF: Thesaurus, 2005.

TELLES, Eugênio. *Ebook, EPUB, livro digital e livro eletrônico: o que são?* Genius Design, 24 fev. 2016. Disponível em: <https://www.geniusdesign.com.br/br/blog/item/151-ebook-epub-livro-digital-e-livro-eletronico-o-que-sao>. Acesso em: 03/01/2020.

VIEGAS, Marluce da Silva. *Ebook e a biblioteca pública: um desafio a favor do usuário.* Orientadora: Helen Beatriz Frota Rozados. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Biblioteconomia) - Departamento de Ciências da Informação, Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012.

A Lei 10.639/2003 e o livro didático de História do 6º ano do Ensino Fundamental na perspectiva da Educação do Campo

*Deusa Maria de Sousa*¹
*Clemerson Santos da Silva*²
*Rosicleide Maciel dos Santos*³

Introdução

A implementação da Lei nº 10.639/03, que instituiu a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nos currículos das escolas públicas e privadas de ensino Fundamental e Médio, acarretou em mudanças no processo de ensino-aprendizagem. Essa luta foi travada pelo Movimento Negro e trouxe importantes contribuições, no que tange à inserção das questões étnico-raciais em sala de aula. Contudo, passados 17 anos da publicação da Lei, muitas instituições resistem à sua adoção, seja por preconceito racial e religioso, seja pela falta de formação docente.

A Lei nº 10.639/2003, alterada pela Lei 11.645/2008⁴, é um marco legal dentre as políticas públicas educacionais, uma vez que visa a construção de conhecimentos voltados às relações étnico-raciais por intermédio da valorização da história da população negra em nosso país.

¹ Doutora em História. Docente na Universidade Federal do Pará (UFPA), na Fademcam (Faculdade de Formação e Desenvolvimento do Campo), Campus Universitário do Baixo Tocantins. E-mail: msdeusa@gmail.com

² Especialista em Fundamentos de Física Contemporânea: Aplicações e Implicações pela Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail: clemersantosuepa@mail.com

³ Especialista em História da Amazônia e Cultura Afro-Indígena pela Faculdade do Tapajós (FAT). E-mail: rosicleideufpa@yahoo.com.br

⁴ No ano de 2008, foi sancionada a Lei 11.645/2008, que retifica a omissão em relação aos indígenas, observada nos marcos jurídicos anteriores. A Lei torna obrigatório, no ensino fundamental e médio, nas escolas brasileiras públicas e particulares, o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, no entanto, a referida Lei não é o foco deste estudo.

Nesse sentido, dentre as inúmeras aprendizagens e conhecimentos necessários, destaca-se a necessidade de capacitação do corpo docente para o conteúdo específico legalmente exigido, uma vez que a maioria dos educadores não possui uma formação direcionada para a inserção do novo material em seu processo pedagógico.

Com base no exposto, faz-se relevante analisar o papel dos livros didáticos na formação de identidades e, principalmente, na alteridade, considerando que consistem em instrumento imprescindível para o ensino de História, além de principal ferramenta didático-pedagógica no processo de construção do conhecimento discente. Dessa forma, o presente artigo objetiva averiguar as mudanças e permanências trazidas pela Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos estabelecimentos de ensino, no tocante aos livros didáticos.

Após 17 anos da aprovação da referida Lei, persistem algumas indagações: houve alguma adequação nos livros didáticos? Essas mudanças levam em consideração as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana? O livro didático analisado, pertencente a uma escola do campo, é adequado à Educação do Campo? Esses são alguns dos questionamentos que, ainda que sucintamente, serão respondidos neste texto.

O ensino de História, na produção didático-pedagógica, será problematizado por meio da análise do livro didático de História do 6º ano do Ensino Fundamental, intitulado *Araribá Mais: História, 6º ano do Ensino Fundamental*, organizado e publicado pela Editora Moderna em 2018, com Ana Claudia Fernandes como editora responsável. Nosso olhar deter-se-á mais especificamente no conteúdo referente à população afro-brasileira na história do Brasil, mediante a perspectiva da Educação do

Campo, considerando as diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's)⁵.

O objetivo principal deste trabalho é analisar se, de alguma forma, os conteúdos programáticos presentes no referido livro contemplaram ou não às questões étnico-raciais e principalmente à Lei 10.639/2003. Os PCN's e a referida Lei servirão como base analítica. Com tal estudo, buscou-se investigar, por extensão, se a cultura afro-brasileira está sendo abordada no material didático de ensino de História empregado na Escola Bernardino Pereira de Barros, localizada no município de Abaetetuba, estado do Pará, local em que ocorreu tal abordagem, e se a instituição segue as diretrizes enfatizadas na Lei e nos PCN's. Enfatizar-se-á, outrossim, se o livro é adequado à Educação do Campo, situação da referida instituição, e se a cultura local é valorizada pelo livro didático, como determina a redação dos PCN's de História do Ensino Fundamental.

1 A Lei 10.639/2003 e as questões étnico-raciais

A Lei 10.639/2003, cuja conquista deveu-se, em boa medida, à luta do Movimento Negro Unificado (MNU), representou um marco na valorização e conquista da sociedade afro-brasileira, pois modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB-Lei nº 9394/96), com os seguintes acréscimos:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26 A, 7ª e 79 B.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

⁵ Optou-se pelos PCN's e não pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), porque, no período em que a Lei foi aprovada, os PCN's ditavam as diretrizes do processo de ensino-aprendizagem de História.

§1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes a História do Brasil,

§2º Os conteúdos referentes a História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira.

[...]

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra' (BRASIL, 2003).

Observa-se que a referida Lei acrescentou artigos à Lei de Diretrizes e Bases e tornou obrigatório, nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, públicos e particulares, o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Favoreceu-se, dessa maneira, a introdução de temáticas no currículo escolar que promovessem a inserção da discussão acerca da contribuição social, política, econômica e cultural do povo afrodescendente na construção da sociedade nacional brasileira.

Segundo Santos (2005), a Lei 10.639/2003 é fruto do reconhecimento das lutas antirracistas dos movimentos sociais negros. Com sua promulgação, intentou-se coibir as discriminações raciais e injustiças contra a sociedade negra no Brasil e, por conseguinte, estabelecer um ensino democrático, que incorporasse a história e dignidade de todos os povos que participaram no processo de construção do povo brasileiro. Para Sousa e Silva (2019, p. 481), é sintomático que tenha sido preciso criar uma Lei para que se pudesse entender a colaboração fundamental dos africanos e afro-brasileiros no Brasil, e que tal dispositivo legal fosse necessário para possibilitar que a escola abordasse de forma sistemática a sua colaboração linguística, na arte e na produção intelectual e cultural.

Compreende-se, então, o grande potencial da referida Lei na promoção de mudanças no currículo de História, a fim de favorecer a valorização da história e cultura do povo afrodescendente e africano na construção da sociedade brasileira, descaracterizando os estereótipos, marcados por discriminação e marginalização, que expõem a supremacia de uma raça do ponto de vista eurocêntrico em detrimento às outras. A existência da Lei 10.639/2003 explicita a necessidade de ações afirmativas no currículo escolar de História, e “[...] nesse cenário a Escola se torna, inevitavelmente, um lugar crucial que reflete por meio de diferentes perspectivas, o rico e desafiador enredo das relações sociais” (PEREIRA, 2007, p. 15). Nesse contexto, a instituição oficial de ensino caracteriza-se como um ambiente essencial na condução de mecanismos pedagógicos eficazes para as futuras gerações, no que tange à luta pela equidade étnico-racial e contra a intolerância, preconceitos e discriminação, que ainda molestem, em toda a dimensão do território brasileiro, a sociedade afrodescendente.

Um avanço na luta contra o racismo, a Lei 10.639/2003, em sua redação, estipulou inúmeras mudanças no processo ensino-aprendizagem da disciplina de História, e na própria escola como um todo, visando uma educação para a construção de múltiplas identidades e respeito mútuo, em suma, para a convivência harmônica das multiculturas que se entrelaçaram no processo de construção cultural do povo brasileiro. Silva (2005) corrobora tal entendimento ao afirmar que, a desconstrução da ideologia que desumaniza e desqualifica, pode contribuir para a construção da identidade étnico-racial e da autoestima, caracterizando-se como passo fundamental para a aquisição dos direitos à cidadania. Assim, à medida que o povo brasileiro refletir e mostrar-se capaz de modificar sua postura perante o reconhecimento da identidade e valorização das raízes culturais, rompendo com quaisquer atitudes preconceituosas e

discriminatórias, construir-se-ão as bases de uma sociedade mais justa, que vise a convivência harmoniosa das multiculturas, em que as diferenças sejam reconhecidas como fundamentais e imprescindíveis para a edificação e exercício pleno da cidadania.

2 Os PCN's e o processo de ensino-aprendizagem de História

Tempo, espaço e cotidiano são elementos que configuram diferentes realidades e ações de sujeitos sociais, que necessitam construir uma identidade positiva em relação ao grupo do qual fazem parte. Esse é um dos objetivos do ensino de História, idealizados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), enumerados da seguinte forma:

- Identificar o próprio grupo de convívio e as relações que se estabelecem com outros tempos e espaços;
- Organizar alguns repertórios histórico-culturais que lhe permitam localizar o acontecimento numa multiplicidade de tempo, de modo a formular explicações para algumas questões do presente e do passado;
- Conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos sociais, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles;
- Reconhecer permanências nas vivências humanas, presentes na sua realidade e em outras comunidades, próximas ou distantes no tempo e no espaço;
- Questionar sua realidade, identificando alguns de seus problemas e refletindo sobre algumas possíveis soluções, reconhecendo formas de atuação política institucional e organizações coletivas da sociedade civil;
- Valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade, reconhecendo-a como direito dos povos e indivíduos e como elemento de fortalecimento da democracia (BRASIL, 1997, *Parâmetros Curriculares Nacionais: História*, p. 33).

Diante do exposto, a opção por estudos históricos, que relacionem problemáticas locais, faz-se fundamental para a localização do maior número possível de relações entre acontecimentos e sujeitos ao longo do tempo, na busca de explicações abrangentes, que deem conta de expor as complexidades das vivências dos diferentes grupos sociais em um determinado espaço e período. Nesse contexto, o professor de História, como mediador desse processo, deve promover a integração dos estudos sobre as relações sociais estabelecidas entre o presente e o passado, entre o local e o regional, entre o nacional e o mundial, a fim de promover o despertar de competências e habilidades no discente. Tal metodologia deve favorecer ao aluno, a partir da realidade local, a condução de um estudo com dimensões históricas e espaciais múltiplas, habilitando-o a desvendar, desconstruir e reconstruir tal conteúdo, em dimensões menos complexas e adaptadas à real necessidade do meio no qual esteja inserido.

Para Munanga e Gomes (2006), aprender a conhecer o Brasil é aprender a conhecer a história e a cultura de cada um de seus componentes, a fim de captar a sua contribuição na cultura e história, assim como na formação da sua identidade, por meio do estudo de suas matrizes culturais: indígena, europeia, africana, árabe, judaica e asiática. Nessa perspectiva, a escola caracteriza-se como ambiente estratégico e convergente para a convivência e relação entre a diversidade cultural, tendo o processo de ensino-aprendizagem de História o dever de contemplar a formação da identidade das futuras gerações, seja qual for sua origem étnica ou cor. Em outras palavras, a escola deve necessariamente seguir o sentido contrário a qualquer ideal de racismo, intolerância, discriminação e preconceitos entre os povos constituintes da sociedade brasileira, de modo a favorecer e garantir uma sociedade mais igualitária, com indivíduos aptos a usufruir do exercício pleno da cidadania.

Munanga e Gomes (2006) destacam ainda que os brasileiros de ascendência africana foram privados da memória de seus ancestrais, dentre as razões para isso estaria o fato de que, na maioria dos livros didáticos, o ensino sobre a África é geralmente ausente ou apresentado de forma estereotipada. Dessa forma, a Lei 10.639/2003, com a inserção obrigatória do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira no Ensino Fundamental e Médio, tornou-se ação afirmativa na luta contra as desigualdades raciais sofridas pela comunidade afrodescendente, além de elemento norteador ao docente no processo de ensino-aprendizagem de História, na identificação e respeito de múltiplos grupos sociais em diversos tempos, espaços e manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais e na promoção ativa de igualdade de oportunidade para todos, a fim de corrigir parcialmente as desvantagens e desigualdades na sociedade brasileira.

Diante da finalidade de refletir sobre o mundo repleto de conhecimentos e saberes ainda não explorados, ou explorados distantes da sua própria realidade, os PCN's (BRASIL, 1997, p. 81) já discutiam a respeito da importância da seleção de conteúdos para o ensino de História partindo de problemáticas locais, onde estão inseridos os discentes, não perdendo o foco da percepção segundo a qual as questões que dimensionam essa realidade estão envolvidas em contextos e problemáticas maiores, regionais, nacionais e mundiais.

Para Bittencourt (2004), o ensino de História é de grande importância para a formação de uma consciência crítica. Dentre suas finalidades, a autora atribui-lhe a de promover uma formação política articulada a uma formação intelectual, o que ocorre, segundo ela, por intermédio de um compromisso de criação de instrumento cognitivo para o pensamento crítico, o qual se constitui pelo desenvolvimento da capacidade de observar e descrever, estabelecer relações entre presente-

passado-presente, fazer comparações e identificar semelhanças e diferenças entre a diversidade de acontecimentos no presente e no passado. Como defende Freire (1996), mais do que um ser adaptado, o ser humano é um ser de inserção no mundo, que se coloca como sujeito histórico-social, que problematiza sua realidade para transformá-la e transformar-se, para construir um mundo cada vez mais humano.

Portanto, para que isso possa ocorrer, a prática de ensino-aprendizagem de História, pautada nos PCN's, precisa ser uma constante nos grupos de pertença dos indivíduos, objetivando a formação e a construção dos mais diferentes sujeitos envolvidos nesse processo.

3 O livro didático de História e a Educação do Campo

O livro didático de História está incluído no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), criado pelo Decreto nº 9.154, de 19 de agosto de 1985, e tem como objetivo “disponibilizar guias de livros didáticos para indicações pelos professores” (SILVA, 2008, p. 111). Com a instituição em 2003 do Programa Nacional de Livros para o Ensino Médio (PNLEM), foi possível a distribuição do livro didático de História em quase todo o território brasileiro, a partir de meados de 2008. Por sua vez, o livro didático de História, presente nas instituições públicas de ensino brasileiro, tornou-se um importante instrumento no processo de ensino-aprendizagem da disciplina de História, no que tange ao desenvolvimento da identidade e exercício da cidadania discente.

Todavia, segundo Santos (2005, p. 22), “[...] o sistema de ensino brasileiro pregou, e ainda prega, uma educação formal de embranquecimento cultural em sentido amplo”, fato que favorece os ideais de supremacia de uma raça em detrimento de outras. Tal anomalia, também observada nos livros didáticos, levou o Movimento Negro Unificado a reivindicar, além da inclusão no currículo escolar de escolas

públicas e particulares do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, a organização de propostas que retratassem nos livros didáticos a formação da identidade negra.

Segundo Porto (2017, p. 3), houve efetivamente melhorias no livro didático “no sentido de evitar a reprodução de preconceitos e estereótipos [...]”. Dessa forma, compreende-se que o livro didático foi reformulado com base nos ideais de igualdade e valorização das multiculturas formadoras da sociedade brasileira, após a incessante luta do Movimento Negro Unificado, de acordo com a percepção de que tal material também se caracteriza como mecanismo de difusão do racismo, estereótipos, preconceitos e discriminação. Tais medidas poderiam ser estendidas a fim de contemplar também as comunidades do campo, pois, de acordo com os PCN's de história supracitados, devem ser considerados os fatores locais para a construção pelo discente de sua identidade e exercício da cidadania.

Para Nunes (2006), qualquer proposta pedagógica passa, antes de tudo, pela análise da concepção de educação pretendida. Consequentemente, deve-se refletir sobre o lugar no qual o conhecimento será concebido, sobre quais conceitos sustentam uma educação das relações raciais, pensando na formação de sujeitos que não se desenraizem da sua cultura, da sua história, mas que, ao mesmo tempo, possam forjar as condições necessárias ao diálogo consigo mesmos e com o mundo, que lhe é exterior. Discutir o tipo de educação que se quer oferecer, quando se fala em Educação do Campo, é a principal resposta que se pode buscar nesse âmbito, pois a educação, entendida como processo para o desenvolvimento do indivíduo, corresponde a um espaço sociocultural e institucional responsável pelo trato pedagógico do conhecimento e da cultura. No entanto, para Cavalheiro (2006), as práticas pedagógicas tendem a ser as mais discriminatórias, uma vez que desconsideram o capital cultural trazido pelo discente, por meio de um poder

arbitrariamente estabelecido, fazendo com que o educando adquira um hábito e naturalize a cultura dominante, como se esta fosse a sua raiz, negando assim a sua verdadeira origem cultural.

Nessa perspectiva, o livro didático de História, normatizado pelos PCN's e Lei 10.639/2003, como suporte pedagógico docente e guia curricular discente, deve valorizar a cultura local no que se refere à memória, culinária, medicina, modo de trabalhar a terra e dela retirar seu sustento, linguagens gestuais, música, festas, danças e rezas, favorecendo a importância do acesso a esse conhecimento. Tecem-se, assim, as teias de significados que recriam incessantemente uma cultura e sua identidade.

[...] considerar as especificidades do contexto social, econômico, cultural, político, ambiental, de gênero, geracional, de raça e etnia dos Povos do Campo, como referência para a elaboração de livros didáticos para os anos iniciais do ensino fundamental (seriado e não seriado), de escolas do campo, das redes públicas de ensino (BRASIL, 2012, p. 9).

Diante do exposto, o livro didático de História, presente nas instituições públicas de ensino brasileiro, torna-se um instrumento essencial no processo de ensino-aprendizagem da disciplina de História, nos quesitos desenvolvimento da identidade e exercício da cidadania discente, sobretudo aos povos que residem no campo. Isto, porquanto seja o livro capaz de considerar, em relação aos camponeses, as raízes culturais, econômicas, políticas, ambientais, sociais, de raça e etnia, em controvérsia ao modelo capitalista burguês, que visa privilegiar determinados grupos e as classes sociais que detêm o capital e industrializam e exploram o campo.

Fernandes (2008) afirma que o campo é dividido e organizado de forma distinta, em cotejamento à cidade, de acordo com as diferentes relações sociais engendradas. Nesse contexto, o livro didático deve estar atrelado a um currículo que favoreça, ao ensino de História destinado à

educação do campo, a integração do aluno aos grandes problemas do mundo contemporâneo e vise contribuir para a formação de um cidadão crítico, que compreenda seu tempo e perceba-se como agente social participativo, capaz de transformar a realidade, ao passo que contribui para a construção de uma sociedade campestre democrática, que favoreça o bem comum.

Frigotto (2010), por sua vez, afirma que o processo educacional dos povos do campo se resumiu, por muitas décadas, basicamente em atender a demanda do capital. Portanto, percebe-se que, para o capitalismo, o campo sempre foi apenas um lugar de produção e transformação para o capital. Tais concepções fogem dos reais princípios de uma educação democrática, hoje legalmente estabelecida, voltada à compreensão das dinâmicas de organização do campo e visão futura. Atualmente a educação do campo vai além de modelos deterministas, centrados na simples alfabetização de turmas multisseriadas e meramente formadores de mão de obra, com quase nula formação; trabalha-se, finalmente, para a formação de sujeitos críticos e capacitados, que possam contribuir significativamente para a preservação e manutenção da vida em suas comunidades, que garantam a sobrevivência, o desenvolvimento e a participação qualificada de todos na solução de problemas, presentes e futuros. Dessa forma, o ensino de História pode favorecer a quebra de paradigmas na educação do campo e situar o sujeito em relação ao seu passado e local na comunidade, gerando e aguçando sua consciência social.

Para Ferreira e Brandão (2011), a educação brasileira é universalmente marcada por discriminação e exclusão, mantida pelo poder público com descaso e políticas ineficientes, que disponibilizam ao aluno, sobretudo nas áreas rurais, na grande maioria das vezes, escolas inapropriadas e sem a menor estrutura ao processo de ensino-aprendizagem. De sorte que não se contempla, em tal cenário, o

conhecimento para a reprodução e sustento, em condições dignas, para a vida do homem no campo, com valorização de sua cultura, saberes e memória.

Portanto, o livro didático de História, normatizado pelo PNLD Campo e Lei 10.639/2003, pode conferir ao campo um novo olhar, em benefício de uma aprendizagem emancipadora e compatível às reais necessidades dos povos do campo. Pavimenta-se, dessa maneira, o caminho rumo a uma genuína formação para a cidadania e o desenvolvimento da consciência crítica para a continuidade das lutas pela transformação da sociedade.

4 Análise do livro didático de História do 6º ano do Ensino Fundamental na perspectiva da Educação do Campo e da Lei 10.639/2003

Só através de uma releitura dos elementos que compõem as culturas negras no Brasil é que poderemos tentar um meio, um aprofundamento pedagógico que nos encaminhe para uma pedagogia genuinamente brasileira, capaz de resgatar para todos os brasileiros uma cultura nossa, considerada até agora, mas que responde pela identidade cultural do país, estando presente em todos os setores da sociedade. Repensar o Brasil é mergulhar em suas raízes e buscar valores e fundamentos de uma cultura milenar, que se preocupa com a realização da felicidade das pessoas (MOURA, 2005, p. 97).

Combater o racismo, trabalhar pelo fim das desigualdades raciais, empreender a reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As variadas formas de discriminação, sejam de que natureza forem, não têm o seu nascedouro na escola; porém, o racismo, as desigualdades e as discriminações existentes na sociedade perpassam por seus muros. Para que as instituições de ensino desempenhem o papel de educar, é necessário não apenas que sejam um espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos, mas que defendam e adotem uma postura que vise a uma sociedade mais justa.

A escola pode ser preponderante na eliminação das discriminações e emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar o acesso a conhecimentos científicos e a registros culturais diferenciados. Pode a escola, igualmente, propiciar desde a conquista da racionalidade, que rege, ou assim deveria, as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para a consolidação e reparação das nações como espaços democráticos e igualitários.

Cabe à escola trabalhar no intuito de desfazer a mentalidade racista e discriminatória secular, de modo a superar o etnocentrismo europeu, restaurar as relações étnico-raciais e sociais e desalienar os processos pedagógicos. Isto é, não se pode reduzir-se a palavras e raciocínios desvinculados da experiência de inferiorização vivenciada pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhes são atribuídas nas escalas das desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas, como esclarece Lopes (2005).

Assim sendo, pode-se observar que o livro didático *Araribá Mais História. 6º ano do Ensino Fundamental*, organizado pela Editora Moderna e parâmetro curricular entre os anos de 2020 a 2023, segue as diretrizes da Lei 10.639/2003. A referida Lei, é preciso lembrar, estabelece o estudo de História da África e cultura da África e dos africanos, da luta dos negros no Brasil, da cultura negra brasileira e do negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas sociais, econômicas e políticas.

Assim como versa a Lei 10.639/2003, o livro didático aqui analisado apresenta conteúdos que contemplam a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em toda a extensão de seus conteúdos, como se observa entre as páginas 104 a 123, que trazem a antiguidade dos povos na África, perceptível na Figura 1, abaixo.

Figura 1 – Capa da Unidade IV do livro didático



Fonte: Editora Moderna (2018).

Observa-se, nas Figuras abaixo, aspectos da história da África no processo de ensino-aprendizagem, valorizando-se assim as raízes da própria história e cultura afro-brasileira, como determina a Lei 10.639/2003.

Figura 2 – História da África





Nota: à esquerda, camponeses recolhendo trigo, 1420-1411 a.C.; à direita, detalhe do trono do faraó Tutankhamon, 1327 a.C.; abaixo, trabalhadores egípcios produzindo vasos, século XV a.C.

Fonte: Editora Moderna (2018).

O livro didático também segue o que determina o Parecer CNE/CP 003/2004, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, como demonstra a figura acima, ao citar a cultura egípcia. Pode-se depreender que o livro didático aqui estudado segue, ao que se pode constatar, o que determina a Lei 10.639/2003, pois houve um cuidado para a inserção das particularidades da cultura afro-brasileira e africana em toda a extensão de seu conteúdo.

Convém destacar que o objetivo do referido parecer, aprovado em 10 de março de 2004, foi garantir a regulamentação da Lei 10.639/2003, visando oferecer uma resposta, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, com políticas de reparações e de reconhecimento, por meio da valorização da história, cultura e identidade dos afro-brasileiros e africanos. Conceberam-se políticas curriculares fundadas em dimensões históricas, sociais e antropológicas oriundas da realidade brasileira, buscando combater o racismo e as discriminações que atingem principalmente os negros.

Nessa perspectiva, o Parecer CNE/CP 003/2004 propôs a divulgação e produção de posturas e valores capazes de incitar os cidadãos,

orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial, inclusos descendentes de europeus e asiáticos, a interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos igualmente possam ter seus direitos garantidos e sua identidade valorizada.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, abranger-se-á as contribuições do Egito para as ciências e a filosofia ocidentais, a agricultura de beneficiamento de cultivos de mineração e de edificações trazidas pelos escravizados, bem como a produção científica, artística (arte plástica, literatura, música, dança, teatro) e política, na atualidade.

Isso fica bem evidente nas figuras retiradas do livro didático em estudo e permite inferir que esse material prima pela formação de indivíduos conscientes de seus papéis sociais, inseridos em um contexto sócio-histórico no qual são os principais agentes construtores e transformadores. O livro dialoga com a realidade do aluno e a realidade local, fato que atesta o atendimento ao que determina os PCN's e a Educação do Campo. Compreende-se, desse modo, a escola como um espaço de construção de múltiplas identidades, uma vez que o livro didático é o principal recurso no processo de ensino-aprendizagem, pautado nos valores e condições dos grupos de convivência dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Pode-se afirmar, por conseguinte, que educar para a diversidade é construir uma educação cultural voltada para a inclusão da diversidade, é construir um currículo capaz de responder às especificidades apontadas, é proporcionar a formação de cidadãos que respeitem as diferenças e que, sem perder de vista o caráter universal de sua identidade, tentem garantir o direito à memória e ao conhecimento de sua história. Pode-se afirmar que o livro didático em estudo proporciona tudo isso.

Nesse contexto, o papel da escola é ser um espaço privilegiado de inclusão, reconhecimento e combate às relações preconceituosas e às discriminações, local de apropriação de saberes e desconstrução das hierarquias entre as culturas, no qual o caráter multirracial e pluriétnico da sociedade brasileira é afirmado, por meio do reconhecimento da história e cultura afro-brasileira e africana. Deve-se sublinhar, contudo, que, mesmo que o livro didático e a escola contemplem tais aspectos, o educador, como mediador no processo de construção do conhecimento, deve igualmente estar consciente de seu papel e ter condições para desempenhá-lo adequadamente.

Assim, o papel do docente é de sujeito do processo educacional e ao mesmo tempo de aprendiz da temática aqui concebida, qual seja, a história e a cultura afro-brasileira e africana, bem como as relações étnico-raciais. O livro aqui analisado permite que o discente se sinta parte do processo educacional e construtor de sua própria história, facultando a edificação de um espaço educacional repleto de respeito e que prime pela igualdade das pessoas de todas as etnias. O livro em questão propicia, em suma, que a história dos afro-brasileiros e africanos seja acessada por intermédio de uma educação étnico-racial pautada na alteridade.

Dentro de uma relação docente e discente regida por uma educação étnico-racial, baseada no mútuo respeito como sujeitos socioculturais, a relação pautar-se-á no diálogo como instrumento de inclusão/interação. O professor estará hierarquicamente a serviço dos estudantes numa relação étnica e respeitosa. O livro didático, nessa perspectiva, deve contemplar uma pedagogia de respeito às diferenças, tratando a questão racial como objeto inter e multidisciplinar, estabelecendo o diálogo permanente entre a temática étnico-racial e os demais conteúdos.

O livro didático *Araribá Mais: História, 6º ano do Ensino Fundamental* está de acordo com a Lei 10.639/2003, com os PCN's e com

a Educação do Campo. Logo, ele permite inúmeras mudanças no processo educativo e na própria conjuntura escolar como um todo, na relação da instituição de ensino com a comunidade, visando uma educação positiva da identidade dos afro-brasileiros e africanos, por exemplo ao retratar o berço da civilização africana e sua cultura. Permite-se, assim, o recontar da história segundo uma distinta perspectiva, de modo que os sujeitos que, durante muito tempo, estiveram à margem da sociedade e dos livros de ensino, possam finalmente assumir uma posição de protagonismo no processo de construção do conhecimento.

Um dos grandes desafios do educador atual é reconhecer e valorizar a identidade afro-brasileira e africana, descobrir e permitir que o educando tenha orgulho de sua identidade e de suas raízes socioculturais, respeitando o outro como ele realmente é, imiscuindo-se assim numa história única e original, na qual a diversidade possa de fato ser sinônimo de igualdade e equidade.

Considerações finais

É de grande importância frisar que o Brasil ainda apresenta elevados índices de desigualdades étnico-raciais, prevalecendo o preconceito e a discriminação contra a sociedade afrodescendente e demais culturas apartadas dos paradigmas eurocêntricos, socialmente arraigados. Vale ressaltar também a não valorização em relação aos povos do campo, e sua grande luta em busca do reconhecimento cultural e de identidade, além de condições dignas para a manutenção da vida e do acesso à terra, visando seu sustento e uma formação que, antes de tudo, saiba penetrar em seu mundo, valorizando seus saberes e memórias.

Diante do exposto, e ainda se estendendo pelos diversos setores da sociedade, encontram-se posturas discriminatórias evidenciadas também no processo educacional formal, que deveria ser, além de universal e

igualitário, primordial na formação cidadã e desconstrução de paradigmas discriminatórios contra as sociedades afrodescendentes, indígenas e do campo, anelando uma sociedade em que as multiculturas possam conviver com respeito e harmonia.

Desse modo, ao analisar-se o livro didático *Araribá Mais História. 6º ano do Ensino Fundamental*, verificou-se sua correção na abordagem da cultura afro-brasileira, coerente às diretrizes enfatizadas na Lei 10.639/2003 e nos PCN's de História, adequado ainda à Educação do Campo por valorizar a cultura local.

Assim, o livro didático de História analisado é um rico e vasto guia curricular, que poderá ser usado como ponto de partida e referência no que tange às mudanças no processo educativo, visando uma educação para a construção cidadã e de identidades positivas por parte dos afro-brasileiros e camponeses. Cabe às Secretarias de Educação proporcionar formação aos educadores para que estes possam melhor reconhecer e trabalhar as temáticas que viabilizem o respeito às multiculturas, formadoras do povo brasileiro. Afinal, devem os docentes primar pela formação de educandos que tenham orgulho de suas identidades e raízes socioculturais, para que, por meio do respeito, compreenda-se que a diversidade é sinônimo de igualdade.

Referências

BITTENCOURT, Circe (Org.). *O Saber histórico em sala de aula*. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2004. (Repensando o Ensino).

BRASIL. Decreto nº 91.542, de 19 de Agosto de 1985. Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 1985.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia*/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro051.pdf>. Acesso em: 23/09/2020.

BRASIL. Lei 10.639/2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 12/06/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. *Parecer CNE/CP n.003/2004*. ASSUNTO: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 26/09/2020.

BRASIL. *Guia de livros didáticos: Educação do Campo - Ensino Fundamental, Anos Iniciais*. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2012. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_guia_pnld_campo%202013.pdf. Acesso em: 26/09/2020.

CAVALLEIRO, Eliane. Introdução. In: SOUZA, Edileuza *et al.* (Coord.). *Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: SECAD, 2006. p. 15-28.

EDITORA MODERNA (Org.). *Araribá Mais: História, 6º ano do Ensino Fundamental*. Editora-responsável: Ana Cláudia Fernandes. São Paulo: Moderna, 2018.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Educação do campo e território camponês no Brasil. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). *Educação do Campo: campo-políticas-educação*. Brasília: MDA, 2008. p. 39-66.

FERREIRA, Fabiano de Jesus; BRANDÃO, Elias Canuto. Educação do campo: um olhar histórico, uma realidade concreta. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, ano V, n. 9, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://www.portaltrilhas.org.br/>

download/biblioteca/educacao-do-campo-um-olhar-historico-uma-realidade-concreta.pdf. Acesso em: 20/03/2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Projeto Societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma. In: MUNARIM, Antonio *et al.* (Org.). *Educação do Campo: reflexões e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 19-46.

LOPES, Vera Neusa. Racismo, Preconceito e Discriminação: Procedimentos didáticos pedagógicos e conquista de novos comportamentos. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 185-201.

MOURA, Glória. O direito à diferença. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 69-82.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. *O negro no Brasil de hoje*. São Paulo: Global, 2006.

NUNES, Georgina Helena Lima. Educação quilombola. In: SOUZA, Edileuza *et al.* (Coord.). *Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: SECAD, 2006. p. 139-161.

PEREIRA, Edimilson A. *Malungos na escola: questões sobre culturas afrodescendentes e educação*. São Paulo: Paulinas, 2007.

PORTO, Ana Luiza Araújo. Livros didáticos de história do ensino médio e o PNL2015: pesquisas caminhos e possibilidades. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 29, 2017, Brasília. *Anais eletrônicos [...] Brasília: UNB, 2017*. Disponível em: <https://www.snh2017.anpuh.org/site/anais>. Acesso em: 24/09/2018.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei no 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: CAVALLEIRO, Eliane (Coord.). *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. (Coleção educação para todos). p. 21-37.

SILVA, Ana Célia da. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 21-37.

SILVA, Paulo Vinícius Batista da. *Racismo em livros didáticos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SOUSA, Deusa Maria; SILVA, Marley. Mulheres negras, currículo e ensino de História no Livro Didático de Estudos Amazônicos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 19, n. 2, p. 478-496, mai./ago., 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v19.n2.04>. Acesso em: 12/10/2020.

Parte 5

O livro escolar e as ideias linguísticas

Um estudo sobre a noção de palavra na produção escrita de estudantes do Ensino Médio

*Késllen Quaresma Guedelha*¹

*Jéssica Costa Dias*²

*Josiane Maués Quaresma*³

Introdução

No presente trabalho, busca-se pensar a partir da produção escrita de alunos do Ensino Médio de uma escola pública de Abaetetuba, o conceito de palavra, assim como os dados de segmentação não-convencionais como hipossegmentações que correspondem a falta de espaço entre fronteiras vocabulares como: *derepente, porisso, concerteza*; as hipersegmentações, que correspondem a inserção de espaço no interior da palavra como: *toda via, a pareceu, em pobre cimento*, presentes na produção textual de alunos nesta etapa da educação básica.

Como se sabe, na escrita, a decisão do que seja uma palavra esbarra em critérios linguísticos, presentes na língua, na fala e também na norma/convenção. Neste contexto de produção, um escrevente está sujeito a diversas interferências, seja por estruturas ou por princípios que atuam como universais linguísticos nas línguas humanas, como, por exemplo, as unidades prosódicas (sílabas, pé métrico, grupo clítico, frase fonológica), os morfemas (raízes e prefixos), as exigências de alinhamento entre as unidades prosódicas, etc.

¹ Graduanda em Letras-Língua portuguesa. E-mail: kesllen.quaresma@gmail.com; Orientadora: Prof.ª Ma. Rejane Santos Nonato (UFPA) - Mestra em Linguística. E-mail: ejanenonato@yahoo.com

² Graduanda em Letras-Língua portuguesa. E-mail: jessicadiaso212@yahoo.com

³ Graduanda em Letras-Língua portuguesa. E-mail: josiane_maués@hotmail.com

Assim, no contexto da escrita, observa-se que não é fácil fazer uma definição do que é uma palavra, pois esse conceito perpassa por diversas áreas da história sobre o estudo da linguagem e é teorizado tanto por linguistas quanto por gramáticos.

Neste sentido, a importância deste estudo se justifica por observar-se que esse tipo de dado, do ponto de vista metodológico, é interessante, pois, na tentativa de grafar a palavra, o escrevente toma decisões baseado em sua língua, na fala, na norma que orienta a distribuição dos espaços em branco, etc. E é nesta perspectiva que esta investigação se orienta para analisar o objeto *palavra*; mais especificamente, a observação da palavra gramatical no sentido de evidenciar de que maneira essa consciência linguística influencia na segmentação da escrita durante o processo de aprendizagem, assim como também faz sentido observar por que sequências *o que* (hipossegmenta) e *em pobre cimento* (hipersegmenta) são produzidas. No seio desta problematização busca-se também saber o que a palavra gráfica pode revelar sobre aquilo que um falante/escrevente considera uma palavra em sua língua.

Desta forma, faz-se necessário esclarecer que não é interesse deste trabalho avaliar o erro de escrita do aluno, mas a constituição dos limites da palavra, procurando observar como esses dados ortográficos podem fomentar discussões sobre aquilo que um indivíduo julga ser uma palavra de sua língua.

2 Metodologia

As atividades relacionadas a esta pesquisa desdobraram-se da seguinte forma: primeiramente foi feito um levantamento bibliográfico para dar sustentação e garantir o aprofundamento teórico da temática e, posteriormente, foi realizada uma pesquisa de campo para produção dos dados.

A pesquisa alinhou-se a uma metodologia qualitativa, na qual o pesquisador busca explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantifica os valores e as trocas simbólicas e nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens (MINAYO, 2001) e teve como sujeitos estudantes do Ensino Médio inseridos em práticas de letramento e que apresentaram hesitações e oscilações na segmentação da palavra gráfica no período da coleta de dados.

Os dados foram coletados em três momentos: o primeiro foi por meio da leitura e apresentação de dois textos em prosa. Nesse primeiro momento foi feita uma roda de conversa com os estudantes para a socialização dos objetivos da pesquisa e esclarecer sobre a noção de *palavra* que cada um possuía. No segundo momento foi feita a leitura fábula intitulada “O Lobo e o Cabritinho”, pelo professor. Após a leitura, os alunos foram convidados a transcreverem a fábula a partir da escuta da leitura. No terceiro momento, foi feita a leitura e discussão do segundo texto, intitulado “Nóis Mudemo”, de Fidêncio Bogo. Depois desta atividade, os alunos foram convidados a produzir uma pequena redação abordando o tema apresentado no texto. Após as atividades, os textos foram recolhidos para serem analisados com base nos objetivos estabelecidos para este trabalho.

3 Referencial teórico

O conceito de palavra perpassa por diversos caminhos na história do estudo sobre a linguagem, e como forma de delimitar essa conceituação, serão abordadas algumas definições a partir de estudiosos da teoria da linguagem, com a finalidade de apresentar o que cada um propõe sobre essa temática, contribuindo de maneira significativa para o entendimento do que é *palavra*.

Quando se trata de definir o que é palavra, pode-se observar que o conceito gera muitas discussões, por não haver consenso entre linguistas e estudiosos da linguagem sobre o que se entende por palavra como unidade e categoria linguística. Naturalmente, essa falta de consenso não representa por si só um problema, pois é, com efeito, característica óbvia de toda aventura científica, a disputa entre modelos e teorias alternativas.

Nesta pesquisa, primeiramente, serão abordadas as ponderações prescritas pelos gramáticos Bechara (2006) e Cunha e Cintra (2001), assim como as considerações dos estudos linguísticos sobre o conceito de palavra. Será também abordada a composição na perspectiva estruturalista, que tem como principal expoente Leonard Bloomfield; na descrição do Português, Joaquim Mattoso Câmara Jr. (2007) e na perspectiva gerativista, apresenta-se Basílio (1999) e, após, serão apresentadas considerações no que tange a escrita e os processos de segmentação não-convencionais presentes nela.

Evanildo Bechara (2006) é considerado um dos maiores expoentes gramáticos atuais em Língua Portuguesa, na vertente normativa de análise da língua. Esse teórico considera a palavra como um misto de léxico e gramática, pois afirma que se pode contá-la (a palavra em um enunciado) de duas formas, que variam dependendo de sua concepção de estudo, seja como uma série de “flexões” de um mesmo campo semântico que seriam contabilizadas como apenas uma palavra, independente da quantidade de flexões (palavra léxica), seja como palavras independentes, mesmo que pertencentes a uma mesma ideia (palavra gramatical ou morfossintática). Segundo Bechara, na língua escrita, as fronteiras são demarcadas pelos espaços em branco. Desta forma, vê-se, que, diferentemente da maioria dos gramáticos, Bechara não leva em conta a definição de palavra sob o ponto de vista do significante: ortográfico ou fonológico.

Para Cunha e Cintra (20010, “a palavra é uma unidade maior que fonema e menor que a frase”. Essa definição, num primeiro momento, parece bastante relevante porque intuitivamente, sabe-se que *cadeira*, *pé*, *sofrimento*, são palavras compostas por mais de um fonema e nenhuma delas é uma frase. Portanto, de acordo com Silva e Medeiros (2016), essa definição oferecida por esses gramáticos não é adequada porque ela não chega a distinguir de outras unidades diversas à unidade que supostamente está sendo definida, incluindo as que fazem parte da definição.

A palavra, na Gramática Normativa, é considerada a unidade mínima da análise linguística. Conforme Basílio (1999), no Estruturalismo instituiu-se o morfema como centro da análise linguística, pois a palavra perdera seu *status* de entidade principal na estrutura da língua. A partir do séc. XIX, há uma ruptura do modelo clássico palavra e paradigma no qual a palavra é o centro da análise linguística. Esta ruptura é herdada pelo Estruturalismo Americano, cujo fundador é Leonard Bloomfield, introdutor do morfema como a unidade básica de análise morfológica. Ao se considerar o morfema como o objeto central das análises morfológicas, para Basílio, a precisão do conceito de palavra fica prejudicado.

De acordo com Bloomfield (1978), as unidades formais de uma língua definem-se em duas (02) categorias: (i) formas livres – que podem ocorrer isoladamente como comunicação suficiente e (ii) formas presas – que só podem ocorrer ligadas a outras. As formas presas incluem os afixos e os radicais presos, sendo que os últimos constituem o sentido incorporado à outra forma. Câmara Jr. (2007), entendendo a necessidade de que era preciso agregar mais um conceito alterou essa divisão, acrescentando-lhe um terceiro conceito que é o de formas dependentes. Estas são assim denominadas porque não estruturam sozinhas um enunciado com sentido completo. Contudo, em alusão à palavra a que se ligam, podem ocupar

posições diversas ou permitem a intercalação de qualquer elemento linguístico. Essas formas dependentes correspondem aos artigos, as preposições, etc.

Seguidor do Estruturalismo americano, Câmara Jr. apresenta sua definição utilizando a nomenclatura *vocábulo* para se referir à *palavra*, considerando-a como um misto entre formas livres e dependentes, isto é, entre formas que podem existir com significação mesmo que isoladas no contexto da língua, que “tem incontestável autonomia ou individualidade formal, porque não é condicionado pela forma particular do vocábulo a que se adjunge” (CÂMARA JR., 2007) e formas que só absorvem sentido quando acompanhadas de outras, respectivamente.

Basílio (2004) apresenta a definição de palavra em diferentes ângulos. Entretanto, para este trabalho, foram consideradas três definições, a saber: (1) palavra gráfica – como uma sequência de caracteres que se posicionam entre espaços e ou qualquer sinal de pontuação, e que seja uma série de sons formando uma palavra na língua. Nessa perspectiva, a palavra segue o padrão previamente estabelecido na língua de maneira que o usuário não pode fazer reduções ou alterações na palavra que comprometam sua estrutura silábica. (2) palavra estrutural – A morfologia é a parte da língua responsável pelo estudo das formas linguísticas recorrentes a seu léxico. Segundo a autora, a palavra apresenta uma estrutura própria, já que seus elementos têm uma ordem fixa, não comportando qualquer alteração em sua forma material. (3) Para a autora, a palavra se caracteriza também pelo aspecto fonológico. Quer dizer que além da sequência fônica entre possíveis pausas, é necessário ainda que as palavras apresentem um modelo de acentuação com foco na tonicidade e duração.

3.1 A escrita e os processos de segmentação não-convencionais

No que concerne à escrita, dentre as reconhecidas obras gramaticais da Língua Portuguesa, o processo de sua aquisição, de acordo com Silva (1994), baseia-se num trabalho simultâneo e implícito com a linguagem oral e escrita, e essa nova atividade faz com que a criança, por exemplo, utilize a escrita como um lugar privilegiado de reflexão e atuação sobre a linguagem. Quando entram na pré-escola, as crianças já dominam sua língua nativa de forma competente, têm um vocabulário considerável e sabem usar as regras gramaticais na fala. Por outro lado, a aquisição da linguagem escrita requer um ensino formal, pois, no momento em que o sujeito realiza o ato de escrever propriamente dito, ele se vê diante da necessidade de fazer reflexões e de tomar decisões acerca dos percursos que deverá seguir, numa particular relação sujeito/língua.

Para Abaurre (1998), é ingênuo supor que o aprendiz da escrita escreve e a representa como uma simples transcrição da fala, pois há elementos reveladores da incorporação de aspectos convencionais, de escolhas de estruturas típicas da escrita.

Chacon (2004), defende que as segmentações não-convencionais são marcas privilegiadas de observação da heterogeneidade constitutiva da escrita. Assim, para dar conta de possíveis explicações para as ocorrências das marcas da oralidade na escrita, nos valeremos das segmentações não-convencionais, que alguns autores identificam como a hipossegmentação e hipersegmentação. Conforme Cunha e Miranda (2008), a hipossegmentação é quando existe na escrita a união de palavras entre si, e a hipersegmentação, por sua vez, consiste na separação, ou seja, um espaçamento numa mesma palavra por dois vocábulos.

4 Resultados e discussões

Para a análise dos dados, foram coletadas 15 produções escritas relacionadas ao texto *O Lobo e o Carneirinho* (fábula), que foi ditado em sala de aula pelo professor e 15 redações sobre o tema Preconceito Linguístico, baseado no texto *Nóis Mudem*. Todos os textos foram produzidos por 15 estudantes do Ensino Médio. Da produção resultante dos dois textos-base, utilizou-se 11 produções sobre o texto ditado e 12 redações sobre o tema preconceito linguístico, todos selecionados por apresentarem casos de segmentação não-convencional.

Para a identificação das segmentações não-convencionais, fizeram-se necessários procedimentos metodológicos que dizem respeito à categorização do espaço em branco. Com base em Tenani (2011), além do cuidado metodológico na identificação dos dados, foi estabelecido um critério para a identificação de segmentação não-convencional de palavras, assim definidos: para a classificação das hipersegmentações de palavras, usou-se o critério gráfico – que distingue a presença não-convencional do branco em (“com vivemos”) ou do hífen (“salvalo”) nas hipossegmentações e o critério fonológico que procura caracterizar a identidade acústica da palavra. Esses critérios foram importantes para tomar decisões metodológicas na identificação e classificação dos dados de escrita analisados.

No quadro que segue, estão apresentadas as ocorrências de grafias não-convencionais presentes nos textos analisados.

Quadro 1: Dados das segmentações não- convencionais nas redações relacionadas ao tema Preconceito Linguístico.

REFERENTE	GRAMÁTICA NORMATIVA	HIPOSEGMENTAÇÃO	HIPERSEGMENTAÇÃO
R1	do que	<i>“doque”</i>	
	Jugarmos		<i>“Jugar-mos”</i>
	Daquele		<i>“da quele”</i>
R2	em busca	<i>“embusca”</i>	
	Naquela		<i>“na quela”</i>
R3	a sociedade	<i>“associedade”</i>	
	existem		<i>“e-sistem”</i>
R4	aparência		<i>“a parencia”</i>
R5	a grande	<i>“agrande”</i>	
R6	Convivemos		<i>“com vivemos”</i>
	a casa	<i>“acasa”</i>	
	Encontrar		<i>“em contrar”</i>
	a procura	<i>“aprocura”</i>	
R7	apresentaram		<i>“a presentaram”</i>
	empregos		<i>“em pregos”</i>
R8	pré-definido	<i>“prédefinido”</i>	
R9	Perceptível		<i>“per ceptível”</i>
R10	reuni-me	<i>“reunime”</i>	
R11	na escola	<i>“naescola”</i>	
R12	Portanto		<i>“por tanto”</i>
R13	a quem	<i>“aquem”</i>	
	vaidades		<i>“vai dades”</i>

Fonte: Elaboração das autoras (2020).

Quadro 2: Dados de segmentações não convencionais presentes no texto ditado.

Ditado	Hipossegmentação	N	Hipersegmentação	N
salvar-se	<i>“salvarse”</i>	3		
dei-me	<i>“deime”</i>	4		
salvá-lo	<i>“sauvalo”</i>	4		
o que	<i>“oque”</i>	1		
Comigo			<i>“com migo”</i>	4
pegá-lo	<i>“pegalo”</i>	4		
Nenhum a			<i>“nen uma”</i>	1
Alegreme nte			<i>“alegrete te”</i>	1

*N. de repetições. Fonte: Elaboração das autoras (2020).

Ao tratar-se de hipossegmentações que surgiram nos textos dos alunos com as ocorrências que apresentam falta de espaço entre fronteiras vocabulares, tem-se: a junção entre uma “palavra gramatical” e uma “palavra fonológica”, como se pode ver na escrita dos referentes R5, R3, R6, e a junção entre duas “palavras gramaticais”, nos referentes R11, R2, que se encontram no quadro 1.

1. *agrande* (a grande); *acasa* (a casa); *aprocura* (à procura); *associedade* (a sociedade);
2. *naescola* (na escola); *embusca* (em busca); *doque* (do que), *com migo* (comigo)

A análise da hipossegmentação expõe que ela é mais frequente entre as palavras compostas por apenas uma ou duas letras e (ou) elementos átonos e sem carga referencial autônoma, como, artigos, preposições, conjunções. As classes gramaticais como a conjunção “e”, os artigos, os pronomes e as preposições (monossílabos átonos) são as mais afetadas por

esse fenômeno, pois parecem ser as unidades mais difíceis de ser identificadas e isoladas na escrita. Nas ocorrências *agrande* (a grande); *acasa* (a casa); *aprocura* (a procura); *associedade* (a sociedade), observa-se a juntura entre uma palavra gramatical e uma palavra fonológica. Essa sequência parece ser a preferida por alguns alunos. É interessante observar que essa preferência se manifesta em um texto no qual a hipossegmentação entre uma palavra gramatical e uma palavra fonológica, ora ocorre, ora não. Parece que, para alguns alunos, os artigos, preposições, pronomes e conjunções não pertencem às classes de palavras, dessa forma, não há razões para escrevê-los separados. Isso explica o aparecimento das seguintes ocorrências extraídas dos textos selecionados.

No que concerne à hipersegmentação, compreendida como a realização de separações além das previstas pela ortografia convencional, pode-se assumir que as hipersegmentações não seriam marcas de imperfeição de um produto que se tem como modelo, mas, sim, marcas de um sistema que indicam o percurso do sujeito aprendiz por diferentes modos de enunciação da língua.

Cunha (2004) nos aponta a existência de quatro tipos de hipersegmentação, no entanto, para esta pesquisa será analisado somente as hipersegmentações por palavra gramatical + palavra fonológica e fonológica + fonológica, como se pode ver na escrita dos referentes R1, R2, R4, R7, R6, R9, R12, no quadro 1.

1. Palavra gramatical + palavra fonológica: *da quele* (daquele), *na quela* (naquela), *a parencia* (aparência), *a presentaram* (apresentaram).
2. Palavra fonológica + palavra fonológica: *com vivemos* (convivemos), *per ceptível* (perceptível), *em pregos* (empregos), *em contrar* (encontrar), *por tanto* (portanto)

A essa razão, interpreta-se que as palavras “*da quele, na quele, a parencia, a presentaram*”, são casos de hipersegmentação, pois o espaço observado dentro dessas palavras nos levam a interpretar que o escrevente grafou como se fossem duas palavras, utilizando o critério ortográfico apontado por Basílio (2004), que define como palavra a sequência de caracteres que aparecem entre espaços e ou pontuação e que correspondem a uma sequência de sons que formam uma palavra de uma língua, assim como o critério ortográfico que corresponde a língua falada por não se fazer pausas sistemáticas entre os elementos que definimos como palavra.

Nas ocorrências *com migo, nem uma*, referentes ao quadro 2, do texto ditado, merecem especial atenção, pois exemplificam a ideia de que a hipersegmentação pode ocorrer em consequência do reconhecimento de uma palavra gramatical, visto que o aluno, ao isolar a sílaba *co, ne*, acrescenta-lhe *m*, produzindo uma forma gráfica já vista correspondente à preposição *com* e a conjunção *nem*. Provavelmente, o aluno separa palavras na escrita por analogia com a segmentação feita no oral ou por analogia, ao modelo convencional com o qual já entrou em contato.

Em relação à hipossegmentação por uso não-convencional do hífen, foram analisadas as ocorrências presentes no quadro 2. As ocorrências *salvarse, deime, salvo e pegalo*, consideram-se hipossegmentações, por apresentarem uso não-convencional do hífen, pois onde espera-se o hífen tem-se a letra <S>. Essas hipossegmentações podem ter ocorrido devido à presença enfática da linguagem oral ou à percepção de como a escrita é abordada na escola através das técnicas de ditado a que os educandos foram expostos.

Com base nos dados apresentados, pôde-se concluir que há uma tendência maior dos estudantes pesquisados em separar indevidamente as palavras do que as unir, ou seja, a tendência à hipossegmentação parece

dominar sobre a tendência à hipersegmentação. Nos casos de hipossegmentação, identificou-se que as ocorrências foram maiores quando estavam relacionadas ao uso do hífen, por relacionarem o fluxo contínuo e não segmentado da fala como critério de representação na escrita, e também pela não separação de artigos, preposições, pronomes e conjunções. Desse modo, observa-se que para alguns alunos, tais vocábulos não pertencem às classes de palavras, dessa forma, não há razões para escrevê-los separados. Isso explica o aparecimento das ocorrências: *salvalo*, *acasa*, *naescola*, entre outras.

Enquanto isso, nas ocorrências de hipersegmentação, observou-se que há uma problemática enfrentada pelos educandos, a qual leva a uma instabilidade na segmentação. Em alguns momentos uma mesma cadeia significativa é segmentada conforme a convenção ortográfica, em outros, fora dela. As hipóteses elaboradas pelos alunos acerca da escrita oratraduzem sua percepção de aspectos prosódicos da fala, ora sua percepção de modelos da ortografia convencional. Ainda, por trás dessas hipóteses, percebe-se que há um sujeito atuante e capaz, que ao perceber a eficácia da escrita, em seus usos e funções, quer representá-la. Tais ocorrências se mostraram reveladoras do conhecimento linguístico que o aluno possui nesse caso, em especial, dos aspectos prosódicos da língua, os quais não deixam de apontar para a estreita relação oralidade/escrita diante da consciência de palavra, onde fica evidentemente preservada a especificidade de ambos os processos.

Considerações finais

Neste trabalho, buscou-se analisar a noção de palavra enfatizando os estudos sobre as segmentações não convencionais (hipossegmentação e a hipersegmentação) que nela ocorrem.

No que tange a segmentação não-convencional de palavras, observou-se que os critérios linguísticos e extralinguísticos são indicadores do deslocamento do escrevente a caminho da convenção. A partir de suas tentativas de escrita, notou-se a influência desses critérios nos casos de segmentação indevida, sempre com o intuito de se chegar à convenção. Isso quer dizer que não é apenas com atividades que o escrevente vai, de uma hora para outra, deixar de segmentar fora da convenção, mas deve-se levar sempre em conta que o indivíduo possui suas próprias hipóteses sobre a língua e isso vai influenciar na eleição de seus constituintes escritos para a construção de seus textos.

Desta forma, acredita-se que são esses conflitos de escrita não-convencionais que nos indicam as tentativas do aluno escrevente do Ensino Médio, para escrever de acordo com as normas vigentes, cabendo também ao professor a importante tarefa de colaborar de maneira significativa para as mudanças gradativa no processo de escrita convencional.

Referências

- ABAURRE, M. B. M. A aquisição da escrita do português: considerações sobre diferentes perspectivas de análise. In: ROJO, R. (Org.). *Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas*. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 205-232.
- BASÍLIO, Margarida. *Estruturas Lexicais do Português*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BASÍLIO, Margarida. *O conceito de vocábulo na obra de Mattoso Câmara*. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=So102-44502004000300007&script=sci_arttext.1999 Acesso em: 12/10/2018.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

- BLOOMFIELD, Leonard. Um Conjunto de Postulados para a Ciência da Linguagem. In: DASCAL, M. (Org.). *Concepções Gerais da Teoria Linguística*. São Paulo: Global, 1978.
- BOGO, Fidêncio. *Nóis mudemo*. Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/pensamentos/3045465>. Acesso em: 11/10/2018.
- CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. *Estrutura da Língua Portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 2007.
- CHACON, L. Constituintes prosódicos e letramento em segmentações não convencionais. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 223-232, 2004.
- CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- SILVA, M. C. F.; MEDEIROS, A. B. de. Uma breve introdução aos problemas clássicos da Morfologia. In: _____. *Para conhecer Morfologia*. São Paulo: Contexto, 2016.

Anexo: textos dos alunos.



O lobo e o cabritinho
Um dia, o lobo viu um cabritinho que brincava
pelos campos longe da casa dos seus
pais. Sem nenhuma intenção de
comer o lobo para pegá-lo, mas o cabritinho,
assustado e com muito medo, correu
desesperadamente para salvar-se. Depois
de muito correr, de cansada, decidiu
alocar com o lobo para que ele
deixasse de devorá-lo. Porém, ele disse:
- Espere senhor lobo, não compreendi que
não fazo como se fosse de suas garras,
mas antes de ser devorado quero lhe
fazer o último pedido.
- Está bem disse o lobo se for possível
você atender meu pedido. O que você quer?
- É que eu gosto muito de música e sempre
comigo uma gaitinha, gostaria que
antes de me devorarem, tocassem meus últimos
momentos tocando a gaita pra eu
dançar.
- Então certo, fiz-me uma tal gaita que
eu tocarei. Yanes logo com isso porque
estou com fome.
O lobo começou a tocar e o cabritinho
dançou alegremente indo e vindo para
todas as lados.
O cabritinho sabia que ali perto havia
uma casa com dois portais. Não demorou
muito e os bravaos animais chegaram e
puzeram o lobo para comer desesperadamente.

T1

Ninguém sabe aqui o Cód. ou O.º

Com movimento não há aqui e uma redação dicatária, até seu gl.º e uma parte de tudo sobre o todo lido.

Tenho uma certa ignorância da parte da prof.ª, pois eu podia ter conhecido o diário. Momento que eu estava lá, ouvi-me ouvir sem capando (de) por João de um lado que o padre da língua portuguesa está errado. Tem o aluno também sou, pois eu não diria ter ditado me primeira obra dele, pois se ditasse de tudo a primeira obra.

Mais quem perdeu não para alguma ninguém, só porque não João de um lado está, não soube até não se sabe lá, não sou quem não sou, ditado. Então não perdeu quem não, agora todos temem uma certa ignorância deste do todo.

Quando eu estava na escola não, muita prof.ª de português estava sem culpa, pois ele dizia: prof.ª de João, e ele disse não e eu não, e não eu não. Se que da dita também e mal eu estava lá aqui com uma de uma de que um estando mas para para. Foi uma certa ignorância dela, porém depois se adivina, se aproveita tudo.

* Somaria 3
A Gramática faz de gato e sapato da língua materna.

Em pleno século XXI o Brasil enfrenta diseste problema em que a gramática faz de "gato e sapato" da língua materna. Os fatores que contribuem para isso questão são: faltas de professores no ambiente escolar e o preconceito escolar.

Uma escola apresenta alunos que tem desenvoltem regularidade e que não "falam da maneira que associedade mostram"; uns esses pregam de auxílios e o apoio da comunidade escolar.

O preconceito escolar é um tabu comum que acantiar na nossa sociedade e no mundo, nesso caso o preconceito está ligado na cria escolar por causa de alunos que não tem respeito.

Desse modo, o que podemos dever para ter igualdade? e melhora a igualdade, tem respeito com o próximo, ali mesmo o ministério da educa- ção tem que colocar mais professores qualifi- cados para ajudar os escolas falarem como dever- ia ser.

Mais também essa escola tem que ensinar que essa escola maioria das palavras do aprendem com familiar e até mesmo com a sociedade a onde conviver.

Por isso, o escola deveria que falam crado sem mais letras que entender que isso são dos aprendizados dos país e região.

O lobo e o cabritinho

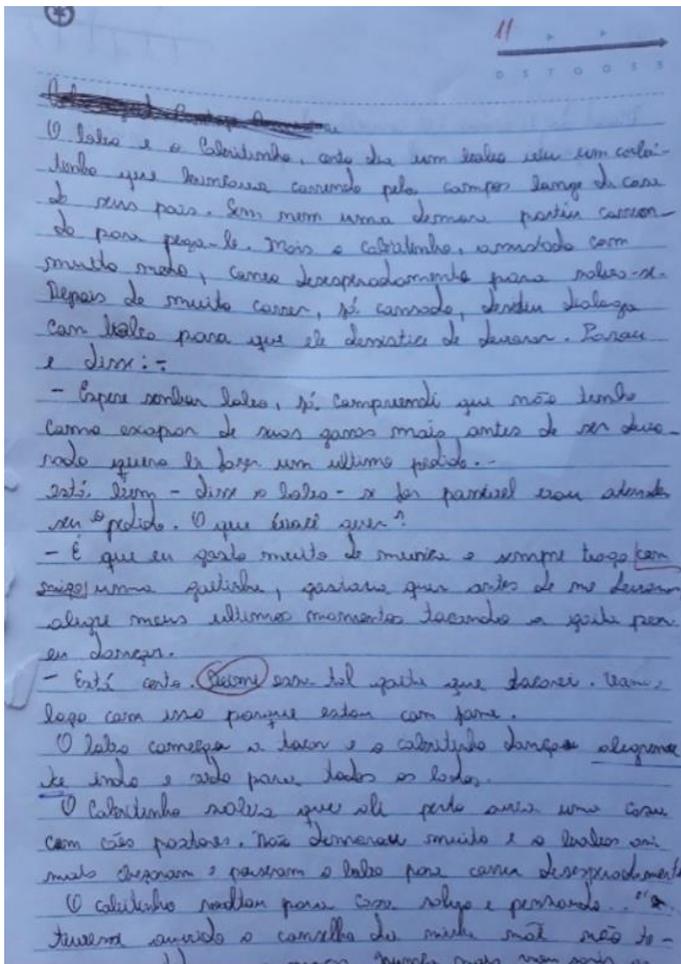
Uma dia, um lobo era um cabritinho que tinha uma candeia pelas campas. Logo depois, como os seus pais, sem nenhuma intenção, andou candeia para pagar a cabritinha, amarrado e com um fio amido, e assim despendidamente para salvar o seu país de muita guerra, já cansado, deitou de lado como lobo, para que ele dissesse de devorá-lo. Quando o lobo...

— Espere, senhor lobo, já compreendi que não tenho como escapar de suas garras, mas antes de ser devorado quero lhe dizer o último pedido.

— Então bem disse o lobo, se por possível vim a fender a sua peçonha. Diga, vale a pena?

— É que eu gosto muito de sua vida e sempre sougo comigo uma grifeinha, gostaria que, antes de me devorar, allegre meus últimos momentos. Facenda a grifeia para os dois.

— Então certo. Dê-me um tal grifeia que facenda. Vou logo com isso que estou com fome.



16.

Tudo

Acho e a liberdade
Certo dia, com meus amigos, fomos
Tudo que eu queria era liberdade, não
com um pouco de medo de cair de novo para
sem medo de ser preso. Mas a liberdade
me dá para fazer o que eu quiser.
Tudo, liberdade e felicidade, sempre de
para a liberdade para [liberdade], depois
de tudo isso eu quero, de tudo
diálogo com o outro para que ele
degradação da liberdade. E isso é
assí:

- Assim sendo tudo, eu quero
se que não tenha medo de cair de
com o outro, não sei se se de
isto que eu não sei fazer com liberdade
tudo.
- Não basta. Não a liberdade, eu que
passamos não a liberdade a ser pedida
e que não quer.
- É que eu não quero a liberdade
e sempre tenho medo de cair de
tudo, que não é que antes de me
levar, ele que não é a liberdade
mentar. E isso é a liberdade para eu
fazer.
- É isso certo. Não me lembro do que
que eu quero. Vamos fazer com isso

O lobo e o cabritinho
 Certo dia um lobo viu uma cabritinha
 que brincava pelo campo logo da casa de seus pais.
 sem nenhuma defesa partiu correndo para pegá-la, mas
 o cabritinho ~~se~~ assustou com ~~isso~~ muito medo
 correu desesperadamente para seu pai, depois
 de muito grito já chorando pediu ajuda para
 com o lobo para que ele desistisse de segui-
 lo e disse:
 — espere senhor lobo, já cansou de correr que não
 tenho como escapar de suas garras, mas antes
 de ser devorado quero lhe fazer uma última
 pedido.
 — está bem disse o lobo se for possível vou
 atender ~~o~~ a seu pedido. Que é esse pedido?
 — é que eu gosto muito de amendoim e sem-
 pre tenho como um pacote de amendoim, gostaria
 que antes de ~~me~~ me devorar, ~~me~~ me desse umas
 ultimas mordidas tocando a gata para eu
 passar.
 — está certo o me essa tua gata que tem
 vários lobos com ela que estão com fome.
 O lobo começou a focar e o cabritinho começou
 a dançar indo e vindo para todos os lados o
 cabritinho fez ali perto avia uma casa
 com três pastores, não demorou muito e os
 lobos amigáveis chegaram e fugeram o lobo
 para casa desesperadamente.
 O cabritinho gritou para casa e fugiu. E
 se tivesse ouvido o conselho de minha mãe
 não teria me metido em problemas nunca
 voltaria mais.
 moral da história: Conselho de minha

□ → □ → □

O lobo e o Cabritinho

Um dia, um lobo viveu uma aventura por Brezina correndo pelo campo longe da casa de seu pai. Um lobo assado disparou partindo correndo para encontrar Mais e Cabritinho, percebendo que com um minuto muito depois desesperadamente para salvar se depois de muito correr, já cansado, decidiu dialogar com o lobo para que ele desistisse de diversos partes e disse:-

- Capote sembo lobo, já comendo que não temo como apagar de suas pernas, mais quero de ser devorando quero de fazer o último pedido

- Então bem disse o lobo - se for possível vou atender o seu pedido. Que tipo que?

- É que eu quero um pedaço de queijo e um pedaço de galinha, gostaria que partes de esse queijo, ali que alguns minutos momentos tocando a galinha em qualquer.

- Então certo. Dê-me esse tal queijo que tocarei. Vágora logo com esse queijo que está com fome.

O lobo começou a tocar e o cabritinho dançou alegremente, pulou e girou para tocar os lados.

O cabritinho sabia que ali perto havia uma casa com dois porcos. Não demorou muito e os porcos brancos amigos chegaram e pegaram o lobo para comer desesperadamente.

O cabritinho para cargo O lobo e parando: (se tivesse ouvido os conselhos da mãe não teria me metido em encrencas. Nunca mais vou sair se precisando).

Moral da história: O conselho de nossa mãe deve ser seguido por que ela sempre quer.

O lobo e o cabritinho

Um certo dia um lobo viu um cabritinho a caminho de casa correndo pelas campos longe da casa das suas mães. Sem nenhuma intenção de ser pego, concordou para segalar o lobo e o cabritinho, com o lobo e com muito medo, correr desesperado até para salvar-se. Depois de muito correr, já cansado, decidiu dialogar com o lobo para que ele desistisse de devorá-lo. Porém o lobo disse:

— Despare embora lobo, já compensei a que não posso como escapar de suas garras, mas antes de eu desistir da presa lhe faço um último pedido.

— Lobo, como disse, tome-se por favor um pedaço de carne. O que você quer?

— É que eu gostaria de música e sempre faço canção. Uma gostinha, gostaria que, antes de me devorarem, digam alguma palavra momentaneamente ficando a grata para eu dançar.

— Lobo, certo. Então vou lhe dar o que você quer. Vem logo com sua música e dançar com lobo.

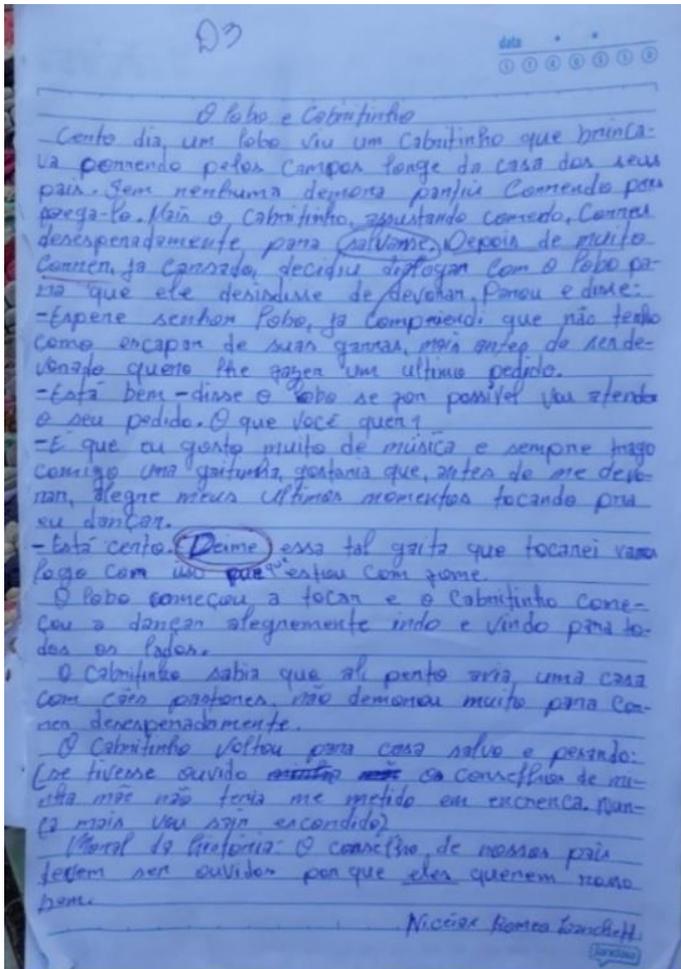
O lobo começou a tocar e o cabritinho dançou alegremente e muito para todos os lados.

O cabritinho sabia que ele não poderia ficar ali com o lobo dançando, não demorou muito e se levantou e fugiu correndo e pulou o lobo para correr desesperado dançando.

O cabritinho voltou para casa e contou a história:

— Se tiver a vida o conselho da mãe não me fez mal e me ajudou em momentos difíceis. Mas vou sair, o meu nome é:

— Narrador da história: O conselho da mãe



***Brasileirismos* na colocação de pronomes (1908): a língua nacional**

*Andréia Feio da Costa*¹

Introdução

Um dos temas mais polêmicos no ensino de língua portuguesa é o fenômeno da colocação pronominal, sobretudo porque tem o foco em regras do português de Portugal. Autores como Cândido de Figueiredo, gramático português, reprovam a colocação dos pronomes oblíquos em início de oração; outros, como Paulino de Brito, gramático brasileiro, apoiam a colocação de pronomes em início de oração.

O objetivo deste trabalho é analisar o fenômeno da colocação de pronomes na obra *Brasileirismos de colocação de pronomes – Resposta ao Sr. Candido de Figueiredo* (1908), de Paulino Almeida de Brito, no contexto da língua nacional. Para alcançar esse objetivo, pretende-se compreender a importância de Paulino de Brito para a educação no Brasil/Pará; entender o fenômeno da colocação pronominal sob os aspectos descritivos e prescritivos; compreender o contexto histórico e linguístico da obra *Brasileirismos* e analisar os discursos sobre a forma de falar brasileira na obra *Brasileirismos*. A orientação teórico-metodológica do trabalho é Orlandi (2001), Duarte (2018) e Bakhtin/Volochínov (2018). O fenômeno da colocação de pronomes no português é uma discussão histórica que data do século XIX, com o processo de gramatização no Brasil. No Pará, Paulino de Brito levanta vários questionamentos sobre o tema no início do

¹ Graduanda em Letras- Língua portuguesa. E-mail: andreiamaiiky1989@gmail.com ; Orientadora: Dr^a Raimunda Dias Duarte. E-mail: rayduart@gmail.com

século XX. Essa discussão atravessou o século XXI, como um tema muito polêmico. Paulino de Brito foi um grande gramático brasileiro que buscou legitimar os usos linguísticos próprios dos brasileiros.

1 Paulino de Brito e a educação no Brasil/Pará

O educador Paulino de Almeida Brito nasceu em Manaus no dia 09 de abril de 1858 e faleceu no dia 16 de setembro de 1919, em Belém. Foi filho do Capitão-engenheiro da artilharia, Paulino de Almeida Brito, e de dona Ricarda de Almeida Brito. Casou-se duas vezes: a primeira com Dona Hermínia de Amorim Brito e dessa união nasceram cinco filhos. O segundo casamento foi com Dona Maria Dias Brito, com quem teve também cinco filhos. Na sua adolescência, trabalhou em diferentes setores e devido ao seu interesse de crescer profissionalmente, surge a oportunidade para trabalhar no jornal *Liberal do Pará* para aprender o ofício da tipografia. Primeiro, desempenhou a função de tipógrafo e, no decorrer do tempo, produziu as suas primeiras publicações, revelando assim, seu talento como escritor.

Paulino de Brito estudou no colégio Santos Inocentes, fundado em Belém e coordenado pelo Cônego Antônio Gonçalves da Rocha, onde cursou o primário. Depois, estudou magistério na Escola Normal e iniciou a profissão de professor. Em 1884, mudou-se para São Paulo, onde iniciou a faculdade de Direito, mas acabou concluindo o curso de Ciências Jurídicas e Sociais na Faculdade de Direito do Recife. Todavia, não se identificou com a advocacia e nunca exerceu a profissão, preferindo dedicar-se às Letras.

Com a publicação da sua *Primeira gramática elementar*, o professor Paulino de Brito contribuiu não só para a educação paraense mas também para a educação nacional. Nos compêndios, discutia, de forma clara e persuasiva, assuntos que envolviam problemas de linguagem. Seu modo

simples de redigir e os assuntos polêmicos que abordava os levaram a destacar-se entre os gramáticos de seu tempo.

Brito foi gramático, poeta, cronista, romancista, dentre outros. Na área da literatura, o mestre paraense² escreveu livros de poesias como: *Noites em Claro* (1888), *Cantos Amazônicos* (1900) e *A bebedeira* (1883). Como gramático e filólogo da língua, escreveu: *Novo Método de leitura* (s/d), *Gramática Primária* (1899), *Gramática secundária* (1899), *Gramática complementar* (1908) e as obras *Colocação dos Pronomes* (1907) e *Brasileirismos na colocação de pronomes* (1908).

Ao destacar-se em vários trabalhos na área da literatura, Paulino de Brito participou de várias associações culturais em Belém, como: Mina literária, Sociedade dos Estudos Paraenses e Academia Paraense de letras. O intelectual do Pará foi um excepcional educador do Pará e do Brasil no final do século XIX e nas duas primeiras décadas do XX. Várias de suas gramáticas tiveram muitas edições, atravessando a década de 40 do século XX.

2 A colocação de pronomes átonos: aspectos prescritivos e descritivos

A colocação pronominal envolve a colocação dos pronomes oblíquos átonos na frase em relação aos termos da oração. Assim, Paulino de Brito (1908) descreve em *Brasileirismos* algumas regras sobre a colocação de pronomes, todavia, esclarece que, na escolha de uma determinada palavra o indivíduo deverá observar se aquela palavra vai ou não atrair o pronome átono.

Todas as vezes que encontrar o pronome antes do verbo, concluirá que o termo antecedente o attrahio; vindo depois, não attrahio; e se vier umas vezes

² Paulino de Brito não era paraense de nascimento, mas toda a sua vida intelectual e toda a sua produção se deu no Pará.

antes e outras depois, attrahio e não attrahio. Poderá ainda acontecer que o pronome ocorra mais vezes antes que depois do verbo: ficará tirado a limpo que a palavra precedente o attrahe normalmente, e anormalmente não attrahe [...]. (BRITO, 1908, p. 6).

De acordo com a *Moderna Gramática Portuguesa*, de Evanildo Bechara (2009), a colocação pronominal envolve,

As três posições que o pronome átono pode assumir em relação ao vocábulo tônico, donde a ênclise, próclise e mesóclise.

Ênclise é a posposição do pronome átomo ao vocábulo tônico a que se liga: Deu-**me** a notícia.

Próclise é a anteposição ao vocábulo tônico: Não **me** deu a notícia.

Mesóclise é a interposição ao vocábulo tônico: Dar-**me**-ás a notícia. (BECHARA, 2009, p. 490, grifo nosso).

Para Bechara (2009), a próclise jamais deverá ser usada em início das frases, como em: *Me dá um cigarro*. Nesse caso, a forma “correta” prescrita na gramática é a ênclise [*Dá-me um cigarro*]. Napoleão de Almeida também defende essa regra. Para o gramático, é incorreto iniciar frases pelos pronomes oblíquos.

A palavra **regra**, quando se fala em “regras para a colocação dos pronomes oblíquos” deve ser bem compreendida. A causa, o móvel, o eixo, o princípio fundamental, que explica a diversidade de posição, na frase, do pronome oblíquo, é tão só, única e exclusivamente um: a eufonia (gr. eu = bom + *phoné* = som), isto é, a harmonia, agradabilidade do som, ou, ainda, a facilidade, a suavidade na pronuncia. (isto se denomina, com mais propriedade, *eustomia*-do gr. eu = bom + *stóma* = boca). Mas que é realmente, em gramática, eufonia? Não tem aí a palavra sentido absoluto, conceituação própria, independente, senão relativa: é eufônico, numa língua, o que é habitual, o que é costumeiro, o que é geral, e neste sentido é que o aluno deve compreender afirmações como “a posposição não é agradável ao ouvido”, “repugna ao

ouvido [...]”. O uso, repetimos, tanto relativo a um grupo quanto a um indivíduo, é que torna eufônico, ou não, determinada incidência tônica: a agradabilidade do som e a suavidade da pronúncia são decorrência natural do hábito. Nesse sentido, pois, é que se deve compreender, no presente estudo, que “regra não passa de exigência da eufonia ou da eustomia” e, ainda, quando se diz que para os portugueses não existe o problema dos pronomes oblíquos; é que eles, *habitualmente*, observam as regras. Esse estudo iniciou-se e só se faz no Brasil, cuja extensão territorial exige muito mais escolas e muito mais vias de comunicação para que se preserve sua unidade política e linguística. (ALMEIDA, 1999, p. 491).

Almeida (1999) argumenta que apenas a eufonia pode definir a posição clítica de um determinado pronome tônico, e que a escolha do emprego da colocação pronominal dependerá da prática, do uso dos falantes. Todavia, Cunha e Cintra (2001) discordam desse posicionamento, visto que, o emprego da colocação de pronomes oblíquos átonos no começo de enunciados pode ser observado no latim, seja na sua forma clássica ou vulgar, na fase arcaica e no uso atual da língua portuguesa. Para os autores, fazer uso dessa forma é considerado normal e comum entre os falantes brasileiros.

Por outro lado, a gramática descritiva de Said Ali (2008) apresenta que

No Brasil observa-se, como em Portugal, a construção quanto aos tempos compostos e quanto ao futuro (do presente e do pretérito), e, na linguagem literária, não se começa o discurso pelo pronome complemento. Outro tanto não se dá com a regra de anteposição há pouco formulada, que pressupõe pronúncia lusitana nos pronomes, nas partículas e na frase em geral. As condições de pronúncia são outras no Brasil; logo essa regularidade não pode existir. A regularidade lusitana é correta em Portugal; a liberdade de colocação é correta no Brasil, conforme já está sancionada na linguagem literária pelos escritores brasileiros. Ocioso seria querer um povo imitar o outro; e tanto custa ao brasileiro imitar o português, quanto é difícil a este o acompanhar-

nos a nós. O que num país parece brotar espontâneo ao ar livre, noutro só se conseguiria a poder de cultura em atmosfera artificial (ALI, 2008, p.60).

De acordo com Said Ali (2008), a colocação pronominal brasileira é diferente da colocação pronominal lusitana. Em Portugal, não se usa a próclise em início de oração. Por outro lado, no Brasil essa forma é bem aceita. Isso acontece porque as condições de pronúncia (o ritmo) no Brasil é outra. Portanto, a exigência da ênclise em início de oração, no lugar da próclise – que é a forma espontânea no País – não deve ser imposta aos brasileiros.

Perini Postula que,

O verdadeiro problema está nas frequentes incertezas de julgamento quanto à posição dos clíticos em certos casos – decorrência do fato de que, nesse ponto, as variedades brasileiras diferem muito do padrão europeu, causando vacilação constante entre a tendência a respeitar esse padrão e a tendência a adaptá-lo ao nosso uso (PERINI, 2005, p. 229).

Posto isso, no final do século XIX, o Brasil reivindicou a legitimidade da forma de falar brasileira. Este reconhecimento só veio acontecer, de acordo com Orlandi (2001, p. 36), “a partir dos anos 1950 quando o estruturalismo de Mattoso Câmara abre o caminho para a gramática descritiva”. A Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) foi criada com o intuito de estabelecer a uniformidade à produção de conhecimento gramatical de autores brasileiros e também estabelecer a diferença entre o português do Brasil e o de Portugal.

3 O contexto histórico e linguístico de *brasileirismos na colocação de pronomes*

O Brasil foi “descoberto”, conforme alguns historiadores, em 1500. Todavia, os primeiros relatos a respeito da colonização só acontecem

efetivamente em 1532, após a instalação dos Portugueses no Brasil. Orlandi (2001) distingue quatro situações relacionadas ao surgimento da língua nacional no Brasil, do ano de 1532 até o fim do século XIX.

O primeiro momento iniciou-se com a colonização até a expulsão dos Holandeses em 1654. No decorrer desse período, apenas os proprietários de terras, os letrados e um pequeno grupo de funcionários, falavam a língua portuguesa. Orlandi (2001, p. 22) explana que o indivíduo que não tivesse o domínio ou que não falasse a língua portuguesa, comunicava-se por meio da “língua geral”. Essa língua eram as línguas tupis faladas pela maioria da população. Era através dessa língua que se estabelecia o contato entre índios de diferentes tribos e entre índios e portugueses e seus descendentes. No decorrer do tempo, a língua portuguesa foi se expandindo no Brasil de tal maneira que algumas instituições católicas começaram a ensinar o português em suas instituições de ensino. Verificava-se também documentos oficiais redigidos em português.

O segundo momento se estabeleceu de 1657 a 1808, com a chegada da Família Real ao Brasil, ocasião em que Napoleão Bonaparte invade Portugal. Nesse cenário, os Holandeses são expulsos do Brasil e, conseqüentemente, os portugueses se apossam do território brasileiro. Orlandi (2001), explica esse fato.

Com a expulsão dos Holandeses, os Portugueses tomaram efetivamente posse do território e com o crescimento de sua ação colonizadora o número dos portugueses no Brasil cresce, aumentando ao mesmo tempo o número dos que falam o português. A relação entre o português, língua da colonização, e as diferentes línguas faladas no Brasil é então modificada. (ORLANDI, 2001, p. 22).

A mudança linguística que ocorrera no Brasil não está relacionada apenas à vinda dos portugueses de diferentes regiões de Portugal ao

território brasileiro, mas também à chegada de negros para esse território em consequência do desenvolvimento da escravidão. De acordo com Orlandi (2001, p. 22), “à medida que aumenta a escravidão aumentam também os contatos entre os locutores das línguas africanas e os que falam o português”. Portanto, o Brasil se tornou um território com falares regionais muito diversificados, visto que, os portugueses começavam a dividir o mesmo contexto de comunicação com falantes oriundos de diferentes regiões de Portugal e com falantes de outras línguas.

O terceiro momento se deu com a chegada da família real portuguesa em território brasileiro, e terminou em 1826. Com a instalação da Família Real no Brasil, a língua portuguesa se impõe ainda mais como a língua do colonizador. Nesse período, a língua portuguesa começa a ser reformulada como língua nacional no Brasil. De acordo com Orlandi,

A vinda da família real portuguesa para o Brasil desloca em torno de 15.000 Portugueses para a nova sede da Coroa Portuguesa. Este acontecimento vai mudar as relações entre as línguas faladas no Rio de Janeiro. Além disso, o rei Dom João VI criou, neste momento, a imprensa no Brasil e fundou a Biblioteca Nacional, instituição cujo papel será fundamental na vida cultural e intelectual brasileira até hoje. (ORLANDI, 2001, p. 23).

Por fim, o quarto período começa em 1826, quatro anos após a proclamação da Independência do Brasil. Nesse ano, o deputado José Clemente propôs que os diplomas dos médicos “fossem redigidos em *linguagem brasileira*”. (ORLANDI, 2001, p. 23). Essa proposta desencadeou várias discussões e, no ano seguinte, foi decretado que os professores deveriam ensinar a gramática da língua nacional.

Em meados do século XIX, o Brasil passava por um processo de gramatização³ do português brasileiro. Lutava-se pelo reconhecimento de uma identidade nacional. Orlandi (2002, p. 158-159) explica que a gramatização da nossa língua está associada à “constituição de um sujeito nacional, um cidadão brasileiro com sua língua própria, visível na gramática”, em outras palavras, a língua não é uma adaptação pragmática do português de Portugal, mas um fato histórico que se difere. Afinal de contas, a língua portuguesa progrediu em ambientes diferentes, por meio de falantes diferentes.

Ainda conforme a Orlandi (2002, p. 128), “se a colonização impõe uma língua, a historicização da língua faz com que essa mesma colonização sofra um deslocamento visível no processo de gramatização”. Em outros termos, a historicização decreta a língua a ser gramatizada e apaga outras línguas que produzem as instabilidades em torno da língua que se fala. Dentre os intelectuais que defendiam a identidade da língua do Brasil, destacamos: José de Alencar, Machado de Assis, Mario de Andrade, Oswald de Andrade, José Veríssimo e, nesse contexto de defesa do modo de falar brasileiro, inserimos Paulino de Brito, em quem focamos este trabalho.

4 Análise de *brasileirimos*: discursos sobre a língua nacional

A obra *Brasileirismos de Colocação de Pronomes* é um compêndio produzido no início do século XX. A obra é de autoria de Paulino de Almeida Brito e teve a sua única publicação em 1908, pela Livraria Azevedo e Viúva Azevedo & C.

³ Gramatização é o termo elaborado por Sylvain Auroux (1992, p.65), para designar “o processo que conduz a descrever e a instrumentar uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares de nosso saber metalinguístico: a gramática e o dicionário”.

O exemplar da obra *Brasileirismos* em análise não possui sumário. É composto por sete capítulos e sessenta e duas páginas. Os capítulos, no entanto, não apresentam títulos e são indicados por algarismos romanos.

Para a análise da obra, utilizamos o dialogismo de Bakhtin (2011), conforme veremos a seguir.

4.1 Bakhtin: enunciado, polifonia e alteridade

Para a análise de *Brasileirismos*, vamos discutir três categorias de Bakhtin (2011): enunciado, polifonia e alteridade.

1. Enunciado

O enunciado é visto por Bakhtin (2011, p. 269) como “a *unidade da comunicação discursiva*”. Cada enunciado compõe um acontecimento novo, um evento único e irreproduzível da comunicação discursiva, ou seja, só pode existir em uma interação social. Possui relações dialógicas com outros enunciados. Isso acontece porque apresenta uma característica responsiva: surge como resposta a outros enunciados, sejam os antecedentes a ele sejam os que ainda nem existem.

2. Polifonia

Barros (1996) distingue dialogismo de polifonia. Para a autora, dialogismo representa o princípio dialógico da linguagem e também do discurso e polifonia constitui um tipo de texto em que se deixa perceber o dialogismo, ou seja, em que se tem a percepção de várias vozes. Já para Bezerra (2006, p. 194) “a polifonia é a posição do autor como regente do grande coro de vozes que participam do processo dialógico”.

De acordo com Duarte (2018, p. 75), é por meio de situações ideológicas “que as múltiplas vozes emergem e se entrecruzam. O sujeito

se apropria dessas vozes. Às vezes, dá um tom pessoal a elas. Outras vezes, ele as reproduz tais qual o discurso do outro”. Portanto, em um texto há diferentes vozes sociais.

3. Alteridade

Bakhtin (2011, p. 21) postula que “Quando contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem”. Isto é, quando observo um determinado sujeito, seja qual for sua situação e/ou proximidade em relação a mim, sempre enxergarei aquilo que ele não pode ver sobre ele, da sua posição fora e perante mim. Bakhtin defende que,

Esse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha posse – excedente sempre presente em face de qualquer outro indivíduo – é condicionado pela singularidade e pela insubstituíbilidade do meu lugar no mundo: porque nesse momento e nesse lugar, em que sou o único a estar situado em dados conjunto de circunstâncias, todos os outros estão fora de mim (BAKHTIN, 2011, p. 21).

Duarte (2018, p. 72) expõe a oposição concreta do **eu/outro** e diz que “é um princípio constitutivo do ato realizado”. Então, se levarmos em consideração que eu/outro se caracterizam como um universo de valores, o sujeito, ao conecta-se com o “eu” ou com “outro”, terá como conseqüências valores diferentes. A interação do “eu” com o “outro” requer um posicionamento em relação a valores. Considerando que o sujeito está sempre em relação com o ‘outro’, a apreensão do mundo se dispõe historicamente porque a constituição discursiva do sujeito é um processo constante em que as vozes sociais vão sendo empregadas nas relações sociais.

Bakhtin (2011, p. 49-52) nos apresenta três aspectos importantes para a constituição do ‘eu’ e do ‘outro’. O primeiro aspecto é o *eu-para-mim*, ou seja, como eu me enxergo aos olhos dos outros; o segundo é o *eu-para-o-outro*, isto é, como o outro me enxerga; e por fim, o aspecto *o-outro-para-mim*, em outras palavras, qual é a minha percepção em relação ao outro. Diante disso, Bakhtin observa a importância do ‘outro’ para o desenvolvimento do ‘eu’ pois, é através do ‘outro’ que o sujeito obtém a consciência das coisas e de si mesmo.

4.2 *Brasileirismos: a forma de falar brasileira*

Volochínov (2018, p. 99) argumenta que “A palavra é o *médium* mais apurado e sensível da comunicação social”. Isso significa que as palavras estão entranhadas de significados e de sentidos. A palavra não pode ser afastada de sua função ideológica, de sua história, de sua historicidade, pois ela é considerada um fenômeno ideológico por excelência. No discurso, a palavra representa uma visão de mundo que está em oposição com outras palavras. Desse modo, a língua não pode ser desvinculada do seu conteúdo ideológico.

As vozes sociais que cruzam a obra *Brasileirismos* são representadas nos discursos de vários intelectuais que defendem ou que negam a forma de falar brasileira. Nesta análise, tratarei das vozes sociais representadas nos discursos de Arthur Barreiros, José Veríssimo e Cândido de Figueiredo. É importante ressaltar que Paulino de Brito trata, em sua obra *Brasileirismos*, apenas dos pronomes átonos *me, te, se, nos, vos, lhe, lhes, o, os, a, as*. Segundo o educador, a justificativa é por “não terem acentuação própria, subordinando-se, por isso, á accentuação da palavra a que se acostam”. (BRITO, 1908, p. 23).

Paulino de Brito (1908) expõe que não há registros históricos que possam comprovar o momento exato do surgimento dos assuntos

relacionados à colocação de pronomes no Brasil. Porém, cita em sua obra *Brasileirismos* que os assuntos que tratam sobre a colocação de pronomes foi renovado pelo escritor Arthur Barreiros, por meio de um artigo que foi publicado na *Revista Brasileira*, no ano de 1880. De acordo com Brito, quem o colocou em propagação foi Cândido de Figueiredo, em uma obra denominada de “*Lições Práticas da língua portuguesa*”. Vejamos o que Brito (1908, p. 7) diz:

Dados em punho, o Sr. José Veríssimo acaba de demonstrar que a dita questão – “velha de meio século no Brasil, foi modernamente renovada aqui por Arthur Barreiros, na segunda *Revista Brasileira* (N. Midosi, editor), tomo, V pag. 71 (Rio de Janeiro, 1880). (BRITO, 1908, p. 7).

E na nossa opinião, foi posto em voga pelo Sr. Candido de Figueiredo, a partir de 1891, nas *Lições Práticas da língua portuguesa*, e nos outros livros seus, que depois vieram, sobre o mesmo assumpto. (BRITO, 1908, p. 9).

Arthur Barreiros foi considerado o primeiro escritor a publicar na *Revista Brasileira* de 1880 assuntos relacionados à colocação de pronomes. O autor demonstra, em seu artigo, a repercussão que a questão da colocação dos pronomes desencadeou nesse período, o que pode ser observado no seguinte enunciado: Raro será o nosso homem de letras que, no fogo da improvisação, não haja ao menos uma vez hesitado na collocação dos pronomes, que lhe sussurram á da Penna como incomodas vespas zumbidoras”. (BARREIROS, 1880, p. 71). Em outras palavras, sempre houve dúvidas sobre a forma “correta” do emprego dos pronomes átonos.

Para Alencar (1919 *apud* GURGEL 2008, p. 31), Arthur Barreiros “é considerado a primeira pessoa no Brasil que reparou no assunto e ocupou-se dele”. As primeiras indagações sobre a colocação de pronomes não são registradas em documentos históricos, mas, o estopim sobre o assunto se

deu logo após a publicação de Arthur Barreiros. Esse foi o ponto inicial para vários escritores discorrerem sobre o assunto, desde os mais antigos, como Paulino de Brito (1908), até os mais contemporâneos, como Perini (2005).

No artigo, Barreiros (1880) faz algumas observações sobre a colocação de pronomes, como por exemplo: “Há certos casos em que a collocação dos pronomes parece obedecer a uma lei constante e única [...]. Assim, não se deve começar nunca uma oração pelas variações do pronome, [...] *Nos dizem, nos informe, etc*”. (BARREIROS, 1880, p. 72). Outra observação é “Quando na oração concorrerem dois verbos e um pronome, escreve-se o pronome ou depois do primeiro ou depois do segundo verbo, ligado por um traço de união. Nestes quinze ou vinte annos creou-se uma litteratura, que pôde *dizer-se* que não há anno que *não lhe* traga um progresso”. (BARREIROS, 1880, p. 76).

Arthur Barreiros não conclui a discussão, deixando o assunto “para ser explanado por uma Penna mais hábil”, abrindo um canal de discussão para outros autores interessados na questão. O autor, que também era paraense, contribuiu muito para a discussão sobre a legitimidade do modo de falar brasileiro no contexto da educação nacional. Após a publicação do artigo de Barreiros, muitos debates se formaram a respeito da colocação de pronomes átonos no português do Brasil e no português de Portugal (BARREIROS, 1880, p. 79).

Brito achou muito interessante a repercussão que o artigo de Barreiros teve no país. Demorou a acreditar “que um simples artigo da *Revista Brasileira*, cuja circulação é exígua, e até fora do Rio de Janeiro, tivesse aquella influencia, aquella extraordinária repercussão no paiz” (BRITO, 1908, p. 9). Brito afirma que um pequeno grupo de estudiosos se interessou pelo artigo de Barreiros. Mas, notou que o texto foi logo esquecido. Por outro lado, indignou-se com o fato de a obra de Candido de

Figueiredo, *Lições Práticas da Língua Portuguesa*, ter sido cada vez mais divulgada por tratar-se de um gramático de procedência europeia.

O facto é trazido à colocação para frizar que, enquanto o artigo de Arthur Barreiros, depois de lido por um pequeno número de estudiosos, ia repousar, esquecido e anódino nas páginas da *Revista Brasileira*, as *Lições Práticas* do Sr. Candido de Figueiredo, ao contrário, graças á sua procedência européia, eram copiosamente difundidas, em sucessivas edições, por todos os pontos, ainda os mais longínquos, do Brasil”. (BRITO, 1809, p. 10).

Brito esclarece que as razões disso acontecer, era porque os livros que foram encontrados nas livrarias brasileiras pertenciam aos autores estrangeiros. Segundo ele, se não pararmos para contemplar os nossos escritores brasileiros, se não buscarmos conhecer as suas obras, “o Brasil continuará a ser o mercado principal dos livros portugueses”. (BRITO, 1908, p. 9). Para mais, Brito questiona que na época, ou seja, no final do século XIX e início do século XX, muitos acreditavam que para falar e escrever “corretamente” o português, a referência era Portugal e, conseqüentemente, os mestres portugueses. Embalado pela educação nacional, há um grande empenho de Paulino de Brito de se discutir os fenômenos da linguagem à luz do falar brasileiro, à luz da gramatização do português brasileiro.

Os discursos de Paulino de Brito são atravessados também pelas ideologias sobre a educação nacional de José Veríssimo. Este se destacou por ser um grande apoiador de uma educação nacional que realmente tratasse de temas brasileiro que pudessem contribuir para o progresso da nação. No ano de 1890, Veríssimo publica a obra *Educação Nacional*. Nesta obra, o intelectual argumenta que

[...] uma das mais necessárias reformas é a do livro de leitura. Cumpre que ele seja brasileiro, não só feito por brasileiro, que não é o mais importante, mas

brasileiro pelos assuntos, pelo espírito, pelos autores traslados, pelos poetas reproduzidos e pelo sentimento nacional que o anime (VERÍSSIMO, 1985, p. 55).

No final do século XIX, Veríssimo (1985) argumenta que o sistema de instrução pública não é digno de ter o nome de educação nacional, aliás, está muito longo de ser denominada como tal, pois, não reconhece a sociedade e a cultura brasileira, perdendo “toda a eficácia para o progresso, para a civilização e para a grandeza de um povo”. As escolas brasileiras adotam conteúdos de outras culturas, em especial, da cultura francesa (VERÍSSIMO, 1985, p. 53). Portanto, Veríssimo foi também um grande defensor de uma educação nacional que fosse verdadeiramente brasileira na forma e no espírito. E as vozes representadas pelo intelectual se fazem ouvir nos discursos de Paulino de Brito.

Por fim, há uma grande polêmica sobre a colocação de pronomes oblíquos átonos travada no final do século XIX e início do século XX entre o brasileiro Paulino de Brito e o português Cândido de Figueiredo. Cândido de Figueiredo defende uma língua nacional nos moldes do povo europeu, e na visão dele, a língua falada pelos europeus deveria ser exportada para diferentes lugares do mundo, inclusive para o Brasil, como a cultura da civilidade e da moralidade. Vejamos por que Figueiredo acredita que Portugal tem a tutela da língua portuguesa.

[...] aventurei-me eu próprio a formular algumas regras sôbre a colocação de pronomes pessoais, e incluí-as em livros meus. Estes livros chegaram ao Brasil, onde têm logrado o mais cativante acolhimento; e, como ali a linguagem vulgar faz a *colocação de pronomes* pessoais objetivos e terminativos, por uma fórmula que se não coaduna com a índole e a história da língua portuguesa, muitos estudiosos e gramáticos brasileiros acharam oportuna a minha tentativa. Embora eles próprios, uma ou outra vez, pelo contato de corruptelas vulgares, se não hajam eximido à indevida colocação de

pronomes, associaram-se aos meus esforços, e levantou-se no Brasil vigorosa campanha em favor dos direitos da língua em tal assunto. Mas, lá mesmo, êles e eu topámos tal ou qual oposição, da parte de um ou outro publicista, cujo *nativismo* os leva a aceitar como bôas e de lei estas e outras fórmãs da linguagem vulgar do Brasil:

- “Quem chamou-me?” - “Me disseram que estavas doente.”
- “E todos levantaram-se.”
- “Ninguém atreveu-se a falar.” (FIGUEIREDO, 1917, p. 16).

Note-se que a posição de Figueiredo é a de quem detém a competência legítima da língua, na posição de colonizador. O gramático avalia de forma preconceituosa a fala brasileira e não reconhece a legitimidade da variedade falada no Brasil. A voz de autoridade é valorada de forma positiva porque vem da Europa. Em contrapartida, Paulino de Brito reconhece as variedades linguísticas e legitima as diferentes formas de falar brasileira. Segundo ele

[...], no portuguez do Brasil “espero que *me faça* o favor” e “*espero que faça-me* o favor” são equipolentes, tanto se diz “*não lembrou-me* do recado” como “*não se lembrou* do recado”. No portuguez da Europa não se nota a mesma liberdade: diz-se invariavelmente “espero que *me faça* o favor - *não se lembrou* do recado” sempre com o pronome antes do verbo (BRITO, 1908, p. 12).

Nessa relação polêmica, Paulino de Brito critica a lusitanidade ofensiva de Cândido de Figueiredo e reprova a sua interpretação simplista da realidade social e linguística brasileira, quando este “desconhece consideravelmente o Brasil, em sua linguagem, em seus costumes, em sua população, em sua história”. (BRITO, 1908, p. 32). Brito defende a ideia de o objetivo da discussão sobre a colocação de pronomes não consiste em recriminar a forma de falar de Portugal, mas sim, em mostrar que as formas de falar brasileiras devem ser respeitadas como legítimas.

Além disso, o intelectual brasileiro defende que

Há *brasileirismos* e *brasileirismos*. Os que são erros, não tem defesa, mesmo sendo de uso frequente por ignorância ou por desídia.

E o que se dá como o emprego do pronome nominativo como complemento: com quanto *commum* na linguagem popular e familiar, nunca adoptado pelos nossos escriptores, em cujas obras debalde o Sr. Cândido de Figueiredo procurará “tragam elle – eu vi elle” e outras semelhantes expressões, manifestadamente incorrectas.

Se os *brasileirismos* de collocação, de que nos occupamos, fossem desta ordem, a discussão seria ociosa, não havendo a menor dúvida que deveriam ser proscriptos da boa linguagem; mas não o são, isto é, não são *incorecções*, e o Sr. Cândido de Figueiredo com toda a sua invejável erudição, ainda não arranjou, para provar o contrário, cousa melhor que o tal “é erro porque é erro” ou “é erro porque em Portugal não se usa”. (BRITO, 1908, p. 36-37).

A defesa dos *brasileirismos*, de acordo com Paulino de Brito, não contradiz o discurso normativo ajustado pelos gramáticos porque, apesar de redefinir os limites entre o culto e o não culto, ampliando o espaço da variedade culta brasileira, não prevê a legitimação dos usos linguísticos dos grupos sociais não escolarizados. Logo, no caminho dos *brasileirismos* socioculturais e linguísticos, o que, de fato, intelectuais brasileiros como José Veríssimo, Arthur Barreiros, entre outros, querem, e em particular, Paulino de Brito, são os usos linguísticos próprios dos brasileiros, uma gramatização, uma educação nacional que seja voltada para a realidade dos falantes brasileiros.

Considerações finais

A obra *Brasileirismos de Colocação de Pronomes* (1908) de Paulino de Brito é de suma importância para o estudo da colocação pronominal, fenômeno que, no final do século XIX e início do século XIX, se tornou um assunto muito debatido entre os gramáticos, principalmente no que se

refere à colocação dos pronomes átonos no português brasileiro. Paulino de Brito colaborou no sentido de apontar que no português brasileiro a próclise em início de frase é legítima.

No decorrer do trabalho, os autores como Said Ali (2008) e Perini (2005) mostraram que a posição da próclise em relação ao verbo principal sempre esteve presente no falar brasileiro. A resistência que muitos gramáticos têm em aceitar o uso da próclise em início de frase se dá em razão de julgamentos preconceituosos, na tentativa de excluir uma ou outra variedade linguística, na falta de reconhecimento das peculiaridades do português brasileiro e de suas variações. A colocação de próclise em início da oração é recorrente no português do Brasil, tanto na sua forma oral, quanto na sua forma escrita. Portanto, é uma forma legítima do português brasileiro.

Referências

- ALI, Said. *Dificuldades da língua portuguesa*. 7. ed. Rio de Janeiro: ABL - Biblioteca Nacional, 2008.
- ALMEIDA, Napoleão Mendes de. *Gramática metódica da língua portuguesa*. 44. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BARREIROS, Arthur. A Colocação dos pronomes. *Revista Brasileira*, 1880.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso. In: FARACO, Carlos Alberto et. Al. (Org.). *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: UFPR, 1996.
- BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. rev. e ampl. e atual. Conforme o novo Acordo Ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

- BRITO, Paulino. *Colocação dos pronomes*. Paris: Aillaud, 1907.
- BRITO, Paulino. *Brasileirismos de colocação de pronomes: resposta ao snr. Candido de Figueiredo*. Rio de Janeiro: Viuva Azevedo, 1908.
- BRITO, Paulino. *Obra comemorativa do cinquentenário da morte do eminente poeta e prosador*. Partes I e II. Conselho Estadual de Cultura. Belém-Pará, 1970.
- CLARK, Katerina. *Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- CUNHA, Celso Ferreira da; CINTRA, Luiz Felipe Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2001.
- DUARTE, Raimunda Dias. *Livros escolares de leitura da Amazônia: produção, edição, autoria e discursos sobre educação de menino, civilidade e moral cristã*. Campinas: Pontes, 2018.
- GURGEL, S. *O período dos estudos linguísticos brasileiros dito científico na questão da colocação pronominal (1880-1920)*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, 2008.
- ORLANDI, Eni P. *História das ideias linguísticas: Construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional*. Campinas/Cáceres: Pontes/Unemat Editora, 2001.
- ORLANDI, Eni P. GUIMARÃES, Eduardo. Formação de um espaço de produção linguística: a gramática no Brasil. In: *História das ideias linguísticas: Construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional*. Campinas/Cáceres: Pontes/Unemat Editora, 2001.
- ORLANDI, Eni P. *Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.
- PERINI, M. A. *Gramática descritiva do português*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2005.

VERÍSSIMO, José. *A educação nacional*. 3. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova. 2. ed. São Paulo: 34, 2018.

Base Nacional Comum Curricular (BNCC): reflexões sobre os gêneros orais em livros didáticos do Ensino Fundamental anos finais

*Amanda Ferreira Ferreira*¹
*Manuelle Pereira da Silva*²

Introdução

Recentemente, foi criada a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) que é um documento que contém propostas de habilidades e competências que devem ser trabalhadas na educação básica. Na etapa do ensino fundamental, a BNCC está dividida nas seguintes áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza. Neste trabalho, é analisada a área de Linguagens/Língua portuguesa com o objetivo de verificar como os livros didáticos (LD) destinados ao ensino fundamental (anos finais) abordam a oralidade.

Na BNCC, o eixo oralidade engloba as práticas de linguagem que se passam em situações orais, com ou sem contato face a face. Além disso, esse eixo contém também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interativas ou discussões que envolvem temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação. Por isso, escolheu-se abordar a oralidade, visto que ainda existe uma visão estereotipada da fala em que se acredita que nela acontecem mais desvios gramaticais se comparado à escrita e pelo fato de não ser dada tanta importância para o trabalho com os gêneros orais, sobretudo nos livros

¹ Graduanda em Letras – Língua Portuguesa. E-mail: amferreira003@gmail.com

² Graduanda em Letras – Língua Portuguesa. E-mail: manuellepereira795@gmail.com

didáticos de Língua Portuguesa. A pesquisa visa mostrar a importância que os gêneros orais presentes nos LD têm no ensino de Língua Portuguesa (LP).

Procede-se a uma pesquisa documental, que tem como corpus as coleções “Português: linguagens” e “Para viver juntos: português”, destinadas aos anos finais do ensino fundamental. O objetivo geral é analisar duas coleções de livros didáticos do ensino fundamental anos finais de modo a verificar como é trabalhado o eixo oralidade proposto pela BNCC. Como objetivos específicos, pretende-se mostrar o que recomenda a BNCC quanto ao ensino de oralidade; identificar como a oralidade está sendo trabalhados dentro dos LDs e observar se o ensino de gêneros orais presentes no LD está de acordo com o que propõe a BNCC. Os autores utilizados como referencial teórico foram Bakhtin (2010), Dolz e Schneuwly (2004), Marcuschi (1997, 2007, 2010) e Antunes (2003).

Este artigo inicia apresentando uma discussão a respeito da concepção de gêneros orais a partir do ensino de Língua Portuguesa. Posteriormente, aborda a respeito do eixo oralidade proposto pela Base Nacional Comum Curricular. Em seguida, é discutida como a oralidade é tratada nos LDs. No tópico seguinte, é realizada a apresentação e análise dos dados no LD que se dividirá em diferentes momentos que visam: apresentar os LDs, verificar como se dá sua organização, analisar e discutir a respeito dos gêneros orais nos LDs e apresentar os resultados.

1 Gêneros orais: concepção a partir do ensino de Língua Portuguesa

Muito se tem dado destaque para os gêneros textuais na atualidade, sobretudo aos gêneros orais, visto que esses gêneros são muito importantes para enriquecer a interação entre os indivíduos dentro de um contexto social. Além disso, os gêneros da modalidade oral contribuem para a formação e atuação dos indivíduos na sociedade.

Na visão de Marcuschi (2007, p.25), os gêneros são “formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos”, ou seja, além de serem fenômenos de caráter sócio-histórico, os gêneros caracterizam-se também como atividade sócio-discursiva e são culturalmente sensíveis.

Para Bakhtin (2010, p. 262), os gêneros são formas que a língua se utiliza para construir seus “tipos relativamente estáveis de enunciados”, com caráter relativo e de estabilidade. Além disso, o autor acrescenta que os gêneros dispõem de um caráter social por fazer parte da comunicação interacional dos indivíduos, isto é, por estarem presente no processo comunicativo da sociedade, e histórico, pelo fato de serem constituídos com o passar do tempo e evoluírem cada vez mais com o uso dos novos meios virtuais, constituindo-se assim de uma natureza sócio-histórica.

É indiscutível que nos dias de hoje há uma grande diversidade de gêneros, tanto oral como escrito. Na visão de Marcuschi (2010), a oralidade é uma prática social interativa que visa a comunicação que pode se dá de diferentes formas ou gêneros textuais, os quais são constituídos na realidade sonora. Assim, para o autor, a oralidade vai desde uma produção informal à mais formal, nos mais diversos contextos de uso. Apesar do ensino dessa prática ser fundamental, ainda não é dado tanto enfoque para o seu ensino.

Como observa Marcuschi (1997, p. 125-126), vale “refletir melhor sobre o lugar da oralidade hoje, seja nos contextos de uso da vida diária ou nos contextos de formação escolar”. Como dito anteriormente, os gêneros textuais podem pertencer à forma oral ou a escrita; apesar disso, ainda não é dada uma atenção especial aos gêneros orais no ambiente escolar, como observa Antunes (2003) e Marcuschi (1997).

De certo que ainda existe muito preconceito com a língua oral, sobretudo no ambiente escolar, haja vista a concepção equivocada de que somente por meio da fala ser possível fugir da norma padrão. Nesse sentido, em muitas instituições de ensino, a escrita é muito mais abordada, pois na concepção de muitos professores, é somente por meio da escrita que se aprende as normas da língua. Nessa perspectiva, para Dolz e Schneuwly (2004), o ensino e o uso da língua oral nas escolas têm um lugar bastante limitado. Para os autores, o motivo está relacionado a questões socioculturais historicamente recuperáveis, ocasionando que as produções orais sejam julgadas em decorrência das normas, tidas por excelência, da escrita padrão.

Ainda segundo os autores, é muito comum a língua falada ser considerada pobre, habitual, despreocupada, popular e mal estruturada, o contrário da língua escrita que está relacionada à norma padrão. No entanto, é preciso ressaltar que tanto as formas padrão quanto as não padrão ocorrem na língua oral e na língua escrita. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

Além disso, é relevante destacar que a fala é própria dos indivíduos. É por meio dela que são desenvolvidas as produções linguísticas orais. Apesar disso, ainda hoje existe uma visão muito estereotipada da fala, acreditando-se que para falar não existe um devido planejamento, se fala de qualquer forma e, como afirma Antunes (2003), ainda se acredita que a fala é desorganizada como também o lugar onde acontece o desvio de regras gramaticais.

Assim, nota-se que o ensino dos gêneros orais é imprescindível nas aulas de português. Então, é necessário que essa modalidade seja abordada de maneira correta para que seja possível acabar com concepções equivocadas no que diz respeito ao seu uso prático. Segundo Schneuwly (2004), abordar os gêneros orais nas escolas pode levar o aluno a uma

gama de atividades de linguagem e, assim, ampliar práticas de linguagem diferenciadas.

Sobre isso, é necessário também que seja dado destaque a gêneros da esfera pública, pois os alunos estão em contato constante com gêneros do cotidiano, como a conversa, o recado, o bilhete, entre outros. Para Dolz e Schneuwly (2004), o dever da escola é fazer com que os alunos ultrapassem as formas de realização oral que são produzidas cotidianamente para que possam confrontar com outras formas mais formais, que são reguladas por restrições exteriores.

2 O eixo oralidade na BNCC

Como dito anteriormente, a BNCC é um documento que contém propostas de habilidades e competências que devem ser trabalhadas na educação básica. O componente curricular língua portuguesa tem o texto como foco principal a ser trabalhado, levando em conta suas perspectivas enunciativo-discursivas, buscando sempre relacionar os textos a seus contextos de produção, bem como desenvolvendo habilidades e a aplicação significativa da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BRASIL, 2019).

Assim como nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a BNCC também propõe que o estudo de gêneros, de textos, da língua, da norma-padrão e de diferentes linguagens deve ser pautado no desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, as quais devem estar à disposição da expansão das perspectivas de atuação em diferentes usos da atividade humana. Dessa forma, cabe ao componente Língua Portuguesa:

[...] proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade,

pela escrita e por outras linguagens. As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir [...] (BRASIL, 2019, p. 67-68).

Conforme já dito, a oralidade na visão de Marcuschi (2010) é uma prática social interativa na qual a comunicação acontece por meio de diferentes gêneros textuais, os quais se constituem na realidade sonora. Dessa forma, a oralidade vai desde uma produção informal até a mais formal nos mais diversos contextos de uso. Trata-se de um dos tópicos tratado no componente curricular de língua portuguesa, que compreende:

[...] práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, web-conferência, mensagem gravada, *spot* de campanha, *jingle*, seminário, debate, programa de rádio, entrevista declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, *playlist* comentada de músicas, *vlog* de *game*, contação de histórias, diferentes tipos de *podcasts* e vídeos, dentre outras. (BRASIL, 2019, p.78).

Na BNCC, são apresentadas algumas considerações que são imprescindíveis tratar quando se refere ao eixo oralidade. A seguir serão apresentadas essas considerações de como o trabalho com oralidade deve ser feito, tendo em vista as proposições feitas pela BNCC. A primeira consideração diz respeito às condições de produção dos textos orais, que fazem parte de diversos gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana. Nela os alunos devem ser capazes de observar os contextos e as situações sociais em que os textos orais se realizam, diferenciando os termos formais, estilísticos e linguísticos que são determinados por esses contextos. Além disso, de acordo com a Base, os

alunos devem conhecer e refletir as práticas orais e seus gêneros, tendo em vista as práticas sociais em que tais textos surgem e se perpetuam bem como os sentidos que geram (BRASIL, 2019).

A segunda consideração diz respeito à compreensão de textos orais. A BNCC propõe que os alunos sejam capazes de conduzir uma escuta ativa, direcionada ao contexto de produção dos textos, voltada ao conteúdo em questão, observando estratégias discursivas, recursos linguísticos e multissemióticos mobilizados, atentando-se também para os elementos paralinguísticos e cinésicos (BRASIL, 2019).

A terceira consideração define que os alunos devem ser capazes de produzir textos de diversos gêneros orais, considerando o planejamento, à produção, ao *redesign*, à avaliação das práticas realizadas em situações de interação social específicas.

Outra consideração diz respeito à compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos. Deve-se reconhecer e analisar os efeitos de sentido resultantes da seleção de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização, expressividade, gestualidade etc., bem como, deve-se construir textos tendo em vista tais efeitos (BRASIL, 2019).

A última consideração visa à relação entre fala e escrita, considerando o modo como as duas categorias estruturam-se em diferentes gêneros e práticas de linguagem; trata das semelhanças e diferenças entre modos de falar e modos de escrever e dos aspectos sócio discursivos, composicionais e linguísticos de cada modalidade, sempre relacionada com os gêneros textuais. Deve moralizar texto escrito, levando em consideração as conjunturas sociais em que a atividade está inserida, bem como seus elementos paralinguísticos e cinésicos, dentre outros. Refletindo sobre as

variações linguísticas, a produção deve estar adequada aos contextos linguísticos (BRASIL, 2019).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta vários argumentos e conteúdos que devem embasar e guiar o trabalho com a oralidade dentro das escolas, visando ao desenvolvimento integral dos alunos. Para isso, é imprescindível que os livros didáticos tenham esse eixo bem definido, visto que em muitos casos, os livros são a única ferramenta didática a que o professor tem acesso no ambiente escolar.

3 A oralidade nos LD

O ensino de gêneros orais não tem muito espaço no meio escolar. E quando o professor resolve trabalhar com esses gêneros, dificilmente trabalha com os gêneros formais da esfera pública, optando por tratar de gêneros informais, já conhecidos e dominados pelos indivíduos. Ainda se ensina predominantemente os gêneros escritos no ensino fundamental e médio.

Ao tratar da escrita, Marcuschi (1997, p. 121) afirma que “[...] pode-se dizer que, mesmo criada pelo engenho humano tardiamente em relação à presença da oralidade, ela permeia hoje quase todas as práticas sociais dos povos em que penetrou”. O autor defende que, na sociedade, tanto a escrita quanto a oralidade são muito importantes. Não se deve confundir suas funções e nem segregar seus usuários. As duas modalidades devem estar lado a lado no ensino de LP, pois mesmo apresentando diferenças, elas se complementam. Dessa maneira, a fala não seria mais vista como não-planejada, ou até desorganizada, e o ensino dos gêneros orais se tornaria importante nos ambientes educacionais (MARCUSCHI, 1997).

O LD é de suma importância no âmbito escolar, pois em muitas situações, sobretudo em escolas da rede pública de ensino, ele é o único material disponível para o professor. Mas, para que haja um ensino de

qualidade, com relação à oralidade, é de extrema importância que o LD disponível traga atividades orais diversas. Em muitos casos, essas atividades são deslocadas para o final dos livros.

Há vários tipos de atividades que devem ser trabalhadas nas aulas de LP objetivando desenvolver as habilidades linguísticas dos alunos. As atividades adequadas, juntamente com materiais de apoio que sejam reflexivos, as aulas tornam-se bem mais produtivas, tanto para o professor quanto para o aluno.

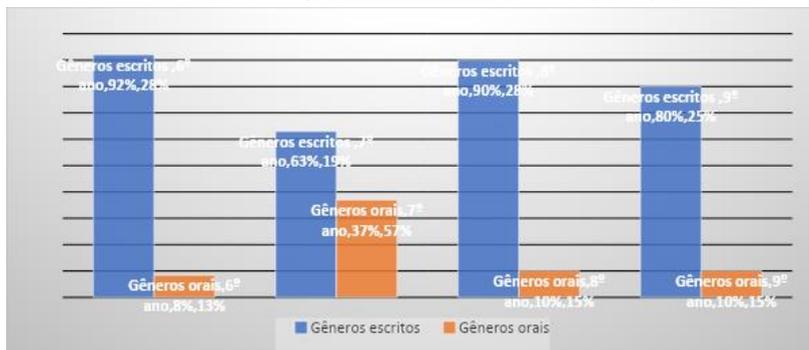
4 Apresentação e Análise dos dados

Os livros analisados neste estudo são livros de duas coleções: *Português: Linguagens*, de autoria de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, publicado em 2015 pela Editora Saraiva, e *Para viver juntos: português*, de Cibele Lopresti Costa *et al.*, produzida pela editora Edições SM no ano de 2015. Os livros são destinados aos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano). Vale destacar a importância que esses materiais representam para o ensino, visto que em muitas situações, sobretudo em escolas da rede pública de ensino, são os únicos disponíveis para o professor. Nos tópicos abaixo serão apresentadas e analisadas algumas partes dos LDs.

4.1 Organização dos LDs

Na coleção *Português: linguagens*, os LDs são divididos em unidades, que apresentam: interpretação, compreensão e produção de textos; leitura; conteúdos gramaticais; ortografia e gêneros textuais. Na coleção *Para viver juntos: português*, aborda-se estudo de texto, produção de texto, reflexão linguística, leitura, escrita e oralidade. Em seguida, é possível observar como estão distribuídos os gêneros nos livros com relação aos gêneros orais e escritos.

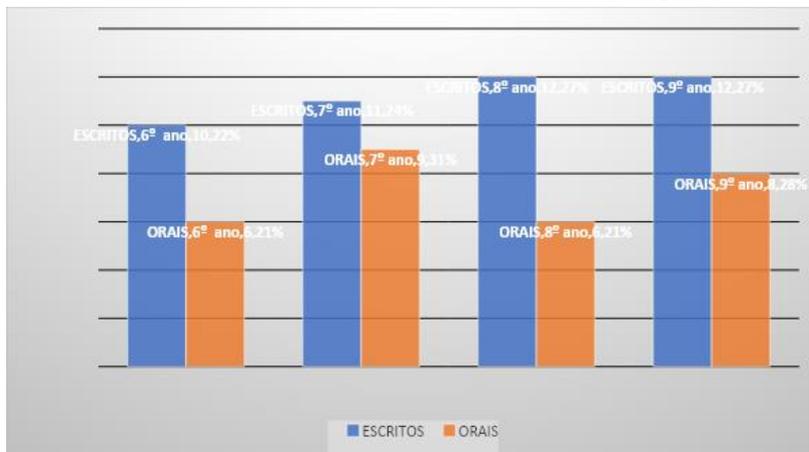
Gráfico 1: Distribuição dos gêneros orais e escritos da coleção *Português: linguagens*.



Fonte: produzido pelas autoras, 2021.

Na coleção analisada, os gêneros estudados são predominantemente escritos, sendo 92% no 6º ano, 63% no 7º ano, 90% no 8º ano e 80% no 9º. Com isso, é possível perceber que ainda não é dada uma atenção especial aos gêneros orais no ambiente escolar. Assim, o que se observa sobre o ensino da oralidade é que, mesmo estando presente diariamente nos diferentes contextos sociais, tem pouco espaço no ambiente escolar.

Gráfico 2: Distribuição dos gêneros orais e escritos da coleção “Para viver juntos: português”



Fonte: produzido pelas autoras, 2021.

Como dito anteriormente, o objetivo do trabalho é dar enfoque à oralidade, por isso será feita uma análise detalhada dos gêneros orais presentes nos livros didáticos destinados à segunda etapa do Ensino Fundamental.

5 Análise e discussão dos gêneros orais nos LDs

5.1 Análise e discussão dos livros da coleção *Português: linguagens*

Na coleção *Português: linguagens* no livro destinado ao 6º ano foi possível encontrar o gênero exposição oral, que é o único que trata de fato da esfera oral. Inicialmente, os autores apresentam o gênero, falando um pouco das suas características. Logo em seguida, é proposta a produção da exposição oral que se dá em partes: pesquisa e planejamento (que sugere ao aluno que pesquise sobre um assunto, selecione as principais informações e faça um roteiro para embasar sua pesquisa); realização da exposição oral (apresenta as etapas que devem ser observadas no desenvolvimento do trabalho); postura e voz (mostra como o aluno deve se posicionar e o tom de voz que deve usar no momento da apresentação do gênero); recursos audiovisuais (sugere aos alunos como devem ser utilizados alguns recursos audiovisuais); linguagem (propõe a linguagem que deve ser utilizada no momento de apresentação do trabalho); e relacionamento com o público (mostra como os alunos devem se relacionar com o público).

Em relação ao 7º ano, foram encontrados 3 gêneros orais: discussão em grupo, debate deliberativo e entrevista oral. O gênero discussão em grupo, no primeiro momento, apresenta como deve ser uma discussão em grupo, mostrando algumas regras básicas para realização do gênero. Posteriormente, exemplifica e pede para que seja construída uma discussão em grupo. Os autores sugerem alguns passos para a construção dos trabalhos, tais como: identificação do problema relatado e vivido pelo

estudante; identificação dos motivos que causaram o problema; análise da situação; sugestões e propostas.

No gênero debate deliberativo, é utilizada uma metodologia parecida com a trabalhada nos gêneros anteriores. No início, coloca-se como deve ser usado, mostra as características de um debate, apresentando o papel do moderador e os princípios de um debate democrático. Além disso, os autores sugerem que o debate seja filmado e avaliado para que seja observado se os alunos seguiram todos os passos solicitados.

Na entrevista oral, de início, fala-se um pouco sobre o gênero; em seguida, coloca-se um texto de uma entrevista que foi reproduzido tal qual foi gravada a entrevista para que os alunos possam observar as marcas da oralidade. Adiante, é proposto que os alunos realizem uma entrevista. Nessa parte, os autores mostram como deve ser o planejamento, a melhor forma de gravar, e pedem para que os alunos revisem as entrevistas antes de apresentá-las à classe.

No livro didático do 8º ano, os autores mostram como se comporta o gênero seminário e com que finalidade ele é mais usado. Após mostrar a finalidade do gênero, segue-se à fase de planejamento de um seminário: pesquisa sobre o assunto do seminário, seleção dos materiais pesquisados e seleção dos recursos materiais. É sugerido que o apresentador do seminário elabore um roteiro que permita visualizar o conjunto das informações que serão apresentadas.

Ademais, é destacado que o aluno deve ensaiar a sua apresentação. Em seguida, os autores colocam algumas das etapas que devem ser praticadas em um seminário, tais como apresentação do tema, exposição, conclusão e tempo. Ressaltam a boa postura do apresentador, observando o cuidado que se deve ter com o tom e ritmo da voz e com o uso da linguagem formal. Se o seminário for apresentado em grupo, é importante que haja coesão entre as exposições dos apresentadores.

Por fim, no 9º ano, os autores ensinam o gênero debate público e como ele se materializa. Em seguida os autores exibem um exemplo desse tipo de debate. Após a exemplificação, os autores levantam algumas questões aos alunos.

Quanto ao planejamento, os alunos devem seguir algumas etapas: primeiro, eles devem refletir sobre o tema, assumir um ponto de vista e selecionar argumentos cabíveis para o debate. Depois, os alunos devem anotar os pontos principais a serem defendidos, pois servirão de guia para conduzir o raciocínio. Posteriormente, sugere-se que os alunos fiquem atentos aos contra-argumentos. Além do mais, é importante que se atente para a linguagem adotada e entonação da voz, evitando-se expressões coloquiais. Logo após, são mostradas as regras para a realização do debate. Os critérios avaliativos devem ser: respeito às regras do debate, uso da palavra de maneira democrática, argumentos profundos e utilização da linguagem adequada para a situação.

5.2 Análise e discussão dos livros da coleção *Para viver juntos: português*

No livro destinado ao 6º ano para tratar do gênero conversa são apresentadas duas imagens de um filme, nas quais os protagonistas estão conversando. Partindo disso, propõe-se uma atividade escrita. Como produção, os alunos devem estabelecer uma conversa usando as regras apresentadas. A conversa deverá ter duração de 10 minutos e, dependendo da realidade da escola, poderá ser gravada. E, por fim, pode ser feita a avaliação do desenvolvimento do trabalho.

A contação de história: contos populares inicia com a apresentação de uma tirinha. Em seguida, é passado uma atividade escrita. Como produção, os alunos devem participar de uma seção de contação de história, onde os ouvintes serão as outras turmas da escola. O trabalho se dará por meio de grupos. Os alunos devem ler os contos que já foram

produzidos individualmente pelo seu grupo, devem escolher um membro e contar para os ouvintes. Para a realização da atividade, os alunos devem seguir algumas instruções apresentadas no livro.

No gênero locução de notícias para rádio é posto um exercício escrito e, em seguida, vem a produção. Os alunos se dividirão em grupos e deverão elaborar um jornal radiofônico, seguindo os passos apresentados no livro. Por fim, é feita a avaliação do trabalho desenvolvido pelos alunos. Já no relato oral de experiência vivida novamente é realizada uma atividade escrita e só adiante como produção do gênero, deverão fazer uma seção de relatos sobre experiências vividas; para isso, devem seguir as instruções apresentadas previamente.

Em relação à exposição oral de biografias, no início é colocado o conceito de exposição e, posteriormente, a proposta de produção, que consiste em realizar uma exposição oral de uma biografia selecionada pela equipe. A área será sorteada pela professora. Para a realização da apresentação, deverão ser seguidos alguns passos, de acordo com o que foi proposto pelo livro. Na entrevista oral, no início, o aluno é questionado com o intuito de saber qual seu conhecimento prévio sobre o tema; posteriormente, são apresentadas a indicação de uma entrevista e, depois, a transcrição de uma entrevista. Como produção, os alunos devem realizar uma entrevista oral como o tema *A educação na escola*, entrevistando os colegas da classe para saber a opinião deles sobre essa prática. Para isso, devem seguir os passos apresentados no livro.

Em relação ao 7º ano, foram encontrados 09 gêneros orais, tais como contação de histórias, sarau, jornal falado, palestra, programa jornalístico, comunicado, assembleia, audiolivros de contos e cordel. O gênero contação de história, no primeiro momento, apresenta uma atividade escrita sobre as características do gênero. Em seguida, vem a produção. Nela os alunos

devem contar os *causos* pesquisados por eles para os colegas. O livro ainda sugere como deve ser essa contação.

No sarau, os alunos terão que produzir cartazes sobre o tema Água. O livro também sugere que sejam produzidos textos como poemas, lendas, contos, mitos e crônicas para serem apresentados. Esses textos poderão ser lidos ou memorizados, dependendo do caso. Assim, nota-se que não corresponde a uma atividade oral e sim a uma oralização de um texto escrito.

Em relação ao gênero jornal falado, no primeiro momento é usada uma atividade escrita na qual os alunos deverão escrever uma notícia para cada um dos assuntos selecionados. Devem decidir quem serão os repórteres e quem será o âncora e, por fim, devem ler a notícia em voz alta. O ensino do gênero palestra novamente é iniciado com a atividade escrita em que são sugeridos alguns temas e mostrados alguns passos que os alunos devem seguir para a produção dos textos.

No programa jornalístico, a turma é dividida em grupos e são apresentados alguns temas que os alunos devem escolher. Além disso, é proposto que os alunos criem um roteiro e um gráfico que deverá ser comentado no decorrer da apresentação do jornal. No comunicado, é dada uma situação que ocorreu em uma determinada empresa, que supostamente recebeu cartas de reclamação de seus produtos. Os alunos deverão escrever um comunicado de imprensa para os clientes sobre esse produto que teve reclamações. Posteriormente, são apresentados os passos que devem ser seguidos para a construção do comunicado. A dinâmica consiste em ir trocando as cartas com os colegas para que um possa ler a carta que o outro escreveu.

No gênero assembleia, é apresentada uma atividade escrita sobre o assunto. Em seguida, é organizada uma assembleia de classe em que serão discutidas e votadas resoluções para a montagem e a utilização de uma

biblioteca de classe. Os alunos deverão formular cinco propostas para a implementação da biblioteca que deverá ser votada pela turma, apresentando argumentos justificando a escolha. No tópico audiolivros de contos, os alunos terão que produzir contos e, em seguida, gravá-los para produzir um audiolivro de contos. Já no cordel, os alunos terão que reescrever um cordel construído por eles. Em seguida, terão que declamar ou cantar.

O livro destinado ao 8º ano conta com 06 gêneros orais. No gênero contação de história, é realizada uma dinâmica em que o professor inicia uma história segurando uma bola na mão. Em seguida, ele passa a bola para um aluno que deverá dar continuidade à história que o professor começou a contar. Isso acontece até que todos os alunos tenham participado. Já a contação de história de assombração inicia com uma atividade escrita. A produção será feita em 4 grupos. Os alunos devem pesquisar contos de assombração e conversar com alguma pessoa que conheça um conto assim. Dos contos trazidos pelo grupo, será escolhido apenas um para ser apresentado à turma.

No gênero seminário, é solicitado que os alunos realizem um seminário sobre um super-herói ou uma super-heroína das histórias em quadrinhos (HQs) ou do cinema. O livro ainda mostra como os discentes devem realizar a pesquisa para a apresentação. A leitura dramatizada inicia com uma atividade escrita. Em seguida, os alunos deverão se reunir em grupos para fazer a leitura dramatizada do texto. O debate regrado inicia com uma atividade em grupo; posteriormente, o livro mostra como deve ser a seleção do tema, o funcionamento do debate, a preparação dos argumentos e a atitude que se deve ter no momento do debate. No gênero oral mesa redonda, é solicitado um tema e pedido para que os alunos pesquisem a respeito. Além disso, também é apresentada a estrutura de uma mesa redonda para que os alunos se apresentem.

O livro destinado ao 9º ano apresenta 08 gêneros orais, que são o relato de história familiar, narração de contos para rádio, montagem de enquetes, podcast, dramatização, exposição de histórias da turma, júri simulado e discurso de formatura. No gênero relato de história familiar, os alunos deverão fazer uma entrevista com alguém que mora em sua residência, com o auxílio de um gravador para registrar a entrevista. Posteriormente, são apresentados alguns passos que devem ser seguidos para a construção do relato e, por fim, os alunos devem contar suas experiências para a turma.

A narração de contos para rádio apresenta no início uma atividade escrita. Em seguida, a produção do texto em que os alunos deverão ser divididos em grupos e cada grupo apresentará a narração de um conto. Na montagem de esquetes, os alunos deverão escrever esquetes com o tema *Nossa cidadania*, montando uma apresentação teatral com os esquetes, criando cenografia, adereços cênicos, figurinos e sonoplastia. O podcast inicia com uma atividade escrita. Em seguida, os alunos devem produzir um podcast sobre ciência para alunos do 6º ao 9º anos. Os arquivos ficarão no site da escola.

A dramatização começa com uma atividade escrita sobre o tema que será tratado. Adiante, os alunos terão que fazer uma dramatização seguindo os passos apresentados no livro. O gênero júri simulado inicia com uma atividade escrita. Em seguida, a classe encena um júri simulado e os alunos deverão ser divididos de modo que tenha: juiz, jurado, réu, advogados de defesa, promotores e testemunhas, de acordo com os passos apresentados. O gênero discurso de formatura começa com atividade escrita sobre o tema. Posteriormente, a classe é dividida em grupos de três a seis integrantes, que devem preparar um discurso de formatura para ser exposto à classe.

6 Discussão dos resultados

Os gêneros orais analisados nos livros didáticos estão de acordo com o que propõe a BNCC no que se refere à produção de textos orais, a qual diz que a produção deve pertencer a gêneros orais diversos, considerando-se aspectos relativos ao planejamento, à produção, ao *redesign* e à avaliação das práticas realizadas em situações de interação social específicas.

Outro aspecto abordado na Base é a compreensão dos efeitos de sentidos. O documento propõe que se deve identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização, expressividade, gestualidade etc. e produzir textos levando em conta efeitos possíveis. Esses aspectos foram muito observados na maioria dos livros analisados.

Pode-se dizer que, com relação ao eixo oralidade, nem todos os aspectos propostos na BNCC são trabalhados nos livros didáticos analisados. O ideal seria que os autores tratassem de todos os eixos, habilidades e competências que a BNCC propõe, pois, a maioria dos autores ainda não se adequaram ao novo documento. Além disso, nota-se que os gêneros escritos são abordados com maior frequência do que os orais, ou seja, não é dado tanto enfoque à oralidade.

Foi possível observar nas coleções analisadas que muitas atividades que são apresentadas como oralidade não passam de oralizações de textos escritos. Além disso, mesmo em atividades que objetivam trabalhar com a oralidade são propostas apenas transcrições dos textos orais, sendo que a maioria dos eixos que visam abordar atividades orais inicia com atividades escritas, o que reforça a prioridade dada aos textos escritos em relação aos orais.

Conclusão

Nos LDs analisados foi possível perceber que nem todos os aspectos propostos na BNCC são trabalhados. Ademais, ficou perceptível que é dada uma ênfase maior para os gêneros escritos, em contraposição aos gêneros orais, que são trabalhados em menor quantidade. Outra questão observada foi que os gêneros orais são apresentados por meio de textos escritos fazendo com que o gênero de fato não seja exposto. Então, é fundamental que o LD venha com um CD de áudio ou um DVD para que o aluno possa visualizar o gênero, e não apenas uma transcrição do gênero. Sobre as atividades propostas nos livros, percebeu-se que são apresentados exercícios denominados orais, mas que são apenas oralizações de textos escritos.

Referências

- ANTUNES, I. *Aula de português: encontro & interação*. Irandé Antunes. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTIN, M. Gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2010 [1979].
- BRASIL, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base*. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 09/09/2019.
- CEREJA, W. R. *Português: linguagens*, 6. William Roberto Cereja, Thereza Cochar Magalhães. 9. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2015.
- CEREJA, W. R. *Português: linguagens*, 7. William Roberto Cereja, Thereza Cochar Magalhães. 9. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2015.
- CEREJA, W. R. *Português linguagens, 8º ano*. William Roberto Cereja, Thereza Cochar Magalhães. 9. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2015.

CEREJA, W. R. *Português linguagens, 9º ano*. William Roberto Cereja, Thereza Cochar Magalhães. 9. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2015.

MARCUSCHI, L. A. *Oralidade e escrita*. Signótica, 9:119-145, jan./dez., 1997. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/sig/article/view/7396>>. Acesso em: 12 dez. 2019.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A.; MACHADO, A.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SCHNEUWLY, B. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004, p. 109-124.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004, p. 109-124.

PENTEADO, A. E. A. *Para viver juntos: português, 6º ano: anos finais ensino fundamental*. Ana Elisa de Arruda Penteado [et al.]. 4. ed. São Paulo: Edições SM, 2015.

PENTEADO, A. E. A. *Para viver juntos: português, 7º ano: anos finais ensino fundamental*. Ana Elisa de Arruda Penteado [et al.]. 4. ed. São Paulo: Edições SM, 2015.

PENTEADO, A. E. A. *Para viver juntos: português, 8º ano: anos finais ensino fundamental*. Ana Elisa de Arruda Penteado [et al.]. 4. ed. São Paulo: Edições SM, 2015.

PENTEADO, A. E. A. *Para viver juntos: português, 9º ano: anos finais ensino fundamental*. Ana Elisa de Arruda Penteado [et al.]. 4. ed. São Paulo: Edições SM, 2015.

Uma análise das atividades de oralidade presente no livro didático utilizado no Ensino Fundamental

*Keslen Pantoja da Silva*¹
*Layandra Fonseca Moraes*²

Introdução

A oralidade é entendida como uma prática social. A prática oral possui gêneros textuais diversos para suprir as necessidades comunicativas, podendo materializar-se textual e discursivamente sob diferentes registros, de acordo com a situação do uso da língua (MARCUSCHI, 2001).

Há muito tempo se discute a importância do ensino da oralidade no ambiente escolar - ainda que pouco trabalhado nas escolas - por diversos fatores, entre os quais o grande espaço pedagógico cedido à escrita; inclusive, o próprio livro didático não contempla atividades orais. O livro didático é um item de fundamental importância para o ensino-aprendizagem, pois sua relevância para o trabalho com a oralidade na sala de aula é incontestável.

Considerando os aspectos citados acerca do livro didático, sua importância e relevância para o trabalho com a oralidade em sala de aula, é natural esperar que o livro didático de Língua Portuguesa, especificamente, apresente aos alunos muito mais do que regras gramaticais, mas as diversas possibilidades para o melhor desempenho do uso da língua pelo falante. Contudo, além de os autores não expressarem

¹ Graduanda em Letras-Língua Portuguesa. E-mail: keslenpantoja46@gmail.com

² Graduanda em Letras-Língua Portuguesa. E-mail: layandra.moraes1999@gmail.com

nos seus livros atividades voltadas à oralidade, do mesmo modo, a escola não avança para além do que está propondo o livro, o que prejudica o oral em detrimento da escrita.

Para Marcuschi (2003, p.24), "os autores dos manuais didáticos, em sua maioria, ainda não sabem onde e como situar o estudo da fala". O autor questiona a ineficiência na extração das magnitudes e variâncias presentes na língua, principalmente no trabalho com a oralidade.

Com base nestas considerações, o eixo desta pesquisa está pautado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nas discussões elaboradas por Marcuschi (2001; 2003) e Antunes (2003). Partindo desses pressupostos e sabendo da importância do ensino da oralidade no ensino da língua portuguesa, este artigo busca analisar os gêneros orais presentes em livros didáticos, partindo do eixo oralidade existente na BNCC, sendo este um dos documentos mais importantes que orienta o ensino no país.

A organização deste trabalho se dá da seguinte forma: Eixo oralidade, em que se destacam as principais concepções teóricas que norteiam o objeto em questão; apresentação dos livros didáticos e análise das atividades sobre oralidade.

1 O eixo Oralidade

O desenvolvimento da oralidade é um dos eixos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do componente de Língua Portuguesa, na área de Linguagens. Em relação a esse componente curricular, são apresentadas 10 competências, além das 6 competências específicas de linguagens.

A prática oral é essencial para o desenvolvimento de habilidades. A BNCC, com seu caráter normativo, estabeleceu a implementação da prática da oralidade nos currículos. O referido documento ressalta que a

aprendizagem das habilidades do discurso e estratégias de fala e escuta se tornam possíveis quando há o uso.

Em relação ao ensino fundamental anos finais, a BNCC faz referência aos desafios que os alunos terão que enfrentar ao ingressarem nesta fase, principalmente em relação às diferenças lógicas de organização relacionadas às áreas (BNCC, 2017). Fatores como a transição da infância para a adolescência e o avanço da tecnologia, são desafios que as escolas devem enfrentar, pois, entende-se que os alunos dessa fase do ensino fundamental estão mais engajados nos meios tecnológicos.

No componente de Língua Portuguesa está presente o eixo de oralidade:

O Eixo da Oralidade compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, spot de campanha, jingle, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, playlist comentada de músicas, vlog de game, contação de histórias, diferentes tipos de podcasts e vídeos, dentre outras. (BNCC, 2017, p.78-79).

O tratamento das práticas orais compreende:

Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos orais que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos orais e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multimodalidade e a multissemiose. • Conhecer e refletir sobre as tradições orais e seus gêneros, considerando-se as práticas sociais em que tais textos surgem e se perpetuam, bem como os sentidos que geram.
Compreensão de textos orais	<ul style="list-style-type: none"> • Proceder a uma escuta ativa, voltada para questões relativas ao contexto de produção dos textos, para o conteúdo em questão, para a observação de estratégias discursivas e dos recursos linguísticos e multissemióticos mobilizados, bem como dos elementos paralinguísticos e cinésicos.
Produção de textos orais	<ul style="list-style-type: none"> • Produzir textos pertencentes a gêneros orais diversos, considerando-se aspectos relativos ao planejamento, à produção, ao <i>redesign</i>, à avaliação das práticas realizadas em situações de interação social específicas.
Compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização, expressividade, gestualidade etc. e produzir textos levando em conta efeitos possíveis.

Relação entre fala e escrita	<ul style="list-style-type: none">• Estabelecer relação entre fala e escrita, levando-se em conta o modo como as duas modalidades se articulam em diferentes gêneros e práticas de linguagem (como jornal de TV, programa de rádio, apresentação de seminário, mensagem instantânea etc.), as semelhanças e as diferenças entre modos de falar e de registrar o escrito e os aspectos sociodiscursivos, composicionais e linguísticos de cada modalidade sempre relacionados com os gêneros em questão.• Oralizar o texto escrito, considerando-se as situações sociais em que tal tipo de atividade acontece, seus elementos paralinguísticos e cinésicos, dentre outros.• Refletir sobre as variedades linguísticas, adequando sua produção a esse contexto.
-------------------------------------	--

Fonte: BNCC, p. 80.

Antunes (2003) trata de certas práticas escolares que ainda nos dias atuais são trabalhadas de formas tradicionais, que são: a oralidade, a escrita, a leitura e a gramática. O que é relevante para este artigo é a discussão que a autora faz sobre o ensino da oralidade. É certo que o espaço dado nas aulas do ensino fundamental e médio para o ensino da oralidade é minúsculo. A fala é vista como o espaço onde ocorre a violação das regras da gramática. Sendo assim, não merece grande importância, mas entende-se que tal pensamento está equivocado.

Segundo Antunes (2003), tanto a escrita como a fala podem sofrer variações de acordo com a ocasião. Portanto, cabe ao professor trabalhar em sala de aula a oralidade, mostrando que a fala, assim como a escrita podem variar, pois as duas formas dependem do contexto que serão usadas.

2 As divergências no ensino da oralidade e da escrita

A fala e a escrita são importantes no desenvolvimento social e cultural do aluno, tanto na escola quanto fora dela. O que é possível observar, em grande parte das escolas, é o grande espaço que é destinado à escrita e minimalismo para a oralidade, isso porque ao que se entende, os alunos aprendem a falar e a se comunicar no ambiente familiar e em situações do dia a dia, o que faz da escola o local onde eles aprendem a escrever, sendo assim, a escola supervaloriza a escrita perante a fala. As escolas vivem em um tradicionalismo em que consideram que a escrita supera a fala em

questões de prestígio, ou seja, uma pessoa que domina a escrita está em um nível acima na sociedade.

Para Marcuschi, trabalhar a escrita e esquecer-se da fala é um trabalho incompleto:

A supervalorização da escrita, contudo da escrita alfabética, leva a uma posição de supremacia das culturas com escrita ou até mesmo dos grupos que dominam a escrita dentro de uma sociedade desigualmente desenvolvida. Separa as culturas civilizadas das primitivas (MARCUSCHI, 1997, p. 130).

A escola enfrenta grandes desafios para implantar práticas didáticas de oralidade. É necessário que os professores saibam selecionar melhores livros, pois, atualmente, conta-se com o número mínimo de livros com atividades orais, o que na prática nem é trabalhado. Ao focar somente na escrita, o professor conclui que o aluno já tem capacidade de facilmente socializar e se integrar, mas, na verdade, muitos alunos chegam ao ensino superior sem saber se expressar oralmente.

Segundo Marcuschi (2001), a oralidade vai muito além de uma apresentação oral, é um “[...] grande meio de expressão e de atividade”. É o contexto que define a linguagem que cada pessoa deve utilizar. Diante disso, a prática da oralidade é uma forma de inclusão tanto cultural, quanto social.

Neste caso, não é que o ensino da oralidade tenha que sobrepujar a escrita, mas é preciso que as duas modalidades sejam ensinadas de forma conjunta e uniforme para melhor desempenho do aluno’. Para isso, o professor deve selecionar atividades que possibilitem ao aluno uma amplitude de conhecimentos. Por isso, é de suma importância que o aluno tenha familiaridade com os diferentes gêneros orais, mesmo que ele não vá utilizar todos, mas terá a possibilidade de interagir em qualquer situação.

Vale ressaltar que a oralidade não é uma disciplina. Contudo, ela deve ser vista como uma modalidade que possa ser ajustada para outras

disciplinas além da língua portuguesa, posto que, as interações orais possuem valor social em que o educando deve desenvolver as práticas orais e escritas de forma igualitária no ambiente escolar.

O ensino da oralidade é fundamental desde os primeiros anos da vida escolar de uma criança. No entanto, é na escola que ela aprenderá que a fala, bem como a escrita, tem suas complexidades assim como os seus contextos de uso. É a partir do desenvolvimento da oralidade que o aluno poderá expressar suas ideias e defendê-las, construir visões de mundo e compartilhá-las. Logo, privar o aluno dessa experiência, que são as práticas orais, é negar-lhe conhecimentos e experiências que valeriam e seriam usufruídos durante toda sua vida.

3 Apresentação e análise dos livros didáticos

Nesta seção, serão analisadas atividades presentes nos livros didáticos do 6º, 7º e 8º ano do ensino fundamental que são usados diariamente pelos alunos. As atividades serão avaliadas de forma qualitativa e a organização do conteúdo será examinada de acordo com as competências do ensino da oralidade. Os livros didáticos analisados são da coleção: Para Viver Juntos, do 6º, 7º e 8º ano do ensino fundamental anos finais.

Observando o sumário desses livros, foi possível perceber que no final de cada um dos 9 capítulos, é apresentada uma atividade sobre oralidade. Numa seção que propõe reflexões e atividades relacionadas à produção textual dos gêneros orais, sendo eles formais ou informais, da esfera pública ou familiar.

Como foi dito anteriormente, cada livro é composto por 9 capítulos, mas o corpus utilizado para esta análise são as atividades presentes em dois capítulos de cada livro. Os capítulos 1 e 2 do livro do 6º ano; os capítulos 1 e 4 do livro do 7º ano e os capítulos 4 e 7 do livro do 8º ano.

Fig. 1: Para Viver Juntos (2015), sumário (p. 8-9).

SUMÁRIO	
1 Narrativa de aventura 10	
<p>Leitura 1</p> <p>"Robinson Crusoe", de Daniel Defoe</p> <p>Estudo do texto 10</p> <p>Produção de texto: Narrativa de aventura 19</p> <p>Reflexão linguística: Substantivos 23</p> <p>Língua viva: O diálogo entre os leitores 23</p> <p>Leitura 2</p> <p>"A vitrolina", de Lúcio Mauro Jr.</p> <p>Estudo do texto 24</p> <p>Produção de texto: Narrativa de aventura 26</p> <p>Reflexão linguística: Verbo 30</p> <p>Língua viva: O contexto de produção e o leitor 30</p> <p>Questões de escrita: Letra e fonema 33</p>	<p>4 Conto 120</p> <p>Leitura 1</p> <p>Antônio Carlos fazemos histórias para crianças: o encontro de mãe, do Portal e Cássia</p> <p>Estudo do texto 120</p> <p>Produção de texto: História 124</p> <p>Reflexão linguística: Substantivo 124</p> <p>Língua viva: O leitor leitor 126</p> <p>Leitura 2</p> <p>Espectro sobre o uso correto, de Jornal de Contabilidade</p> <p>Estudo do texto 126</p> <p>Produção de texto: História 128</p> <p>Reflexão linguística: O adjetivo e o substantivo 132</p> <p>Língua viva: O valor sintático de termos em diálogo 133</p> <p>Questões de escrita: Mapa mental e identificação dos verbos e dos pronomes 134</p>
2 Conto popular 48	
<p>Leitura 1</p> <p>"Os dois papagaios", de Ruth Rocha</p> <p>Estudo do texto 48</p> <p>Produção de texto: Conto popular 50</p> <p>Reflexão linguística: Verbo 50</p> <p>Reflexão linguística: Substantivo 50</p> <p>Língua viva: A variação linguística e a contextualização do uso cotidiano 60</p> <p>Leitura 2</p> <p>"A moça que pagou o assento", de Vera Fogarty</p> <p>Estudo do texto 61</p> <p>Produção de texto: Conto popular 63</p> <p>Reflexão linguística: Verbo 63</p> <p>Reflexão linguística: Substantivo 63</p> <p>Língua viva: Linguagem e adaptação à situação comunicativa 67</p> <p>Questões de escrita: 72</p> <p>Questões de escrita: 76</p>	<p>5 Relato de viagem e diário de viagem 554</p>
<p>Qualidade 48</p> <p>Contação de histórias: conto popular 62</p>	<p>Leitura 1</p> <p>"Pulão" e "Uma Peixe solitário", de Roger Mello</p> <p>Estudo do texto 554</p> <p>Produção de texto: Relato de viagem 554</p> <p>Reflexão linguística: Artigo e numeral 554</p> <p>Língua viva: A contextualização e o conhecimento 554</p> <p>Leitura 2</p> <p>"Diário de viagem - Manaus - março 2007", de Thelma Figueiredo</p> <p>Estudo do texto 556</p> <p>Produção de texto: Relato de viagem 556</p> <p>Reflexão linguística: Verbo 556</p> <p>Língua viva: A interação e o conhecimento do contexto 556</p> <p>Questões de escrita: 560</p> <p>Questões de escrita: 562</p>
3 História em quadrinhos 84	
<p>Leitura 1</p> <p>"O Pequeno Valenteiro", de Antônio Lúcio Ramos Coimbra</p> <p>Estudo do texto 84</p> <p>Produção de texto: História em quadrinhos 87</p> <p>Reflexão linguística: Substantivo 90</p> <p>Língua viva: O substantivo em contexto e o processo comunicativo 90</p> <p>Leitura 2</p> <p>"A estelita misteriosa", de Rorge</p> <p>Estudo do texto 90</p> <p>Produção de texto: História em quadrinhos 94</p> <p>Reflexão linguística: O substantivo 94</p> <p>Reflexão linguística: 98</p> <p>Língua viva: O valor sintático de termos em diálogo 103</p> <p>Questões de escrita: Interpretação de textos 104</p>	<p>Qualidade 54</p> <p>Relato em diálogo: 562</p> <p>Qualidade 56</p> <p>Relato em diálogo: 562</p>
6 Poema 108	
<p>Leitura 1</p> <p>"O menino que carregava água na panela", de Manoel de Barros</p> <p>Estudo do texto 108</p> <p>Produção de texto: Poema 118</p> <p>Reflexão linguística: Substantivo 118</p> <p>Plano fonético: ritmo e sonoridade 120</p> <p>Língua viva: 120</p> <p>Pronomes: de 1º, 2º e 3º pessoa e seus usos 205</p> <p>Leitura 2</p> <p>"Mimosa", de Mário Quintana</p> <p>Estudo do texto 206</p> <p>Produção de texto: Poema 207</p> <p>Reflexão linguística: Substantivo 210</p> <p>Pronomes: demonstrativos 212</p> <p>Língua viva: 212</p> <p>O pronome na construção do texto 215</p> <p>Questões de escrita: 215</p> <p>Acumulação de frases e diálogos 216</p>	<p>8 Entrevista 256</p>
<p>Interligações e ações: hora de falar! 220</p>	<p>Leitura 1</p> <p>"VIVER Entrevista: Paulo Taiti, da Palanca Cantada", de Revista Viver</p> <p>Estudo do texto 256</p> <p>Produção de texto: Entrevista 256</p> <p>Reflexão linguística: 256</p> <p>Verbo: modo subjuntivo 256</p> <p>Língua viva: O modo subjuntivo na construção de argumentos 260</p> <p>Leitura 2</p> <p>"Os Formais: Os professores são heróis", de O Estado de Minas</p> <p>Estudo do texto 270</p> <p>Produção de texto: Entrevista 275</p> <p>Reflexão linguística: Verbo: forma infinitiva 276</p> <p>Língua viva: O gerúndio 281</p> <p>Questões de escrita: 282</p>
7 Biografia e autobiografia 222	
<p>Leitura 1</p> <p>"Vida Isabel", de Cláudia Bulech e Márcia Bulech</p> <p>Estudo do texto 224</p> <p>Produção de texto: Biografia 226</p> <p>Reflexão linguística: Verbo 228</p> <p>Língua viva: O contexto histórico 230</p> <p>Leitura 2</p> <p>"Minha precoce vocação para a engenharia", de Rubens Alves</p> <p>Estudo do texto 234</p> <p>Produção de texto: Autobiografia 242</p> <p>Reflexão linguística: Verbo: modo indicativo 244</p> <p>Língua viva: 248</p> <p>O uso dos tempos verbais em diálogos 249</p> <p>Questões de escrita: 249</p> <p>Alguns casos de acumulação 249</p>	<p>Qualidade 220</p> <p>Entrevista oral 200</p>
9 Revisão 288	
<p>Qualidade 224</p> <p>Exposição oral de biografias 254</p>	<p>Leitura 1</p> <p>"Frutas em pedreira", de Suelly Mendes Brazão</p> <p>Estudo do texto 290</p> <p>Leitura 2</p> <p>"Personagem arqueológico é revelado no Sol da Ilha de Santa Catarina", de Jornal Notícias do Dia</p> <p>Estudo do texto 294</p> <p>Reflexão linguística: Verbo 296</p>
<p>Inglês 503</p> <p>Os caminhos da aventura 503</p> <p>Referências bibliográficas 504</p>	

Fonte: coleção: Para Viver Juntos, do 6º, 7º e 8º ano do ensino fundamental anos finais.

A análise das atividades se divide em duas etapas: detalhar as atividades e mostrar a presença de oralidade nas atividades analisadas, de acordo com as competências do ensino da oralidade.

- Capítulos 1 e 2 do Livro do 6º ano do Ensino Fundamental

Atividade I: Gênero Conversa

Fig. 2: Para Viver Juntos (2015), (p. 46-47)

Observe, abaixo, duas fotografias de cenas do filme *Conversa* por Marcelo Galvão.



1. O que a personagem Stallone está fazendo nessas duas situações? *Conversando.*
Ora descontraída, ora tensa, com um interlocutor, com vários, premeditada ou espontânea... Você já se deu conta de que a conversa é o gênero básico da interação que estabelecemos com o outro?
Quando se diz que duas pessoas conversaram durante anos por carta, enquanto estiveram afastadas, em cidades diferentes, o sentido atribuído à conversa é figurado. A conversa, como gênero, pressupõe que os participantes (no mínimo dois) interajam diretamente. E eles também precisam fazê-lo durante o mesmo tempo. Se houver isso, a interação face a face é dispensável, como acontece na conversa telefônica.
O que um falante faz ou diz quando tem a palavra é chamado de turno de fala.
Considerando tudo isso, converse com os colegas sobre as seguintes questões:

2. Podemos pensar no chá, comumente chamado de bate-papo, como manifestação de uma conversa? *Podemos, e sim é uma conversa, porém, com especificidades. De fato, a comunicação convencional por ser um meio verbal, no caso, ocorre no espaço presencial, e por isso, um diálogo característico, verbal e não verbal.*

3. Uma entrevista em um programa de TV pode ser considerada conversa? *Podemos, a programação religiosa não apresenta troca de turno de fala por isso não é possível considerá-la uma conversa.*

4. E a pregação religiosa para um grupo de fiéis? *Podemos, apesar de um falante não assumir o direito de falar, não se considera que a interação face a face seja significativa.*

5. Se uma pessoa dirige-se a outra, que não responde, e a primeira volta a tomar a palavra, podemos afirmar que ocorreu uma conversa? *Podemos, apesar de um falante não assumir o direito de falar, não se considera que a interação face a face seja significativa.*

Se conversar é tão natural, é necessário estudar formalmente esse gênero?
Sim! Uma observação mais formal de uma conversa pode ajudar você a identificar algumas questões importantes. Conversar, apesar de natural, nem sempre é fácil. Você já deve ter testemunhado muitos mal-entendidos em conversas.

Produção de texto: conversa

O que você vai fazer

Você vai estabelecer uma conversa com alguns colegas sobre temas que lhe serão apresentados. Siga as orientações da página ao lado para realizar a atividade.

Ao final, com base em alguns conceitos que estão sendo apresentados, avalie essa experiência. As descobertas podem ser postas em prática em muitas conversas e facilitar seu diálogo também fora da escola.

3. Podemos pensar no chá, comumente chamado de bate-papo, como manifestação de uma conversa? *Podemos, e sim é uma conversa, porém, com especificidades. De fato, a comunicação convencional por ser um meio verbal, no caso, ocorre no espaço presencial, e por isso, um diálogo característico, verbal e não verbal.*

Preparação

Conheça os temas que você poderá escolher:

Tema I – Uma partida de um campeonato de futebol. Nesse caso, você deverá ter assistido à partida. É preciso que se sinta à vontade para comentar a atuação dos jogadores e da arbitragem e outros aspectos relevantes.

Tema II – Um show de um(a) cantor(a) ou banda a que você assistiu ou dot(a) qual você é fã. É preciso ter informações gerais sobre o evento (acesso ao local, preço do ingresso e condições do lugar), mesmo que você não tenha comparecido. Além disso, você pode falar sobre a performance dos artistas, as canções escolhidas, a reação do público, etc.

Tema III – Prova de uma disciplina considerada difícil. Você vai proporcionar ou buscar dicas sobre a matéria; possibilidade de um encontro para estudar com os colegas; meios de solucionar dúvidas em algum fórum de discussão.

As conversas serão presenciais, com duração de dez minutos, que serão marcados pelo professor. Depois que os interessados pelos temas se manifestarem, o professor vai definir os grupos. Sente-se com seu grupo para iniciar a atividade.

Se houver condições, as conversas devem ser gravadas. Assim, será possível ouvi-las posteriormente, para uma análise mais aprofundada.

Procure levar em conta os seguintes aspectos:

1 – Organização de turno

A princípio, fala um participante por vez. Mas uma de suas possibilidades é silenciar. A percepção de que se pode mudar o turno se dá, por exemplo, pela conclusão de um enunciado, pela entonação, por uma pausa ou hesitação. Um falante “avisa” que está tomando a palavra por meio de termos como “e”, “mas”, “então”, etc. Caso tenha interrompido a fala de outro participante, isso pode ser corrigido com uma expressão como “Desculpe, prossiga”.

2 – Falas simultâneas

A fala simultânea ocorre quando mais de um falante assume a palavra no mesmo instante; e isso pode comprometer a comunicação. Os mecanismos reparadores são verbais (“deixe eu dizer”, “depois você fala”, “espera aí”, “dá licença”, etc.) ou não (é o caso de um olhar incisivo, um gesto com a mão, por exemplo).

A fala simultânea não se confunde com a sobreposição de vozes, que é o que ocorre quando o ouvinte concorda, discorda, estimula o outro com expressões como “sim”, “ah”, “claro”, “é”, etc.

Avaliação

Você pode, com os colegas e o professor, realizar uma avaliação de uma das conversas gravadas.

- O conteúdo fluiu naturalmente?
- Todos se expressaram?
- Alguém participante falou mais?
- Alguém interrompeu a fala do outro participante?

Você também pode passar a monitorar suas conversas com base no que verificou, buscando aperfeiçoar sua habilidade nesse gênero.



Fonte: coleção: Para Viver Juntos, do 6º, 7º e 8º ano do ensino fundamental anos finais.

A princípio, são apresentadas duas imagens que mostram duas pessoas conversando. Em seguida, questiona-se sobre as imagens e pede-se uma interpretação sobre o assunto, introduzindo que a conversa é o gênero básico da interação que estabelecemos com o outro. A atividade discorre sobre a conversa no sentido figurado (carta) e explica que a conversa, como gênero, precisa da interação direta entre duas ou mais pessoas. Após as informações repassadas, o texto questiona sobre o que pode e o que não pode ser considerado conversa. Por fim, o aluno deverá estabelecer uma conversa com alguns colegas sobre temas que lhes serão apresentados, como por exemplo, uma partida de futebol ou um show de um cantor famoso. O objetivo dessa atividade é fazer com que os alunos

avaliem o gênero e que eles coloquem em prática em conversas e melhorem o seu diálogo também fora da escola. Nessa atividade, é possível destacar a construção de uma abordagem comunicativa, principalmente com a inclusão de temas atuais e de interesse deles, os quais eles dominem com mais facilidade.

Atividade II: Contação de histórias: conto popular

Fig. 3: Para Viver Juntos (2015), (p. 82-83).

Contação de histórias: conto popular

1. Leia esta tira.



Branco e Benito, de MZK. Folha de S. Paulo, ago. 2006. Suplemento Infante! Fofurinha.

- Nessa tira são contadas duas histórias. Quais são elas?
- A personagem Benito leu uma história para o amigo. Você gosta de histórias? Prefere lê-las ou ouvi-las? Por quê? *Resposta pessoal.*
- Muitas pessoas de diferentes culturas gostam de contar histórias e fazem isso naturalmente. Mas há também aquelas que se preparam para apresentar narrativas publicamente e utilizam alguns recursos a fim de captar a atenção do público. São os contadores de histórias. Você já assistiu à apresentação de algum contador de histórias? Você já passou pela experiência de contar uma história para um público? Conte como foi. *Resposta pessoal.*
- Que recursos um contador de histórias pode usar para prender a atenção do público? *As variações de entonação, os gestos, as pausas, etc.*
- Na sua opinião, ouvir um contador de histórias é o mesmo que assistir a uma peça de teatro? Por quê? *Professor, espera-se que os alunos afirmem que um contador de histórias geralmente dispõe de alguns recursos (como: tomada, companhia, figurino, iluminação, movimentação pelo palco) e consequentemente conta apenas com sua expressividade e alguns recursos para obter e manter a atenção do público.*

Produção de texto: contação de histórias

O que você vai fazer

Você vai participar de uma seção de contação de histórias que será organizada pelo professor, por você e pelos colegas. Os ouvintes serão os colegas de outra turma, os pais e outras pessoas, que serão convidadas por vocês, para o evento. O dia e o local da apresentação serão decididos com o professor.

Para a realização da atividade, siga as orientações.

Seleção do conto

- Forme um grupo com mais três colegas da turma.
- Retomem o conto popular que vocês escreveram na seção *Produção de texto* da página 58. Leiam novamente todos os contos produzidos pelos integrantes do grupo e escolham uma dessas histórias (ou, se preferirem, mais de uma) para contar aos ouvintes do evento.

Preparação da apresentação

1. Um componente do grupo pode contar toda a história sozinho ou cada um conta uma parte. Caso apenas um se responsabilize pela contação, os demais serão a equipe de apoio: vão se encarregar do figurino e do cenário, ajudarão o contador a memorizar a história, etc.
2. O texto não vai ser lido, e sim memorizado para a contação. Vocês vão se basear no texto que escreveram, mas podem fazer adaptações para que a história tenha palavras, expressões e construções usadas habitualmente na fala informal. Isso contribui para atrair a atenção da audiência. Observem ainda que, nas falas das personagens, é preciso que a linguagem esteja adequada à forma como elas foram caracterizadas e à situação que estão vivendo.
3. Vocês podem improvisar algum momento da história, caso se esqueçam de algo, ou podem inventar alguma fala que tenham esquecido, mas não modifiquem a história.
4. Como os contadores de história profissionais, utilizem diferentes recursos para atrair a atenção da plateia:
 - a) Escolham alguns momentos da história – de preferência momentos de tensão, emocionantes – para interromper a narrativa e dirigir-se diretamente à plateia, perguntando às pessoas o que acham que vai acontecer em seguida ou fazendo comentários sobre a atitude de uma personagem.
 - b) Tenham à mão alguns adereços – como um chapéu, um par de óculos, um guarda-chuva, uma capa – que possam ajudar a caracterizar uma personagem ou construir o clima da cena contada.
 - c) Modifiquem a entonação, a velocidade e a altura da fala de acordo com os acontecimentos contados.
 - d) Usem efeitos sonoros (sons de trem, de apito, de chuva, etc.) e músicas.
 - e) Utilizem objetos para compor um cenário: um quadro, um abajur, etc.

O contador de histórias está entre alguém que simplesmente lê uma história e um ator que a encena. Ele deve ser expressivo e pode empregar alguns elementos do teatro, mas não precisa se movimentar como se estivesse no palco.

5. Ensaie a contação tantas vezes quanto necessário para que a narrativa se torne fluente e espontânea. Peçam ajuda aos colegas do grupo, para que analisem a apresentação e troquem sugestões, como mudança de postura, entonação, etc.
6. No dia do evento, sigam as orientações do professor quanto à ordem de apresentação dos grupos e à organização do espaço.
7. No dia da contação, sugiram aos pais que contem uma história popular.

Avaliação

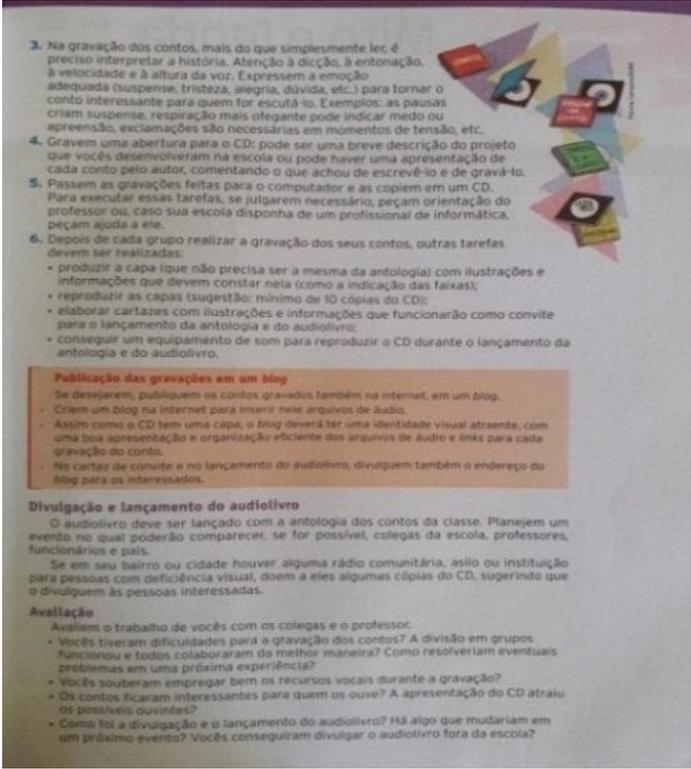
Avaliem a contação do grupo com a orientação do professor.

- A história foi contada de modo que a sequência de acontecimentos ficasse clara?
- O contador apresentou toda a história sem hesitações e esquecimentos?
- O contador apresentou-se com expressividade?
- Os recursos empregados para atrair a atenção do público foram eficientes?
- Como foi o envolvimento dos componentes do grupo nos preparativos e na apresentação? Todos colaboraram com o projeto?



Fonte: coleção: Para Viver Juntos, do 6º, 7º e 8º ano do ensino fundamental anos finais.

No primeiro momento desta atividade, é apresentada a tira “Banzo e Benito”. Em seguida, pede-se uma interpretação sobre as histórias e também são feitas perguntas pessoais sobre os conhecimentos prévios dos alunos sobre contação de histórias. Ainda na referida atividade proposta, o professor deve organizar uma sessão de contação de histórias entre os alunos (grupos com mais de três pessoas). No entanto, essa atividade vai além de sala de aula, pois os ouvintes serão colegas de outras turmas, os pais e outras pessoas que serão convidadas pelos próprios alunos para participarem desse momento de interação. Nesta atividade, os textos da



3. Na gravação dos contos, mais do que simplesmente ler, é preciso interpretar a história. Atenção à diction, à entonação, à velocidade e à altura da voz. Expressem a emoção adequada (suspeira, tristeza, alegria, dúvida, etc.) para tornar o conto interessante para quem for escutá-lo. Exemplos: as pausas criam suspense, respiração mais afegante pode indicar medo ou apreensão, exclamações são necessárias em momentos de tensão, etc.

4. Gravem uma abertura para o CD: pode ser uma breve descrição do projeto que vocês desenvolveram na escola ou pode haver uma apresentação de cada conto pelo autor, comentando o que achou de escrevê-lo e de gravá-lo.

5. Passem as gravações feitas para o computador e as copiem em um CD. Para executar essas tarefas, se julgarem necessário, peçam orientação do professor ou, caso sua escola disponha de um profissional de informática, peçam ajuda a ele.

6. Depois de cada grupo realizar a gravação dos seus contos, outras tarefas devem ser realizadas:

- produzir a capa (que não precisa ser a mesma da antologia) com ilustrações e informações que devem constar nela (como a indicação das faixas);
- reproduzir as capas (sugestão: mínimo de 10 cópias do CD);
- elaborar cartazes com ilustrações e informações que funcionarão como convite para o lançamento da antologia e do audiolivro;
- conseguir um equipamento de som para reproduzir o CD durante o lançamento da antologia e do audiolivro.

Publicação das gravações em um blog

Se desejarem, publiquem os contos gravados também na internet, em um blog.

- Criem um blog na internet para inserir nele arquivos de áudio.
- Assim como o CD tem uma capa, o blog deverá ter uma identidade visual atraente, com uma boa apresentação e organização eficiente dos arquivos de áudio e links para cada gravação do conto.
- No cartaz de convite e no lançamento do audiolivro, divulguem também o endereço do blog para os interessados.

Divulgação e lançamento do audiolivro

O audiolivro deve ser lançado com a antologia dos contos da classe. Planejem um evento no qual poderão comparecer, se for possível, colegas da escola, professores, funcionários e pais.

Se em seu bairro ou cidade houver alguma rádio comunitária, asilo ou instituição para pessoas com deficiência visual, deem a eles algumas cópias do CD, sugerindo que o divulguem às pessoas interessadas.

Avaliação

Avaliem o trabalho de vocês com os colegas e o professor.

- Vocês tiveram dificuldades para a gravação dos contos? A divisão em grupos funcionou e todos colaboraram da melhor maneira? Como resolveriam eventuais problemas em uma próxima experiência?
- Vocês souberam empregar bem os recursos vocais durante a gravação?
- Os contos ficaram interessantes para quem os ouviu? A apresentação do CD atraiu os possíveis ouvintes?
- Como foi a divulgação e o lançamento do audiolivro? Há algo que mudariam em um próximo evento? Vocês conseguiram divulgar o audiolivro fora da escola?

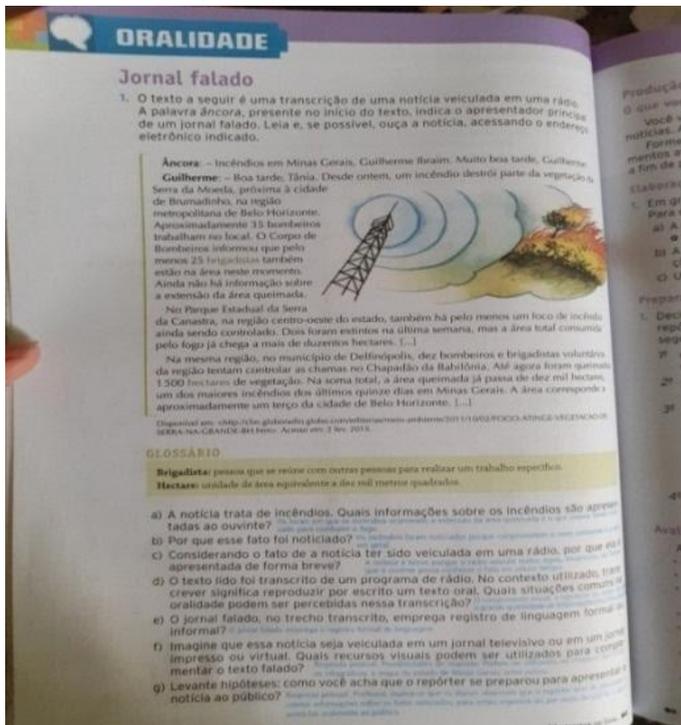
Fonte: coleção: Para Viver Juntos, do 6º, 7º e 8º ano do ensino fundamental anos finais.

A princípio, é apresentado um trecho de uma reportagem sobre audioliteratura. Em seguida, são apresentadas definições do que é audioliteratura. Após aprender que audioliteratura é a gravação de livros que são escutados ao invés de serem lidos, os alunos deverão produzir um audiolivro dos contos que já elaboraram em outras aulas. O curioso é que eles devem distribuir esse audiolivro para toda a escola, amigos e familiares. Eles também podem escolher entre gravar o audiolivro em CD ou viabilizar em um blog. Esta é uma atividade que não é muito trabalhada nas salas de aulas, mas é de suma importância no trabalho com os efeitos de sentido, decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade,

pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização provocados pelos recursos linguísticos e multissemióticos.

Atividade II: Jornal falado

Fig. 5: Para Viver Juntos (2015), (p. 152-153).



Produção de texto: Jornal falado

O que você vai fazer

Você vai criar um jornal falado e se preparar para fazer uma apresentação oral das notícias. A plateia será composta dos colegas e do professor.

Forme um grupo com quatro colegas. Cada grupo deve selecionar quatro acontecimentos atuais relevantes (podem ser fatos ocorridos na escola, no bairro, entre outros) a fim de produzir as notícias.

Elaboração do texto

1. Em grupo, vocês escreverão uma notícia para cada um dos assuntos selecionados. Para escrever as notícias, sigam as orientações.
 - a) A notícia deve apresentar um lide, com informações básicas sobre o fato noticiado: **o quê** (fatos), **quem** (pessoas envolvidas), **quando**, **onde**, **como** e **por quê**.
 - b) A notícia deve apresentar um corpo, ou desenvolvimento do texto, com informações mais detalhadas.
 - c) Utilizem o registro formal de linguagem.

Preparação e apresentação do jornal falado

1. Decidam quais de vocês serão os repórteres e quem será o âncora. Em seguida, realizem as seguintes etapas.
 - 1ª etapa: Definam a sequência da apresentação das notícias.
 - 2ª etapa: Definam como o âncora introduzirá cada uma das notícias. Essa introdução deve ser breve, com a apresentação do nome do repórter e do assunto geral.
 - 3ª etapa: Leiam as notícias em voz alta e ensaiem a apresentação, com a participação do âncora. Observem a entonação, as pausas e a clareza na pronúncia. O texto não precisa ser memorizado, mas é importante que todos tenham segurança para se apresentar de forma natural, sem a necessidade de ler o texto. Se o grupo quiser, o âncora pode intervir e interagir com os repórteres, fazendo perguntas sobre o fato noticiado, não sendo necessário ficar preso ao texto escrito.
 - 4ª etapa: Se for possível, façam a gravação do jornal falado para que vocês possam ouvir a apresentação posteriormente e se avaliarem.

Avaliação

Avaliem o jornal falado e a apresentação com os colegas e o professor.

- Os assuntos tratados na notícia são relevantes?
- As notícias apresentaram lide e corpo?
- Os alunos apresentaram as notícias com entonação, pronúncia, ênfase e pausas adequadas?
- As notícias foram elaboradas de acordo com o registro formal de linguagem?
- O âncora esteve atento durante as apresentações e realizou as introduções adequadamente, deixando claro qual era o assunto de cada notícia?
- A plateia teve um comportamento colaborativo com os colegas que estavam fazendo a apresentação do jornal falado?
- O que pode ser melhorado na próxima elaboração de jornal falado?

Fonte: coleção: Para Viver Juntos, do 6º, 7º e 8º ano do ensino fundamental anos finais.

Nesta atividade com o gênero Jornal falado é apresentada uma transcrição de uma notícia veiculada em um rádio. Em seguida, há algumas perguntas sobre a notícia, sobre do que trata a notícia e sobre a linguagem. O intuito dessa atividade é fazer com que os grupos de quatro alunos relacionem quatro acontecimentos atuais e relevantes para produzir notícias (seguindo as devidas orientações e atentando para o registro formal da linguagem). Na sequência desta atividade, os alunos devem criar um jornal falado e se preparar para fazer uma apresentação oral das notícias, tendo como plateia os colegas e o professor. O grupo de alunos decidirá entre si quem será o âncora e quais serão os repórteres. Eles devem também definir uma sequência de apresentação, fazer ensaios

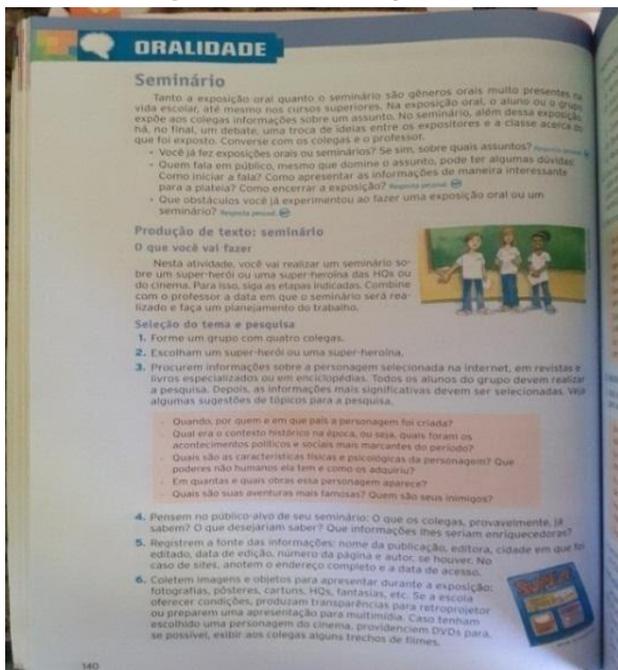
para afinarem a entonação da voz, as pausas, a clareza nas perguntas e respostas e principalmente a formalidade da linguagem informativa.

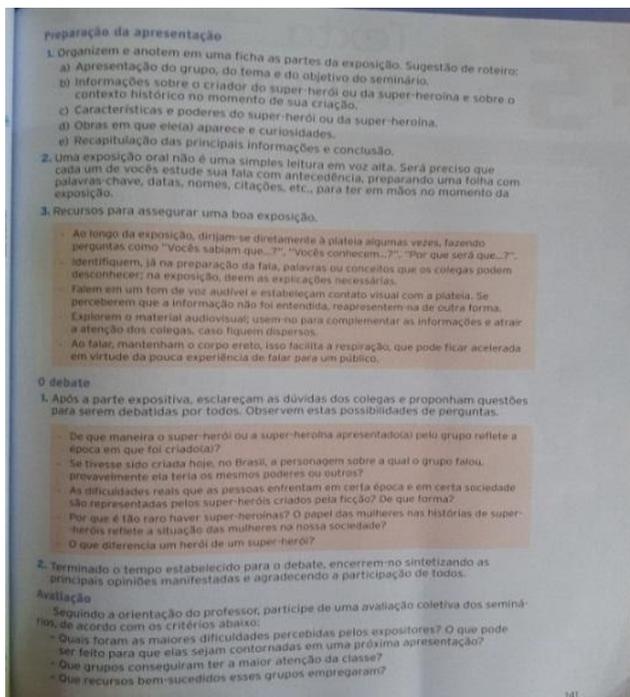
Observa-se que nesta atividade é possível trabalhar as competências estabelecendo a relação entre fala e escrita, levando em consideração a forma como as duas modalidades se articulam em diferentes gêneros e práticas de linguagem, o que vai do jornal televisivo a uma apresentação de seminário. É possível destacar na produção do Jornal falado, as semelhanças e as diferenças entre os modos de falar e de registrar o escrito, assim como, os aspectos sociodiscursivos, composicionais e linguísticos presentes em cada gênero.

- Capítulos 4 e 7 do Livro do 8º ano do Ensino Fundamental

Atividade I: Seminário

Fig. 6: Para Viver Juntos (2015), (p. 140-141).





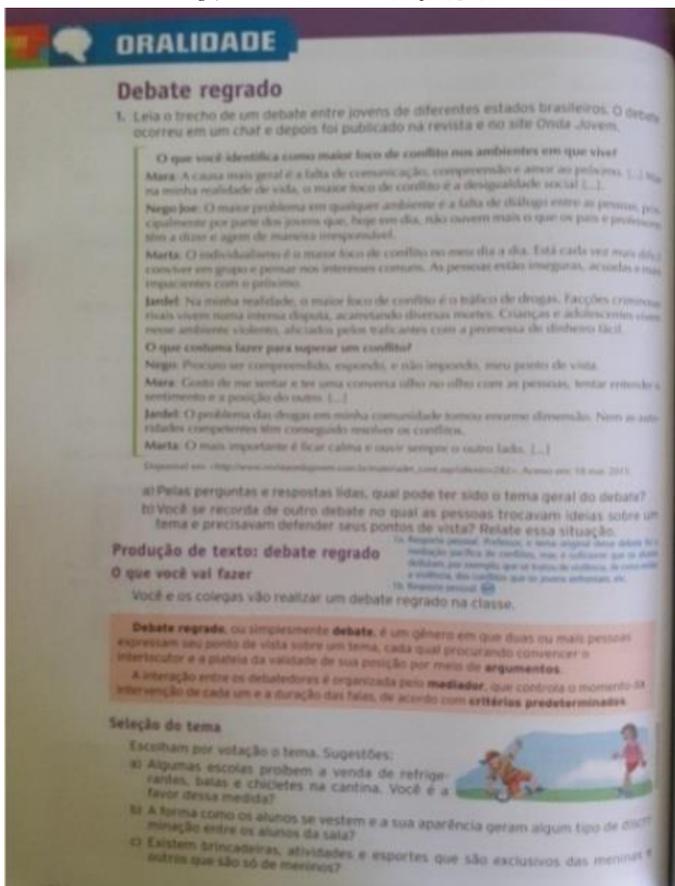
Fonte: coleção: Para Viver Juntos, do 6º, 7º e 8º ano do ensino fundamental anos finais.

Na atividade com o gênero Seminário, é informado que tanto a exposição oral quanto o seminário, são gêneros orais muito presentes na vida escolar, inclusive nos cursos superiores. O texto apresenta breves perguntas sobre experiências dos alunos com o gênero e ressalta se tratar de uma atividade diferente das que os alunos já haviam experimentado anteriormente. Na sequência, é orientado que a produção do seminário será sobre um super-herói ou super-heróina das HQs ou do cinema. Do mesmo modo que as outras anteriores, esta atividade deve ser feita em grupo. Todos os alunos do grupo devem realizar uma pesquisa e selecionar as informações mais pertinentes seguindo as orientações abordadas nos tópicos. Nas orientações é sugerido que os alunos usem temas que fujam do óbvio, ou seja, que não usem os mesmos temas já trabalhados em atividades anteriores. É possível que seja mais prazeroso trabalhar algo

bastante comentado no meio deles. Para a apresentação é sugerido um roteiro e orienta como fazer uma boa exposição. Após a exposição, deve ser aberto um debate para esclarecer as dúvidas dos colegas (tudo no seu tempo cronometrado). É importante a preparação para o trabalho com os gêneros argumentativos, em que será ativado o conhecimento prévio dos estudantes sobre o assunto.

Atividade II: Debate regrado

Fig. 7: Para Viver Juntos (2015), (p. 234-235).



funcionamento do debate

- Para realizar o debate, a classe deve ser dividida em grupos. Cada grupo vai se responsabilizar por um aspecto diferente do debate. Mediador, o mediador pode ser um grupo de alunos que o regulam melhor.
 - Mediador** – o mediador deve gerenciar o debate, garantindo que ele se realize de forma adequada. São tarefas dele: apresentar o tema do debate e os debatedores para a plateia; estipular o tempo de fala de cada participante e que ele seja cumprido; encerrar o debate fazendo um resumo das ideias levantadas.
 - Debatedores a favor** – grupo que apresentará oralmente argumentos favoráveis à questão proposta.
 - Grupo de apoio dos debatedores a favor** – esse grupo vai acompanhar o debate, realizar anotações, preparar argumentos para os debatedores de seu grupo.
 - Debatedores contra** – grupo que apresentará oralmente argumentos contrários à questão proposta.
 - Grupo de apoio dos debatedores contra** – esse grupo vai acompanhar o debate, realizar anotações, preparar argumentos para os debatedores de seu grupo.
 - Auditoria** – a plateia deve avaliar o desempenho dos debatedores, a elaboração dos argumentos e estratégias utilizadas e preparar questões para os grupos.
- O debate pode ser dividido em blocos. No primeiro, cada um dos grupos terá um tempo (entre três e seis minutos) para expor sua posição sobre o tema. No segundo, os grupos preparam perguntas para os outros; cada debatedor terá três minutos para resposta. No terceiro, a plateia pode fazer perguntas para os grupos. E, no último, os grupos podem fazer as considerações finais.

Preparação dos argumentos

- Converse com o grupo para definir sua opinião sobre o tema. Pesquise com os colegas sobre o assunto para conseguir argumentos. Anote no caderno:
 - exemplos que demonstram que sua opinião é válida;
 - opiniões de profissionais (professores, diretores, psicólogos, etc.).
- Coloque-se no lugar de um colega que pensa diferente de você. Suponha o que ele lhe diria e planeje como vai contestar as razões que serão apresentadas por ele.
- Tenha em mãos uma ficha com seus argumentos para não se esquecer de nenhum dado. Você pode contar também com as observações feitas pelo grupo de apoio.

Atitude

- Respeite as opiniões diferentes das suas. Evite falar alto ou com agressividade e manifeste-se apenas quando o mediador lhe passar a palavra.
- A plateia deve manter-se atenta aos argumentos dos grupos para poder elaborar questões pertinentes e ter uma avaliação adequada dos participantes.



Avaliação

Avalie o debate com os colegas e o professor.

- Quem foram os argumentos mais convincentes?
- O mediador conseguiu coordenar o debate de modo que cada participante falasse na sua vez, havendo um clima de respeito entre os grupos?
- A plateia ficou atenta ao debate e fez perguntas pertinentes no final?

235

Fonte: coleção: Para Viver Juntos, do 6º, 7º e 8º ano do ensino fundamental anos finais.

No primeiro momento desta atividade com o gênero Debate regrado, é apresentado um debate entre jovens de diferentes estados brasileiros, o qual ocorreu em um chat e depois foi publicado em uma revista. Em seguida, são propostas algumas perguntas sobre o assunto. Para o desenvolvimento da atividade com o referido gênero, os alunos devem realizar um debate regrado ou simplesmente um debate que, segundo o texto, é um gênero em que duas ou mais pessoas expressam seu ponto de vista sobre um tema. Neste debate, cada participante, por meio de

argumentos, deve convencer o seu interlocutor e a plateia da validade de sua posição. Como orientação, é destacada na atividade a importância de se respeitar as diferentes opiniões e evitar falar alto ou com agressividade. Nessa atividade, é possível trabalhar as competências, refletindo sobre diferentes contextos e situações sociais em que os textos orais são produzidos, como por exemplo, sobre as diferenças dos termos formais, estilísticos e linguísticos que cada contexto determina.

Considerações finais

Há anos se discute sobre a relevância de se ensinar a oralidade em sala de aula devido a sua importância no desenvolvimento linguístico. O domínio da fala, principalmente a sua adequação em determinado contexto, é essencial para o falante (aluno) em suas relações sociais.

Este artigo se pautou em apresentar uma análise dos livros do 6º, 7º e 8º anos do ensino fundamental, pertencentes à coleção Para Viver Juntos. Nesse estudo, foi analisado como o tema oralidade é trabalhado nesses objetos didáticos.

No processo de constituição desse corpus, verificou-se que os livros seguem às orientações propostas pela BNCC/2018 que, no tocante ao componente curricular de Língua Portuguesa, propõe o trabalho com gêneros orais em sala de aula, além de fazer uma reflexão sobre suas tradições e em que situações eles se perpetuam.

Os gêneros orais indicados nos quatro volumes dos livros didáticos a serem trabalhados em sala de aula são: conversa, contação de histórias, gravação de contos, jornal falado, seminário e debate regrado.

As atividades didáticas propostas nos livros analisados a partir desses gêneros permitem com que os alunos reflitam sobre o que eles conhecem sobre cada gênero que está sendo trabalhado, que observem exemplos, e ainda lhes permitem produzi-lo.

Observou-se que a oralidade, aos poucos, vai ganhando o seu espaço nos livros didáticos, antes tão pouco preenchidos de atividades voltadas para os gêneros orais. No entanto, para que as atividades ganhem sentido e significado para os alunos, é necessário que os alunos tenham contato com os gêneros orais de forma efetiva e com qualidade de ensino.

Referências

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BRASIL, M. da E. *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base*. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCCEIEF11051versaofinalsite.pdf>. Acesso em: 13/01/2020.

COSTA, C. L.; MARCHETTI, G.; SOARES, J. J. B. *Para viver juntos*. 4. ed. São Paulo: SM, 2015.

COSTA, C. L.; LOUSADA, E. G.; MARCHETTI, G.; SOARES, J. J. B. PRADO, M. *Para viver juntos*. 4. ed. São Paulo: SM, 2015.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Oralidade e escrita*. 1997. 27p. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/sig/article/view/7396/5262>> Acesso em: 17/08/2020, 14:11.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para escrita: atividades de retextualização*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para escrita: atividades de retextualização*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

PENTEADO, A. E. de A.; LOUSADA, E. G.; MARCHETTI, G.; STRECKER, H.; SCOPACASA, M. V. *Para viver juntos*. 4. ed. São Paulo: SM, 2015.

O livro didático e as variedades linguísticas: uma análise sobre a presença pretuguês

*Sheila Perina de Souza*¹

Introdução

Historicamente, a escola tem se posicionado como instituição habilitada a dizer o que é certo ou errado na língua. Para Santos (1996), a escola faz isso negando a heterogeneidade dos falares da população. Temos considerado que esta atitude linguística de negação à pluralidade linguística tem se fundamentado no passado colonial que assombra a sociedade brasileira.

Para Mariani (2003), o Brasil vivenciou um processo de colonização linguística, compreendido como a imposição das práticas linguísticas originárias da metrópole, conjuntamente com a concepção de língua-nação como um projeto único. No decorrer da colonização linguística, a língua portuguesa foi imposta nas colônias apresentando-se como única língua legítima, capaz de veicular conhecimento. Durante esse período, as línguas indígenas e africanas foram estigmatizadas e estiveram à margem do sistema oficial de ensino.

Atualmente, o ensino é feito segundo a mesma lógica de marginalização das influências africanas e indígenas. A norma padrão do português brasileiro tem sido a única variedade presente nos livros didáticos _ salvo duas ou três páginas em que se tematiza as variedades linguística _ justamente ela que mais se distancia das influências das

¹ Sheila Perina de Souza é pedagoga, mestre e doutoranda pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

línguas africanas no português. No Brasil, linguistas como Lucchesi (2009), Saraiva (2013), Petter (2005) defendem que os traços estruturais das línguas africanas estão mais evidentes na variedade popular do português brasileiro. No entanto, a contribuição africana tem sido marginalizada. De acordo com Fiorin e Petter (2014), os falares populares brasileiros muitas vezes são vistos como erro, como fruto da ignorância e da incapacidade de pensar.

Lélia Gonzales (1988) chama a atenção para as contribuições do povo negro na linguagem, contrapondo-se às perspectivas racistas que defendem que as influências da língua africanas no português são erros. “[...] aquilo que chamo de ‘pretuguês’ e que nada mais é do que marca de africanização do português falado no Brasil”. (GONZALEZ, 1988, p. 70) . Em outro momento a pesquisadora alerta para as práticas discriminatórias na linguagem:

É engraçado como eles [sociedade branca elitista] gozam a gente quando a gente diz que é Framengo. Chamam a gente de ignorante dizendo que a gente fala errado. E de repente ignoram que a presença desse r no lugar do l nada mais é do que a marca linguística de um idioma africano, no qual o l inexistente. Afinal quem é o ignorante? Ao mesmo tempo acham o maior barato a fala dita brasileira que corta os rres dos infinitivos verbais, que condensa você em cê, oestá em tá e por aí afora. Não sacam que tão falando pretuguês. (GONZALEZ, 1988, p.23).

Pesquisas recentes de uma ordem mais progressista classificariam o desprezo pelas variedades populares como preconceito linguístico. No entanto, podemos observar que a rejeição aos falares populares parece ter se efetivado a partir da marginalização das línguas africanas no período colonial. Lucchesi e Baxter (2009) contribuem para o debate dizendo:

o preconceito linguístico das elites brasileiras não tem apenas um caráter social excludente e discriminatório, ele tem um caráter claramente racista, na medida em que condena ao estigma social precisamente as marcas linguísticas mais notáveis do caráter pluriétnico da sociedade brasileira. Pode-se falar, assim, de um racismo linguístico ainda vigente e que atua impunemente como instrumento ideológico na sociedade brasileira. (LUCCHESI; BAXTER, 2009, p:535).

Dito de outra forma, a rejeição aos africanos e às suas línguas foi transposta também ao português influenciado por essas línguas. De maneira que pontuamos que falar em preconceito linguístico é insuficiente. A negação dos falares populares, ou melhor dizendo, do pretuguês tem origem racial. Por isso, seguimos Lucchesi (2009) e Nascimento (2019) que pontuam a existência do racismo linguístico. Nascimento (2019) fala sobre o “preconceito racial aqui entrelaçado com o social e o linguístico (naquilo que quero chamar aqui de racismo linguístico, e que se desenha através do linguicídio, ou seja o extermínio do outro não branco)”. (NASCIMENTO, 2019, p.13).

Com objetivo de investigar a presença das variedades do português influenciado pelas línguas africanas, ou o pretuguês, nos primeiros anos da escolarização básica, nesta pesquisa lançamos um olhar para o Plano Curricular do Ensino Básico, para a Base Nacional Comum Curricular e para um livro didático usado em uma escola pública do estado de São Paulo.

1 O pretuguês e as variedades linguísticas no PCN e na BNCC

A tematização das variedades linguísticas tem estado presente nas discussões sobre o ensino da língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental, inclusive nos documentos oficiais que pautam o currículo na educação básica. Como estratégia para compreender os discursos das

políticas linguísticas oficiais sobre as variedades linguísticas do português influenciada pelas línguas africanas, lançamos um olhar para o que dizem os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, considerado um referencial curricular para o trabalho do professor, e para a Base Curricular Comum Nacional - BNCC, um documento de caráter normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais na educação básica do país.

Nos PCN de Língua Portuguesa, direcionados ao ensino da primeira à quarta séries, as variedades linguísticas aparecem em um dos seus itens, titulado “Que fala cabe à escola ensinar”. Nele é apresentada uma reflexão sobre as variedades dialetais, alertando os professores a respeito dos muitos preconceitos decorrentes do valor social atribuído aos diversos falares. Pontua-se que é comum se considerar erro as variedades linguísticas de menor prestígio. Não há nenhuma menção específica a respeito das variedades do português influenciadas pelas línguas africanas ou indígenas.

O documento considera que a escola deve enfrentar o preconceito disseminado na sociedade em relação às falas dialetais. Ainda neste item que diz sobre o que cabe à escola ensinar, afirma-se:

Tab.1

A questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber **adequar** o registro às diferentes situações comunicativas. É saber coordenar satisfatoriamente o que falar e como fazê-lo, considerando quem e por que se diz determinada coisa. É saber, portanto, quais variedades e registros da língua oral são pertinentes em função da intenção comunicativa, do contexto e dos interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de correção da forma, mas de sua **adequação** às circunstâncias de uso, ou seja, de utilização eficaz da linguagem: falar bem é falar adequadamente, é produzir o efeito pretendido. (Grifo nosso)

Acima, podemos observar que o discurso oficial presente nos PCN pretende afastar-se da noção de erro historicamente atrelada às variedades populares da língua portuguesa e parece substituir a noção de certo ou errado pela noção de adequação. A atitude linguística que se pretende com as diferentes variedades linguísticas é a adequação. O verbo adequar aparece em dois momentos no item que aponta que fala cabe ensinar na escola. Para os PCN, caberá à escola ensinar ao aluno a adequar a sua fala de acordo com o contexto, pois, segundo o documento oficial, falar bem é falar adequadamente.

Também fizemos esse exercício de compreender qual é atitude linguística preconizada no discurso da BNCCa respeito das variedades linguísticas no ensino fundamental I. No capítulo da linguagem, é apresentado um quadro referente a todos os campos de conhecimentos linguísticos que devem estar presentes no ensino fundamental, como: ortografia, pontuação, conhecimentos gramaticais, incluindo a variação linguística.

Para a BNCC, no ensino fundamental deve-se conhecer algumas variedades linguísticas do português do Brasil e suas diferenças fonológicas, prosódicas, lexicais e sintáticas, avaliando seus efeitos semânticos. E também deve-se discutir o fenômeno da variação linguística, das variedades prestigiadas e das estigmatizadas e o preconceito linguístico que as cerca, questionando suas bases de maneira crítica. O documento apresenta um avanço significativo em relação aos PCN no estudo das variedades linguísticas, no entanto, não há nenhuma especificação a respeito das contribuições das línguas africanas no português brasileiro.

O documento propõe dez competências específicas de língua portuguesa para o ensino fundamental. As variedades linguísticas aparecem em quarto lugar.

Tab.2

Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando **atitude respeitosa** diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos

SOUZA, 2020.

Assim como o PCN, a BNCC pontua a questão do preconceito linguístico relativo às variedades linguísticas de menor prestígio. A atitude preconizada pelo documento oficial é a de respeitar as diversas variedades da língua portuguesa. Em outro momento, o documento, no item das habilidades que devem ser desenvolvidas do 3º ao 5º ano, indica:

Tab.3

(EF35LP11) Ouvir gravações, canções, textos falados em diferentes variedades linguísticas, identificando características regionais, urbanas e rurais da fala e **respeitando** as diversas variedades linguísticas como características do uso da língua por diferentes grupos regionais ou diferentes culturas locais, rejeitando preconceitos linguísticos.

SOUZA, 2020.

Nesse trecho, observamos que se considera uma habilidade a capacidade de identificar as características regionais, urbanas e rurais da fala. Seria oportuno e enriquecedor que se acrescentasse também a identificação das características indígenas e africanas que formam o português brasileiro. A inclusão desta habilidade vai de encontro com as prescrições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), mais especificamente a alteração feita pela Lei N. 11.645, de 10 março de 2008, que prevê a inclusão das contribuições da população negra e indígena.

2 Adequar ou respeitar? Que atitude tomar frente às variedades linguísticas populares

Os dois documentos oficiais propõem como atitude linguística frente às variedades linguísticas a adequação e o respeito. Tais atitudes

linguísticas já foram discutidas por Barzotto (2004), em seu texto artigo “Nem respeitar, nem valorizar, nem adequar as variedades linguísticas”. O pesquisador observou que, nas falas cotidianas ou em textos acadêmicos, no debate sobre as variedades linguísticas da língua portuguesa se tem usado três verbos: respeitar, valorizar e adequar, para propor atitudes consideradas corretas a serem adotadas frente às variedades praticadas pelos alunos.

Barzotto (2004) apresenta uma análise sobre estas vertentes com ênfase nas implicações das direções argumentativas indicadas por esses verbos. O pesquisador chama a atenção para a instauração de um senso comum imobilizante, que indica uma tendência à produção de pesquisas que responsabilizam os professores pelas atitudes linguísticas praticadas frente às variedades linguísticas como se tais atitudes fossem individuais e voluntárias e não se sustentassem também no conhecimento a que estes docentes tiveram acesso em sua formação. De acordo com o que foi visto acima, as atitudes linguísticas de adequar e respeitar são prescrições de importantes documentos oficiais.

O primeiro verbo analisado por Barzotto (2004) é o respeitar, presente na BNCC, e geralmente nas afirmações dos professores sobre a necessidade de se respeitar a variedade do aluno. O pesquisador considera que a insistência em reafirmar a obrigatoriedade de respeitar a variedade linguística, “mais parece uma aceitação pacífica da existência de desrespeito do que uma resistência ativa. Insisto, portanto, na necessidade de fazer tornar-se óbvio o respeito”. (BARZOTTO, 2004, p. 94). O pesquisador também alerta que, em geral, as propostas calcadas no verbo respeitar não fazem mais do que suportar, aturar ou tolerar, mas sempre enfatizando que a variedade do falante é boa para um contexto restrito e não para a sociedade como um todo.

O outro verbo presente no PCN e analisado pelo pesquisador é o adequar. Para Barzotto (2004), propor que as variedades linguísticas sejam adequadas aos ambientes ou às situações de uso implica assumir que o falante não deveria expandir o uso da sua língua para além dos limites de circulação de seu grupo social.

As propostas centradas na vertente que se apoia no verbo adequar também fazem o falante “conscientizarse” de que o seu falar é bom para uso junto ao seu grupo, mas não para junto aos grupos diferentes do seu. O problema é que geralmente o grupo de referência, tomado como diferente do grupo do falante, é aquele composto por integrantes com mais tempo de escolarização e supostamente falante da variedade de prestígio. (BARZOTTO, 2004, p. 95).

Tanto o PCN quanto a BNCC têm como estratégia a tematização das variedades linguísticas nos primeiros anos do ensino fundamental. No entanto, observamos que, nos discursos veiculados por esses documentos, as variedades linguísticas ficam circunscritas a espaços pré-determinados. Não observamos nesses textos oficiais discursos que pretendem trazer para as práticas diárias de ensino da língua as variedades populares, em grande medida, as variedades maternas dos alunos.

Para Barzotto (2004), tanto no uso do verbo adequar quanto no do verbo respeitar, pressupõe-se que quem se propõe a fazer essas ações está em um lugar de maior prestígio em relação aos falantes de outras variedades. Ao usar esses verbos, o pesquisador defende que não se consegue propor um deslocamento efetivo das atitudes linguísticas discriminatórias. Nesse sentido, ele sugere que sejam adotadas atitudes calcadas no verbo “incorporar”.

Um trabalho em sala de aula, a partir desta postura, propiciaria um espaço de trabalho com as variedades praticadas pelos alunos, de modo que se pudesse explorar sua produtividade na comunicação diária, na consideração das

identidades dos grupos sociais e na produção artística, tais como em letras de músicas, dramaturgia e outras manifestações literárias. (BARZOTTO, 2004, p. 95).

A defesa da incorporação das variedades linguísticas do português popular na escola, enfatizando as influências das diversas línguas indígenas e africanas, está pautada pela importância de se considerar as diferentes identidades étnicas que contribuíram para a formação do português brasileiro. Vemos que tem havido uma tentativa de apagamento das contribuições dessas populações na língua, fruto da instauração de um currículo eurocêntrico vigente desde a colonização do Brasil.

Para Barzotto (2004), adotar a “incorporação” em sala de aula é receber as variedades sem hierarquizar-las ou valorá-las, de modo a se amenizar os efeitos discriminatórios e evitar os danos causados por julgamentos negativos, como a desvalorização ou inadequação. Acreditamos que incorporar os falares populares nas aulas é uma estratégia para combater o racismo linguístico que tem considerado os desvios da norma na variedade popular fruto da ignorância quando, na realidade, trata-se de contribuições estruturais das línguas africanas. (GONZALES, 1988).

3 O livro didático e as variedades linguísticas

A partir das atitudes linguísticas recomendadas pelos documentos oficiais, buscamos lançar um olhar para o livro didático com interesses em compreender o lugar dado às contribuições indígenas e africanas no português no estudo das variedades linguísticas. Selecionamos o livro “Português Linguagens 3º ano”, de autoria de William Cereja e Thereza Cochar, da editora plural, publicado em 2017. O livro foi usado em uma escola pública do estado de São Paulo.

Nesse livro, a tematização das variedades linguísticas aparece em um único item da unidade 3. O livro inicialmente tematiza as variedades linguísticas regionais, marcando a diferença entre os falares da cidade e do campo. Trazendo o Chico Bento para ilustrar os falares da zona rural, utiliza-se de um trecho do livro “Manual da roça”. Os primeiros exercícios buscam fazer com que o estudante seja capaz de interpretar os falares de Chico Bento.

Em outra página, há um quadrinho explicando o que é variedade linguística e norma padrão. Posteriormente, há um texto que explica sobre as variedades regionais. Observemos:

Tab.4

<p>Variações regionais</p> <p>A linguagem das personagens de Mauricio de Souza é um exemplo de como o português pode variar de acordo com cada região do país O português falado na roça é diferente do falado nas cidades, da mesma forma, o português falado no Rio Grande do Sul é diferente do falado no nordeste brasileiro.</p> <p><u>Não existe variedade linguística melhor do que a outra. Todas são importantes e têm o seu valor na comunidade em que são faladas.</u> (CEREJA e MAGALHÃES, 2017, p.188)</p> <p>Grifo nosso</p>
--

SOUZA, 2020.

A partir do excerto acima, podemos observar que há uma preocupação do livro em marcar as diferenças regionais da fala. Com base na análise da frase grifada, podemos considerar que a atitude linguística proposta é a de adequação. Para o livro didático, o valor das variedades linguística está na comunidade em que são faladas. Rememoramos Barzotto (2004), que diz que as propostas centradas no verbo adequar fazem o falante ter consciência de que o seu falar é bom para o uso junto de seu grupo, mas não para junto aos diferentes.

O livro também apresenta blocos textuais informativos sobre as variações intercontinentais e outro sobre a língua portuguesa no mundo.

Tab.5

Variações Intercontinentais

Faz mais de 500 anos que os portugueses chegaram ao Brasil e colonizaram nossas terras. Com eles, também veio a língua portuguesa que se tornou língua oficial do país. De lá pra cá, o português sofreu muitas mudanças no Brasil, mas ainda assim, é possível que um brasileiro e m português se comuniquem sem grandes problemas(CEREJA e MAGALHÃES, 2017, p.189).

SOUZA, 2020.

Tab.6

A língua Portuguesa no mundo

Além de trazer a língua portuguesa para o Brasil, os navegantes de Portugal a levaram para outros lugares, como a África e a Ásia. Por isso, o português tornou-se a língua oficial também de países como Angola, Moçambique, Cabo-verde, Macau, São Tome E príncipe e Guiné-Bissau.

O português é a sexta língua mais falada do mundo, com um total de 250 milhões de falantes dos quais 210 vivem no Brasil.

(CEREJA e MAGALHÃES, 2017, p.189)

SOUZA, 2020.

No primeiro texto apresentado, a colonização linguística, processo histórico em que a língua colonizadora buscou impor-se sobre as outras línguas colonizadas (MARIANI, 2004), é tratado como processo pacífico. O livro diz “de lá pra cá, o português sofreu muitas mudanças”. Nesta frase, evidencia-se o apagamento das contribuições africanas e indígenas na formação da língua portuguesa falada no Brasil. Não se especifica quais contribuições foram feitas para que a língua portuguesa no Brasil se diferenciasse da língua falada em Portugal. Lucchesi (2009), Saraiva (2013), Petter (2005) defendem que os traços estruturais das línguas

bantu e indígenas deram as principais contribuições à formação da variedade popular do português brasileiro.

No segundo texto, o processo de colonização nos países africanos de língua portuguesa também sofre um apagamento. A imposição da língua portuguesa não é tematizada. Também não se tematiza a diversidade do português falado nesses países.

Abaixo dos dois textos, o livro propõe um exercício em que se pede para que os alunos liguem palavras faladas no Brasil com seus respectivos pares falados em Portugal. Na próxima página, há uma tirinha do Garfield publicado em Portugal, juntamente com um exercício que busca colocar os alunos novamente em contato com a variedade do português de Portugal. Observamos que há uma preocupação em demonstrar as diferenciações entre o português do Brasil e o português de Portugal, ao mesmo tempo em que as variedades linguísticas do português dos países africanos e de Macau não recebem nenhuma atenção. Não há menção sobre essas variedades do português ou exercícios que possibilitem que os alunos conheçam as variedades do português influenciado pelas línguas africanas falado na África.

Finalmente, no último exercício do item que trata das variações linguística, uma contribuição das línguas africanas e indígenas é mencionada, ainda que de forma superficial e homogeneizante. Cabe observar que, enquanto as informações genéricas sobre a língua portuguesa falada no Brasil e em Portugal aparecem em blocos textuais informativos, a informação sobre as contribuições das línguas africanas e indígenas aparecem como parte do enunciado de uma questão.

Tab.7

3- O português brasileiro é diferente do português falado em Portugal e em outros países, porque incorporou muitas palavras vindas das línguas indígenas e africanas. Junto com um colega tentem descobrir a origem das palavras abaixo.

Pipoca	minhoca
Moleque	samba
Perereca	caipira
Maribondo	pororoca
Míngau	bagunça
Peteca	camundongo

SOUZA, 2020.

Na questão acima, é o único momento em que as contribuições das línguas africanas e indígenas para a formação do português aparece. O livro atribui a diferenciação do português brasileiro somente pela inserção de léxicos. É sabido que as diversas línguas africanas e indígenas são enriquecidas pelas estruturas gramaticais, discursivas e retóricas das línguas africanas. O exercício proposto não possibilita que o aluno reconheça as contribuições das diferentes línguas africanas e indígenas. As palavras estão descoladas de seu contexto linguístico.

Por exemplo, poderia ter-se trazido para o texto o contexto de incorporação dessas palavras no português brasileiro. No caso da palavra muleque, trata-se de uma palavra da língua quimbundo falada em Angola. Pode-se contextualizar que pessoas oriundas desse povo foram sequestradas e trazidas para o Brasil. A palavra muleque vem do quimbundo mu'leke, que significa “filho pequeno” ou “garoto”. Pode-se informar que, de acordo com Lucchesi (2009), a língua quimbundo foi uma das línguas que mais contribuiu com o português brasileiro. Esta é apenas uma estratégia possível para que não se descontextualize historicamente as contribuições negras na linguagem.

Conclusão

Constatamos que o combate ao preconceito linguístico aparece em diversos momentos no discurso oficial, ao mesmo tempo que não encontramos nenhuma menção ao racismo linguístico. Ainda nesta linha, os documentos analisados, ao tematizarem as variedades linguísticas, não apresentam estratégias para o estudo e reconhecimento das contribuições das línguas africanas no português brasileiro. As variedades linguísticas ainda estão circunscritas a um espaço exclusivo no currículo. Não observamos discursos que apontem para a incorporação diária nas práticas escolares as diferentes variedades linguísticas.

O livro didático avança mais do que os documentos oficiais no que tange às contribuições das línguas africanas e indígenas ao português brasileiro, mas ainda de modo descontextualizado e homogeneizador.

Incluir as variedades populares do português no ensino é questionar o currículo eurocêntrico que durante séculos assumiu a norma padrão como única língua legítima para a produção de conhecimento. É oportunizar que as crianças brasileiras de todos os estratos tenham o direito de conhecer as contribuições das três matrizes culturais que formaram o português brasileiro: europeia, indígena e africana, rompendo com a tradição eurocêntrica que tem privilegiado apenas uma.

Referências

- BARZOTTO, Valdir Heitor. Nem respeitar, nem valorizar, nem adequar às variedades linguísticas. *Ecos Revista*, Cáceres, v. 2, p. 93-6, 2004.
- FIORIN, José Luiz; PETTER, Margarida Maria Taddoni (Org.). *África no Brasil: a formação da língua portuguesa*. São Paulo: Contexto, 2008.
- GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. *Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun., 1988.

LUCCHESI, Dante; BAXTER, Alan; RIBEIRO, Ilza. (Org.). *O Português Afro-Brasileiro*. 1^a ed. Salvador: EDUFBA, 2009.

LABOV, William. *Padrões sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola, 1972.

MARIANI, Bethania. *Colonização linguística*. Campinas: Pontes, 2004.

NASCIMENTO, G. *Racismo Linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo*. Belo Horizonte: Letramento Editora e Livraria, 2019.

PETTER, Maria Margarida Taddoni. Perspectivas para o estudo de língua africanas no Brasil. *Boletim da Associação Brasileira de Linguística*, São Paulo, v. 1. p. 325-332, 1993.

PETTER, Maria Margarida Taddoni. A contribuição das comunidades negras isoladas para a caracterização do português brasileiro. *Estudos Linguísticos*, Ribeirão Preto, v. XXIV, p. 543-549, 1995.

OLIVEIRA, Márcia Santos Duarte de; ARAÚJO, Gabriel Antunes de. *O português na África Atlântica*. [S.l: s.n.], 2018.

SANTOS, Emmanoel dos. *Certo ou errado? Atitudes e crenças no ensino da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Graphia, 1996.

Autoras e autores

Amanda Ferreira Ferreira - Graduada em Letras - Língua portuguesa, pela Faculdade de Ciências da Linguagem, na Universidade Federal do Pará, Campus universitário de Abaetetuba. E-mail: amferreira003@gmail.com

Ana Nice Lima Rodrigues - Mestra em Cidades, Territórios e Identidades pelo programa PPGCITI/UFPA, na linha de pesquisa: Linguagens, Práticas e Representações; Especialista em: Coordenação e Organização do Trabalho Pedagógico (UFPA); Metodologia do Ensino Superior (UEPA); Gestão Escolar (UFPA) E Educação Especial (Faculdade Montenegro); Licenciada Plena em Pedagogia (UFPA). Professora das Redes Estadual e Municipal de Ensino no município de Abaetetuba/Pa. Membro do GEPEGE/CNPq (Grupo de Estudos e Pesquisas Gênero e Educação). E-mail: limarodrigues.ana@gmail.com

Andreia Feio da Costa - Graduada em Letras - Língua portuguesa, pela Faculdade de Ciências da Linguagem, na Universidade Federal do Pará, Campus de Abaetetuba. E-mail: andreiamaiiky1989@gmail.com

Arlene da Costa Sá - Graduada em Letras, Língua Portuguesa, pela Faculdade de Ciências da Linguagem, Universidade Federal do Pará. Campus Universitário de Abaetetuba. E-mail: arlenecostadcs@gmail.com

Benilton Lobato Cruz - Doutor em Teoria e História pela UNICAMP e estágio de pós-doutorado em Aveiro, Portugal. Mestre em Letras pela UFPA. Especialista no ensino do alemão como Língua Estrangeira pela Universidade de Freiburg, Alemanha. Graduado em Letras e Artes pela Universidade Federal do Pará. Professor da Universidade Federal do Pará, Campus de Abaetetuba. E-mail: bencruz@ufpa.br

Carlos Humberto Alves Corrêa - Doutor em educação pela Faculdade de Educação da UNICAMP, professor associado da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, integrante do Grupo de Pesquisa “Teoria Histórico-Cultural, Infância e Pedagogia”. E-mail: parachac@hotmail.com

Cíntia Dias Miranda - Pedagoga, Especialista em Psicopedagogia com Ênfase em Educação Especial. Pós Graduanda em Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional na Faculdade FAM de Abaetetuba Pa. Atua como docente no ensino fundamental anos iniciais. E-mail: cintiadiaas771@gmail.com

Clarice Almeida dos Santos - Aluna do curso de Pedagogia/FAECS/UFPA. Bolsista de Iniciação Científica/CNPq/2018-2020. Integrante do Gepege – Grupo de Estudos e Pesquisa Gênero e Educação/CNPq. E-mail: maylana123@yahoo.com.br

Clemerson Santos da Silva - Especialista em Fundamentos de Física Contemporânea: Aplicações e Implicações (UFPA). Professor da rede estadual de ensino do Estado do Pará (SEDUC/PA). E-mail: clemersantosuepa@gmail.com

Davison Hugo Rocha Alves - Docente da Faculdade de Ciências da Educação. Mestre em História Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Integrante do Grupo de Estudo em História do Livro Didático na Amazônia (GEHLDA). Linha de Pesquisa: História das disciplinas escolares e das Instituições Educacionais. E-mail: davison.rocha@unifesspa.edu.br

Deusa Maria de Sousa - Doutora em História, Professora Adjunta da UFPA (Universidade Federal do Pará), Campus Abaetetuba. Líder do grupo de Pesquisa Gehmorga: Grupo de Estudos em História, Gênero, Religião e Movimentos Sociais na Amazônia. E-mail: msdeusa@gmail.com

Eddie Carlos Saraiva da Silva - paraense, 26 anos, é Assistente Administrativo Pleno no Instituto Tecnológico Vale. Graduando em Biblioteconomia, pela Universidade Federal do Pará (UFPA - 2021); Mestrando em Ciência da Informação, pela Universidade Federal do Pará (UFPA - 2023); Bacharel em Administração, pela Universidade Estácio de Sá (UNESA - 2018). Tem interesses pelo ensino e pesquisa, nas áreas de Gestão de Unidades de Informação, Gestão da Informação e do Conhecimento, Biblioterapia, Leitura e Formação de Leitores, Docência em Ciência da Informação, e outros. Possui publicações sobre temas como: Leitura, Benefícios da leitura, Política de Desenvolvimento de Coleções, Normalização de Trabalhos Acadêmicos, Organização da Informação, Mediação da Informação e outros; além de alguns poucos poemas publicados em revistas culturais e antologias. E-mail: eddiesaraiva@gmail.com

Edna de Carvalho Fonseca - Mestre em Estudos Interdisciplinares, através do Programa de Pós-Graduação em Cidades, Territórios e Identidades/PPGCITI/UFPA, na linha de pesquisa: Linguagens, Práticas e Representações. Especialista e Mídias na Educação (UFPA) e em Metodologia do Estudo da História (FACINTER; licenciada plena em História; docente das redes municipal e estadual no município de Abaetetuba/Pa; membro do VISAGEM (Grupo de Pesquisa em Antropologia Visual e da Imagem). E-mail: ednacarvalho3@gmail.com

Elisangela Silva da Costa - Bacharela em Biblioteconomia - Universidade Federal do Pará (UFPA). Trabalho na Seção de Obras Raras da Biblioteca Central da UFPA. Grupo de Pesquisa Estudos sobre Patrimônio Bibliográfico e Documental (UNIRIO). Programa de Pós-graduação em História Social da Amazônia - UFPA/PPHIST. Linha de Pesquisa: População, Família, Migração e Gênero. E-mail: lisa@ufpa.br

Elkson Almeida Mendes - Discente do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação e Ciências Sociais (FAECS), UFPA/Abaetetuba. Bolsista PIBIC. Integrante do Grupo Experimentações. E-mail: elksonalmeida62@gmail.com

Ellen Solange Costa de Souza - Bacharela em Biblioteconomia - Universidade Federal do Pará (UFPA). Trabalho no Instituto de Medicina Veterinária da UFPA. Campus Universitário de Castanhal. E-mail: ellensouza@ufpa.br

Érica Correia do Espírito Santo - Discente do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação e Ciências Sociais (FAECS), UFPA/Abaetetuba. Bolsista PIBIC. Integrante do Grupo Experimentações. E-mail: ericacorreia44@yahoo.com

Gleice Helem Ferreira Rodrigues. Graduada em Letras, Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará/Campus de Abaetetuba. Professora de Língua Portuguesa na Secretaria de Estado de Educação do Pará. gleice.hellem@hotmail.com

Helen Roseany da Silva Souza Luz - Bibliotecária na Biblioteca Hilgard O'Reilly Sternberg, do Instituto Tecnológico Vale. Especialista em Gestão em Unidade de Informação, pela Faculdade Ieducare (FIED - 2019). Bacharel em biblioteconomia pela Universidade Federal do Pará (UFPA - 2010). Tenho experiência com atividades técnicas e

gestão de acervos de bibliotecas e arquivos, além de domínio do Sistema Pergamum. Tem interesse pela pesquisa nas áreas de Tecnologia da Informação, Organização da Informação e Mediação da Informação. E-mail: helenluz@yahoo.com.br

Ingrid Ivanni Pinheiro Aires - Estagiária de Biblioteconomia no Ministério Público/PA. Graduada em Biblioteconomia, pela Universidade Federal do Pará (UFPA - 2021); Bacharel em Publicidade e Propaganda, pelo Centro Universitário do Estado do Pará (CESUPA - 2017). Tem interesse em pesquisa nas áreas: Leitura e Formação de Leitores, Biblioterapia, Produção Científica e outros. E-mail: ingrid.ivanni@gmail.com

Janice Rodrigues da Silva - Mestre em Educação e Cultura PPGEDUC/UFPA (2019), com ênfase em Estudos Africanos, Livros Didáticos e Nacionalismo. Graduada em História pela UFPA (2014). Membro ativo do grupo de pesquisa História em Campo (GHISCAM). Membro do Projeto de pesquisa "História da África em acervos digitais: perspectivas, ensino e identidade", ambos sob coordenação do professor Dr. Luiz Augusto Pinheiro Leal (UFPA). E-mail: sou.afrobrasil@gmail.com

Jeniffer Yara Jesus da Silva - Mestre em Letras - Estudos Literários pelo Programa de Pós-graduação em Letras - PPGL/UFPA, pesquisa financiada pela CAPES (2018 - 2020), orientada pela profa. Dra. Germana Maria Araújo Sales (UFPA). E-mail: jeniffer.yara@gmail.com

Jéssica Costa Dias - Graduada do Curso de Letras Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará - Campus Universitário de Abaetetuba. E-mail: jessicadaso212@yahoo.com

Jobi Espasiani - Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP/2016) sob a orientação do Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto. Bacharel e licenciado em Letras (Linguística) pela USP. Entre 2012 e 2016 participou do GEPPEP. Professor concursado de Língua Portuguesa na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. E-mail: jobmerlim@hotmail.com

Jorge Viana de Moraes - Pós-doutorando em Letras pela Universidade de São Paulo (DLCV-FFLCH-USP). Doutor em Letras (área de concentração: Filologia e Língua Portuguesa) pela mesma Universidade de São Paulo, com tese em História das Ideias

Linguísticas. Possui experiência no ensino e em pesquisa. Na USP, no âmbito de suas atividades como pós-doutorando, leciona a disciplina *Introdução aos Estudos da Língua Portuguesa I – IELP I*, no Curso de Letras. Na mesma condição, é professor de curso de extensão (difusão) *Técnicas de produção de texto acadêmico: projeto de pesquisa e artigo científico*, oferecido pela Pró-Reitoria de Cultura e Extensão Universitária (PRCEU), da USP. É também vice-líder do GT Gramáticas: história, descrição e discurso (USP/CNPq). E-mail: jorgevianamoraes@gmail.com

Josiane Maués Quaresma - Graduanda do Curso de Letras Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará - Campus Universitário de Abaetetuba. Graduada em Tecnologia Agroindustrial com ênfase em Alimentos – Universidade do Estado do Pará – UEPA, Pós-Graduada em Nutrição e Controle de Qualidade – INCAR. E-mail: josiane_maués@hotmail.com

Joyce Otânia Seixas Ribeiro - Professora de Didática da Faculdade de Educação e Ciências Sociais-FAECS/Campus Universitário de Abaetetuba; Professora do PPGCITI/CAAB/UFPA, na linha de pesquisa Identidades: linguagens, práticas e representações; líder do Gepege – Grupo de Estudos e Pesquisa Gênero e Educação/CNPq. E-mail: joyce@ufpa.br

Keslen Pantoja da Silva - Graduanda de Letras Língua Portuguesa, pela Faculdade de Ciências da Linguagem, Universidade Federal do Pará – Campus Universitário de Abaetetuba. E-mail: keslenpantoja@gmail.com

Késllen Quaresma Guedelha - Graduanda do Curso de Letras Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará - Campus Universitário de Abaetetuba. Especialista em Metodologia do ensino de Espanhol, graduada em Letras-Língua espanhola pela UFPA. Atualmente, atua como professora na disciplina de língua portuguesa no Instituto Permanente da Amazônia-IEPAM. E-mail: kesllen.quaresma@gmail.com

Layandra Fonseca Moraes. Graduanda de Letras Língua Portuguesa, pela Faculdade de Ciências da Linguagem, Universidade Federal Do Pará – Campus Universitário de Abaetetuba. E-mail: layandra.moraes1999@gmail.com

Lilian Lopes Martin da Silva - Graduada em Linguística e Pós-Graduada em Educação pela UNICAMP. É professora aposentada e colaboradora da Faculdade de Educação da

UNICAMP, atuando no Grupo de Pesquisa “Alfabetização, leitura, escrita e trabalho docente na formação inicial” (ALLE/AULA) e como docente no PPGE, na linha de pesquisa “Educação, conhecimento, linguagem e arte”. E-mail: lilian.lmsilva@gmail.com

Mailson Albuquerque da Costa, graduando do curso de Letras-Língua Portuguesa da Faculdade de Ciência da Linguagem, Universidade Federal Pará, Campus Universitário de Abaetetuba. E-mail: albuquerquemailson@yahoo.com

Manuelle Pereira da Silva - Graduanda em Letras Língua Portuguesa, pela Faculdade de Ciências da Linguagem, na Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Abaetetuba. E-mail: manuellepereira795gmail.com

Maria do Socorro Pereira Lima - Professora Adjunta da UFPA, Faculdade de Educação e Ciências Sociais, campus Universitário de Abaetetuba. Coordenadora do Grupo de pesquisa História da Educação da Criança na Amazônia (GHECAP). E-mail: soclimma@yahoo.com.br

Maria Madalena Silva da Silva - Licenciada em Pedagogia pela UEPA, Especialista em Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa pela UEPA, Mestranda em Educação PPGEDUC/UFPA. É tradutora intérprete de Libras da UFPA; Professora da área da Educação Especial da rede municipal de ensino – SEMEC Abaetetuba. Coordena o Grupo de Estudos de Libras – Gelibras assim como a instituição Acesso Cursos. E-mail: madceg@yahoo.com.br

Marília do Socorro Oliveira Araújo - Licenciada em Letras Língua Portuguesa pela UFPA, especialista em Libras: Docência e Interpretação pela FAM, especialista em Língua Portuguesa e Literatura pela FAM, Mestranda do Programa em Cidades, Territórios e Identidades – PPGCITI/UFPA, na linha 2 – Identidades: Linguagens, Práticas e Representações. Bolsista FAPESPA. Participa do Grupo de Pesquisa em Discurso e Relações de Poder – DIRE/UFPA Abaetetuba. Também membra do Grupo de Estudos de Libras – GELIBRAS e Professora de Libras em curso livre da instituição Acesso Cursos. E-mail: lilia_olive@hotmail.com

Maylana Emanuele Pereira dos Santos - Aluna do curso de Pedagogia/FAECS/UFPA; Bolsista de Iniciação Científica/CNPq/2018-2020. Integrante do Gepege - Grupo de Estudos e Pesquisa Gênero e Educação/CNPq. E-mail: maylana123@yahoo.com.br

Rafaela Silva da Silva - Graduanda em Biblioteconomia da Faculdade de Biblioteconomia, Universidade Federal do Pará. E-mail: rafaela.outsider@gmail.com

Raimunda Dias Duarte - Graduação em Letras-Língua Portuguesa, Mestrado em Letras-Linguística e Doutorado em Educação. Professora Adjunta IV da Universidade Federal do Pará/Campus de Abaetetuba. Líder do Grupo de Estudo em História do Livro Didático da Amazônia (GEHLDA). E-mail: rayduart@ufpa.br

Rogério Cardoso Ferreira - Licenciado em Física pela UFPA, especialista em Libras: Docência e Interpretação pela FAM, especialista em Física pela FAM, Membro do Grupo de Estudos de Libras - GELIBRAS e Secretário do Curso de Libras em curso livre da instituição Acesso Cursos. E-mail: rogeriocardoso0607@gmail.com

Rosane da Silva Barros - Graduanda do Curso de Letras Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará - Campus Universitário de Abaetetuba. Bolsista - PIBIC interior no Grupo de Estudo em História do Livro Didático na Amazônia. E-mail: rosanesilva722@gmail.com

Rosiane Moraes Peixoto - Letrada, Pedagoga, Especialista em Língua Portuguesa e Literatura; Gestão e Supervisão e Educação do Campo. Mestra em: Educação e Cultura. Professora no Clube de Ciências de Abaetetuba. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa Memória, Formação Docente e tecnologia - GEPEMe/UFPA. E-mail: rosianepeixoto1@hotmail.com

Rosicleide Maciel dos Santos - Especialista em História da Amazônia e Cultura Afro-Indígena pela Faculdade do Tapajós/FAT. Professora da rede estadual de ensino de ensino do estado do Pará. (SEDUC/PA). E-mail: rosicleideufpa@yahoo.com.br

Sheila Perina de Souza - Graduada em pedagogia. Mestre e doutoranda pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. E-mail: sheilaperina@hotmail.com

Valdir Heitor Barzotto - Doutor em Linguística pela (UNICAMP), com estágio na École des Hautes Études en Sciences Sociales, sob supervisão de Roger Chartier. Professor Titular da USP. Atua nos Programas de Pós-graduação em Educação e em Filologia e Língua Portuguesa. Linhas de Pesquisa Ensino de Língua Portuguesa; Leitura e produção do Conhecimento, pelo viés das teorias do Texto e do Discurso. E-mail: barzotto@usp.br

Vilma Nonato de Brício - Professora Doutora da Universidade Federal do Pará/UFPA. Professora do Programa de Pós-graduação em Cidades, Territórios e Identidades (PPGCITI - UFPA). Líder do Grupo Experimentações: Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo, Subjetividade e Sexualidade na Educação Básica, UFPA, Abaetetuba, Pará, Brasil. E-mail: briciovn@gmail.com

Wagner Farias Pinheiro - Licenciado em Letras Língua Portuguesa pela UFPA, Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade de Educação Tecnológica da Amazônia - FAM; Especialista em Libras: Docência e Interpretação pela FAM, Especialista em Estudos de Língua e Literatura Vernácula pela UFPA. É professor da área da educação especial da rede municipal de ensino há 13 anos - SEMEC, é tradutor intérprete de Libras, também é membro do Grupo de Estudos de Libras - GELIBRAS no município de Abaetetuba e professor de Libras em curso livre da instituição Acesso Cursos. E-mail: pinheirovagner54@gmail.com

Wanessa Carla Rodrigues Cardoso - Doutora em História Social da Amazônia pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Pará (PPHIST/UFPA). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA). Graduada em História pela Universidade Federal do Pará. Professora vinculada à Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC/PA). Este texto é fruto das pesquisas empreendidas para a elaboração do trabalho de tese intitulada *Arautos da civilização: circuito de livros de História Pátria no Pará (1890-1920)*. E-mail: wanakal@yahoo.com.br

Yara Ravena Chagas - Graduada em Pedagogia. Especialista em Psicopedagogia com Ênfase em Educação Especial. E-mail: yararavena@gmail.com

A Editora Fi é especializada na editoração, publicação e divulgação de pesquisa acadêmica/científica das humanidades, sob acesso aberto, produzida em parceria das mais diversas instituições de ensino superior no Brasil. Conheça nosso catálogo e siga as páginas oficiais nas principais redes sociais para acompanhar novos lançamentos e eventos.



www.editorafi.org

contato@editorafi.org