

Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação - Doutorado
Linha de Pesquisa: Saberes Culturais e Educação na Amazônia



Mayara Cristiny Souza Martins Rodrigues

**Educação poética na Amazônia:
memória da produção do PPGED-UEPA
(2007 a 2023)**



Belém
2024

Mayara Cristiny Souza Martins Rodrigues

Educação poética na Amazônia:
memória da produção do PPGED-UEPA (2007 a 2023)

Tese apresentada, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará.

Linha de Pesquisa: Saberes Culturais e Educação na Amazônia.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Betânia Barbosa Albuquerque.

Belém

2024

***Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) de acordo com o ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade do Estado do Pará
Gerada automaticamente, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)***

R696e Rodrigues, Mayara Cristiny Souza Martins
Educação Poética na Amazônia: memória da produção do PPGED-
UEPA (2007 a 2023) / Mayara Cristiny Souza Martins Rodrigues. —
Belém, 2024.
182f. :il.; color.

Orientadora: Prof^a. Dra. Maria Betânia Barbosa Albuquerque
Tese (Doutorado em Educação no Programa de Pós-Graduação em
Educação) - Universidade do Estado do Pará, Campus I - Centro de
Ciências Sociais e Educação (CCSE), 2024.

1. Educação. 2. Literatura. 3. Estado da arte. I. Título.

Mayara Cristiny Souza Martins Rodrigues

Educação poética na Amazônia:
memória da produção do PPGED-UEPA (2007 a 2023)

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará.

Linha de Pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia,

Data de aprovação: 01/10/2024

Banca Examinadora

_____(Orientadora)
Prof^a. Maria Betânia Barbosa Albuquerque
Dr^a. em Educação
Universidade do Estado do Pará

_____- Examinadora Interna
Prof^a. Josebel Akel Fares
Dr^a. em Comunicação e Semiótica
Universidade do Estado do Pará

_____- Examinador Interno
Paulo Jorge Martins Nunes
Dr. em Letras
Universidade da Amazônia
Universidade do Estado do Pará

_____- Examinador Externo
Prof. José Denis de Oliveira Bezerra
Dr^a. em História
Universidade Federal do Pará

_____- Examinadora Externa
Prof^a. Ivone Maria Xavier de Amorim Almeida
Doutora em História Social
Universidade Federal do Pará

À minha mãe-vó, Odete de Souza Martins, meu pedaço de céu na terra, o meu eterno agradecimento ao seu amor infinito e a todo suporte que ela dedica a mim.

E a toda a minha família, em especial, Carmen de Souza Martins, Sandoval Ferreira Martins Neto e Adriana Lúcia Guimarães Martins que sempre estiveram me apoiando e me ajudando.

AGRADECIMENTOS

A minha mãe e vó Odete de Souza Martins, que sempre me inspirou e me inspira a ser quem eu sou, a buscar pela minha formação acadêmica, mesmo que nunca tenha frequentado uma escola, sempre enxergava meus estudos como minha maior conquista! Aos seus carinhos e amor, no decorrer desta construção da tese, entendendo-me e me ajudando em tudo. O meu eterno agradecimento à sua força e dedicação diária.

A toda a minha família, em especial, à minha tia Carmen de Souza Martins, ao meu pai-tio Sandoval Ferreira Martins Neto e à minha tia Adriana Lúcia Guimarães Martins que estiveram comigo nesse processo, aconselhando-me, dando amor e ajudando em tudo que precisava. Sou reflexo de todo carinho que recebi de minha família, vocês me conduziram até aqui, meu muito obrigada!

A minha orientadora Maria Betânia Barbosa Albuquerque que esteve sempre presente, lendo e aconselhando-me, refletindo junto comigo as demandas da tese. Possibilitando-me a condução nos caminhos árduos da escrita, tendo carinho, respeito e leveza no seu ato de conduzir o curso de doutorado; mostrando-me livros, pensamentos e tendo conversas leves e divertidas. O meu muito obrigada!

Ao meu parceiro de vida, José Neto, que está comigo desde o processo de seleção do doutorado e que sempre acreditou no meu potencial, capacidade e inteligência, incentivando-me e me mostrando que conseguiria passar pelo doutorado de forma simples. Dando-me calma e suporte emocional para que pudesse passar pelo doutorado de maneira mais tranquila possível. O meu muito obrigada!

Às amigas e aos amigos que estiveram presentes nesses quatro anos de escrita e muito estudo, em especial, ao Marcelo Figueiredo pela amizade incondicional, pelas boas risadas e companheirismo, meu amigo há mais de 20 anos, que me acompanhou em todas as minhas fases, desde quando passei no vestibular. Muito obrigada!

À minha amiga Ieda Mota, da minha turma de doutorado, pelas conversas, trocas, escutas e carinho que sempre senti em suas palavras.

À minha Carla Guedes que está presente na minha vida desde quando passei no mestrado, dividimos angústias às alegrias, estendendo sempre a mão quando precisei, meu eterno carinho e gratidão.

À minha banca de qualificação, Josebel Akel Fares, José Denis Bezerra, Ivone Almeida e Paulo Jorge Martins Nunes que possibilitou os ajustes finais nos passos desta tese.

Aos professores e técnicos do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade do Estado do Pará, que me permitiram refletir a escrita e a construção desta tese.

Sou feita de retalhos.

Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma.

Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou.

Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior...

Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade...

Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa.

E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também.

E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados...

Haverá sempre um retalho novo para adicionar a alma.

Portanto, obrigada a cada um de vocês, que fazem parte da minha vida e que me permitem engrandecer minha história com os retalhos deixados em mim. Que eu também possa deixar pedacinhos de mim pelos caminhos e que eles possam ser parte das suas histórias.

E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um imenso bordado de "nós".

Cris Pizzimenti (2014)

RESUMO

RODRIGUES, Mayara Cristiny Souza Martins. **Educação poética na Amazônia: memória da produção do PPGED-UEPA (2007 a 2023).** 2024. 189 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém. 2024.

A tese intitulada *Educação poética na Amazônia: memória da produção do PPGED-UEPA (2007 a 2023)*, parte da seguinte questão: como as produções científicas do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Pará (PPGED-UEPA), entre os anos de 2007 a 2023, configuram um campo epistemológico situado na relação educação e literatura, por onde perpassam uma multiplicidade de saberes? Por isso, tem como objetivo geral analisar o campo da educação e literatura a partir das produções do PPGED-UEPA. Diante disso, tem como questões norteadoras: que saberes-poéticos emanam dessas pesquisas do PPGED-UEPA? O que as pesquisas acadêmicas da professora Josebel Akel Fares apontam na constituição do campo literário-educacional? Como as produções das Reuniões Regionais Norte, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), realizam o diálogo educação e literatura? Como se configura o campo epistemológico educação e literatura diante dessas produções científicas? Por essa razão, os objetivos específicos são: identificar os saberes que emanam das produções científicas do PPGED/UEPA; refletir acerca das produções acadêmicas da professora Josebel Fares para a constituição desse campo literário-educacional; descrever as produções das Reuniões Científicas Regionais-ANPED, da região Norte; apontar a constituição do campo epistemológico literário-educacional no que concerne as suas principais discussões. Trata-se de uma pesquisa de natureza teórico-bibliográfica de cunho descritivo-analítico do tipo estado da arte, apoiada nos estudos de Romanowski e Ens (2006). Metodologicamente, também recorri aos autores da história cultural, Peter Burke (1992) com a obra *Uma história social do conhecimento de Gutenberg a Diderot* (2003) e Michel de Certeau (1982) em *A escrita da história*. Teoricamente, inspirei-me em Pierre Bourdieu em *O campo científico* (1976). Dentre as considerações, a pesquisa indica para a construção no PPGED-UEPA de 32 dissertações e uma tese no que tange à produção científica diversificada pautada na educação sensível, nas memórias, nas poéticas orais e que configura um campo epistemológico literário-educacional capaz de borrar as linhas abissais da modernidade, ao colocar em cena educadores e saberes outros, geralmente invisibilizados pela ciência ocidental moderna.

Palavras-chave: Educação; Literatura; Estado da arte; Programa de Pós-graduação em Educação; Universidade do Estado do Pará.

ABSTRACT

RODRIGUES, Mayara Cristiny Souza Martins. **Poetic education at Amazon: memory of the production of PPGED-UEPA (2007 to 2023)**. 2024. 207 f. Dissertation for (Doctorate in Education) – State University of Pará, Belém. 2024.

The thesis entitled “Poetic education at Amazon: memory of the production of PPGED-UEPA (2007 to 2023)” is based on the following question: how do the scientific works of the Postgraduate Program in Education, at the State University of Pará (PPGED-UEPA), in between the years 2007 and 2023, configure an epistemological field located in the relationship between education and literature, through which a multiplicity of knowledges are moving? Therefore, its general objective is to analyze the field of education and literature inside the works of PPGED-UEPA. In view of this, it has as guiding questions: what poetic-knowledges emanates from these PPGED-UEPA researches? What does the academic research of Professor Josebel Akel Fares point out in the constitution of the literary-educational field? How do the works of the Northern Regional Meetings, of the National Association of Postgraduate Studies and Research in Education (ANPED), carry out the dialogue between education and literature? How is the epistemological field of education and literature configured facing of these scientific works? For this reason, the specific objectives are: to identify the knowledges that emanate from the scientific works of the PPGED/UEPA; to reflect about the academic works of Professor Josebel Fares for the constitution of this literary-educational field; describe the works of the Regional Scientific Meetings- ANPED, in the North region; point out the constitution of the literary-educational epistemological field regarding to its main discussions. This is a theoretical- bibliographic research of a descriptive-analytical nature, based on the state of the art, supported by the studies of Romanowski and Ens (2006). Methodologically, I also make use of the authors of cultural history, Peter Burke (1992) *history of knowledge: from Gutenberg to Diderot* with his work *A social* and Michel de Certeau (1982) *in Writing of History*. Theoretically, I was inspired by Pierre Bourdieu in *The Scientific Field* (1976). Among the considerations, the research indicates the construction in the PPGED-UEPA of 32 dissertations and 1 thesis regarding the diversified scientific works based on sensitive education, memories, oral poetics which configures a literary-educational epistemological field capable of blurring the abyssal lines of modernity, by putting on stage educators and alternative knowledges, generally made invisible by modern western science.

Keywords: Education; Literature; State of the art; Postraduate Program in Education; State University of Pará.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quantitativo de dissertações defendidas por ano -----	45
Quadro 2 - Dissertações defendidas entre 2007 e 2020 no PPGED da UEPA que apresentam uma interface entre literatura e educação -----	46
Quadro 3 - Saberes elencados nas dissertações do PPGED-UEPA entre 2007 e 2023 -----	92
Quadro 4 - Saberes e processos educativos nas dissertações do PPGED-UEPA entre 2007 e 2023.....	106
Quadro 5 - Saberes e processos educativos nas dissertações do PPGED-UEPA entre 2007 e 2023.....	121
Quadro 6 - Trabalhos apresentados na ANPED regional de 2016-----	124
Quadro 7 - Trabalhos apresentados na ANPED regional de 2018-----	125
Quadro 8 - Trabalhos apresentados na ANPED regional de 2021-----	126
Quadro 9 - Trabalhos apresentados na ANPED regional 2022 -----	126
Quadro 10 - Grupos de Pesquisa na região Norte que estão na interface literatura e educação.....	127
Quadro 11 - Artigos publicados pela Revista Cocar que apresentam a interface entre Literatura, anos 2010 a 2022.....	134
Quadro 12 - Artigos escritos pela prof ^a . Josebel Fares entre 2003 e 2020 -----	153

SUMÁRIO

1 Memórias-movimentos: introdução à problemática	12
1.1 Perspectivas teóricas: A refração do campo científico	22
1.2 Acústica metodológica: uma investigação das poéticas educativas	26
1.3 A história de um debate: Os sons que resistem	29
2 A natureza ondulatória das poéticas	36
2.1 A sonoridade do cotidiano: da palavra-poesia à palavra-ciência	41
2.2 Sons hierárquicos: a epistemologia literário-educacional	43
3 O eco distante: O que dizem as dissertações do PPGED-UEPA no diálogo entre educação não escolar e literatura	51
3.1 Educação não escolar: educadores e saberes outros	54
3.2 O sonido inaudível: educação e poéticas orais	55
4 O ressoar nas letras: Educação escolar e literatura	96
4.1 Educação escolar: sons ouvidos em sala de aula	98
4.2 Literatura e sala de aula: o campo literário-educacional na perspectiva da educação escolar	100
4.3 Sons audíveis: literatura escrita e educação	106
5 A reverberação do campo de investigação entre literatura e educação	123
5.1 A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e os grupos de pesquisa da região Norte: a circulação dos saberes	123
5.2 O Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPA	131
5.3 Grupo de pesquisa Culturas e Memórias Amazônicas e o campo de investigação científica literário-educacional	139
6 Poéticas amazônicas a partir da educação: Ecos de um labirinto científico	153
6.1 Principais temas das pesquisas da professora Josebel Fares	153
6.2 A educação sensível: o saber dionisíaco	155
6.3 A educação plural: circulação de saberes outros	158
6.4 A educação atravessada pela memória	160
6.5 A educação indígena e afro-brasileira	164
6.6 Consolidação de um campo epistemológico literário-educacional no PPGED-UEPA	169
Considerações finais	175
Referências	182

1 Memórias-movimentos: introdução à problemática

Posicionada diante do universo-infinito, eu o admirava, via relembrar de seu grande épico, era assim que eu via minha avó,¹ como um universo-poético. Ela se apresentava todas as tardes para mim, nada nas mãos, nada nos olhos, havia só no seu coração uma mistura de esperança com vontade de ser feliz. Quando o meu universo-infinito começava a contar suas histórias, conseguia teletransportando-me aos cheiros e às sensações de um tempo de outrora, com o velho sabor do café.

As histórias já não eram novidades para mim, já tinha escutado-vivido em outras tantas vidas, mas a emoção parecia ser reiniciada como se fosse a primeira vez. Através do pão, café, calor, mesa e tangerina, o universo-infinito agora transformava-se em um mundo paralelo, o tédio metamorfoseava-se em vida e o café em cheiros de outros tempos. Lembro-me também que a tangerina cheirava a quintal e a conversa era a palavra-música que podia sentir sua saudade.

A história pouco importava, o que mais admirava-olhava no universo-infinito-paralelo era a boca, o olhar, as pupilas e a mão de minha avó que direcionava para o tudo-nada, em que suas expressões, seu medo e sua repetição de palavras dançavam naquela cozinha-ninho. Todos os dias, era café cambaleando com palavras vazias, doloridas, chorosas, com gosto de passado. Era passado-presente-futuro no pão, no café, no suor da testa e nos cílios. As palavras despencavam nas paredes. Era poesia demais para uma só pessoa, personificada em minha avó!

A repetição dos tons acalentava o meu coração, o meu olhar atento, mão suada e riso de gracejo, permitiam-me a não estar mais diante somente de minha avó, mas sim diante de uma narrativa-infinita. Eu olhava atenta às suas rugas da pele, encontrava-me perdida nas palavras bem-ditas, bem-quistas, bem-vindas e bem-colocadas, nada sobrava. O meu incrível universo-infinito era o seu ir-vir devagar pelos longos caminhos.

A escolha do objeto desta tese veio dessa íntima relação, colocada acima, com o contar histórias, em que estive próxima às narrativas por meio das palavras-músicas

¹ Odete de Souza Martins, minha avó, conta que nasceu em 1942, no estado do Ceará, de forma minuciosa relata sua trajetória desde criança até chegar à vida adulta em Belém. Trajetória essa que sempre me diz: "*daria um livro!*". Suas narrativas atravessaram minha infância e juventude, de maneira peculiar, escutava sua vida atenta e curiosa.

sentidas e vividas, pois desde pequena escutava boas histórias de minha avó. Tomando café na cozinha, descascando tangerina no quintal ou deitada na rede ao seu lado, chegava até mim verdadeiros universos-infinitos de histórias, de modo que a escolha do objeto de estudo advém das minhas experiências com a literatura.

Minha avó é analfabeta, sabe apenas decodificar as letras e escrever o seu nome, mas fez o possível para me ensinar, mostrando-me o lado prazeroso da leitura. Deitava-se comigo na rede, durante à noite, por muito tempo cantava músicas antigas, contava histórias de Belém de outrora, histórias da nossa família ou de quando ela era criança.

Dessas narrativas, aos poucos, minha avó foi me ensinando a ler. Segurava um livro meio rasgado, emprestado de uma vizinha - que por sinal não tinha mais nem capa e cujo título até hoje desconheço. Soletrava aos poucos as letras e sílabas que sabia e o restante ela perguntava: como é mesmo essa letra? Como é mesmo essa pronúncia?

Eu tentava “ensinar” a minha avó e ainda que eu não soubesse ler, conseguia, aos poucos, desenvolver a leitura, bem como o gosto pelas narrativas. Essa foi minha primeira experiência como leitora e, depois disso, tive acesso aos livros nas escolas que estudei. Dessa forma, as narrativas que escutava, em sua maioria, não vinham de livros nem de leituras, pois meus momentos de fantasia, que toda criança deve ter, eram advindos das noites que minha avó me deitava ao seu lado na rede e contava várias narrativas.

Nessas noites em que nós víamos o luar, minha avó contava com muita propriedade as histórias do *Dragão de São Jorge*. Dizia-me que a lua tinha uma imagem, que poucos conseguem enxergar, era a imagem de um soldado forte e, com suas armas e seu cavalo, havia matado um dragão. E eu, com a imaginação fervilhando, ficava olhando minuciosamente a lua e procurando a imagem de São Jorge.

As aventuras mirabolantes eram narradas com todo entusiasmo e aptidão de uma contadora de histórias, pois minha avó interpretava e passava para mim todos os lugares em que pôde estar presente. Os cheiros, os sabores, as vestimentas da época, as sensações que nunca poderia vivenciar, mas que, a partir de sua voz conseguia mergulhar nesse universo de fantasias.

A matriarca, *griot* (palavra de origem africana que faz referência aos contadores de história, função sagrada) por excelência, ainda cantava músicas antigas, dizia como dançava e como eram os bailes na época de sua juventude. Minha avó cantava e narrava as histórias todos os dias e durante horas, até beirando a madrugada. Eu imaginava aqueles lugares antigos, aquelas roupas e a vida que lhe foi muito ingrata. Foram essas narrativas de época, as músicas e o contar histórias que, sem perceber, levaram-me, mais tarde, a me dedicar e a trilhar os caminhos dos estudos literários.

Ao longo desse caminho pessoal e após a conclusão do Ensino Médio, enveredei pela trilha acadêmica, a qual sempre esteve atrelada ao meu imaginário de leitora apaixonada, às narrativas contadas à meia luz e ao interesse em conhecer obras amazônicas. Dessa maneira, atrelei minhas experiências pessoais à minha profissão. Assim, em 2013 finalizei a graduação em Letras – Língua portuguesa na Universidade do Estado do Pará (UEPA) - que culminou no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado: *A poesia afro-brasileira em Batuque de Bruno de Menezes*, sob orientação do professor José Denis de Oliveira Bezerra.

Durante minha graduação, realizei uma disciplina chamada *Literatura amazônica*, ministrada por José Denis de Oliveira Bezerra, e tive acesso aos livros, poetas e escritores que nunca tinha lido. Nesse rol, deparei-me com a obra de Bruno de Menezes e, encantada pelas suas palavras a partir da imersão no livro *Batuque*, me vi fortemente interessada em pesquisar sobre as poéticas afro-brasileiras, em especial, realizadas no território amazônico. A curiosidade da investigação científica havia me seduzido e equilibrava-me, portanto, entre estágio, disciplinas da graduação e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Com essa pesquisa sobre Bruno de Menezes e o livro *Batuque*, compreendi suas poéticas afro-brasileiras, sua relação com a Academia do Peixe Frito (APF), movimento literário paraense entre 1920 e 1950 em que as reuniões eram realizadas no Ver-o-Peso, entre barracas, comendo peixe-frito. Como também, estudei a efervescência da poesia modernista no Pará, o conceito sobre literatura afro-amazônica.

A partir de então sabia que aquela curiosidade de criança, de conseguir enxergar São Jorge matando o dragão, estava impregnada em mim e direcionava-me a buscar os porquês e em ver, o que poucos conseguem, de fato, avistar, como dizia minha avó.

Por ter como origem o território amazônico, Bruno de Menezes teve em suas poéticas elementos como: memória, identidade, religiosidade e cultura amazônica, as quais são características fundamentais na construção dessa literatura. A imersão nesse universo, despertou-me a vontade de continuar trilhando, investigando e enxergando sobre as poéticas afro-amazônicas, pois, é preciso aguçar os sentidos para se fazer ciência; tato, paladar, visão, audição, olfato, todos abertos com o propósito de estranhar o cotidiano e entender o novo.

Sintonizada a essa formação inicial, tive oportunidade de trabalhar por cinco anos como professora do Ensino Médio e de cursinhos preparatórios para os vestibulares, com as disciplinas de Redação e, sobretudo, Literatura.

Após a conclusão da graduação e já atuando na área, percebi a necessidade de aprofundar os estudos as poéticas afro-amazônicas. Foi quando busquei uma especialização (2015-2016), na área de Educação ou Letras que dialogasse com os estudos afro-brasileiros. Encontrei, então, a especialização em *História e Cultura afro-brasileira e africana* na Faculdade Integrada Brasil Amazônia (FIBRA), na cidade de Belém do Pará. Nessa especialização, deparei-me com a história do continente africano, bem como, com a história da formação do espaço brasileiro e amazônico. Também, fiz leituras e discussões sobre as representações das identidades negras, que possibilitaram ampliar minha perspectiva de análise e entendimentos sobre a literatura afro-amazônica.

Exemplo disso foi a elaboração do artigo final *A literatura amazônica como registro histórico da cultura afro-brasileira no Marajó*, sob orientação do professor Marco Antônio da Costa Camelo, em que analisei no romance de Dalcídio Jurandir: *Três casas e um rio*, a incorporação mediúnica da personagem Dona Amélia, mãe do protagonista Alfredo. Trata-se de uma Mulher negra amazônica, nascida em Muaná, que durante a festividade de São Marçal, incorpora um guia espiritual e, com isso, acaba envergonhando o próprio filho. É o primeiro momento também que Alfredo conheceu parte de sua herança negra, a partir do seu Tio Sebastião, irmão de Dona Amélia.²

² Cf. Rodrigues (2016).

Paralelamente à especialização em História e Cultura afro-brasileira e africana, realizei outra especialização em: *Estudos Linguísticos e Análise literária* (2015-2016), na mesma universidade em que cursei a graduação, na UEPA, em que apresentei o artigo final: *Pontos Cantados dos Pretos-velhos na Tenda Luz do Oriente: memória e ancestralidade*, orientado pela professora Ana Carolina Magno de Barros.³

Para realizar essa análise, visitei o terreiro de umbanda Tenda Luz do Oriente, localizado no bairro da Cidade Nova III, no município de Ananindeua-PA. Ao frequentar as giras, entendi as dimensões da memória como elemento chave no terreiro de umbanda. Também pude compreender as relações étnico-raciais no campo religioso, principalmente, a ancestralidade vivida dentro da Tenda.

Entre os anos de 2015 e 2016, estive submersa do universo das poéticas afro-brasileiras, em sua expressão oral ou escrita; pesquisei, vivenciei e li a respeito dessa temática, visando aprofundar minhas investigações científicas e atrelá-las às minhas práticas já como professora. Assim, inserida no mercado de trabalho, confrontei-me com diversas dificuldades, além do famigerado tempo equilibrado entre pesquisa e trabalho, havia também a separação entre o que estudava acerca da literatura e o que experimentava em sala de aula.

A dissociação entre teoria e sala de aula, da educação formal, fazia-me refletir o quanto que minhas aulas estavam cada vez mais distantes do que imaginara. Durante o percurso dessas especializações, até metade do ano de 2022, trabalhei como professora da rede privada de Belém. No ensino fundamental, ministrava aulas de língua portuguesa e redação e via minhas aulas serem engessadas. As aulas de gramática e as poucas leituras dos textos literários serviam apenas como pano de fundo para uma explicação gramatical.

Pude notar, com essa experiência, que a leitura de textos literários é bastante escassa, motivo pelo qual, algumas vezes, visualizamos “professores sem literatura” (Neto, 2013, p. 92). O autor afirma que a teoria literária se mostra mais importante do que o texto literário em si, por isso ressalta que “[...] somos pesquisadores, e não leitores; fazemos um trabalho, não uma leitura; queremos uma confirmação, não um

³ Ver Rodrigues (2016).

questionamento; estabelecemos uma relação funcional com o livro e não nos entregamos a ele” (Neto, 2013, p. 99).

Ainda sensibilizada em inserir a literatura em sala de aula fazia, uma vez ao mês, leituras dos livros que os próprios alunos estavam lendo naquele momento. Assim, às sextas-feiras, ao final de cada mês, minha sala ficava em forma circular. Os alunos levavam seus respectivos livros, mostrávamos a capa de cada obra, comentávamos o que mais tinha interessado, ou odiado, ríamos e falávamos apenas sobre literatura.

Além do mais, como professora da disciplina literatura, trabalhava e explorava o campo em suas diversas dimensões, por exemplo: artística (discutia sobre elementos da linguagem, recursos estilísticos, sonoridade, visualidade dos textos e escolhas lexicais); filosófica (há literaturas, como as cantigas de amor e de amigos as quais têm como base a filosofia de Platão, por exemplo); histórica (quando trabalhava Machado de Assis ou Aluísio Azevedo e mencionava elementos da historiografia aos quais os autores se apropriam em suas narrativas); política (ao trabalhar Jorge Amado, por exemplo, discutia sobre o racismo e as estruturas do Estado moderno); cultural (em José de Alencar trabalhava a construção dos povos indígenas pela perspectiva do europeu).

Quando, durante a pandemia da *Covid-19*, nas minhas aulas *online*, via o desinteresse dos alunos e alunas, em ter que assistir aulas gramaticais, comecei a inserir no início das aulas, trechos de obras literárias que eu gosto, como: *1984* de George Orwell, *Legião Estrangeira* de Clarice Lispector, *Capitães da areia* de Jorge Amado, *Crime e Castigo* de Dostoiévski, ainda que estivesse ministrando aulas para o ensino fundamental.

Com essas breves leituras, já que retirava apenas duas ou três folhas do primeiro capítulo de cada obra, sentia meus alunos e alunas vibrando de curiosidade, ânimo e questionamentos. As perguntas sobre cada livro eram tantas, que, infelizmente, precisava interromper, para que tivéssemos tempo voltado para as aulas gramaticais.

Diante desse sistema excludente de literaturas, entendia a necessidade de todos aqueles adolescentes conhecer as obras literárias, bem como terem acesso aos autores. Nesse sentido, o acesso e as leituras literárias eram apenas deixados para o

ensino médio, o que despertava a imensa insatisfação nas minhas turmas de ensino fundamental.

O espaço inconstante da literatura em sala de aula foi verificado quando trabalhei (entre 2015 e 2021), como professora no ensino médio por seis anos e no ensino fundamental por cinco anos (entre 2017 até o primeiro semestre de 2022), ambas na rede privada na cidade de Belém.

Desse modo, como professora da área de Letras, foi possível perceber que a literatura no ensino fundamental era usada apenas como pretexto ou pano de fundo para entrar no assunto gramatical. No ensino médio, era vista apenas em esquemas de autores e momentos históricos, além de meros resumos de livros, uma vez que se volta aos exames de vestibulares e isso acaba refletindo no trabalho das disciplinas em sala de aula.

Durante as aulas de literatura no ensino médio, há resumos de determinados livros (cobrados nas provas), esquemas (de como entender cada movimento literário) e decodificação de elementos (associação de cada elemento literário às escolas literárias), visando exclusivamente a aprovação nos vestibulares. Assim, a disciplina literatura era e é, ainda hoje, estudada apenas para fins de aprovação nos exames vestibulares, por isso a sua objetividade e simplificação quando é ministrada no ensino médio.

Já envolvida com tais reflexões, busquei aprofundar os estudos no mestrado em Estudos Literários na Universidade Federal do Pará (UFPA), entre anos de 2017 a 2019, com a dissertação intitulada: *Questões identitárias em Alfredo: uma análise de 'Chove nos Campos de Cachoeira', de Dalcídio Jurandir*, orientada por Luís Heleno Montoril del Castillo. Na época, queria atrelar o que havia estudado nas Especializações e no Trabalho de Conclusão de Curso; ainda pensava no grupo literário Peixe-frito, nas questões identitárias que envolvem a poesia amazônica e na prosa de Dalcídio Jurandir, essa literatura que me encantou e mundiada⁴ por ela, mergulhei nas águas marajoaras dalcidianas.

⁴ Vocábulo, de caráter regional, usado na região Amazônica que significa: encantando, agradando, atraindo atenções.

Nessa dissertação, o que me inquietava era compreender de que forma a identidade do protagonista Alfredo é entendida por ele mesmo, pois Alfredo ainda que criança, já se incomodava pelo fato de ter uma mãe negra e analfabeta e um pai branco e letrado. O protagonista não se encontrava em nenhum dos dois polos distintos. Por isso, analisei a identidade fronteiriça e do entrelugar que não é nem o Outro, nem tampouco somente o Eu, mas sim, um mosaico de trocas e cruzamentos identitários na permanente construção desse sujeito afro-amazônico.

Busco evidenciar que a literatura esteve em meu caminho existencial e acadêmico, desde as canções e histórias da minha avó, passando pela graduação, especializações e mestrado. Ressalto dessas experiências, o projeto de extensão Griot⁵ - contadores de história – que participei, enquanto estudante de graduação e o grupo de leitura sobre Dalcídio Jurandir⁶ vinculado à UEPA, quando estive em contato direto com os estudos na área literária.

No percurso acadêmico e profissional durante o mestrado, observei que a literatura ficava restrita aos estudantes de Letras e, conseqüentemente, permanecia a ideia de que se trata de um conhecimento erudito destinado, exclusivamente, para uma determinada elite letrada. Logo, tal conhecimento raramente chega aos alunos e alunas de várias áreas do conhecimento nem, tampouco, do ensino fundamental e médio, como havia percebido professora. Percebi, portanto, a distância entre literatura e os processos de leituras e isso me incomodava, pois, de alguma forma, queria que meus alunos tivessem uma experiência com o imaginário e a fantasia. Sentia que a imagem do cavaleiro São Jorge matando o dragão, que minha avó me contava, estava se apagando em mim mesma, diante do desinteresse, falta de espaços para a leitura literária e do mesmo apagamento de outras formas de sentir o universo.

O ato de imaginar, por meio da literatura, tornou-se descartável e inútil para o mercado de trabalho, pois a educação que vivenciei, como professora, era voltada

⁵ Durante minha graduação em Letras pela UEPA, estive presente no grupo de contadores de História intitulado Griot, vinculado Grupo de Pesquisa Culturas e Memórias Amazônicas (CUMA). Nessa experiência de extensão, estive presente em apresentações nas escolas, teatros e eventos científicos declamando textos de poesias e prosas, bem como tive aulas sobre performance, memória e oralidade.

⁶ Durante o curso de mestrado na UFPA, os orientandos da professora Marlí Furtado se reuniam quinzenalmente para debater literatura dalcidiana, como também teoria literária, como uma forma de refletirmos sobre nossos objetos de pesquisa.

para a transformação daqueles sujeitos em ferramentas para a sociedade, que industrializa e comercializa seres. O tempo das aulas me impossibilitava leituras literárias, ao tornar mecânico o processo de ensino-aprendizagem. Tais percepções, induziram-me ao interesse por esta pesquisa, haja vista que o texto literário ou não era explorado em outras disciplinas, além das aulas de literatura, ou era utilizado somente atrelado a alguma atividade bibliográfica.

Essa também foi minha percepção ao longo das Semanas Pedagógicas ou das Formações de Professores que estive presente. Comumente, eu ouvia de professores que a literatura deveria ser apresentada como um pretexto para entrar de fato no assunto principal a ser ministrado, como, por exemplo, para dar início às aulas de gramática, ou então, que a literatura tem poucas horas-aulas, porque se resume em mapas mentais de autores e anos de publicações. Esse rol de reflexões que vivenciei e vivencio como aluna e professora de literatura, colocaram-me diante das implicações entre literatura e educação que me induziram a conexões a partir do curso de doutorado em Educação, na Linha de pesquisa de Saberes Culturais e Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da UEPA, que tem uma trajetória nesse debate.

Ao mergulhar realizar um inventário das produções intelectuais, pude perceber a existência de dissertações, em sua maioria orientadas pela professora Josebel Akel Fares, que abordam a relação entre educação e literatura as quais traduziam a existência de um campo científico, cujo centro é o debate da literatura como educação. Foi, então, que direcionei meu olhar para essa produção intelectual, em particular, do PPGED-UEPA. O primeiro passo para a realização de uma pesquisa é o estado da arte, diante dessas dissertações, inquietou-me também a refletir a respeito da circulação dos saberes literários dentro de um evento educacional.

A partir disso, pude levantar algumas hipóteses, tais como: a existência de um campo epistemológico que concebe a literatura como educação, ao abrir possibilidades e caminhos para redimensionar o próprio conceito de educação, geralmente restrito aos âmbitos formais e escritos escolares.

Outra hipótese levantada diz respeito à condição da literatura como apenas um objeto estético a ser admirado, como se estivesse em um museu. Por exemplo, ao longo da minha experiência como docente de língua portuguesa para o ensino fundamental e de literatura para o ensino médio, sentia o quanto o conceito de

literatura estava atrelado a uma dimensão elitista. Ao falar “literatura” em sala de aula, os alunos e alunas esperavam palavras difíceis, assuntos distantes da realidade deles, padrões formais de um texto considerado cansativo e enfadonho.

Nesse sentido, afirmo que para além de um objeto estético, a literatura também educa, ou seja, uma vez que por meio de palavras, sons, gestos, voz, sentimentos, fantasia e imaginação ocorrem processos educativos que podem transformar os sujeitos. A ideia que defendo nesta tese é a de que a literatura aponta para as diversidades e para os pluralismos, ela abrange o colorido, o sonoro, a luz do dia e o brilho da lua e não se faz por meio de elitismos. Ainda que a educação escolar tente esmagar as poéticas, a educação está encharcada de poesia experimentada em diversos âmbitos, momentos e sujeitos. Para tanto, Miguel Sanches Neto corrobora com essa reflexão, ao afirmar que:

[...] a literatura funciona, assim, como uma passagem para o outro, para o outro que me permite ser múltiplo, e, portanto, mais humano. [...] Tal experiência forma o eu como superação da individualidade. Tarefa pedagógica por excelência, porque transformadora, numa ampliação de olhares sobre o mundo, interior e exterior (Neto, 2013, p. 100-1).

Nesse sentido, a tese aponta a existência de um campo epistemológico situado no limiar entre educação e literatura que traz à tona uma proposta ampla, cultural, híbrida, que expressa a diversidade de processos educativos, pois vincula tanto à educação quanto à literatura aos mais variados formatos. Isso possibilita refletir acerca da literatura não somente impressa nos livros, ou seja, na escrita, mas aquela transmitida por meio da voz que educa e poetiza o cotidiano.

Diante disso, volto meu olhar para a literatura feita pelos pesquisadores e pesquisadoras amazônicos que realizaram seus estudos no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED-UEPA). Busquei compreender a literatura feita nas matas, nas águas, pelos bichos, pelas assombrações; a literatura tecida nos terreiros feita pelas vozes das mães, pais e filhos de santo. Sentir a poesia amazônica que nasce de forma natural e que é arrancada de seus filhos, por meio de um sistema de ensino encarcerado em uma racionalidade fechada e limitante.

Esse rol de reflexões motivou-me a fazer algumas questões: que saberes-poéticos emanam das produções científicas do PPGED-UEPA? O que as pesquisas acadêmicas da professora Josebel Akel Fares apontam na constituição do campo literário-educacional? Como as produções científicas nas Reuniões Científicas

Regionais Norte, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), realizam o diálogo educação e literatura? Como se configura o campo epistemológico educação e literatura diante dessas produções científicas?

Assim, os objetivos específicos são: identificar os saberes que emanam das produções científicas do PPGED/UEPA; refletir acerca das produções acadêmicas da professora Josebel Fares para a constituição desse campo literário-educacional; descrever as produções das Reuniões Científicas Regionais-ANPED, da região Norte; apontar a constituição do campo epistemológico literário-educacional no que concerne as suas principais discussões.

Esta tese parte da seguinte questão: como as produções científicas do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Pará, entre os anos de 2007 e 2023, configuram um campo epistemológico situado na relação educação e literatura, por onde perpassam uma multiplicidade de saberes?

Em sintonia a essas questões, a tese tem como objetivo geral: analisar o campo da educação e literatura a partir das produções científicas do PPGED-UEPA.

1.1 Perspectivas teóricas: A refração do campo científico

Com o aprofundamento da pesquisa e a partir da indagação sobre como as produções científicas do PPGE da UEPA, entre anos de 2007 a 2023, configuram um campo de estudos na interface literatura e educação, retomei leituras que refletem sobre o campo científico.

Para se entender como se constituem os campos de pesquisa, busquei me apropriar das análises acerca do campo científico de Pierre Bourdieu (1930-2002). Originário de uma família pobre na França, Bourdieu cursou Filosofia na École Normale Supérieure em Paris e foi influenciado pelos escritos de Durkheim, Marx e Weber, tendo fundado o Centro Europeu de Sociologia.

Após a prestação de serviço militar na Argélia, na década de 60 do século XX, Pierre Bourdieu se sensibilizou pelas questões colonialistas e a imposição capitalista. Então, iniciou sua carreira acadêmica a partir dos estudos do mundo rural e publicou em 1958 sua primeira obra sobre a agricultura na Argélia, o autor francês estudou sobre a crise da agricultura tradicional nesse país.

Em 1964, como um observador da sociedade, em especial, do percurso acadêmico de onde trabalhava, no Centro de sociologia europeia, realizou um levantamento das pesquisas executadas e publicou *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*, obra escrita juntamente com Jean-Claude Passeron. Nesse livro, os autores apontaram, pela primeira vez, o peso do capital cultural nas relações acadêmicas e escolares, uma vez que a partir dos números e estatísticas franceses estabeleceram a relação desigual entre as classes sociais e as escolhas acadêmicas. É o início das discussões sobre a arbitrariedade na área da educação.

Esse conceito de capital cultural percorreu boa parte das pesquisas de Pierre Bourdieu, em que analisou diversas dimensões sociais, em particular, o universo acadêmico e se aprofundou acerca das relações de poder que atravessam e hierarquizam o conhecimento. Diante disso, em 1970 publicou *A Reprodução*, também escrita com Passeron, por serem marxistas, eles apontaram para a luta de classes e a violência simbólica, elementos peculiares para a análise das escolas francesas, uma vez que essa violência impõe um modo arbitrário de educação (Bourdieu; Passeron, 1992, p. 21). Ainda por essa jornada, publicou *O senso prático* em 1980, em que realizou uma teoria do conhecimento sociológico, o que demonstra com isso uma intensa busca por mapear as relações arbitrárias e de poder dentro das escolhas acadêmicas.

Por essa razão, o sociólogo francês possui um vasto estudo sobre o campo do conhecimento, em que inaugurou temas que arranharam o ego acadêmico, ao evidenciar uma epistemologia acerca da constituição dos campos científicos e constantes conflitos na sua construção. Destaco para esta pesquisa dois estudos, um artigo lançado em 1975: *A especificidade no campo científico e as condições sociais do progresso da razão* e a obra em 1984: *Homo academicus* em que apontou o academicismo nas instituições e a luta de disciplinas, temas basilares para este estudo. Por último, aqui cabe destacar a obra *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário* de 1992, momento em que se debruçou sobre o papel do intelectual na sociedade.

Não realizarei um levantamento de todas as obras, nem tampouco de sua vasta trajetória acadêmica, devo aqui citar Bourdieu como um arcabouço necessário para fundamentar minha pesquisa. Ao analisar a construção epistemológica no PPGED-UEPA vejo que ocorrem relações de confronto para a manutenção do poder, já que

“[...] o campo científico, enquanto sistema de relações objetivas entre posições adquiridas (em lutas anteriores), é o lugar, o espaço de jogo de uma luta concorrencial” (Bourdieu, 1976, p. 122-3).

Isso quer dizer que há intensas e frequentes disputas entre o conhecimento tido como válido e ‘útil’ em contrapartida ao conhecimento que se acredita ser ‘menor’. Essa demarcação entre os campos do saber hierarquiza e legitima determinados campos científicos em detrimento a outros. Assim, o campo é local de grandes debates, visto que está diretamente relacionado ao poder.

Também vejo que as ideias marxistas influenciaram diretamente as proposições de Bourdieu, ao retratar que “o campo científico, tal como outros campos, é um campo de forças dotado de uma estrutura e um espaço de conflitos pela manutenção ou transformação desse campo de forças” (Bourdieu, 2004, p. 55). Em *Os usos sociais da ciência*, Pierre Bourdieu definiu a questão de campo, a sua hipótese consistiu que

[...] existe um universo intermediário que chamo o *campo literário, artístico, jurídico ou científico*, isto é, o universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência. Esse universo é um mundo social como os outros, mas que obedece a leis sociais mais ou menos específicas (Bourdieu, 2004, p. 20).

Para o autor, o campo é um espaço relativamente autônomo, um microcosmo com leis próprias, essa autonomia é traduzida na capacidade do campo de “refratar”, ou seja, de retraduzir de maneira específica as pressões ou as demandas externas ao campo (Bourdieu, 2004). Para se compreender as dimensões do campo é preciso, sobretudo, ressaltar as condições de não neutralidade, como também de que a não é “ciência escrava, sujeita a todas as condições externas”, visto que “[...] o campo científico é um mundo social e, como tal, faz imposições, solicitações etc., que são, no entanto, relativamente independentes das pressões do mundo social global que o envolve” (Bourdieu, 2004, p. 21-2).

Todo campo é um campo de confrontos, intensas disputas para transformar ou manter, ele ainda pode deformar, esticar ou comprimir a realidade ao seu redor, Bourdieu (2004) usa a metáfora “einsteiniana”, para ilustrar que Albert Einstein deformou o universo com a sua teoria da relatividade. Com isso, pesquisadores de determinados campos, frequentemente, têm que lutar para a conquista e o realce de seus objetos científicos nem sempre considerados lucrativos simbolicamente. Isso

porque, conforme Bourdieu (1976), os objetos são hierarquizados, elencados e classificados segundo uma disposição de lucro e retorno político e econômico. Os que detêm poder social, científico, político e econômico são os que delimitam o que pode ou não ser objetos científicos, dignos de serem investigados.

A ciência é vista como um campo de poder que tende a determinar o que deve ou não ser estudado dentro de uma academia. O esforço, o interesse e o tempo gasto de um pesquisador ou pesquisadora tendem a ser alinhados à construção dessa visão a respeito do que são objetos “nobres” e “ignóbeis”. São as manobras das classes dominantes em um determinado campo que ditam e impõem a censura, bem como o prestígio a específicos objetos e campos científicos.

Nesse sentido, para o autor, “[...] não há ‘escolha’ científica [...] que não seja uma estratégia política de investimento objetivamente orientada para a maximização do lucro propriamente científico” (Bourdieu, 1976, p. 5). Ao articular o pensamento de Bourdieu com a literatura, é possível perceber que, historicamente, nem sempre foi tratada como um campo legítimo de investigação, uma vez que algumas obras não eram consideradas literaturas. O campo de estudos da literatura não era entendido como campo científico. Tensões e conflitos marcam a busca de legitimidade desse campo de investigação, tendo em vista que se trata de uma área de conhecimento, uma vez que o próprio objeto de pesquisa da literatura só foi definido a partir do século XIX (Culler, 1999).

Até o século XX, a literatura ainda era vista como fruto de uma classe elitizada destinada para um grupo de letrados (Culler, 1999). Tal fato excluía uma grande parcela da população, principalmente, aqueles que não tiveram acesso à educação formal e ao processo de leitura. Assim, a literatura era considerada apenas enquanto livro escrito destinado a um seleto grupo de pessoas. Isso também podem ser visualizados no ambiente escolar, visto que é na escola que são lidas as obras literárias aclamadas pela crítica literária (chamadas de clássicas) e pela Academia Brasileira de Letras, essa etiqueta de obras clássicas também se referem às condições histórica e sociais. Por essa razão, instituições (como escola, universidade, Academias) contribuem significativamente para estabelecer divisões e hierarquias para tais obras (Calvino, 1993).

A educação formal acaba excluindo literaturas vistas como “menores” ou “sem valor”, uma vez que não estão dentro da Academia Brasileira de Letras e nem

tampouco estão sendo analisadas pela crítica literária. Com isso, os processos educativos também vão sendo moldados e estabelecidos a partir de delimitações sobre o que pode ser entendido como literatura, ou não.

Por essa ótica, o texto literário não é algo estável, mas, construções histórica-sociais que abarcam: autor da obra, leitor e materialidade do livro. Nesse sentido, “a Literatura é uma instituição social viva, que deve ser entendida como um processo, histórico, político e filosófico; semiótico e linguístico; individual e social, a um só tempo. Sua realidade transcende o texto para assumir o discurso” (Martins; Cainelli, 2015, p. 3894).

Além do mais, a recepção da obra literária constrói as categorias da fonte, em que a relação entre o lado físico dos livros e sua divulgação é estabelecida por meio de prestígios (dos autores e da editora), do poder simbólico (Bourdieu, 2007) e, também, pelo conceito preestabelecido sobre o que é ou não literatura.

1.2 Acústica metodológica: uma investigação das poéticas educativas

Após o levantamento das pesquisas realizadas no PPGED-UEPA, além das dissertações de mestrado do Programa, também me deparei com a primeira tese de doutorado que apresentava a discussão literatura e educação, de Dia Ermínia da Paixão Favacho. Assim, proponho-me para esta tese analisar essas produções para estabelecer um campo literário-educacional. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, à maneira de um estado da arte, a partir de uma abordagem qualitativa e quantitativa. Norma Sandra de Almeida Ferreira (2002) em seu texto intitulado *As pesquisas denominadas Estado da arte*, trata da definição desse tipo de estudo. Para ela:

Os últimos quinze anos tem se produzido um conjunto significativo de pesquisas conhecidas pela denominação ‘estado da arte’ ou ‘estado do conhecimento’. Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado (Ferreira, 2002, p. 258).

O estado da arte, nesse sentido, direciona os pesquisadores e pesquisadoras a conhecer, mapear, investigar os campos científicos que são privilegiados ou também aqueles silenciados, por região, universidade, ano de publicação. Isso permite entender hierarquias de saberes, em que determinados conhecimentos são privilegiados ou estão em maior evidência, bem como mapear maiores investimentos em certas regiões o que gera um maior desenvolvimento para essas cidades.

Para as autoras Joana Paulin Romanowski e Romilda Teodora Ens, no artigo intitulado *As pesquisas denominadas do tipo 'Estado da arte' em Educação*, a pesquisa do tipo estado da arte volta-se para a:

Produção do conhecimento em uma determinada área de conhecimento em teses de doutorado, dissertações de mestrado, artigos de periódicos e publicações. Essas análises possibilitam examinar as ênfases e temas abordados nas pesquisas; os referenciais teóricos que subsidiaram as investigações; a relação entre o pesquisador e a prática pedagógica; as sugestões e proposições apresentadas pelos pesquisadores; as contribuições da pesquisa para mudança e inovações da prática pedagógica; a contribuição dos professores/pesquisadores na definição das tendências do campo de formação de professores (Romanowski; Ens, 2006, p. 39).

Para além da projeção de números e índices, o estado da arte possibilita uma visão sobre o surgimento de um campo de pesquisa, propõem sugestões para cada pesquisador e desafia para novos caminhos nas ciências. Esse tipo de pesquisa evidencia campos de investigação que estão sendo valorizados (grupos e linhas de pesquisas consolidados, grupos de trabalhos em eventos científicos e trabalhos publicados na área), em detrimento dos que não têm grande destaque ou visibilidade nas universidades, isso revela também hierarquias entre os objetos e métodos de investigação, conforme ensina Pierre Bourdieu (2007). Nesse sentido, “[...] um estado da arte pode constituir-se em levantamentos do que se conhece sobre determinada área, desenvolvimento de protótipos de análises de pesquisas, avaliação da situação da produção do conhecimento da área focalizada” (Romanowski; Ens, 2006, p. 41). O que admite revelar campos de silêncio, saberes outros, temáticas invisíveis ou até mesmo esquecidas.

O estado da arte é, assim, um tipo de estudo focado na análise das produções sobre uma temática predefinida, em uma determinada área do conhecimento. Por esses caminhos, ancorei-me no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (PPGED-UEPA), que apresenta em seu banco de

dissertações de mestrado temáticas plurais, a exemplo dos processos educativos não-escolares e as poéticas orais.

O Programa de Pós-Graduação em Educação foi criado em 2005, sendo as primeiras dissertações defendidas em 2007, momento em que é possível identificar produções situadas na interface entre educação e literatura. O doutorado em Educação iniciou 14 anos depois, com a primeira turma em 2019 e, até o momento, houve algumas defesas de teses, cito, em especial, a tese de Dia Favacho, intitulada: *Poesia da voz presente sob o regime crepuscular: um ensaio epistemológico da Educação sensível na Amazônia*, defendida em 2023.

Nesse sentido, para esta tese, foram selecionadas as dissertações de mestrado defendidas entre os anos de 2007 e 2023, inseridas na linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia, que se inscrevem na aproximação entre educação e literatura (seja a literatura oral ou escrita) e a tese de doutorado da Dia Favacho também da mesma linha. Para tanto, acessei à página da UEPA na internet, no site do PPGED-UEPA, em que se encontra um banco de dados com todas as dissertações defendidas nesse Programa, por ano e turma. Assim, obtive 32 dissertações e 1 tese que realizam esse diálogo entre os campos da literatura e educação.

Nesse levantamento no site do PPGED-UEPA, entrei na aba *Produções acadêmicas* e a partir dessa opção visualizei todas as dissertações defendidas desde a primeira turma de mestrado (2005-2007) até a última turma (2021-2023). Para cada uma, diante dos títulos, busquei, *a priori*, dissertações que a professora Josebel Fares orientou, li dentre essas opções pré-selecionadas os respectivos resumos, sumários e de algumas a introdução para a delimitação de quais pesquisas trabalharia nesta tese. Para a minha qualificação, delimitei 23 dissertações, ora por não ter encontrado todas no site do Programa, ora por desconhecer algumas pesquisas.

Entretanto, após esse momento e a sugestão da professora Josebel Fares por incluir todas as dissertações que ela orientou, meu objeto de pesquisa, então, expandiu-se. Trouxe para esta tese todas essas dissertações de mestrado e inclui também o trabalho de doutorado de Dia Favacho. Além disso, em uma segunda busca no site do Programa, recorri a outras dissertações cujas orientações foram realizadas pelas professoras Denise S. Simões Rodrigues e Nazaré Cristina Carvalho, visto que

é possível verificar pesquisas em que o foco seja a literatura e educação em suas orientações.

Também investiguei no site do PPGED-UEPA o regimento, as portarias e as resoluções, a fim de entender o Programa, bem como as produções acadêmicas em que concerne aos *e-books* e livros. Após essa pesquisa, procurei no site da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), especialmente, nas reuniões da região Norte, comunicações que tivessem como discussão a relação educação e literatura, para obter informações acerca da circulação desse saber. Além disso, recorri aos artigos publicados pela professora Josebel Fares, para realizar um levantamento sobre os principais temas ou ideias-centrais da pesquisadora, que cito nesta tese, como uma agente na constituição do campo literário-educacional.

Ancorada nessa trilha metodológica, percebi a relevância de um grupo de pesquisa que está situado nesse diálogo, cujos autores e autoras das 32 dissertações levantadas e 1 tese estiveram inseridos nesse grupo, trata-se do grupo de pesquisa Culturas e Memórias Amazônicas (CUMA).⁷

Com mais de 20 anos de existência, o CUMA mostra-se de grande destaque nesse debate uma vez que suas produções fomentam de modo singular o diálogo entre educação e literatura no PPGED-UEPA. Há uma dimensão expressiva de publicações, circulação de saberes e projetos desse grupo de pesquisa, é significativo detalhá-lo posteriormente, cabe mencionar ainda os eventos, as mídias, os documentários e os livros publicados nesse rol de discussão. Nesse aspecto, destaco a direção do CUMA da professora Dra. Josebel Akel Fares, tendo em vista as orientações de teses e dissertações, apresentação em congressos e publicações de livros na perspectiva da literatura como educadora.

1.3 A história de um debate: Os sons que resistem

Esta pesquisa está fundamentada na metodologia do estado da arte, essa por sua vez é um fazer histórico, pois é possível visualizar pegadas que, anteriormente, foram deixadas por outros pesquisadores e pesquisadoras. Assim, investigar essas

⁷ O CUMA foi fundado em 2003 e possui 6 eixos temáticos: Poéticas, Memória e História, Diversidade e Linguística, Etnias e Identidades, Música e audiovisual.

pegadas significa refazer o estudo anterior, além disso o estado da arte constitui situar uma trajetória em um determinado tempo e espaço, ou ainda refletir acerca dos discursos empregados na pesquisa.

Para Michel de Certeau (1982) em *A escrita da história*, o fazer história é um discurso emaranhado de ideologias do que é “História”, ou como o autor explica a “floresta virgem”, visto que a “História” é uma disciplina fabricada e não o “real”. Por isso, é pertinente refletir sobre essa construção, no caso desta tese, o fazer histórico é tecido a partir das pesquisas situadas em um Programa de Pós-graduação em Educação no território amazônico.

Nessa construção histórica, à medida em que, o espaço e os discursos formadores podem evidenciar relações de poder, tensões, conflitos e vazios acadêmicos, como também enfoque pode favorecer determinados objetos em detrimento a outros. O que pode ocorrer mais visibilidade para certos temas e autores, pois essa “floresta virgem” é desenhada por quem a escreve. Visto que, a construção da narrativa histórica acontece a partir de “operações interpretativas” (Certeau, 1982, p. 40).

Cabe aqui não mais “revelar” uma dada realidade, mas sim interpretar os caminhos e objetos pesquisados no PPGED-UEPA. Por isso, esta tese torna-se uma “afirmação de sentidos”, construídos a partir do posicionamento também do meu olhar sobre o objeto de pesquisa.

Os *sons que resistem* é o enfoque dado por mim nesta tese, para enfatizar certos pontos e elementos do quebra-cabeça histórico, a fim de realizar um estado da arte sobre a literatura que educa. Assim, quando construo um caminho para relacionar as pesquisas do PPGED-UEPA visualizo as pegadas deixadas anteriormente e opero em prol de linhas interpretativas com o intuito de estabelecer uma narrativa histórica da epistemologia literária-educacional.

Meu objetivo também é uma construção do mosaico sonoro em que há múltiplas vozes, assim, uno o som do passado que ainda ecoa ao som da minha voz na escrita desta tese. Nesse rol, vejo o estado da arte como a união desses retalhos em busca de recontar a linha histórica. Diante disso, lembro-me do poema de Gregório de Matos Guerra (1990, p. 25): “o todo sem a parte não é todo/ a parte sem o todo não é parte/ mas se a parte o faz todo, sendo parte/ não se diga, que é parte, sendo

todo”. Visualizo no poema o ofício do pesquisador o qual não consegue ter a dimensão exata tampouco explorar o todo, apenas apreende uma parte, destacando o que, para ele, naquele momento é relevante.

De maneira artesã, o pesquisador, diante da tarefa do estado da arte, cumpre o propósito de cortar, recontar, construir, ligar, relacionar, sintonizar, prender, capturar, contextualizar as diversidades acadêmicas, sociais, políticas, econômicas e geográficas na tentativa de ouvir os sons que resistiram ao passado. Em suma, o estado da arte é ouvir as vozes de pesquisadores e pesquisadoras que já passaram por aquele percurso.

Desse modo, esta tese se debruça na tarefa de recontar uma história, que defino como a história da constituição de um campo, que experimenta o confronto e as trocas entre literatura e educação, bem como entre literatura e história. Sobre isso, cito *A escrita da história: novas perspectivas* de Peter Burke (1992), ele reflete acerca da escrita da história em uma perspectiva cultural, que se aproxima de uma abordagem mais antropológica, em diálogo com a arte, literatura, música, entre outras.

Para o autor, durante a segunda metade do século XIX ocorreu a busca por legitimidade da disciplina história, que, almejando ser uma ciência, passou a apresentar em seu discurso, uma narrativa tida como verdadeira e única para determinado acontecimento. Assim, havia uma necessidade de descrever o “real”, como se houvesse uma única versão. Entretanto, no século XX houve uma mudança nessa postura, por meio do movimento da *Escola dos Annales* (1929-1989), que deu origem à *Nova História Cultural*, em que aspectos mentais, subjetividades e símbolos começaram a ter relevância na descrição das narrativas históricas. A verdade única e autêntica passou a ser questionada, na medida em que se considerou a existência de versões de um mesmo acontecimento.

Burke (1992) traz à pauta o tema da narrativa histórica, ao tecer sobre a história dos acontecimentos em diálogo com a história das estruturas, com uma proposta de repensar uma escrita que potencialize esses dois olhares a partir da sensibilidade literária. Refletir sobre a estrutura das narrativas históricas pode esbarrar na literatura, tendo em vista que ambas podem ser perspectivas subjetivas de determinado tempo e acontecimento.

Outra aproximação entre literatura e história são as fontes do historiador, pois a partir da *História Cultural*, as literaturas começaram a integrar os processos investigativos da construção histórica, os textos literários tornaram-se também documentos para a pesquisa historiográfica. Além do mais, a literatura apresenta uma dimensão interdisciplinar, uma vez que a visão de dado escritor ou escritora pode elucidar épocas e posturas de uma sociedade de outrora.

Ao mencionar que este trabalho também pode indicar a história de um debate, posiciono-me acerca da história de um campo em construção que denomino: literário-educacional, em que as pesquisas sobre literatura que educa surgem como um documento histórico, cuja materialidade repercute em sua circulação e interpretação.

No capítulo *A história dos acontecimentos e o renascimento da narrativa*, Burke (1992) analisa as velhas estruturas com que os historiadores ainda escrevem seus textos em comparação às micronarrativas, subjetivas e mais próximas à literatura. Em outras palavras, para o historiador é importante frisar a maneira como se escreve a narrativa histórica, ao dar relevância para além dos fatos narrados. Em seu entendimento,

[...] muitos estudiosos atualmente consideram que a escrita da história também tem sido empobrecida pelo abandono da narrativa, estando em andamento uma busca de novas formas de narrativa que serão adequadas às novas histórias, que os historiadores gostariam de contar. Estas novas formas incluem a micro-narrativa, a narrativa de frente para trás, e as histórias que se movimentam para frente e para trás, entre os mundos públicos e privados, ou apresentam os mesmos acontecimentos a partir de pontos de vistas múltiplos (Burke, 1992, p. 347).

A partir dessa citação é possível estabelecer relações entre as narrativas literárias e as históricas, no sentido de que ambas desenham eventos contados a partir de um determinado ponto de vista; ambas são percursos subjetivos, ainda que o historiador negue. Assim, as descrições de um acontecimento histórico podem se apropriar dos conhecimentos literários, à medida em que a narrativa histórica descreve também os sentimentos, as opiniões públicas da época descrita e personagens históricos.

Por essa lógica, refletir sobre o campo epistemológico literário-educacional no PPGED-UEPA significa também analisar a história desse Programa, das linhas de pesquisas, do surgimento das primeiras dissertações, grupos de pesquisas, artigos e

trajetória dos professores vinculados ao Programa que estiverem à frente dessa construção.

Cito que a história desse debate foi construída a partir das produções acadêmicas, em particular, de Josebel Akel Fares, intelectual com uma atuação protagonista na constituição desse campo investigativo. Acrescento também a dimensão que Josebel Fares é agente de transformação do campo literário-educacional, a partir dela se inserem debates, temas, propostas e pesquisas que dilatam e deformam essa epistemologia, tal como Bourdieu (2004) analisou

[...] o que comanda os pontos de vista, o que comanda as intervenções científicas, os lugares de publicação, os temas que escolhemos, os objetos pelos quais nos interessamos etc., é a estrutura das relações objetivas entre os diferentes agentes que são, para empregar ainda a metáfora 'einsteiniana', os princípios do campo. É a estrutura das relações objetivas entre os agentes que determina o que eles podem e não podem fazer. Ou, mais precisamente, é a posição que eles ocupam nessa estrutura que determina ou orienta (Bourdieu, 2004, p. 23).

Ao analisar os objetos desta pesquisa, proponho-me pensar sobre a autoria das dissertações e tese analisadas, sua notoriedade (ou não), a época em que foram publicadas, bem como a circulação desse campo e as publicações de Josebel Fares. Os fios do tecido interpretativo permitem a compreensão da constituição do campo epistemológico literário-educacional, para tanto utilizo Pierre Bourdieu (1976; 2004) e Burke (1992), a partir do estado da arte, com intuito de analisar a história desse debate.

O caminho dessa investigação, então, foi em busca de costurar a história do campo literário-educacional à materialidade literária, além disso, compreendi sobre o PPGED-UEPA e a circulação de saberes. Dessa forma, com base nas considerações tecidas até aqui, esta tese está estruturada da seguinte forma: *Memórias-movimentos: introdução à problemática*, momento em que apresento as problemáticas, a questão que atravessa esta tese, os objetivos gerais, específicos e parte do referencial teórico, bem como a metodologia empregada.

Na segunda seção, intitulada *A natureza ondulatória das poéticas* apresento o quantitativo de dissertações defendidas por ano, bem como àquelas que vou estudar com mais detalhe. Também, analiso a relação entre educação e literatura, assim como discuto sobre a educação não escolar a partir de Elie Ghanem e Jaume Trilla (2008). Essa seção está assim organizada em: *2.1 A sonoridade do cotidiano: da palavra-*

ciência à palavra-poesia e 2.2 Sons hierárquicos: a epistemologia literário-educacional.

Devido à extensão do meu objeto de pesquisa (33 pesquisas *stricto sensu*), em cada seção trabalhei as especificidades literárias, assim, na terceira seção a análise se debruça somente nas poéticas orais e na quarta seção a reflexão gira em torno das obras amazônicas, ora voltadas para a perspectiva escolar, ora para uma análise literária.

Então, a terceira seção intitulada *O eco distante: o que dizem as dissertações do PPGED-UEPA no diálogo entre educação não escolar e literatura*, apresento os subitens: 3.1 *Educação não escolar: educadores e saberes outros* e 3.2 *O somido inaudível: educação e poéticas orais*. Esse momento analiso as dissertações cujo campo investigativo traduz uma abordagem epistêmica que chamo de literário-educacional, em que há um intenso diálogo entre a educação e a literatura. Realizo também um quadro com saberes que identifiquei em cada dissertação.

Na quarta seção, intitulada *O ressoar nas letras: educação escolar e literatura*, subdivida em: 4.1 *Educação escolar: sons ouvidos em sala de aula*, 4.2 *Literatura e sala de aula: o campo literário-educacional na perspectiva da educação escolar* e 4.3 *Sons audíveis: literatura escrita e educação* em que abordo as dissertações que focaram em obras literárias amazônicas, também realizo um quadro ao final para identificar os saberes lidas nas pesquisas.

Na quinta seção, *A reverberação do campo de investigação entre literatura e educação*, reflito acerca da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e os grupos de pesquisa da região Norte, bem como o grupo de pesquisa *Culturas e Memórias Amazônicas* (CUMA) e o seu pioneirismo nas pesquisas voltadas ao campo de investigação literário-educacional, volto-me também às memórias da pesquisadora e professora Josebel Akel Fares, como protagonista para a composição desse campo de debate. Essa seção está dividida em: 5.1 *Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e os grupos de pesquisa da região Norte: a circulação dos saberes*, 5.2 *O Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPA*, 5.3 *Grupo de pesquisa Culturas e Memórias Amazônicas e o campo de investigação científica literário-educacional*.

A sexta seção, *Poéticas amazônicas a partir da educação: ecos de um labirinto científico* destaca os principais autores e temas geradores das produções da professora Josebel Fares, em que traduzo em quatro aspectos gerais. Essa seção apresento a divisão: 6.1 *Principais temas das pesquisas da professora Josebel Fares*, 6.2 *Educação sensível: o saber dionisiaco*, 6.3 *A educação plural: circulação de saberes outros*, 6.4 *A educação atravessada pela memória*, 6.5 *Educação indígena e afro-brasileira* e 6.6 *Consolidação de um campo epistemológico literário-educacional no PPGED-UEPA*. Ao concluir, apresento minhas *considerações finais* momento que oportunizo uma síntese do pensamento realizado nesta tese.

2 A natureza ondulatória das poéticas

vou curtir um som
mui sonso, mui insolúvel
som não sonoterápico
bem insondável, som
de raspante derrapante
rouco reco ronco rato
som superenrolado
como se sona hoje em noite
vou curtir, vou curtir um som
ausente de qualquer música
e rico de curtição.

Carlos Drummond de Andrade, *Poesia e prosa*, 1979.

As ondas sonoras, ao entrar em contato com alguma barreira, realizam o fenômeno da refração, ou seja, por ter sua natureza o caráter ondulatório, as ondas sonoras podem contornar objetos, ao invadirem outras zonas, projetam-se em diferentes formas geométricas, devido à fenda por onde passam. Então, trago o desenho das ondas sonoras para ilustrar o som-poético desta tese, o som-perturbador, som que se transforma e transpõem às barreiras físicas; som inquietador que a literatura possui enquanto educadora.

O som-poético atravessa as paredes, o concreto, quebra a barreira e penetra a fresta, logo alcança outras dimensões. Vinculo a ideia de refração à literatura pelas suas semelhanças, visto que as analogias são necessárias para melhor compreender a complexidade da ciência e a educação, como apontou Rubem Alves (2011, p. 13-4):

[...] as analogias, assim, não nos dão conhecimento exato. Elas nos introduzem no campo da familiaridade. Por isso os cientistas que acham que ciência é conhecimento exato desprezam o uso das analogias. Mas o fato é que há uma infinidade de experiências que não podem ser comunicadas de forma científica – aquelas que não podem ser medidas e submetidas à estatística. [...] As coisas da educação podem ser ditas de forma científica, sem o uso de analogias?

Dessa maneira, aponto a refração como recurso metafórico para dissertar a respeito da natureza ondulatória das poéticas. A refração é um fenômeno físico e natural das ondas sonoras, não sendo percebida a priori, mas sim, sentida e ouvida. Todos os dias experimentamos a refração dos sons, mas não a notamos, bem como a literatura. Assim, a poética está no nosso cotidiano, no imaginário, nos sonhos e nos devaneios como momentos em que vivemos o poético, mesmo que não saibamos disso.

As ondas-poéticas são sentidas e ouvidas, porém nem sempre são percebidas por nós, em nosso cotidiano. O barulho que sai das frestas, com dificuldade, tendo maior ou menor comprimento, é a insistência do imaginário poético no universo opaco, fechado e excludente. Muitas vezes, não ouvimos a literatura.

A literatura-sobrevivente ao obstáculo, saindo da fresta, resiste à sociedade dos mundos-de-morte, segundo Achille Mbembe (2018), em que a violência, a exclusão e a banalização da vida são ferramentas de poder. Para o autor, morte significa soberania de um povo em detrimento de outro, panorama que pode ser visualizado, por exemplo, em países colonizados. A política, nesse viés, é tomada por uma construção de guerra, no combate aos seres considerados animalizados e inferiores, segundo as leis arbitrárias e racistas. Por essa discussão, a literatura, movimento contra os obstáculos sociais, percorre as fissuras, apesar de vivenciarmos a sociedade de mundos-de-morte.

Ao falar sobre a importância da literatura em nosso cotidiano, recordo-me do livro *Sete saberes necessários à educação do futuro*, de Edgar Morin (2002), em que visualizo justamente o conhecimento das artes como integrante do processo educacional, fundamental para a sociedade, segundo o autor,

[...] para a educação do futuro, é necessário promover grande remembramento dos conhecimentos oriundos das ciências naturais, a fim de situar a condição humana no mundo, dos conhecimentos derivados das ciências humanas para colocar em evidência a multidimensionalidade e a complexidade humanas, bem como integrar (na educação do futuro) a contribuição inestimável das humanidades, não somente a filosofia e a história, mas também a literatura, a poesia, as artes (Morin, 2002, p. 48).

Nesse sentido, a literatura é parte da vida, da sociedade e constitui um conhecimento capaz de humanizar, já que ela dá

[...] forma aos sentimentos que experimento, ordenar o fluxo de pequenos eventos que constituem minha vida. Elas me fazem sonhar, tremer de inquietude ou me desesperar. Quando estou mergulhado em desgosto, a única coisa que consigo ler é a prosa incandescente de Marina Tsvetaeva; todo restante parece ríspido. Outro dia, descubro uma dimensão da vida somente pressentida antes e, porém, a reconheço imediatamente como verdadeira: vejo Nastassia Philipovna (Todorov, 2009, p. 75-6).

Por essa razão, a literatura é a experiência de se viver. Em um mundo de sobrevivências, as poéticas desafiam o concreto e o rígido cotidiano que nos sufocam. Entretanto, por que a literatura ainda precisa persistir para estar presente no cotidiano escolar e acadêmico? Por que as poéticas percorrem obstáculos e movimentos de

resistência? Tais questões podem ser respondidas à medida em que reflito a questão da legitimidade da literatura. Vivemos em um sistema capitalista, em que os seres e as coisas precisam ser úteis, nesse interim, a poética parece não ter, a priori, utilidade, por isso é descartável.

Compreender esses desdobramentos sobre a utilidade da literatura me direciona a entender os apagamentos das poéticas da oralidade, os silêncios acerca do seu campo epistemológico, a não circulação de outras literaturas nas escolas, que não seja a escrita. Para ilustrar essas tensões, recordo um conto lido durante minha graduação de Letras e que me marcou profundamente, *Sounds* de Maria Lúcia Medeiros (1994), ele pertence ao livro *Zeus ou a menina e os óculos*, nesse conto, havia um menino ouvinte, pois gostava de ouvir o barulho da seiva das árvores, papel rasgado, vento, coração do pai e da mãe, ouvia a agulha do toca-discos ao término da música; o menino ouvinte gostava de ouvir os sons *inaudíveis*, aqueles que poucos percebem ou não se importam.

Cito esse conto para elucidar que existem alguns sons inaudíveis, que a maioria das pessoas não gostam, sons que podem incomodar ou até mesmo estragar algo, mas que para um ouvido atento são valiosos. Os sons inaudíveis são aqueles advindos da natureza, como as vozes das matas, das árvores, dos povos originários, dos rios, dos igarapés e dos bichos, sons que, em sua maioria, são ignorados, excluídos e não escutados por muitos ouvidos. São as poéticas orais, literaturas que advém das florestas e das águas, dos mistérios da natureza e dos sonhos, é preciso estar atento, ouvidos pregados aos silêncios, aos campos apagados, sentir o que não foi dito, ouvir as folhas.

As poéticas orais configuram os sons inaudíveis, o que a ciência, dentro do projeto moderno-colonial em que os processos de acumulação capitalista se constroem a partir de bases racistas, homofóbicos e sexistas do patriarcado europeu, ignora, não ouve, exclui e aponta como não literatura. Ainda em discussão sobre a utilidade da literatura, reflito acerca dos interesses acadêmicos por determinados campos epistemológicos, como a literatura em diálogo com a educação, pois há de se considerar os espaços dados a cada campo do conhecimento, a dimensão prática e útil das ciências e o lado político no realce de determinado saber institucionalizado, em contrapartida a outros saberes não-institucionalizados.

O processo de colonialidade atravessa também o campo literário, uma vez que há uma prioridade das literaturas europeias e escritas por homens em oposição ao interesse de outros livros. Isso cria lugares privilegiados, como também lacunas e vazios. Por isso, conhecemos mais sobre a literatura portuguesa do que a literatura colombiana, por exemplo. Nessa lógica científica, o que é literatura canônica ou popular é parte do projeto moderno-colonial, em que se subjugam a identidade, a cultura e outras lógicas do saber, a exemplo das cosmovisões dos povos originários, ribeirinhos, quilombolas, ao mesmo tempo em que se enaltece a cultura europeia. A escola, local onde, geralmente, as crianças e adolescentes têm acesso à literatura, enquanto instrumento de legitimação do Estado moderno, ratifica a postura segregacionista e excludente, ao não veicular os estudos das mais diversas culturas. Com isso, silencia uma multiplicidade de saberes e cosmovisões, ao mesmo tempo em que prioriza o saber europeu e norte-americano. Por esse motivo, vivemos situações como essas, em que,

[...] grande parte dos docentes, respaldados pelo discurso da crítica literária, afirma que é imprescindível que os alunos marginalizados se apropriem do conhecimento da 'alta literatura', dos 'grandes escritores' de modo a que possam acessar as maiores esferas de poder e usufruir da 'verdadeira arte'. Por trás desse discurso, há sempre a premissa recôndita que a esses alunos deve ser levada a 'verdadeira cultura', a 'verdadeira literatura', a 'verdadeira música', a 'verdadeira arte', como se, por pertencerem a classes-espacos-sexualidades que não são os das esferas de poder, não tivessem também arte, literatura e cultura (Machado; Silva, 2021, p. 1209).

Posto isso, a visão sobre o que é literatura, nesta tese, compreende as narrativas sejam elas escritas ou orais (a partir da memória), que possam transitar em diversos espaços. A ideia é não excluir nenhuma forma de ficcionalidade, sabedoria não-institucionalizada ou não europeia do campo literário e, ao mesmo tempo, buscar as narrativas literárias em suas diversas fontes e locais, a fim de ampliar o debate sobre os sentidos da literatura.

Para adentrar esse universo, ser também um menino ouvinte, como no conto de Maria Lúcia Medeiros, significa estar aberto aos sons inaudíveis, ignorados pela maioria das pessoas, sons que demandam tempo e paciência para serem escutados. As poéticas orais, assim como os sons inaudíveis, perpassam pela seiva da árvore, no coração de uma mãe, no barulho da agulha do toca-discos; são experiências com os sons do "mundo de silêncios acumulados, desperdiçados, não recolhidos!" (Medeiros, 1994).

Por essa discussão, ao refletir sobre o contexto escolar do ensino de literatura no Brasil, Josebel Fares (2013, p. 83) afirma que as literaturas não ocidentais estão à margem ou nas bordas, por “não ter passagem para a escola, o sistema central da educação escolar. Estamos, então, na borda com as literaturas que admitem os adjetivos infantil, oral, popular e regional, africana, indígena, feminina, de testemunho, entre muitas outras”.

As literaturas orais, afro-brasileiras e infantis, por exemplo, como citadas acima, vivenciam processos de exclusão, ficam à margem, pois são invisibilizadas. As escolas acabam confirmando essa exclusão, quando optam por lugares que privilegiam apenas as obras ditas como clássicas.

A problemática da literatura na formação educacional dos alunos também foi alvo das reflexões de Dalvi (2013, p. 129) quando afirmou: “Os textos literários são apresentados em desarticulação com o mundo da vida, com a história, a sociedade, a economia e a cultura”. Além da má formação pregressa dos alunos no ensino médio, para o autor:

A aprendizagem engessada das ‘escolas’ literárias, o pouco tempo dedicado à efetiva leitura literária, a fragmentação da disciplina de Língua Portuguesa em Gramática Literatura-Produção de Texto, a pequena carga horária destinada às aulas de Literatura, a pressão do vestibular e do Exame Nacional do Ensino Médio e a consequente adoção de resumos canhestros, tudo isso vem coroar uma história de fracasso, reiterando a ideia de que Literatura é algo para gente genial (ou seja, que consegue entender aquilo que é incompreensível para a maioria), ociosa (ou seja, que tem tempo de ficar discutindo ‘o sexo dos anjos’) ou ‘viajante’ (ou seja, que fica delirando/inventando/imaginando coisas onde não há nada para ser visto/percebido) (Dalvi, 2013, p. 129-30).

O espaço escolar não consegue ampliar o ensino para as dimensões culturais, territoriais, sentimentais e filosóficas da literatura, pois delimita as aulas de literaturas em resumos e características de cada movimento literário. A educação feita no ambiente escolar não vai ao encontro de outros entendimentos que cercam a literatura, fecham-se em avaliações e provas institucionais para cumprimento de tarefas. Nesse sentido, a educação escolar, apenas um dos feixes de possibilidade da educação, ignora outras dimensões do texto literário.

Da mesma forma que o conceito de literatura tende a fechar-se em uma concepção restrita, a concepção de educação também sofre o mesmo processo, ainda que existam múltiplos espaços onde se vivenciam aprendizagens que possibilitam

encontros e processos educativos outros, tais como: em centros comunitários, igrejas, centroespírita, terreiros, presídios, hospitais, por isso a palavra educação abrange

outra constelação de conceitos: educação aberta, formas não convencionais de ensino, educação extra-escolar (e variantes: para-, peri-, circum-, pós-...escolar), ensino não regrado e, acima de tudo, os que nos ocupam aqui: educação não-formal e informal (Ghanem; Trilla, 2008, p. 26).

Na obra *Educação formal e não-formal*, os autores Elie Ghanem e Jaume Trilla (2008) discutem a educação além dos muros da escola e afirmam que a instituição escolar é uma parte da educação que o sujeito pode receber, mas sua formação vai além de uma sala de aula formal. A pluralidade de olhares para a definição de educação indica também um pensamento não cristalizado a respeito dos processos educativos, na medida em que consideram não apenas determinados conteúdos e habilidades aprendidos dentro da escola, mas também os apreendidos nos terreiros, igrejas, centros comunitários, floretas, rios e vários outros espaços de comunhão.

Quando se trata dos conhecimentos literários, seguindo as pistas de Ghanem e Trilla (2008), a literatura não pode ser vista somente por uma questão estrutural e sintática, como um instrumento para decodificação de um determinado código linguístico. A literatura é, sobretudo, um campo de estudos que amplia para outras esferas do conhecimento humano, representando diversos pensamentos (filosófico, político, histórico, cultural, social, educacional, dentre outros). A literatura é educativa pois as poéticas orais e escritas são brechas que possibilitam outras formas de aprender.

É nesse olhar plural sobre educação e literatura que esta pesquisa se fundamenta, como uma possibilidade de experimentar as poéticas em espaços diversos, entre brechas e fissuras que transgridam as linhas escritas. Assim, busquei trabalhos de pesquisa com as poéticas amazônicas que possibilitam elucidar um campo de investigação que interpela a literatura e a educação em suas mais variadas dimensões.

2.1 A sonoridade do cotidiano: da palavra-poesia à palavra-ciência

Todos os dias escutava alguma história, assim, de retalho em retalho, minha avó me fazia gente e a minha imaginação-pensante trilhava cada palavra-narrativa.

Durante a composição desta escrita, estive mergulhada nas palavras de minha avó que podiam tocar as paredes da cozinha e o cheiro do café.

Se devo caminhar pelas incertezas da ciência moderna, como já apontou Boaventura de Sousa Santos (2021, p. 186), em *O futuro começa agora*: “A ciência é um saber limitado que avança por via de controvérsias e é tanto mais útil quanto consciente dos seus limites e mais intensas as controvérsias”. Volto-me, então, a contemplar e pensar a poesia viva, latente e pulsante que habita nas narrativas de minha avó e que me ajudaram também nesta escrita. Afinal, também tive uma educação poética dentro de casa.

Os cafés da tarde tinham um gosto doce da literatura, o grão de feijão separado, falado e ouvido, na panela era fervido grão e palavra. Aquelas narrativas eram escutadas e comidas, como nas palavras de João Cabral de Melo Neto (1994, p. 190), em que: “[...] Catar feijão se limita com escrever: joga-se os grãos na água do alguidar e as palavras na folha de papel; e depois, joga-se fora o que boiar”.

A poesia cambaleia na minha avó, contou-me um dia que quando mais moça conheceu um jovem rapaz, chamado Brasileiro, homem forte, negro, da Ilha do Marajó, vinha a Belém vender pescado. Um dia, de tanto beber, tornou-se morador de rua e mesmo ela o ajudando financeiramente, Brasileiro se perdeu nesse mundo. Ao ouvir essa narrativa, consigo imaginar os cabelos, dentes, gestos e palavras desse rapaz. Ao escutar, sinto-me próxima às narrativas de Dalcídio Jurandir e à complexidade das identidades da população marajoara. Minha avó é também uma romancista.

Diante dos sons do cotidiano e da palavra-poesia, busco agora a palavra-ciência, por meio da educação poética que recebi, escrevo, então, esta seção. Para tanto, ao analisar as dissertações que focam no debate entre literatura oral e a educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED-UEPA), com o objetivo de identificar os saberes que emergem a partir das poéticas. Penso que a literatura é também o próprio cotidiano ao se fazer nos quintais ou na cozinha, as palavras-poesias brotam, fervem, nascem e recontam nossos dias.

A minha tese é de diante de uma educação poética e sensível origina-se um saber literário-educacional, então, meu trabalho é realizar um estado da arte em que a relação entre literatura e educação no PPGED-UEPA se sobressaia, sendo por isso

os primeiros passos desta pesquisa. Nesse viés, reflito acerca do estado da arte, pois é também o contar história, a história de um campo científico e de um debate, o que porventura está privilegiado ou não, como ensina Pierre Bourdieu (2004), significa também ouvir os sons produzidos outrora que invadem e se propagam nos caminhos da pesquisa. Nesse rol, ao contar a história do campo há de destacar que existem regras para o jogo de construção do campo científico, a citar Pierre Bourdieu (2004, p. 27),

[...] qualquer que seja o campo, ele é objeto de luta tanto em sua representação quanto em sua realidade. A diferença maior entre um campo e um jogo (que não deverá ser esquecida por aqueles que se armam da teoria dos jogos para compreender os jogos sociais e, em particular, o jogo econômico) é que o campo é um jogo no qual as regras do jogo estão elas próprias postas em jogo (como se vê todas as vezes que uma revolução simbólica – aquela operada por Manet, por exemplo – vem redefinir as próprias condições de acesso ao jogo, isto é, as propriedades que aí funcionam como capital e dão poder sobre o jogo e sobre os outros jogadores).

Diante dessas palavras, friso que são estabelecidas regras e lutas na construção do campo científico, uma vez que se assemelha a um jogo, então, ao contar a história de um debate significa não se limitar tão somente às questões de ordem internas, mas também refletir acerca da natureza externa, como: político, econômico, social, geográfico, cultural, dentre outros. O jogo do campo científico estabelece regras próprias e sujeitos-jogadores que disputam por visibilidades e conflitos subjetivos.

Traço linhas para contar a história do campo científico no PPGED-UEPA entre educação e literatura, recorro ao Pierre Bourdieu (2004) para entender essa narrativa conflituosa e em disputas por visibilidades. Assim, ao me encontrar com a palavra-poesia, sigo agora para a palavra-ciência.

2.2 Sons hierárquicos: a epistemologia literário-educacional

Quando era criança, em meu livro didático havia um texto sobre os cheiros, já não me recordo seu título, mas o assunto era: cada profissão tinha um determinado perfume. A curiosidade me invadia e refletia sobre as palavras lidas; o mecânico tinha cheiro de graxa, o pandeiro de pão, o motorista de ônibus tinha cheiro de gasolina. O único que não tinha cheiro era o sujeito que não trabalhava. Esse texto ficou marcado em minha vida de tal forma que até hoje me recordo com detalhes, de tal maneira que

cresci com essa ideia: de que não somente as pessoas, mas os objetos, os lugares, os tempos têm determinados cheiros. Lembro-me do cheiro da minha infância, das escolas por onde passei, até de ruas que frequentei. Essas memórias podem ser traduzidas nas palavras de Sylvia Tocantins (1987, p. 11), em sua obra *As ruínas de Suruanã*:

há coisas que ficam impregnadas no íntimo e na recordação da gente, como um perfume e recender, fazendo-se lembrado a todo instante, que está ali, presente e nunca nos abandonou. Quando pensamos que o tempo embotou certos detalhes, lá vem o perfume, suave e reativado. É na infância que mais se gravam os acontecimentos, talvez porque não se tenha a preocupação dos problemas da vida. Há momentos que retornam à nossa lembrança, fatos ou pessoas, que ficaram ali, recuados na distância da nossa meninice e nos parece a contemplar tudo de novo. Então nos afogamentos num dilúvio de saudades, recompondo cenas e frases, tipos e episódios.

Em uma analogia, acrescento que as dissertações levantadas além de cheiros de terreiros, mar, sala de aula, cemitério, floresta; elas têm sons. Os sons que eu ouço são dos pesquisadores e pesquisadoras, sons literários, educativos, de resistência, amazônicos e que conseguem construir o campo literário-educacional. Além disso, os sons das produções científicas levantadas apresentam um eco, visto que o estado da arte também significa ouvir sons, a priori, distantes, sons que ecoaram outrora, mas que possibilitam entender o tempo presente. Como um “olhar para trás”, rever caminhos percorridos, portanto possíveis de serem mais uma vez visitados por novas pesquisas [...]” (Silva; Souza; Vasconcellos, 2020, p. 2).

Como mencionado, essas pesquisas estabelecem um caminho onde há pegadas, pistas e sinais que apontam para vários resultados. Desse modo, percorrer um lugar já inaugurado move, a quem está realizando, encontrar vestígios e indícios de várias preferências, condutas e lacunas científicas. Esse tipo de pesquisa busca não necessariamente pontuar elementos novos, mas sim, torná-los evidentes, pôr um feixe de luz no caminho de outrem, ou até mesmo, como se pudéssemos ouvir os sons de Maria Lúcia Medeiros. Assim, revisitar o caminho já posto é entender determinadas opções acadêmicas, sociais e políticas.

A primeira constatação desse estado da arte é o quantitativo de dissertações, houve ao todo 17 turmas de mestrado e 387 dissertações defendidas, conforme evidenciado no quadro abaixo:

Quadro 1 - Quantitativo de dissertações defendidas por ano

Turma / Ano	Dissertações defendidas
1º (2005-2007)	14
2º (2006-2008)	14
3º (2007-2009)	16
4º (2008-2010)	21
5º (2009-2011)	20
6º (2010-2012)	23
7º (2011-2013)	24
8º (2012-2014)	22
9º (2013-2015)	30
10º (2014-2016)	28
11º (2015-2017)	27
12º (2016-2018)	27
13º (2017-2019)	30
14º (2018-2020)	30
15º (2019-2021)	21
16º (2020-2022)	24
17º (2021-2023)	16

Fonte: Banco de dissertações do PPGED/UEPA (2023c).

Para esta análise busco Michel de Certeau (1982) em *A Escrita da história* se questionou sobre como se faz a história, primeiramente, discutiu a respeito do conceito de real, já que há o acontecimento e o que conhecemos sobre ele, uma vez que esse por sua vez é uma narrativa tecida dentro das estruturas do campo científico da historiografia. Nesse sentido, a história é a produção de um discurso, subjetividades e construções de um real, por isso é indispensável vincular o lugar social do historiador a sua narrativa historiográfica, assim, como Certeau (1982) mostrou a metáfora do espelho, onde enxergamos invertido, a narrativa história narra acontecimentos tecidos pelos historiadores e seus respectivos lugares sociais e sua escrita.

Então, essa prática científica pode ser sentida por meio do eco que ressoa das dissertações levantadas, o qual mostra um lugar social, essa constatação também indica sobre a difusão e distribuição do conhecimento dentro do campo científico, já que o eco é o encontro e a propagação da onda sonora diante de um obstáculo. Peter Burke (2003, p. 50) em sua obra *Uma História social do conhecimento de Gutenberg a Diderot* apontou para uma questão:

[...] é essencialmente uma 'distribuição espacial' do conhecimento, dos lugares em que o conhecimento foi descoberto, guardado ou elaborado, e também daqueles para os quais era difundido. [...] O que as pessoas sabiam estava relacionado ao lugar onde viviam.

Sobre isso, o autor levantou algumas reflexões, assim, nos “primórdios do conhecimento moderno” na Europa ocidental:

[...] a sistematização do conhecimento nas cidades e fora delas era parte de um processo mais amplo de elaboração ou 'processamento', que incluía compilar, checar, editar, traduzir, comentar, criticar, sintetizar ou, como se dizia na época, 'resumir e metodizar'. O processo pode ser descrito em termos de uma linha de montagem. À medida que a informação se deslocava na rota do campo à cidade, grande quantidade de diferentes indivíduos acrescentava sua contribuição. Por meio disso, o conhecimento era 'produzido', no sentido de que as novas informações se transformavam no que era visto — ao menos pelos letrados — como conhecimento. Seria absurdo sugerir que as informações chegavam livres de conceitos ou categorias, tanta era a 'matéria bruta' importada pela metrópole das colônias. No caso das ervas e medicamentos das Índias orientais e ocidentais, por exemplo, é claro que o conhecimento fora elaborado localmente pelos sábios nativos antes da chegada à Europa (Burke, 2003, p. 64).

Por esse viés, o conhecimento é um produto de diversas ações anteriores e o local de onde emerge permite um determinado processo de elaboração. Tomando esses dados, faço a análise da produção do conhecimento no PPGED-UEPA. No levantamento, percebi 387 e dessas havia 32 dissertações apresentam pesquisas voltadas ao conhecimento dos textos literários, para uma análise da literatura de determinados autores, ou para as poéticas orais, em que há uma análise das narrativas orais a partir das memórias locais. Devo mencionar que o levantamento revelou que todas essas pesquisas fazem parte da linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia, entre os anos de 2007 e 2023, conforme se pode observar no quadro abaixo.

Quadro 2 - Dissertações defendidas entre 2007 e 2020 no PPGED da UEPA que apresentam uma interface entre literatura e educação.

Nº	Autor (a)	Título da dissertação	Defesa	Orientação
01	Maria Roseli Sousa Santos	Entre o rio e a rua cartografia de saberes artístico-culturais emergentes das práticas educativas na Ilha de Caratateua, Belém do Pará	2007	Josebel Akel Fares
02	Darcel Andrade Alves	A educação n'O Museu do Marajó: ver – tocar – contextualizar	2009	Josebel Akel Fares. Co-orientadora: Prof ^a . Dr ^a . Denise S. Simões Rodrigues.
03	Fernando Jorge Santos Farias	Representação De educação na Amazônia em Dalcídio Jurandir: (des)caminhos do personagem Alfredo em busca da educação escolar	2008	Josebel Akel Fares
04	Maria do Socorro Ribeiro Padinha	Narrativas orais na comunidade e remanescente de quilombo Menino Jesus processos de educação e memória	2009	Josebel Akel Fares

05	Witembergue Gomes Zapparoli	Memórias Educativas: narrativas contam os Apinayé	2011	Josebel Akel Fares
06	Eliana Pires de Almeida	O lugar dos saberes amazônicos no ensino da disciplina literatura	2011	Josebel Akel Fares
07	Danieli Dos Santos Pimentel	Cartografias poéticas em narrativas da Amazônia: educação, oralidades, escrituras e saberes em diálogo	2012	Josebel Akel Fares
08	Nathália da Costa Cruz	As mitopoéticas na obra de Paulo Nunes: ensaio sobre Literatura e Educação na Amazônia	2013	Josebel Akel Fares
09	Kezya Thalita Cordovil Lima	Era uma vez... a cobra grande na voz dos pequenos intérpretes cametaenses	2014	Josebel Akel Fares
10	Zaline do Carmo dos Santos Wanzeler	Boto em gente, gente em Boto: saberes, memória e educação na Amazônia	2014	Josebel Akel Fares
11	Délcia Pereira Pombo	Educação, memórias e saberes amazônicos: vozes de vaqueiros marajoaras	2014	Josebel Akel Fares
12	Andréa Lima de Souza Cozzi	Tessituras poéticas: educação, memória, em narrativas da ilha Grande/Belém – Pará	2015	Josebel Akel Fares
13	Ivone Caldas Carvalho	Literatura e educação na Amazônia: imaginário poético em Antônio Juraci Siqueira	2015	Josebel Akel Fares
14	Joana Célia do Socorro Gomes de Andrade Martins	Lamparina para cegos: literatura acessível na Amazônia	2016	Josebel Akel Fares
15	Dia Ermínia da Paixão Favacho	Educação sensível na voz de calados: Poesia e Memória em Regime Crepuscular	2017	Josebel Akel Fares
16	Leomax Cardoso Machado	Primeira manhã: Romance de Formação, Travessias de vida e a Educação Alfredo	2017	Josebel Akel Fares
17	Monise Campos Saldanha	Saberes afro-amazônidas: as narrativas Iorubá sobre a Orisá Oxum como fonte educativa	2017	Denise de Souza Simões Rodrigues
18	Lívia Cristina Fonseca de Araújo Faro	Entre saias de espumas e trilhas de conchas: vozes e saberes poéticos do feminino na educação sensível das filhas e filhos umbandistas de Iemanjá na Amazônia	2018	Denise de Souza Simões Rodrigues
19	Marcia Daniele dos Santos Lobato	Texto e pretexto: tessituras sensíveis de fruição das poéticas amazônicas	2018	Josebel Akel Fares
20	Roberta Isabelle Bonfim Pantoja	Para tirar a poesia do Olimpo: poéticas amazônicas por uma educação sensível	2018	Josebel Akel Fares
21	Yuri Luis Gonçalves Pereira	Dimensão estética e experiência sensível na literatura infantil de Haroldo Maranhão	2018	Josebel Akel Fares

22	Margareth da Silva Brasileiro	Saberes afro-brasileiros e educação sensível em cartografias amazônicas: vozes de Jambuaçu-Pa	2019	Josebel Akel Fares
23	Tereza Cristina Vasconcelos de Souza	Vozes da floresta: os saberes dos mestres de carimbó de Santarém Novo (PA)	2019	Josebel Akel Fares
24	Cristina Dias Nogueira	Educação e memória na Amazônia a partir do olhar de Miguel dos Santos Prazeres, de Benedicto Monteiro	2020	Denise de Souza Simões Rodrigues
25	Evellin Natasha Figueiredo da Conceição	A chamada da estrela que pulsa e arde: Educação Sensível na Prosa Poética de Abguar Bastos	2020	Josebel Akel Fares
26	Mailson de Moraes Soares	Entre o barulho e o silêncio se faz a sabedoria ... Salve D. Maria Padilha: na barra de sua saia o saber girante de uma educação que canta	2020	Josebel Akel Fares
27	Marcos Henrique de Oliveira Zanotti Rosi	O silvo da Serpente: Saberes poéticos em narrativas indígenas sobre a Cobra grande	2021	Josebel Akel Fares
28	Dinalva da Silva Corrêa	Abguar Bastos e o "Reino da castanha": reflexões sobre educação e política na Amazônia	2021	Denise de Souza Simões Rodrigues
29	Thiago Gomes da Silva	Vozes que ressoam: um registro da memória dos mestres de Carimbó de Marapanim-PA	2022	Nazaré Cristina Carvalho
30	Evelim Mendes dos Santos	A poética da Eneida: cultura, imaginário e educação na Amazônia	2023	Josebel Akel Fares
31	Jayna Karolyne de Souza Santos	Visagens e assombrações de Belém: imaginário e educação na obra de Walcyr Monteiro	2023	Josebel Akel Fares
32	Hennek Bezerra de Souza	A poética de Maria Lúcia Medeiros. Educação sensível em "Zeus ou a menina e os óculos"	2023	Josebel Akel Fares
33 TESE	Dia Ermínia Paixão Favacho	A poesia da voz presente sob o regime crepuscular: um ensaio epistemológico da educação sensível na Amazônia	2023	Josebel Akel Fares

Fonte: Banco de dissertações do PPGED/CCSE/UEPA. Site: <https://ccse.uepa.br/ppged/?page_id=650>, 2024.

Os primeiros passos na viagem entre a educação e a literatura são dados por meio da palavra falada, diante das poéticas orais é possível identificar as primeiras produções científicas. As duas primeiras dissertações trabalham uma poética advinda do cotidiano, da palavra ouvida-falada, do gesto e da performance.

Diante desse primeiro dado, trago a discussão sobre as poéticas orais, ressaltando que antes mesmo de serem ouvidas no ambiente escolar, as narrativas orais são experimentadas dentro do seio familiar, pois a educação é vivida por meio das

poéticas orais, ora com ensinamentos, ora com provérbios. Ao navegar por essa perspectiva, o estudioso das culturas orais no continente africano, Hampaté Bâ indaga sobre a dimensão da educação no cotidiano em que despontam as primeiras “lições de vida”. Os ensinamentos, traduzidos para as crianças em forma de fábulas, confirmam que

[...] a educação tradicional [que] inicia no seio familiar, no qual os pais ou as pessoas mais idosas possuem a função de mestres e educadores e constituem a primeira célula dos tradicionalistas. São eles que ministram as primeiras lições de vida, não somente através da experiência, mas também por meio de histórias, fábulas, lendas, máximas, adágios etc. Os provérbios são as missivas ligadas à posteridade pelos ancestrais (Hampaté Bâ, 2010, p. 183).

Assim, a dimensão ficcional e a fantasia estão intimamente ligadas à educação no ambiente familiar. A educação do cotidiano é construída, fundamentalmente, em torno da literatura, da palavra falada-ouvida, atravessada pelas memórias e ancestralidade.

Nas culturas tradicionais, em que a voz se sobrepõe ao escrito, a palavra falada é a experiência literária por excelência. Nesse sentido, é possível afirmar que, de algum modo, somos cercados desde o nascimento pela literatura, posto que ela está presente em nosso cotidiano e não fora da nossa realidade. A literatura, por esse aspecto, nos forma e nos constitui como seres humanos. De modo que, questiono-me se as primeiras produções científicas do PPGED-UEPA trazem à tona as poéticas orais como uma forma de educar, como essa abordagem irá percorrer ao longo dos anos no Programa? Será, então, que o campo das poéticas orais se sobressai diante de outras formas literárias dentro do Programa de Educação?

Entre os anos de 2007 e 2011, ocorreram as defesas das primeiras dissertações do PPGED-UEPA que fizeram a aproximação entre educação e literatura. Além do pioneirismo na temática, há também os direcionamentos que essas primeiras dissertações proporcionaram para as pesquisas posteriores.

A partir do levantamento realizado, como exposto no quadro 2, a primeira dissertação defendida teve como foco as poéticas da oralidade, a segunda dissertação apresenta o foco no Museu do Marajó, um pioneirismo até os dias atuais, já que não foi vista outra pesquisa nessa temática. Enquanto a terceira dissertação trouxe a literatura escrita amazônica e se tratando do ensino de literatura voltado para

a sala de aula ocorreu com a sexta dissertação defendida. Isso releva, a priori, o espaço dado majoritariamente para as pesquisas sobre as poéticas orais.

O levantamento aponta ainda um foco diversificado das dissertações, não havendo uma única maneira de interpretar o conceito de literatura e educação. Entre os anos de 2007, 2008 e 2009, momento em que houve as primeiras defesas, pude constatar quatro dissertações que se debruçam sobre diferentes temas, sendo que três produções apresentam temáticas centradas nas poéticas da oralidade (literatura oral). Essas pesquisas direcionam o foco para as narrativas contadas em determinada região que representam a cultura imaterial de seu povo. Isso significa que a literatura vai muito além da sala de aula e do ensino formal dos livros literários.

Por esse entendimento, a literatura está presente do cotidiano das comunidades quilombolas, rurais ou ribeirinhas. Assim, em 2005, quando a primeira turma de mestrado do PPGED-UEPA inicia, essa discussão já estava presente no Programa. Ocorre que ao longo do tempo, as dissertações enveredaram, em sua maioria, para o âmbito das poéticas da oralidade como visualizado no quadro 2. Outra situação observada foi a presença significativa de mulheres como autoras.

Em um próximo momento, ouço os sons das vozes poéticas, direciono minha atenção às dissertações que giram em torno das narrativas orais, ao todo foram visualizadas 17 produções científicas, assim, de maneira específica caminharei por cada uma para compreender os saberes que foram estudados, bem como as tessituras na construção do campo literário-educacional.

3 O eco distante: O que dizem as dissertações do PPGED-UEPA no diálogo entre educação não escolar e literatura

Esta seção se ocupa no detalhamento das 17 dissertações e uma tese do PPGED-UEPA em que seus objetos de pesquisas sejam as poéticas orais e a educação. Com o intuito de estabelecer um quadro dos saberes elencados nessas produções, entender suas respectivas discussões, estruturas e organizações, além disso compreender de que maneira a literatura educa. Trago ainda nesta seção o livro *Uma história social do conhecimento de Gutenberg a Diderot* de Peter Burke (2003, p. 23), pois o autor levantou questões pertinentes para esta tese, a exemplo, a produção do conhecimento e a disseminação dos “intelectuais”, em que os situam como “descobridores, produtores e disseminadores”. Ademais, nessa obra Peter Burke (2003) debateu sobre a importância das instituições para os intelectuais, quando revelou que

[...] o contexto institucional do conhecimento é parte essencial de sua história. As instituições desenvolvem impulsos sociais próprios, além de estarem sujeitas a pressões externas. A tendência a inovar e seu contrário, a tendência a resistir à inovação, têm particular importância para este estudo da história social do conhecimento (Burke, 2003, p. 34).

Assim, constatei a relevância da instituição no momento da disseminação e produção do conhecimento, pois ao desenvolver a história do conhecimento, Peter Burke investigou o peso institucional, seja qual for a origem, clero ou dentro da universidade, o local de produção do conhecimento além de receber pressões externas, como política e economia locais, também apresenta impulsos internos influenciando outras pesquisas e o seu respectivo percurso. Outro dado que trago para o debate é sobre o papel das universidades,

[...] nessa época [século XII], admitia-se como indiscutível que as universidades deviam concentrar-se na transmissão do conhecimento, e não em sua descoberta. De modo semelhante, pressupunha-se que as opiniões e interpretações dos grandes pensadores e filósofos do passado não podiam ser igualadas ou refutadas pela posteridade, de tal forma que a tarefa dos professores se limitava a expor as posições das autoridades (Aristóteles, Hipócrates, Tomás de Aquino e outros). As disciplinas que podiam ser estudadas, pelo menos oficialmente, eram fixas: as sete artes liberais e os três cursos de pós-graduação de teologia, direito e medicina (Burke, 2003, p. 35).

Ainda que Burke (2003) retrate outra realidade histórica, a configuração das universidades ainda reflete uma postura próxima ao que o autor destacou. A ideia de que existem teorias irrefutáveis ou tão somente a exposição de autores podem ser

vivenciadas até hoje, por isso o contexto institucional tem que ser colocado em evidência, como uma maneira de enxergar unidades de domínio ou políticas opressoras.

Nessa discussão, em *Aprendendo com a Amazônia*, Ferreira Peixoto, banhado pelas palavras de Michel Certeau (2012), investigou que: “[...] estar no cotidiano é não só possível para o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas como necessário se quisermos compreender essa realidade em sua complexidade constitutiva” (Peixoto, 2020, p. 158), em outras palavras, devo, então, mergulhar no espaço universitário para entendê-lo.

Criada em 1993, a Universidade do Estado do Pará foi gerada a partir da união entre as faculdades estaduais de Enfermagem, Medicina, Educação Física e Educação. Hoje, ela é composta por: 132 cursos de graduação, distribuídos em 21 campi, sendo cinco na capital e os demais nos municípios de Paragominas, Conceição do Araguaia, Marabá, Altamira, Igarapé-Açu, São Miguel do Guamá, Santarém, Tucuruí, Moju, Redenção, Barcarena, Vigia de Nazaré, Cametá, Salvaterra, Castanhal e Bragança. Também fazem parte da Universidade, o Centro de Ciências e Planetário do Pará, a Editora da UEPA (EDUEPA), as Brinquedotecas e o Instituto Confúcio.

O Programa de Pós-graduação em Educação vinculado à Universidade do Estado do Pará (PPGED-UEPA) foi criado em 24 de setembro de 2003, através da Resolução do CONSUN nº 892 e da Resolução CONCEN nº 383, de 4 de agosto de 2003, ofereceu sua primeira turma de mestrado em 2005. O PPGED é oferecido no Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE) e oferta vagas para os cursos de mestrado e doutorado.

Por essa razão, tanto a UEPA quanto o PPGED-UEPA são novos, o Programa em Educação está situado na cidade de Belém, capital do Pará, na região Norte do Brasil. Esse contexto geográfico e histórico é parte essencial para contar a história do debate literatura e educação, já que as pesquisas nessa área situam também o local de enunciação, bem como estão sujeitas às pressões internas, como citou Burke (2003).

Com vinte e um anos de criação, o Programa apresentou 387 dissertações, em 17 turmas formadas desde 2005 (com as primeiras defesas em 2007) até 2023 (com

a entrada dos alunos no ano de 2021). Dentre essa totalidade, busquei as dissertações de mestrado que relacionam os processos educativos, os saberes e a educação não-escolar à literatura, sendo realizados e construídos na Amazônia brasileira. Espaço esse tão disputado, corrompido, roubado e destruído pelas manobras políticas-econômicas do agronegócio.

Cito também que na atual conjectura, no que se refere ao desmonte da educação, das pós-graduações e desfalques orçamentários, discutir a respeito das produções e estudos sobre a literatura na e para a Amazônia significa manter a resistência contra as práticas hegemônicas de produção, de aquisição dos bens culturais e a mercantilização da educação na América Latina. Dessa forma, reestruturar as produções do Programa de Pós-graduação em Educação mostra que os professores e as professoras, como também os discentes e as discentes do PPGE-UEPA estão em lutas constantes para que novos caminhos e fissuras na educação possam ser realizados. Em *Desafios da educação na/da/para a Amazônia*, Rafael Marques Gonçalves e Mark Clark Assem de Carvalho (2020) debruçaram justamente nisso, na urgência em se fazer ciência nesse território, pois existem

[...] diferentes espaços/tempos educadores amazônicos tecem, de formas múltiplas, seja no ensino, na pesquisa ou na extensão, meios e formas de superação que representam não apenas reações a mandos e desmandos de um poder que se pretende total, centralizado, verticalizado e distintamente assimétrico. Noutra margem, geram produções docentes e discentes inspiradas em critérios e possibilidades reais que conotam muito além do que os discursos reducionistas atuais tendem a promover com seus modelos, propostas e padrões, contribuindo para dar voz e visibilidade a outros sujeitos, experiências e práticas. Frente ao contexto de desmonte, de negação, de reação e enfrentamentos, tensionar e reagir a tal momento é premente e exige multiplicar ações e reflexões, criadas a partir das múltiplas formas de (re)existir cotidianas, diante de condições adversas, sobretudo na região Amazônica. Produzir e fazer circular ações e reflexões críticas e propositivas é necessário e urgente (Gonçalves; Carvalho, 2020, p. 3).

Por essa perspectiva, trago à tona não somente a epistemologia literária-educacional, mas também a discussão sobre o ato de fazer ciência e a produção científica no território amazônico, como novos caminhos de se construir o espaço universitário. Por isso, no próximo momento debato a respeito da educação não escolar, para tanto recorro ao livro *Sabenças do Padrinho* de Maria Betânia B. Albuquerque (2021) de profunda contribuição para se compreender os conceitos: professor e educação, ainda que, no primeiro momento, estejam fincados no âmbito escolar.

3.1 Educação não escolar: educadores e saberes outros

Ao falar sobre educação se associa à imagem de um professor em sala de aula numa escola, com um quadro e pincel nas mãos, muito se imagina que ensinar se resume apenas na mediação professor-aluno e uma transmissão de via única. Ao contrário disso, Maria Betânia B. Albuquerque (2021) insere um debate distante desse imaginário, ela traduziu uma educação feita por outros seres, por não humanos, sua ideia é que o daime pode ser professor e a partir dele aprende-se os mistérios da vida. A autora revelou a formação e os saberes de Sebastião Mota, mais conhecido como padrinho, que ao obter um ensino-formador da floresta, pôde aprender com as plantas, ao ter contato com o daime,

[...] a nova relação estabelecida com o culto impactou profundamente as aprendizagens de Sebastião Mota posto que passaram a ser mediadas por um novo professor, desta vez não humano, mas de origem vegetal. [...] o contato com a bebida e, particularmente, com Raimundo Irineu Serra, levou-o a reconhecer no daime o seu grande professor; aquele que o iniciou nos mistérios mais profundos da vida (Albuquerque, 2021, p. 79-80).

Assim para além do ambiente escolar e a mediação professor-aluno, Albuquerque (2021) discutiu nesta obra que a formação de um professor também pode ser dada em outros ambientes, que não seja a faculdade, Sebastião Mota, o padrinho, experimentou uma universidade por meio da floresta e os saberes foram transmitidos pelas plantas. Por essa discussão, insiro a análise das dissertações do PPGED-UEPA em que o foco seja a educação não-escolar e, portanto, os saberes e as literaturas foram vivências em variados ambientes e com diversos tipos de professores. Então, o próximo subitem “sonido inaudível: educação e poéticas orais” conecto o conceito de educação às narrativas orais em que estabelecem nas ilhas, nos quilombos, nos museus, terreiros, entre outros.

O PPGED-UEPA trouxe essa perspectiva com a primeira defesa de mestrado e por esse entendimento seguiu o percurso consolidando um mosaico de investigações cujo tema central seja a educação não-formal. Assim, no próximo momento volto-me as 17 dissertações e 1 tese que defenderam a ideia da educação não-escolar e saberes outros.

3.2 O somido inaudível: educação e poéticas orais

Ao buscar refletir sobre o que essas produções dizem quanto ao papel educador da literatura, a *primeira* dissertação do PPGED-UEPA intitulada *Entre o rio e a rua: cartografia de saberes artístico-culturais emergentes das práticas educativas na Ilha de Caratateua, Belém do Pará*, de Maria Roseli Sousa Santos (2007), visou decifrar os saberes artístico-culturais produzidos pelos intérpretes da realidade em estudo, suas questões norteadoras foram:

Que significados têm esses saberes para os alunos-moradores? Que práticas educativas permitem o repasse dos saberes culturais produzidos na ilha? Quais as relações existentes entre os saberes das tradições e os novos saberes incorporados a elas? (Santos, 2007, p. 19).

Santos (2007) pautou-se em McLaren, Giroux e Paulo Freire como aportes teóricos para fundamentar o conceito de educação. Sua pesquisa teve como metodologia a história oral, utilizou a cartografia e recorreu às vozes dos intérpretes da Ilha de Caratateua, localizada em Belém do Pará, especificamente, na Escola Bosque. A investigação se baseia no rio-rua e nos moradores-alunos. O primeiro elemento faz referência ao local onde a pesquisadora verifica tanto às práticas educativas quanto o cotidiano em suas manifestações festivas. Enquanto o segundo são seus intérpretes, locutores da pesquisa.

A autora ainda se debruçou sobre as festividades da Ilha de Caratateua, tais como: Cordão de Pássaros, a festa do Círio de Nossa Senhora da Conceição e a escola de samba Parafuseta de Caratateua. A partir disso, afirmou: “[...] ousou mergulhar em busca de decifrar os saberes artístico-culturais produzidos na ilha e, para tanto, apresento algumas categorias conceituais”, tais como: cartografia de saberes, voz/oralidade, corpo/memória e educação/ cultura (Santos, 2007, p. 16).

A dissertação foi dividida em três seções: na primeira parte, a autora trabalhou o local da pesquisa, onde verificou as práticas educativas, como também analisou as memórias dos intérpretes. Na segunda seção, aprofundou as discussões acerca do tempo, espaço, narrador e narrativas, elementos principais para sua pesquisa. Na última seção, analisou os elementos simbólicos de saberes, as práticas culturais do cotidiano da ilha e as escolas, como um espaço onde não há valorização desse cotidiano.

A ideia central da autora foi que a “[...] compreensão sobre a produção de saberes emergida das histórias orais está intrinsecamente relacionada à memória, à lembrança e ao esquecimento, elementos fundamentais nesta dissertação” (Santos, 2007, p. 34). Além disso, discutiu os saberes encontrados a partir das entrevistas com os intérpretes “com inúmeros significados, entre eles, o sentido histórico de comunhão, reciprocidade; de apropriação da realidade com ampliação da visão de mundo; conflito; permanência, continuidade e reinvenção das tradições”, bem como a ideia de que “o saber é tomado efetivamente como elemento histórico, instaurado pelo fazer humano – enquanto práxis” (Santos, 2007, p. 73). Para ela:

As narrativas dos intérpretes mostram que Caratateua ainda mantém as matrizes culturais, abriga processos criativos (re-invenções) que incorporam as interferências estéticas das produções contemporâneas, seja no discurso, ou na inserção de novos recursos tecnológicos (Santos, 2007, p. 117).

A pesquisa “problematiza a relação que os moradores estabelecem com a história da ilha e em seus saberes e suas produções culturais” (2007, p. 17). Diante disso, entendeu a dimensão do rio para a população e como a sua movimentação é estabelecida a partir da contação de histórias, percebeu, também, a rede de símbolos que estão envolvidos nas várias relações interpessoais e nas festividades. As relações entre os intérpretes e a natureza local são atravessadas por rios de palavras. Logo, elementos como a memória e a voz são fundamentais na constituição dessa literatura.

A vivência cotidiana da população de Caratateua, marcada pelo forte movimento das águas, modela uma educação própria ancorada em um campo epistemológico das águas, uma vez que, como escreve a autora, os rios são as ruas em que se inscrevem as páginas da vida daquela comunidade. Dessa forma, as poéticas estão entranhadas a partir da conexão entre “rio/rua” que,

[...] aparece como páginas escritas por uma realidade que se reinventa a cada tomada de consciência das transformações do lugar no tempo presente. Páginas em que saber e experiência cotidiana estão distantes dos saberes da ciência instrumental praticada nas instâncias da educação escolar (Santos, 2007, p. 118).

A segunda dissertação defendida no PPGED-UEPA que estabeleceu o diálogo educação e literatura foi de Darcel Andrade Alves (2009), intitulada *A educação n’O Museu do Marajó ver – tocar – contextualizar*. Está dividida em 4 sequências, assim descritas: *O homem que implodiu*; *O brincar n’O Museu: ver, tocar e contextualizar*; *Gapuiagem de saberes*; *Apartação de saberes*. Além disso, traz autores em sua

sinopse (resumo) para embasar sua pesquisa: Paulo Feire, Wajskop, Brougère, Sanny Rosa, Fares, Padre Giovanni Gallo, Charlot, Zumthor, Benjamim, Geertz, Flick, entre outros, também trouxe uma abordagem triangular dos verbos: Ver, Tocar e Contextualizar.

Alves (2009) estudou o Museu do Marajó e a relação com o seu fundador Giovanni Gallo (1927 – 2003), o pesquisador explicou os saberes que emergem desse espaço e o que chama atenção é a estrutura da dissertação em forma de filme, Alves (2009) denominou a lista de quadros de “roteiro de fotogramas e figuras; o resumo de “sinopse”; o sumário de “roteiro de cenas”; as seções de “sequência”; os subitens de “cena” e “plano” e as referências de “créditos”.

Alves (2009) abriu a “Sequência 1” com *O homem que implodiu* em que descreveu a biografia de Giovanni Gallo desde a Itália até os alagados da Vila de Jenipapo, além disso, retratou sua paixão pelos escritos de Dalcídio Jurandir, as criações da cooperativa de pesca no Marajó, a construção do centro comunitário, posto médico e o surgimento do museu em 16 de dezembro de 1981:

Sem imaginar as consequências de suas ações, a idéia d'O Museu aparece nas implicações dos presentes recebidos da comunidade. [...] Seu Vadico entrega a Gallo um pacote embrulhado em papelão e o deposita na mesa: 'Aqui estão uns negócios que não prestam como o senhor gosta' [GALLO, 1996, p. 179] (Alves, 2009, p.47).

Alves (2009) ainda mencionou a dimensão dos estudos de Josebel Fares para o seu arcabouço teórico sobre o museu do Gallo, quando destacou a relevância dessa pesquisadora para sua dissertação. Isso permitiu inferir que Fares é uma agente na constituição do campo literário-educacional, já que:

[...] outra importante tese de grande envergadura conteudista, o desempenho de Fares [2003, p. 133], que em suas *Cartografias Marajoaras*. [...] esta pesquisadora possui grande acervo particular sobre o Marajó e outros pertinentes à sua formação, na área de literatura e semiótica (Alves, 2009, p. 54).

Como em uma narrativa fílmica, o pesquisador construiu as cenas conforme a poética cinematográfica, referiu-se a cada intérprete como personagem, descreveu também o espaço das entrevistas com uma espécie de lente especial, entre luzes e diferentes focos, a dissertação de mestrado confunde-se com a experiência das câmeras, ao final da seção, a expressão “sobem os créditos”, sinaliza aos leitores-telespectadores o encerramento do filme-pesquisa. As entrevistas estão dispostas em forma de diálogo, com discursos diretos, sem outras interferências, ou seja, o leitor se

depara com uma história. Enfatizo, assim, o caráter poético dessa pesquisa, uma maneira peculiar de envolver a pesquisa às narrativas cinematográficas. Como destacado nessa estrutura:

Intérpretes:

Família Pereira

Amanda

Daiane

Elaine

Fernanda

Jorge

Raimundo

Rosa

Direção:

Josebel Akel Fares

Denise Simões Rodrigues

Roteiro, Fotografia e Arte:

Darcel Andrade

Agradecimentos:

José Guilherme Fernandes

Nazaré Cristina Carvalho

O Museu do Marajó

Prefeitura de Cachoeira do Arari

(ALVES, 2009, p. 59).

Diante dessa pesquisa, percebo as tessituras da epistemologia literária-educacional sendo construídas a cada quebra de estruturas acadêmicas. Visto que essas dissertações inauguram uma proposta singular para as análises científicas, uma vez que não se ancoram em paradigmas enrijecidos, mas sim em imagens poéticas que expressão tanto o percurso da pesquisa quanto à educação-poética.

Na *Sequência 2. O brincar n'O museu: ver, tocas e contextualizar*, Alves (2009) trabalhou sobre a dimensão educativa, já que o “Museu do Marajó é um lugar de diversão e desafia a lógica de outros museus e de espaços educativos no processo de ensino e aprendizagem. Como brinquedo, faz dos adultos uma criança” (Alves, 2009, p. 61). Na *Sequência 3. Gapuiagem de saberes* momento em que se debruçou mais precisamente nos saberes que emergiram da experiência com o museu, então, entre roda de conversa, o autor trouxe a vivência local e o educar por meio do ver, tocar e sentir. Assim, de maneira singular construiu sua dissertação-cinematográfica,

[...] as lentes são formas de ver o ‘Homem e Cultura Marajoara’, bem como a ‘Curiosidade’ focada no interesse de aprender. Esta última acompanha o intérprete em toda a trajetória de sua visita. No sentido metafórico, o visitante [intérprete] abre o obturador da mente, como uma máquina fotográfica, e

deixa a luz do desejo, advindo da curiosidade, invadir o campo fértil que faz germinar conhecimento. Ajustar o foco da lente sobre os saberes marajoaras é função do intérprete ao visitar O Museu, conduzido pela curiosidade. A lente do intérprete pode diferenciar-se nas múltiplas interpretações sobre os saberes gapuiados. Em outras palavras, as analogias são formas de construir saberes através da curiosidade (Alves, 2009, p. 98).

Na *Sequência 4. Apartação dos saberes gapuiados*, o autor fez a distinção dos sentidos atribuídos à experiência vivenciada n'O Museu. E ao concluir, mostrou os pilares educativos, em que divulgou os saberes recolhidos: cuidadosos, arqueológicos, identitários, ambientais, mítico-lendários e históricos. O autor entendeu o museu como “espaço multidisciplinar e multireferencial para a construção de conhecimento. Os seis saberes emergentes na gapuiagem” (Alves, 2009, p.194). Posto isso, revelou ainda que:

[...] depois de ver e ouvir os intérpretes, percebo a educação n'O Museu como expressão de uma pedagogia dialética, fenomenológica, ao superar o nível idealista. É uma pedagogia do brincar, da alegria, da leveza, da liberdade criadora, de expressões diversificadas, onde professor e aluno, pais e filhos, irmãos, amigos, navegam em um mesmo nível no ciberespaço dos computadores caipiras, e gapuiam saberes de acordo com seus interesses; e mesmo estando juntos, cada um tem uma apreensão diferente do mesmo fenômeno, o qual se processa diferentemente a cada percepção (Alves, 2009, p. 197).

Como realizo a análise partindo das poéticas orais e a educação não-escolar, o critério não será a ordem cronológica, mas a próxima dissertação dessas temáticas, por isso é a *terceira* pesquisa do PPGED-UEPA que mostrou essa proposta é a de Maria do Socorro Ribeiro Padinha (2009), a autora defendeu a dissertação *Narrativas orais na comunidade e remanescente de quilombo Menino Jesus processos de educação e memória*. Sendo a primeira pesquisa no Programa a ter como objeto de investigação uma comunidade quilombola, tendo em vista que, até o momento, as investigações sobre quilombos, em sua maioria, situam-se nas áreas de Antropologia e História. Entretanto, para a autora:

Os estudos sobre comunidade quilombola não são exclusivos da historiografia e da antropologia. As pesquisas na área da educação também se inserem nas investigações científicas que estudam essas comunidades. Por exemplo, no sítio da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) existem publicações de trabalhos que tratam dessa temática (Padinha, 2009, p. 46).

Padinha (2009) adentrou no campo da semiótica para discutir a respeito das representações dos signos, refletiu sobre a narrativa oral e detalhou a localidade de sua pesquisa Comunidade Remanescente de Quilombo Menino Jesus (CRQMJ),

localizada na região do Baixo-Acará (PA). Ressaltou a dificuldade em fazer uma pesquisa sobre memória, os percalços, a não linearidade e a paciência do pesquisador em campo. Diante disso, salientou:

A linguagem deixou de ser palavra acerca do mundo para ser a ação sobre o mundo. A performance, a voz, os objetos e o narrador não foram os elementos que anunciaram como era a comunidade. Mas, a gramática cultural do lugar é que criou e institui as coisas do mundo, e também as coisas do mundo atuaram sobre ela, participaram de sua criação (Padinha, 2009, p. 29).

Para tanto, Padinha recorreu aos métodos: Explicitação do Discurso Subjacente (MEDS) – “o principal intuito de trazer à tona transformações e conflitos psicológicos que muitas vezes não são verbalizados explicitamente pelos entrevistados porque eles próprios não têm consciência” e o da fotografia – “cuidadosamente inserida na escrita de uma pesquisa ou em qualquer escrita, pois como texto de imagens é texto sem letras; porém, nunca a fotografia será um texto sem discurso, sem história e representações” (Padinha, 2009, p. 30 e 34).

Na segunda seção, Padinha (2009) analisou o campo epistemológico educacional e seus processos a partir de Brandão e Castoriadis. Salientou as construções dos quilombos na América, atentando à ideia de que eram processos de resistências no momento da escravidão e, na contemporaneidade, há a difícil tarefa da ressemantização das comunidades quilombolas. De forma sucinta, afirmou que “em consequência disso, escrever sobre comunidade quilombola no Brasil implica a compreensão do cenário político, da luta pelo direito da terra, da luta sócio cultural e das reflexões científicas em processo de formação” (Padinha, 2009, p. 44).

A pesquisadora recorreu ainda a Halbwachs, Le Goff, Zumthor, Pollack, Lowenthal, Serrano e Vernant sobre memória a fim de construir seu arcabouço teórico atrelou à literatura afro-brasileira. Em seu entendimento,

[...] como a memória-objeto de registro acerca da representação do negro na oralitura, ou seja, na literatura política da palavra de artista que encontraram na escrita uma forma para o esquecimento não sobrepor-se às lembranças sobre seus antepassados atreladas à história da diáspora africana (Padinha, 2009, p. 61).

Na terceira seção, Padinha se debruçou sobre as histórias de vida de cada um de seus narradores: D. Ambrozina, Sr. José Vivaldo, Prof^a. Oneide, D. Odaísa, Sr. Edson, Sr. Carivaldo. Na quarta seção, aprofundou a discussão em torno das

memórias dos narradores, a partir do repertório teórico que fora construído anteriormente em sua pesquisa. Assim,

[...] a realidade cotidiana é percebida por cada narrador por um modo muito particular. Por meio das narrativas é possível identificar o universo de representações, elaborado a partir das vivências, valores e papéis culturais inerentes ao grupo social do qual homens e mulheres pertencem (Padinha, 2009, p. 86).

A autora costurou sua análise em torno da memória escolar dos narradores, diferenciou, por exemplo, o que “estudou na escola sobre quilombo e o que aprendeu em ambiente não escolar” (Padinha, 2009, p. 86). Para o Sr. José Vivaldo, a temática quilombola não teve tanta significação quanto à imagem do seu professor (Padinha, 2009). Em decorrência disso, a autora constatou que:

Não se identificou, nas falas dos narradores, narrativas sobre uma história local registrada em livros ou na fala de seus professores. Não se identificou a história de personagens quilombolas com nome, vínculos familiares e relações sociais. Observou-se nas narrativas a recorrência da palavra escravo para nomear personagens que fizeram parte da história de quilombos aprendida na escola (Padinha, 2009, p. 90).

Na quinta seção, optou pela fotografia e retratou o cotidiano da comunidade, por meio de imagens registradas no momento da pesquisa. Nas considerações finais, Padinha (2009, p. 119) apontou que:

Pelos processos de educação na escola, os que lembraram sobre terem escutado ou visualizado em livros o termo quilombola, aprenderam na escola a associação do termo quilombola a escravo negro. Identificou-se que a escola não agenciou sua formação identitária. Os narradores apenas lembravam que nos livros os personagens quilombolas eram associados a negros que fugiam da escravidão para lugares distantes das cidades.

Padinha enxergou a literatura em sua pesquisa como um campo semiótico, em que voz e memória estão entrelaçadas, construindo a identidade quilombola. As poéticas são vividas por meio da palavra, não é lida e nem é distante da realidade daqueles narradores. Ela é experiência, sentimento e busca de si mesmo. É educativa no momento em que possibilita encontrar-se, identificar-se como homem e mulher negros. Assim, “a voz que narra é a voz que educa” sintetiza o trabalho de Padinha (2009, p. 120), em sua busca por encontrar a literatura na voz dos quilombolas. O conceito de educação, utilizado pela autora, ancorou-se em Cornelius Castoriadis e Carlos Brandão no sentido de compreender os processos educativos percebidos no cotidiano. Além disso, utilizou-se da semiótica de Umberto Eco para aprofundar seu conhecimento sobre os signos que emergiram do quilombo Menino Jesus. Diante

desse referencial teórico, a pesquisadora costura a relação educação e literatura e considerou que:

A participação da educação nos processos de representações da realidade, na medida em que os seres humanos construíram símbolos e significados sobre si próprios e sobre o mundo, garantiu que as trocas de olhares e gestos de afeição não fossem apenas repertórios, mas edificassem no homem o surgimento de sentimentos de 'eu' e de 'nós'. Possibilita um relacionamento entre iguais, tão estável e profundo, que possa ser a condição de um modo diferente de ensinar-e-aprender (Padinha, 2009, p. 39).

A quarta dissertação de Witembergue Gomes Zaparolli (2011) *Memórias Educativas: narrativas contam os Apinayé* cito a critério de levantamento, pois dentre todo o escopo para esta tese, essa dissertação foi a única que trouxe a temática indígena. Entretanto, tal texto não foi encontrado no site do Programa, nem tampouco na Secretaria, o que impossibilitou o detalhamento dessa pesquisa de mestrado.

A quinta dissertação que se insere na temática das poéticas orais é a pesquisa de Danieli dos Santos Pimentel (2012), *Cartografias poéticas em narrativas da Amazônia: Educação, Oralidades, Escrituras e Saberes em diálogo*, em que mergulhou nessa perspectiva e atrelou as narrativas dos intérpretes aos personagens da obra ficcional *Órfãos do Eldorado* de Milton Hatoum.

Ao fazer uma cartografia da voz, a autora considerou a história, a cultura e a memória dos entrevistados, bem como a geografia, em uma descrição minuciosa da ilha de Colares, *lócus* da pesquisa. Para ela, “[...] a percepção simbólica se imbrica aos diversos textos do imaginário local. [...]. De fato, não se pode negar que o imaginário mítico da região do Salgado se diferencia das demais regiões do estado” (Pimentel, 2012, p. 72). Nessa cidade, as narrativas orais compõem o imaginário, pois fazem parte da memória e da cultura dos sujeitos que lá habitam.

A dissertação está dividida em: *Tear I – Por uma cartografia da voz; Tear II – Poéticas do oral/impresso; Tear III – Narradores em performance; Tear IV – Matrizes moventes*. Assim, a partir de Paul Zumthor, Jerusa Pires Ferreira, Frederico Fernandes, Eleazar Meletínski, Jesús Martín-Barbero, Pimentel (2012, p. 73) analisou as “poéticas da oralidade, ensino e construção de saberes, numa perspectiva interdisciplinar; em que o texto literário pode ser entendido como um dos caminhos fundamentais para o entendimento de que a voz”.

No primeiro momento, a autora faz o retorno à oralidade, a partir dos estudos sobre a temática disserta sobre a questão da subalternidade da oralidade, refletiu também sobre a classificação que, muitas vezes, a literatura pode possuir, entre “clássicos” ou não. No segundo momento, a autora voltou-se para as questões da educação, discutiu a importância da literatura para a educação, não menos relevante do que outras formas de conhecimento. Também, incidiu sobre o que chamou de “movência” entre o oral e o escrito, principal ideia que trabalhou em sua dissertação.

As personagens da ficção de *Órfãos do Eldorado* de Milton Hatoum e os narradores de Colares tornam-se todos intérpretes, a pesquisadora contextualizou cada sujeito em sua pesquisa. Na seção intitulada Tear IV, Pimentel (2012, p. 20) fez a cartografia dessas movências entre os narradores de Hatoum e de Colares, verificou os “signos culturais se movem e se adaptam à dinâmica cultural de outros espaços”, apoiou-se também nos estudos da semiótica da cultura. Diante disso, a autora salientou:

Cartografado o acervo mitopoético das narrativas orais, percorreu-se alguns dos itinerários que possibilitou maior compreensão da memória coletiva transmitida por via do oral e do escrito, transformando-se, assim, em arquétipos literários que regem o conjunto do imaginário coletivo das culturas. (Pimentel, 2012, p. 22).

Interessante observar que a autora deixou explícito que a educação é experimentada no momento do contar ou narrar as histórias. Ainda frisou os processos educativos vividos a partir do contato com a voz poética com as memórias dos habitantes. Isso deixa claro o diálogo direto entre educação e literatura, o que evidencia uma epistemologia fronteiriça situada entre essas duas áreas, como confirmada nas palavras da autora:

Com base nas teorias que romperam com o paradigma da ciência moderna, é possível vislumbrar a possibilidade de ‘religar’ o pensamento científico ao ‘senso comum’, no sentido de estabelecer inter-relações entre a cultura oral e possíveis mediações no campo da educação. Esse encontro permite uma reflexão sobre a importância dos saberes dentro de contextos diferenciados como, por exemplo, o texto literário. Nesse sentido, o texto literário não será tratado como ficção, mas como um documento histórico-cultural em que é possível encontrar o imaginário dos povos e suas construções simbólicas e engendrar relações entre homem, natureza e cultura (Pimentel, 2012, p. 73).

Pimentel (2012) deu destaque às propostas de educação, ciência e literatura que diferem das concepções ocidentais, deixou evidente que existem culturas e conhecimentos que estão à margem da ciência colonialista. Isso é constatado quando

fala em “educação livresca”, tendo em vista que há uma supervalorização do conhecimento científico, vinculado aos livros, enquanto o conhecido do cotidiano é inferiorizado. Nesse sentido, Pimentel (2012, p. 74) ampliou os conceitos de educação, entendeu como “[...] um modo mais próximo dos saberes construídos por sujeitos da margem”.

A partir de uma proposta interdisciplinar, entrelaçou literatura, antropologia, educação e ciências contemporâneas, Pimentel (2012, p. 75) afirmou: “[...] o saber necessário à educação perpassa, inclusive, pela atualização do conhecimento diário da ciência e do ensino, pela renovação do pensamento educacional, e pela reforma do pensamento da prática individual de cada educador”. Com isso, além de apontar na direção da performance, aprofundou-se também em cada narrador e suas poéticas, momento em que estabeleceu uma relação entre voz e memória. Para a autora, Milton Hatoum criou, em seu livro *Órfãos do Eldorado* (2008), uma aproximação com a oralidade, “[...] apesar de se aproximar das novas técnicas do romance contemporâneo, mantém como tema uma forte ligação com as diversas narrativas que circulam no imaginário regional amazônico” (Pimentel, 2012, p. 93).

No *Tear IV*, Pimentel (2012, p. 169) debruçou-se na comparação entre as memórias de seus intérpretes e a literatura de Hatoum que “[...] convergem para a ressurgência de um fenômeno apontado durante a pesquisa, o fenômeno da movência e o encontro dos mais variados textos da cultura”. Em outro momento afirmou que:

As remitologias presentes na obra hatouniana que aproximam textos de imaginários tão distantes como textos da cultura oral indígena e matrizes orais europeias funcionam na obra como elemento movediço ao sofrer adaptações ao sistema de signos locais, tal como se estabelece o número de vezes que as situações intertextuais aparecem no contexto das narrativas amazônicas (Pimentel, 2012, p. 170).

Nesse sentido, em suas considerações finais, identificou a movência das narrativas orais, essas por sua vez têm uma espécie de universo de signos em que existe uma elasticidade de elementos, os quais podem ser traduzidos para outras formas de literatura. Por isso, as narrativas orais recolhidas em *Colares* podem ser associadas às narrativas de Milton Hatoum, do livro *Órfãos do Eldorado*. A educação é vivida por meio das poéticas orais, já que o cotidiano é traduzido em processos educativos que, em sua maioria, são inferiorizados pela cultura eurocêntrica, por serem considerados “senso comum” ou como “não ciência” (Pimentel, 2012, p. 180).

A sexta dissertação de Kezya Thalita Cordovil Lima (2014): *Era uma vez... a cobra grande na voz dos pequenos intérpretes cametaenses*, tem como intérpretes as crianças cametaenses e parte da seguinte pergunta “[...] o que significa contar histórias e como estas se relacionam com as experiências vividas por aqueles que contaram?” (Lima, 2014, p. 27). Em suas palavras iniciais pontua: “[...] afastando-me de uma busca de significados colados à pele da Cobra, decidi enveredar pela busca da importância que existe na educação sensível repassada pela voz dos mais velhos aos mais novos” (Lima, 2014, p.16).

A autora dividiu sua pesquisa em: *O era uma vez; Das águas barrentas do rio Tocantins ao poço da Cobra grande; Ecdise da serpente: do fundo do rio às margens do imaginário; O era uma vez na voz das crianças; Deixando a Cobra grande em paz*. Trata-se de uma pesquisa de campo desenvolvida no rio Mendaruçu Médio, interior do município de Cametá-PA, a partir das vozes de crianças que estudavam em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental, localizada às margens desse rio. Assim, ressaltou os processos educativos vividos a partir das narrativas orais. O objeto de sua pesquisa foi assim explicitado:

Cobra Grande do Rio Mendaruçu Médio – que viveu, segundo os intérpretes da pesquisa, por muitos anos no fundo desse rio, único acesso da comunidade para qualquer outro lugar, local onde também as crianças tomam banho, retiram a água e o alimento para sua sobrevivência como bem é sabido que, todo espaço ribeirinho, o rio é transformado no espaço lúdico das crianças (Lima, 2014, p. 26).

A autora discutiu as questões éticas em relação ao trabalho com as crianças e, principalmente, os processos educativos, tendo em vista que “o contar uma história é muito mais que diversão e estimular o imaginário; é uma das mais eficientes metodologias de ensino e aprendizado” (Lima, 2014, p. 36).

Para Lima (2014, p. 37), é importante alinhar as narrativas orais e o lúdico ao processo de educar, pois “[...] a inserção dos saberes locais [...] é exercício de vivência da educação na sua forma mais intimista e pura; é um método muito eficaz de aproximar o aluno ao seu cotidiano”. Em seu entendimento,

[...] as histórias refletem experiências infantis, ao ouvir dos mais velhos habitantes que moram e moraram nas margens do rio Mendaruçu Médio, os quais, no cotidiano, estabelecem ou estabeleceram contato direto com a mata e o rio e entre um mergulho e outro, novas buscas para viver sua própria história de vida, sua imaginação, sua cultura; e essa tentativa constrói tempos, espaços para aprender, brincar e oralizar (Lima, 2014, p. 42).

A pesquisadora realizou um percurso histórico e geográfico sobre Cametá e o rio Mendaruçu Médio, levando em consideração a formação do espaço pesquisado e sua urbanização, como elementos necessários para ter acesso aos conhecimentos locais das crianças. Também analisou o contexto sociocultural envolvendo os cultos aos santos, vistos em festividades religiosas, círios fluviais, dentre outras manifestações.

Os espaços histórico-sociais e geográficos são analisados, uma vez que para a pesquisadora “[...] o cotidiano das crianças da pesquisa, assim como de todas as comunidades ribeirinhas, é intrinsecamente ligado à água, ao rio” (Lima, 2014, p. 55). Nesse sentido, o rio Mendaruçu Médio é mítico, poético e possibilitou a construção e contação das narrativas orais, especialmente, da Cobra grande. O rio pesquisado

[...] é o local onde se inicia a influência das narrativas, onde a Cobra Grande se concretiza por meio da construção do imaginário infantil, das tradições orais herdadas nas ‘cabeças’ de ponte, onde as crianças relatam suas experiências, encenam fatos, adaptam situações e rememoram saberes (Lima, 2014, p. 56).

A autora recorreu aos mitos da Grécia continental, Egito, Oriente e bíblico para explicar o mito amazônico da cobra grande. Trilhou esse caminho entre o profano e o religioso. Entre as narrativas da Medusa (Grécia antiga), Nossa Senhor das Graças, Rei das Serpentes, o livro *Cobra Norato* (1931), de Raul Bopp (1994), o conto *Acauã* (2008), de Inglês de Sousa, o livro *Três casas e um rio* (1994), de Dalcídio Jurandir, Lima (2014) construiu o imaginário da cobra grande, tanto a partir das experiências religiosas, como nas narrativas gregas.

O percurso literário da autora chega até as margens do rio amazônico, navegando pelas águas-palavras que transbordam as narrativas da cobra grande. Com isso, Lima (2014) encontrou semelhanças entre as várias narrativas que ressoam até aportar na cobra grande de Belém do Pará. Finalizou com uma discussão a respeito do porquê escolheu a criança como intérprete para sua pesquisa. Segundo ela, “[...] escolher um bom contador de história é pressuposto fundamental para o trabalho com narrativa oral” (Lima, 2014, p. 109). A pesquisadora ainda compreendeu o papel da criança como contadora de histórias, seu poder de imaginação, o caráter simbólico de seus desenhos e linguagens. Assim,

[...] ao contar, recontar e criar sua própria história, a criança, mesmo ainda não alfabetizada, constrói sentidos e significados, expressa sentimentos, cria seu próprio mundo vivenciando suas fantasias, oportunizando o

conhecimento de si e do ambiente que a cerca, princípios fundamentais para o diálogo entre oralidade intrínseco nas narrações e educação (Lima, 2014, p. 114).

A análise de Lima fundamentou-se nas narrativas orais experimentadas por meio das vozes das crianças, apoiadas nas palavras que circunscrevem tanto o espaço histórico-geográfico, como também o estético-poetizante. A cobra grande, para os intérpretes de Cametá, no Pará,

[...] aparece como uma habitante do mesmo rio onde elas vivem, tomam banho, navegam e brincam, com um aspecto monstruoso, gigantesco, que pode variar de cor e tamanho. Enquanto umas dizem que nunca ninguém a viu ou que ela nunca fez mal a ninguém, outras afirmam, por meio de provas que lhes foram contadas, por pessoas de confiança, que ela realmente existiu, fez maldades ou bondades e deixou marcas de sua presença (Lima, 2014, p. 115).

Lima (2014, p. 154) concluiu “deixando a cobra em grande paz” e, sobretudo, compreendeu essa narrativa como movência, como o próprio rio que a fez emergir. Essa história é perpetuada por meio de vários signos, vozes, imaginários e, especialmente, está viva nos rios e nas crianças de Cametá, pois

[...] o importante neste processo da pesquisa não foi apenas transcrever e analisar as narrativas orais em que protagonizas o texto, mas compreender a ‘movência’ da tradição oral e de como os processos de variação do mito constroem identidades fundadas no imaginário. Desse modo, a escolha das poéticas orais, que têm a tua presença, como objeto da dissertação, constituía-se para mim e logicamente para a pesquisa, em uma forma de conhecimento sobre os saberes culturais (Lima, 2014, p. 157).

As narrativas sobre a cobra grande produzem o imaginário, a memória e constroem a cultura ribeirinha. A literatura faz parte da constituição identitária dessa população e conecta as pessoas aos rios e ao seu território. Vale ressaltar a importância da literatura oral e do seu repasse a outras gerações, quando se debruçou sobre a relação entre as crianças de Cametá e a narrativa estudada. Para a autora:

O contar histórias é muito mais antigo do que qualquer outra prática literária, essa prática é possível em virtude dos intérpretes, alguns têm habilidade acurada para o ofício, outros ainda aprendizes reconhecem o valor que essas narrativas têm para suas vidas, como acontece, por exemplo, com os intérpretes desta pesquisa. Eles demonstram o interesse em ouvir e guardar histórias como a da referida Cobra Grande, para quem sabe, contar para outras gerações e, assim, manter a teia infinita tecida ao longo do tempo (Lima, 2014, p. 39).

Nesse mergulho pelas poéticas orais, a sétima dissertação é a de Zaline do Carmo dos Santos Wanzeler (2014) intitulada *Boto em gente, gente em Boto: saberes, memória e educação na Amazônia*. A pesquisa teve como objetivo “[...] realizar um

estudo sobre as narrativas de Boto, analisar sua inter-relação com os 'saberes da sexualidade' entendidos como práticas educativas presentes no cotidiano do município de Cametá-Pa" (Wanzeler, 2014, p.11).

Dividida em três seções, a autora trabalhou com os procedimentos metodológicos da história oral. Para tanto, apropriou-se de autores como Bergson, Halbwachs, Le Goff, Zumthor, Bataille, Freud, Brandão e Freire. Ainda recorreu aos temas sobre a memória, oralidade, saber, educação e sexualidade, como categorias chave. Por esse itinerário, Wanzeler (2014) teceu fios de memórias para recontar as histórias de vida de seus intérpretes. Segundo ela: "[...] quem transmite a narrativa torna-se um poeta que devaneia com palavras." (Wanzeler, 2014, p. 56). A autora situou sua pesquisa no contexto da educação não escolar. Para ela:

A educação é uma fração da experiência endoculturativa. Ela aparece sempre que há relações entre pessoas e intenções de ensinar e aprender. Então a narrativa do Boto quando passa pelo fluxo da voz do velho é uma situação endoculturativa (endo -dentro; cultur - cultura; ativa -ação ativa). Isso porque, na Amazônia ribeirinha, na transmissão das narrativas orais do boto o espaço educacional é o não escolar (Wanzeler, 2014, p. 76).

Para a autora, a educação é um processo cultural de transmissão de valores, conhecimentos e experiências, sendo as relações pessoais permeadas pelo contexto educacional. A voz, por essa perspectiva, é parte do processo educacional, integrando corpo às poéticas e à educação. Por isso, a pesquisadora trouxe a narrativa oral do boto, "[...] uma possibilidade latente de unir saber e ensino, já que se constitui um saber primeiro, o de ouvir contar dos velhos a partir da transmissão das histórias e histórias que cercam o cotidiano" (Wanzeler, 2014, p. 77).

Wanzeler (2014), na terceira seção, fez uma análise acerca das narrativas em torno de as metamorfoses homem-animal, apoiou-se também em Câmara Cascudo com as narrativas indígenas e buscou a mitologia greco-romana. Na literatura amazônica não é diferente, a pesquisa também mostrou em Dalcídio Jurandir, José Veríssimo, Inglês de Sousa, Walcyr Monteiro a narrativa do boto.

A pesquisadora recolheu as narrativas de 6 intérpretes, entre 60 e 85 anos, moradores de Cametá-Pará e identificou 6 categorias de boto: "[...] boto Don Juan das águas amazônicas; boto amante; boto bissexual; boto casado; bota (sedutora e parturiente) e filho do boto" (Wanzeler, 2014, p. 93). Após essa análise, Wanzeler

(2014) identificou os saberes da sexualidade e afirmou que a narrativa do boto pode transmitir a

[...] violação de interditos, o tabu alimentar (ninguém se atreve a comer carne de Boto), a menstruação (violação do tabu do sangue), a gravidez, o ato sexual, o olhar, a semelhança da genitália da Bota com a da mulher (as configurações musculares internas que provocam o prolongamento do prazer devido às contrações serem maiores que da fêmea humana), a sedução do Boto durante o encantamento, a morte do Boto, o universo feminino (menstruar - a menarca e a menopausa -, o despertar sexual da moça, o rompimento do hímen, engravidar, parir e amamentar), questões de gêneros, a homossexualidade, a infidelidade, entre tantos outros temas correntes que navegam no imaginário poético e faz emergir os saberes da sexualidade (Wanzeler, 2014, p. 138-139).

Ademais, Wanzeler abordou os saberes que emergiram no cotidiano de Cametá, quando comentou sobre os ensinamentos que recebeu de seu avô correlacionados à sua pesquisa: “[...] Porque saber é questão de escolha. Você pode saber o que é certo e o que é errado, mas tem a opção de fazer ou não, pensar ou não, ir ou não. O barco da vida transmite do velho a criança saberes que a escola ainda não consegue mediar” (Wanzeler, 2014, p. 75).

A partir disso, Wanzeler navegou pelos rios da memória, *Mnemosyne* (Memória) e *Lethe* (Esquecimento), já que trabalhou com a questão sobre “o que é ser velho na Amazônia?”. Ressaltou que, primordialmente, é “[...] ter adquirido saberes, e transmitir saberes, por ter sido filho, filha, neto, neta, pai, mãe, tio, tia e agora avô, avó” (Wanzeler, 2014, p. 66). A memória, ao longo da pesquisa, é entrelaçada ao saber, aos modos de vida e aos processos educativos. Por isso, a autora esclareceu:

Na transmissão do saber pela narrativa oral do velho, o conhecimento acumulado do grupo social não ‘dá aulas’ e os alunos, que são todos os que aprendem, ‘não aprendem escola’. Tudo o que se sabe aos poucos se adquire por viver muitas e diferentes situações de trocas entre pessoas, com o corpo, com a consciência, com o corpo-e-a-consciência. As pessoas convivem umas com as outras e o saber flui, pelos atos de quem sabe-e-faz, para quem não-sabe-e-aprende (Wanzeler, 2014, p. 76).

Das águas da memória, Wanzeler adentrou nas águas-poéticas do boto, mostrou seu imaginário em outras culturas e as mitopoéticas amazônicas em relação ao animal. Nessa construção, mergulhou na configuração mística do boto, a pesquisadora direcionou seu olhar para os saberes que emergiram das poéticas que atravessam esse ser. Para ela, “[...] um dos saberes presente na mitopóetica do Boto se dá no ato de contar histórias” (Wanzeler, 2014, p. 105), visto que o próprio ato de

narrar já se configura como uma prática educativa. Por essa perspectiva, o boto é tradição, memória, cultura e educação. Nas palavras da autora:

Ao mergulhar nas águas desconhecidas do rio Tocantins, o Boto deixa uma geração cravada no ventre da ribeirinha ou nas lembranças daquele que se atreveu a ser seu objeto de desejo ou enfezamento. Intrinsecamente ligado a sexualidade, o Boto nada lascivamente na voz dos velhos, sobe e desce na terra da infância e adolescência. Suas variações são elos entre o imaginário e a sexualidade (Wanzeler, 2014, p. 138).

A pesquisadora concluiu sua dissertação com a reflexão acerca das trocas culturais que configuram a cultura local, permitindo a movência dos saberes e a permanência das narrativas orais como instrumento de cultura e educação. Assim,

[...] Transforma-se a narrativa oral em uma prática de inter-trocas do sentido através do saber. Por isso, posso dizer que nas vozes poéticas de velhos contadores ribeirinhos de Cametá, as configurações/imagens do Boto (Don Juan Amazônico, Boto amante, Boto bissexual, Boto casado, Bota, filho do Boto, Boto protetor, Boto melindroso e Boto sedutor animal) assumem uma função especial, pois integra, ao mesmo tempo, o imaginário e o real (Wanzeler, 2014, p. 140).

Wanzeler (2014) registrou as narrativas do boto e analisou sua inter-relação com os saberes da sexualidade, entendidos enquanto práticas educativas desenvolvidas no cotidiano de Cametá, no Pará, a partir das memórias de velhos. Nesse sentido, os valores que demarcaram o que é 'certo' e 'errado' dentro da comunidade e os seus saberes são repassados e vividos a partir da narrativa do boto.

A oitava dissertação de Délcia Pereira Pombo (2014), *Educação, memórias e saberes amazônicos: vozes de vaqueiros marajoaras*, ancorou-se nos conceitos de cultura, memória, oralidade e educação e a partir da metodologia sobre trajetórias de vida. Teve como objetivo os

processos de construção identitária do vaqueiro e contribuir para estimular a reflexão sobre os aspectos ligados aos seus saberes, assim como o reconhecimento social dessa profissão para se entender as relações sociais e como patrimônio cultural inerente à sociedade dos campos do Marajó (Pombo, 2014, p. 8).

A autora dividiu sua pesquisa em: *Era 1: embarque. Assim tudo começou; Era 2: boi de rede: o conduzir da malhada; Era 3: identidades do vaqueiro marajoara: rédeas de saberes e vivências culturais; Era 4: narrativa (auto)biográfica: a voz traduz saberes e Era 5: desembarque*, ou seja, a imagem do trabalho está espelhada no percurso dos rios do Marajó. Além disso, denomina de "Era" como se fosse o ciclo do boi, "Era 1 = bezerro; Era 2 = mamote; Era 3 = novilho; Era 4 = garrote; Era 5 = boi,

ou seja, os diferentes estágios de vida do animal desde o nascimento até a época de ir para o abate” (Pombo, 2014, p. 14).

Interessante observar que, para a autora, tais imagens metafóricas são “[...] suporte de uma leitura imagética com introdução de elementos que conduzem o leitor na construção e compreensão da realidade local além de outras representações pertinentes ao entorno do sujeito da pesquisa” (Pombo, 2014, p. 14). Além disso, Pombo (2014) se apropriou de autores como Sánchez Gamboa, Marcondes, Teixeira, Oliveira, Bertaux, Freitas, Abrahão, Ataíde, Ferreira, Portelli, Lozano, Bourdieu, Benjamin e Zumthor. Para o início, descreveu geograficamente a Ilha do Marajó, seu território, municípios, a população local e a tradição dos vaqueiros.

Destaco também para essa análise que Pombo (2014, p. 47) apresentou um “mapeamento identitário em contexto histórico-narrativo” em que realiza um levantamento acerca da identidade do vaqueiro marajoara, desde o período da colonização dos portugueses no arquipélago até o momento da sua pesquisa. Traz referências, por exemplo, sobre o Museu do Marajó, a história da chegada dos búfalos, cartas geográficas, documentos manuscritos e oficiais. A pesquisadora destacou a importância dos povos africanos para a constituição desse mosaico marajoara, a partir do carimbó, do gingado da capoeira, dos colares com sementes e cipós coloridos.

Diante disso, recolheu as narrativas dos vaqueiros e afirmou que: “[...] a narrativa segue o curso da vida, ela não se explica à parte da vida, simplesmente flui e os fatos surgem acompanhando a memória do narrador” (Pombo, 2014, p. 62). Diante de cinco gerações de vaqueiros, buscou “[...] dar voz aos vaqueiros e permitir que revelem as experiências singulares constituintes da sua identidade geradora de saberes expressos no empenho, trabalho e nas vivências individuais e em grupo” (Pombo, 2014, p. 78).

As gerações são: 1ª geração: Luiz Andrônico de Vasconcelos; 2ª geração: Roque Vasconcelos (1912–2002); 3ª geração: Erandir Vasconcelos (1938); 4ª geração: Ernani Vasconcelos; 5ª geração: Fabrício Vasconcelos, ou seja, põe em relevância a ancestralidade no trabalho de vaqueiro no Marajó. Ao concluir, a autora atrelou essas experiências aos processos educativos e tece as seguintes considerações:

O aprendizado que vem da tradição pelas vozes dos velhos vaqueiros marajoaras se imprime na história de quem viveu a experiência e agora o próprio sujeito tem a oportunidade de narrá-la em espaço diferenciado: não mais nos campos do Marajó, o espaço rural, mas na cidade, o local urbano onde mora atualmente. A voz de Erandir, um velho vaqueiro, o escolhido desta pesquisa que, em virtude de suas experiências vividas, tem o que contar. E como um elemento de movência, a intervocalidade se aplica ao espaço-tempo da narrativa oral visto que a voz carrega a tradição que se modifica ao longo do tempo (Pombo, 2014, p. 102. Grifo meu).

Por essa razão, a pesquisadora considerou que a educação é vivida, construída e tecida no decorrer das gerações e nos processos de trabalho desses vaqueiros. Assim, revelou que: “[...] *os saberes estão nos ambientes de trabalho e moradia* e lá se constroem relações de experiências (com)partilhadas que (re)afirmam a identidade do vaqueiro do Marajó” (Pombo, 2014, p. 108. Grifo meu).

A *nona dissertação* de Andréa Lima de Souza Cozzi (2015), intitulada *Tessituras poéticas: educação, memória, em narrativas da ilha Grande/Belém – Pará*, analisou os saberes e práticas educativas expressos nas vozes dos narradores da referida localidade. Tem como objetivo geral “[...] cartografar os saberes e práticas educativas expressas em narrativas orais dos intérpretes da Ilha Grande”. Pautou-se nos procedimentos da história oral e da entrevista narrativa, em diálogo com a educação. Debruçou-se ainda sobre os estudos de Paulo Freire, Carlos Brandão e Peter McLaren.

A partir de quatro seções, a pesquisadora apresentou suas memórias afetivas de quando escutava as narrativas de sua avó e sua vida profissional tecidas pelos fios da literatura. Cozzi (2015) traz à tona reflexões sobre a necessidade de se compreender os conhecimentos da região das Ilhas. A partir dessa inquietação, aprofundou-se nos saberes dessa localidade, além de focar na relação entre eles e a educação escolar. Nesse sentido, na primeira seção detalhou a região amazônica e sua geografia, apontou a relação expressiva com as águas nessas Ilhas da Grande Belém e ressaltou as questões simbólicas que as envolvem. Para a autora,

[...] conhecimentos sobre o cotidiano amazônico fazem parte do modo de vida da comunidade. As marés lançantes, a safra do açaí, o tempo das fortes chuvas, o período de proliferação de carapanãs refletem na relação do homem com o meio, alteram e influenciam o movimento diário. Tais práticas fundamentam as representações sociais nas quais os indivíduos lançam o sentido de suas existências, criando e recriando temporalidades, espaços, culturas (Cozzi, 2015, p. 49).

Um dado interessante é que essa é a primeira dissertação, do levantamento realizado, que trabalhou o conceito de multiculturalismo crítico. A temática da educação e a oralidade são, assim, costuradas a partir do aporte teórico do multiculturalismo como uma nova possibilidade de interpretações e estudos nesses dois campos. Na segunda seção, Cozzi buscou compreender a educação como cultura e trilhou pelos caminhos da percepção dos saberes que inundam as narrativas, já que,

[...] embarcar nas águas do multiculturalismo crítico envolve a predisposição ao fazer, ao engajar-se nas lutas pela transformação, pela cidadania híbrida e pela solidariedade tão necessária aos que ousam fazer a travessia sem medo das intempéries, sabendo que elas são indispensáveis para compreendermos os espaços de tensões e negociações entre as culturas (Cozzi, 2015, p. 55).

Cozzi ressaltou a complexidade da educação na Amazônica, pois as escolas, em sua maioria, apresentam conteúdos homogêneos e eurocêntricos e precisam ainda dialogar com os saberes locais. Na terceira seção, realizou um levantamento sobre os contadores de histórias em Belém, bem como em outras culturas, como africanas, europeias e árabes.

Na seção quatro, Cozzi fez sua cartografia de saberes e práticas educativas da Ilha Grande e identificou: saberes do lugar; saberes ambientais; saberes escolares e saberes mitopoéticos” (Cozzi, 2015, p. 30). Para a autora:

Os saberes construídos e estabelecidos dentro das culturas serão os desenhos do mapeamento da Ilha Grande, que começou a ser traçado, conforme dito no início desta dissertação, enquanto necessidade de um grupo de educadores preocupados em interligar os fios dos saberes presentes na ilha, no entanto, muitas vezes enrolados no carretel das dificuldades, dos obstáculos que o sistema lhes entrega. Enquanto isso, a Equipe Técnica da Secretaria Municipal de Educação de Belém e funcionários da Unidade Pedagógica São José tomaram como ponto de interesse o religamento dos fios de conhecimentos através da construção cartográfica de saberes da Ilha Grande, para melhor compreender o espaço vivo e pulsante do lócus que abriga a escola e a geração de um registro escrito. Esse foi o intuito inicial dos educadores que agora se lançavam ao universo desconhecido da função de cartógrafos (Cozzi, 2015, p. 110).

Nas suas considerações finais, recorro às suas palavras tendo em vista a sua poesia-ciência:

Ainda haverá tempo de pegar a agulha, molhar a linha na saliva, e fazê-las atravessar cotidianamente aquele lugar chamado Ilha Grande, para sempre costurar os saberes dos seus moradores no tecido que veste a história da humanidade. Mas, por enquanto, aponto aqui – após essa travessia, não haverá mais como para descansar o nosso pensamento nas formas impostas

de saberes julgando-os certos e imutáveis. Essa concepção foi lavada e levada pelas águas que banham a Ilha Grande (Cozzi, 2015, p. 136).

A *décima dissertação* foi a de Dia Ermínia da Paixão Favacho (2017), *Educação sensível na voz de calados: poesia e Memória em Regime Crepuscular*, trabalhou a educação sensível ao problematizar a recusa do pensamento poético pelas instituições formais de ensino. Ao afirmar que “[...] a poesia educa e nos presenteia com uma educação com e para a sensibilidade” (Favacho, 2017, p. 18), direcionou o leitor a refletir sobre a importância da poesia para a educação infantil, como uma maneira de sensibilizar as crianças a tornarem-se seres humanos mais solidários.

Como professora da rede municipal de Belém, narrou como sua experiência docente esteve atrelada à sua postura de pesquisadora das poéticas. Para essa pesquisa, a autora escolheu a cidade de Baião, no Pará, onde vivem seus intérpretes, como locus de sua pesquisa, diante disso, partiu da inquietação de “[...] pensar educação sensível a partir da poética da voz - objeto de estudo - de velhos e crianças sujeitos da pesquisa - moradores da vila de Calados-Baião-Pará” (Favacho, 2017, p. 20). Ao refletir sobre educação, afirmou que:

Memória e poesia presentes na/da voz são elementos indispensáveis para compreender a educação, sob a perspectiva da razão sensível. O caminho escolhido foi o do encontro com a voz carregada da memória mítica e criação poética, o que fundamenta minha opção metodológica pelas poéticas orais (Favacho, 2017, p. 25).

Dia Favacho (2017) dividiu sua dissertação em: *Voz presente* que é subdividida em duas seções: *Do impossível roubo do corpus* e *Da captura da voz*. A introdução denominada de *Um segredo, um mistério, um sentido para iniciar*; e as considerações finais de *Mais segredos, mistérios e sentidos para não encerrar*.

A dissertação de Favacho iniciou com Paul Zumthor, além disso fez um levantamento acerca da voz e memória, mostrou ainda a voz como elemento central de sua pesquisa, já que é por meio dela que se educa, assim:

[...] educar a alma, os sentidos, está para além da mais profunda inteligência, é alimento do espírito humano, encontro com o que somos. Em qualquer cultura deste planeta, o homem compreende a vida e a constrói por meio do pensamento objetivo, empírico, prático, técnico e ainda pelo pensamento subjetivo, simbólico, mítico, mágico. Mesmo que a civilização ocidental tenha evidenciado e valorizado muito mais a racionalidade objetiva, o mitopoético sempre estará presente, pois que disso somos feitos. A voz poética deverá fazer, então, a religação de nosso ser com a matéria de nossa essência, nos

colocando, desse modo, em estado de poesia, sua função primeira (Favacho, 2017, p. 43).

Com uma escrita poética, narrou seus dias em campo, as estradas, os cheiros, as escolhas realizadas ao longo da pesquisa, a felicidade que foi realizá-las, narrou ao longo da dissertação seu próprio percurso poético. É perceptível que a vida, a infância e a pesquisa estão conectadas, em uma relação exposta a todo momento.

Isso possibilita discutir que a escrita científica pode ser realizada de diversas maneiras, pois o sentimento e a subjetividade integram esse campo, de modo a tornar a dissertação mais visceral e inerente à subjetividade do pesquisador. Como um fluxo de memórias, Favacho (2017) construiu seu texto, em diálogo com as falas de seus narradores, destacou temáticas que vieram à tona ao longo das entrevistas.

Na segunda e última seção *Da captura da voz*, Favacho (2017, p. 69) entrelaçou as vozes e “velhos e crianças conservam em si e partilham pela voz, experiência e devaneio, na vivência de uma infância potencial que habita em nós”. E a educação mostrou-se assim na

[...] poesia sonora faz vibrar o espaço e pela memória vivida e sonhada, nosso intérprete anuncia logo nas primeiras palavras a marca da educação poética pelas gerações anteriores, responsáveis pela manutenção do tesouro cosmológico no ato de narrar (Favacho, 2017, p. 81).

Nessa dissertação, a autora salientou alguns pontos que, a meu ver, destacaram o campo epistemológico literário-educacional, quando a autora compreendeu que:

[...] a partir de um lugar da ciência, ao mesmo tempo que estou à construí-lo junto com outros [...] [e] tomo a arte de pesquisar, compreender e escrever, por uma perspectiva sensível de construir possibilidades de diálogo e não tão somente apresentar uma resposta calçada nas franjas da razão permitida (Favacho, 2017, p. 114).

Tais palavras me remetem a compreender que o lugar dessa e de outras pesquisas levantadas circunscrevem um lugar na ciência, a partir da arte, das poéticas, que implica a existência de um campo literário-educacional. Ao final, analisou que

[...] a educação poética que defendo e pela qual luto, está neste corpo que sou. Porém, paradoxalmente, como é a vida e tudo que dela brota, essa também não é a educação que mora solitariamente em mim, pois que tal corpo foi se constituindo numa cultura de pensamento contrário à lógica dissonante do pensamento poético (Favacho, 2017, p. 115. Grifo meu).

A *décima primeira* pesquisa é a de Monise Campos Saldanha (2017) intitulada *Saberes afro-amazônidas: as narrativas Iorubá sobre a Orisá Oxum como fonte educativa*, teve como objetivo analisar “as narrativas orais de matriz Iorubá sobre a Orisá Oxum enquanto fonte educativa” (Saldanha, 2017, p. 8). Como aporte teórico, Saldanha pautou-se em Burke, Parés e Ferreira como seus pilares na construção do pensamento, e em Carlos Rodrigues Brandão e Paulo Freire para pensar o conceito de educação. Saldanha (2017) ressaltou a perspectiva da educação não-escolar a partir da educação de terreiro. Em sua análise, notou que

[...] antes de o modelo escolar tornar-se espaço privilegiado da atividade educacional, outras formas de ensino foram responsáveis pela internalização de procedimentos que também podem ser entendidos como iniciativas educacionais, cujos frutos se desdobram: na execução de tarefas domésticas, na construção de moradas, no domínio de sistemas de irrigação, da constituição de calendário pela observação da natureza, para saber quando plantar e colher, da confecção de barcos, pilões, fornos, da criação de animais e manuseio de plantas, das técnicas de caça e pesca, da organização social, entre outros fazeres (Saldanha, 2017, p. 80-1).

Nesse sentido, para a autora há um educar por meio do poético, das palavras cantadas, das reverências aos deuses Iorubás, que o Estado (moderno-colonial) nega e exclui do processo formal da escola. A voz, portanto, é a linha que tece o pano da memória, e as ancestralidades dão à humanidade o dom da vida e o poder da palavra, o que configura uma perspectiva educacional na contramão do ensino escolar e persiste em se mostrar como “letra viva”. Nas suas palavras:

Ainda que a educação cultural desenvolvida pela tradição étnica Iorubá venha sendo relegada ao avesso da história, suas narrativas orais persistem a se mostrar como ‘letra viva’ trazendo em germe a manutenção da vida, conforme se fazia em África. Educação cujo rastro teórico pedagógico pouco foram evidenciados pela Ciência, mas que em danças, cantos e batuques são capazes de criticar, explicar, experimentar e transformar a sociedade. Oralidade que se torna central para a cosmovisão africana arraigada à brasileira (Saldanha, 2017, p. 90).

Um dado pertinente para esta tese é que a partir da turma 14º (2018-2020) houve a entrada dos professores João Colares da Mota Neto e o Sérgio Roberto Moraes Correa⁸ no Programa. O que pode significar, de uma forma geral, outras

⁸ Inclusive, os professores realizam diversas publicações juntos, a citar: *A tradição oral da/na comunidade quilombola Vila União/Campina de Salvaterra-Pará: a educação pela militância em uma perspectiva decolonial* (2023); *As Pedagogias Decoloniais da militância na Associação dos Discentes Quilombolas (ADQ/UFPa): uma educação outra na universidade* (2023); *Arte e estética decolonial: um diálogo a partir da colonialidade do ver* (2023); *Darcy Ribeiro na Amazônia Paraense: análise das pesquisas em um Programa de Pós-Graduação em Educação* (2022);

direções para as pesquisas no PPGED-UEPA, em que temas como: a interculturalidade, decolonialidade e o estudo das religiões de matriz afro-brasileiras são mais evidentes.

A *décima segunda* dissertação *Entre saias de espumas e trilhas de conchas: vozes e saberes poéticos do feminino na Educação Sensível das filhas e filhos umbandistas de Iemanjá na Amazônia* de Livia Cristina Fonseca de Araújo Faro (2018) analisou de que forma as narrativas do mito de Iemanjá, na Umbanda, podem contribuir para a educação sensível pois, para ela:

No terreiro de Umbanda o processo de educação se dá por todos os sentidos vividos/experimentados quando as histórias são narradas pela voz ou pelo ritual, quando todo o conhecimento passa pelos sentidos, se constituindo como uma educação (do) sensível para lembrar Duarte Júnior (2000) e, por isto, ganha impressões profundas e profusas em sua constituição das identidades de filhas e filhos de Iemanjá Umbanda. Na vivência, aprendem com o corpo inteiro (Faro, 2018, p. 29).

A pesquisadora realizou um estudo de campo e documental, qualitativa, de abordagem etnometodológica, usou para tanto Bachelard, Castoriadis, Fares e Danieli Pimentel, Ferreira, Halbwachs, Maffesoli, Ortiz, Prandi, Boaventura Santos, Daniela Santos, Thompson e Zumthor. Teve como sujeitos as filhas e filhos da Sagrada Orixá Iemanjá.

A dissertação foi dividida em: *A voz do mar me chama; Águas do princípio e Em direção à calunga grande: para ‘mediunizar’ fronteiras entre terreiro e a academia*, Faro (2018) teceu sua pesquisa a partir da imagem-água, então, expressões como: “mergulhar”, “águas do tempo”, “vaivém das ondas”, “respingos d’Água” e “águas mnemônicas”, já que o Orixá estudado é a Iemanjá.

Assim, para a autora a “[...] educação de filhas e filhos de Santo no terreiro de Umbanda a partir do mito da Orixá, personificado, transfigurado em sua Saia” (Faro, 2018, p. 22), para isso utilizou a “[...] técnica delimitadora a análise não probabilística por acessibilidade e tipicidade. A produção de dados foi realizada mediante à disponibilidade dos sujeitos em participar da pesquisa e narrarem suas experiências como filhas e filhos de Santo” (Faro, 2018, p. 32). Trago a voz da autora, de maneira subjetiva e viva, já que trouxe à tona momentos que refletiu sobre o que é fazer

ciência, o que, a priori, poderia ser algo rígido e criterioso, assim, para Faro (2018, p. 38):

[...] a necessidade de religação de **saberes entre a academia** e, mais especificamente, o terreiro é, segundo os dados do campo desta pesquisa, muito mais importante para a primeira, em decorrência da urgência na **produção de conhecimentos desencapsulados** e mais **vivos** dentro e fora dos espaços de formação acadêmicos. Se insisto em sempre trazer minhas memórias é porque acredito nessa indivisibilidade, nessa relação íntima com o cotidiano, o passado e o presente, que me forma e me faz assumir um lugar na pesquisa, na academia e na vida social, embora ainda não saiba bem como fazê-lo.

Assim, ao ancorar-se nos conceitos de memória, cultura e educação sensível fora do espaço escolar, a autora partiu do seguinte problema: “como as dimensões simbólicas e poéticas do feminino contidas em narrativas do mito de Iemanjá na Umbanda podem contribuir para a educação sensível de filhas e filhos da Orixá?” (Faro, 2018, p. 29). Dessa forma, teceu, a partir de uma educação não-escolar, os saberes advindos das poéticas femininas, como esclareceu:

O sagrado e o mágico eram expressos na materialidade das obras que sinalizam pela continuidade da vida na gestação da mulher. As artes revelam materialmente esse manancial imaginário oferecido pela Grande Mãe, plasmam essa feminilidade em curvas e em atenção e (super)valorização de aspectos do corpo da mulher, signos feminino-mágicos: seios, quadris, sexo, barriga (Faro, 2018, p. 76).

Na *décima terceira* dissertação *Saberes afro-brasileiros e educação sensível em cartografias amazônicas: vozes de Jambuaçu-Pa* de Margareth da Silva Brasileiro (2019) teve como objetivo principal: “[...] cartografar os saberes não escolares presentes nas narrativas orais dos moradores do território quilombola de Jambuaçu” (Brasileiro, 2019, p. 12). Discutiu a relação entre os saberes do quilombo e a relação excludente que o sistema moderno-colonial impõe sobre essas comunidades. Para tanto, entendeu que:

[...] o conceito de educação sensível como um processo pelo qual os sujeitos buscam outras formas possíveis de ser, sentir e ver o mundo para além da perspectiva binária e cartesiana das certezas experimentadas e comprovadas pela ciência moderna, por fim, no contexto de uma subjetividade sensível que conclama outras dimensões e potencialidades do sujeito, algo que está para além de sua racionalidade, tomando ainda a acepção a seguir que contraria exatamente a expectativa racionalizante (Brasileiro, 2019, p. 17).

Militante de movimentos pela valorização da Educação de Jovens e Adultos, tanto na rede municipal de Belém quanto em todo o estado do Pará, a pesquisadora

teve como foco as questões étnico-raciais no quilombo de Jambuaçu-PA. Além de estar em sala de aula, afirmou, ao longo da dissertação, seu posicionamento e compromisso político. Diante disso, a autora esclareceu que:

Os processos de valorização da identidade negra amazônida, como tarefa das mais urgentes, e esse é um compromisso que recai nas pessoas que fazem parte dos círculos de pesquisa em educação e da educação em nossa região, vista como uma região periférica, dentro de um país periférico do hemisfério Sul, do Sul epistêmico (Brasileiro, 2019, p. 17).

Em diálogo com a pesquisa de Brasileiro (2019), a *décima quarta* dissertação de Tereza Cristina Vasconcelos de Souza (2019) com o título de *Vozes da Floresta: os saberes dos Mestres de Carimbó de Santarém Novo (PA)*, realizou uma cartografia dos saberes dos mestres de Carimbó da cidade de Santarém Novo-Pa, pertencentes à Irmandade de Carimbó de São Benedito, apoiou-se em Bernard Charlot, Carlos Brandão e Boaventura Santos para compreender a educação. No olhar da pesquisadora:

Para além dos bancos escolares, os mestres produzem saberes que contribuíram para que se organizassem e consigam encaminhar a campanha do Carimbó, enquanto patrimônio cultural do Brasil. Isso se deu a partir da organização deles e do movimento que desenvolveram com os demais mestres dos municípios do entorno (Souza, 2019, p. 94).

Souza (2019) analisou os mestres de carimbó durante o ato de construir os seus instrumentos musicais. Presumiu que na sociedade Ocidental está introjetado nos corpos o projeto moderno-colonial, uma vez que há uma separação entre corpo e mente e, por isso, a corporeidade não tem relevância. Sua investigação teve como proposta tornar evidente que, para a cultura de Santarém Novo, os corpos desses sujeitos pesquisados estão conectados à produção de saberes. A autora ressaltou a íntima aproximação entre trabalho manual e a cultura local, entre os saberes dos mestres e sua memória. A partir do trabalho com os instrumentos há construções de sonhos e músicas. Nas suas palavras:

Os intérpretes passam a vida tecendo sonhos. A mesma mão que toca também compõe e produz instrumentos, e produz outros saberes durante toda a vida. Nesse espaço, as mãos manipulam as linhas de pescar e as talas, que dão forma às redes que jogam no rio em busca de alimentos que serão agasalhados nos cestos e paneiros, resultado de suas artesanias. As redes de pesca, assim como os cestos, guardam seus sonhos, que serão desembrulhados nas noites de festa, em louvor ao Santo Preto. O divino encontro com São Benedito (Souza, 2019, p. 94-5).

A décima quinta dissertação analisada foi *Entre o barulho e o silêncio se faz sabedoria...Salve D. Maria Padilha: na barra de sua saia o saber girante de uma educação que canta*, de Mailson de Moraes Soares (2020) por meio de metodologia autobiográfica de Freeman (2006), a partir as poéticas orais teve a seguinte pergunta problema: “[...] de que forma os saberes orais de D. Maria Padilha, em transe mediúnico, educam o povo de santo e frequentadores do terreiro, mantendo a cultura de resistência afroamazônica” (Soares, 2020, p. 30). O autor identificou, descreveu e analisou os saberes imersos na oralidade poética de D. Maria Padilha, assim como, “[...] os elementos éticos, estéticos e identitários amalgamados ao texto oral e os processos educativos que se desenrolam no terreiro a partir dos ensinamentos da entidade afro religiosa” (Soares, 2020, p. 30). Tendo em consideração, os saberes de Terreiro e um educar para o sensível. Por isso,

[...] aos ouvidos leigos, a educação pela voz de D. Maria Padilha paira entre o conhecido e o obscuro, como que, em meio a uma faixa turva, entre o que ainda é dicotomizado como: erudito e popular. Educação gestada na Voz e repassada por meio da Oralidade, os ensinamentos da entidade afro religiosa pairam à sombra de preconceitos, como racismo, misogenia, intolerância religiosa, dentre outros, que historicamente se enraizaram em nossa cultura. (Soares, 2020, p. 29).

Para o autor, o tempo é um elemento feminino “em que imagens na memória se fundem. E o tempo está sempre nascendo... num feitiço de Mulher” (Soares, 2020, p. 71). Enquanto os processos educativos são dados a cada nova experiência, significa que o

[...] aprender assim, é ter medidas bem tomadas, ônus e bônus colocados à mesa como cartas de baralho, a cada nova jogada, novos aprendizados. Sentenças, solavancos e intempéries que na medida do que cada um necessita, descobrirá por entre as palavras daquela que educa forças internas individuais que até então, o mesmo desconhece ou não escuta (Soares, 2020, p. 71).

Na necessidade de se escutar cada palavra, conhecer o novo e se arrepender das ações, a educação acontece. Dessa maneira, o educador é o tempo: “[...] enxergo, assim, deste mirante a figura desta Senhora Educadora. Corpo-tempo que no bailar dos homens instaura-se Mulher” (Soares, 2020, p. 85).

A dissertação dividida em: *I Sou a encruzilhada; II encruzilhada: no mar de saias que me ondeiam; III encruzilhada: no tempo das águas, memórias encharcadas; IV encruzilhada: memórias incendiadas, Laroyê Ela chegou no terreiro; V encruzilhada: na sua forja o Tempo é Mulher; VI encruzilhada: nas linhas sensíveis do educar: ela*

me teceu a vida; VI encruzilhada: na roda da saia ela recomeçou. A pesquisa teve como início o firmamento do ponto riscado, como em uma gira, em que é posto os elementos da dissertação:



Soares (2020, p. 17).

Em uma poesia-ciência, vejo que o autor trouxe elementos e outra configuração de introdução, em que a palavra-ciência se entrelaçou à palavra-poesia, sinto que em suas palavras construíram uma dissertação-gira (nome dado à cerimônia dentro da Umbanda). Essas palavras escritas-cantadas aguçaram os sentidos, em uma mistura de sons e cheiros.

Soares (2020) abriu a sua dissertação-gira em uma performance, sobressaem elementos como ancestralidade, voz, feminino, corpo e aprendizados. Como um ponto cantado, o autor realizou a introdução em um formato que o leitor consegue penetrar o ambiente de uma gira, com uma proposta de introdução que demonstrou uma epistemologia literário-educacional, pois o detalhamento da sua pesquisa não é suficiente para descrevê-la, por isso recorreu às imagens, às danças, aos cheiros e aos movimentos do corpo a fim de dimensionar o que é a educação pela voz de D. Maria Padilha.

No segundo momento, o autor revelou o sagrado advindo pela voz, o destaque veio para a dimensão da oralidade e sua relação com o terreiro, as tradições de matrizes africanas. Assim, para o pesquisador a voz tem um caráter feminino:

[...] a roda das saias, a gira, o fogo crepitante do fogareiro, a fumaça perfumada que se espalha, o vento tudo comanda! A cultura milenar dança e exala sua força e constância, tradição e graça, resistência e ginga nas vozes-corpos das mulheres de Terreiro (Soares, 2020, p. 28).

A dissertação caminhou para descrever os passos de D. Maria Padilha, suas características e como são estabelecidos seus ensinamentos, então, entre as vozes femininas literárias e outras pesquisas que projetaram o feminino, Mailson Soares (2020) traçou suas linhas poéticas-científicas, em que a subjetividade e a poesia se instalaram de maneira peculiar. O que indica um formato de pesquisa capaz de borrar as linhas do academicismo. Diante disso, apontou os objetivos da pesquisa em que

[...] ensaiando possibilidades de investigar de que forma os saberes orais expressos pela entidade afro religiosa D. Maria Padilha, em transe mediúnico, educam o povo de santo e frequentadores do terreiro, mantendo a cultura de resistência afro amazônica. Além deste: identificar, descrever e analisar os saberes imersos na oralidade poética de D. Maria Padilha; bem como, os elementos éticos, estéticos e identitários amalgamados ao texto oral e os processos educativos que se desenrolam no terreiro a partir dos ensinamentos da entidade afro religiosa (Soares, 2020, p. 30).

Com uma pesquisa de campo e poenográfica, utilizou uma abordagem qualitativa e a metodologia da autobiografia. Mailson Soares (2020) teve como *lócus* de pesquisa o terreiro de candomblé, localizado na cidade de Belém, no bairro do Reduto, chamado: Ilê Alaketu Asé Omindê. A partir disso, seu sujeito foi a D. Maria Padilha de Castilha, quando estiver presente em transe mediúnico.

No terceiro momento, o autor revelou a sua intrínseca relação com as águas, por isso celebrou em sua pesquisa as “[...] águas que me conduziram e hoje me fazem escrever num ato performativo” (Soares, 2020, p. 41). Também nessa seção, conectou-se às vozes femininas do sagrado e rememorou sua devoção à virgem Maria, assim, mostrou sua relação com seu objeto de pesquisa. Desde a voz de sua avó, professoras até da espiritualidade, o autor criou estruturas voltadas à consagração do divino a partir da oralidade e do feminino.

No quarto momento, friso que as emoções assumiram ainda mais destaque, uma vez que o autor indicou que para escrever precisa antes sentir. Ainda nessa seção, Mailson Soares (2020) trilhou pelas encruzilhadas de Exu, deus mensageiro, testemunha ocular da criação, formado do hálito de Olodumare, o grande deus supremo Iorubá, dialógico e dialético, paradigmático e existencial nesse ínterim que D. Maria Padilha de Castilha vai ser encontrada. Houve um detalhamento também na origem do candomblé e da umbanda, mais especificamente, no terreiro Ilê Alaketu Asé Omindê, já que nesse espaço se cultuam ambos. “[...] Ressalta-se esta singularidade nas Casas de candomblé na região metropolitana de Belém do Pará; a

convivência no mesmo espaço de dois cultos, ambos de matriz africana, mas com liturgias distintas: no caso a Umbanda e o Candomblé” (Soares, 2020, p. 56).

Na *V Encruzilhada*, Soares (2020) voltou-se mais detalhadamente para a voz de Maria Padilha, com uma escrita que mais se aproxima de uma gira a Padilha, “[...] deixa-me Senhor Senhora Tempo, esquadrinhar tuas larguezas. Em vias de um mapa imaginário. Cartografia da memória. Filete da filosofia. Deleite da arte. Cama da poesia. Deixa-me ver o rosto do mundo na feição feminina de D. Maria Padilha!” (Soares, 2020, p. 76). O autor compelido pelas palavras e força de Padilha, então, escreveu:

[...] o tempo, essa mulher indecifrável, levanta-se pela manhã e diante de seu toucador, deixa espalhar por entre os objetos do recinto sua saia rodada. Frondosa como a copa de uma mangueira. A saia pesa, arrasta, se espalha como um manto que recobre todo o piso. Dali, a Mulher Tempo, sentada, enquanto faz sua toalete matinal, deixa desleixosamente, sua saia contar as eras, as galáxias, o que fora perdido, o que ainda se fará necessário encontrar, e o que nunca, jamais, se fará conhecido. Em meio a tudo isso, ela provoca, deixa que o homem pense que ensina, enquanto, muito que por sorte, ele somente aprende (Soares, 2020, p. 81).

Na *VI encruzilhada*, o pesquisador forneceu um material na empreitada da criação da campo literário-educacional, dado que frisou:

[...] é a Oralidade, tomada como possibilidade de Educação dentro de Terreiros afro religiosos, que torna possível esta pesquisa. Pesquisa esta que também tenho como oferta ao sagrado, letra digitada na página em branco, que pelo artifício frio da máquina, nasce sob a tela e depois ganha materialidade impressa sobre o papel; sobrepõe-se à sua materialidade aquilo que ela nos pode causar. Executa seu milagre quando posta em vida o que vida tem. Eis que a palavra nos atravessa. Desce abaixo feito água represada. Invadi úmida ecoando...(Soares, 2020, p. 83).

Diante disso, sua “construção [como] um veículo poético/político/ético de demonstração do ser no mundo, arrebatado pela força das encruzilhadas epistêmicas” (Soares, 2020, p. 86) indica a possibilidade do canal entre a espiritualidade e a educação, a poética e a ciência, em que formam as encruzilhadas educativas-poéticas.

No último momento, na *VII Encruzilhada*, Mailson Soares (2020, p. 94) refletiu: “disparo, deste modo, este templo-corpo-escrita, para o universo, numa alegria extasiante de quem o fez por Amar. E assim, lanço-a, presunçosamente, pela força poética”, já que “sou a quem diz. Determina. Impera. E executa. A mão que ordena e a Voz que educa”.

A *décima sexta* dissertação de Marcos Henrique de Oliveira Zanotti Rosi (2021), *O silvo da serpente: saberes poéticos em narrativas indígenas sobre a Cobra Grande*, está dividida em: *Os percursos deste estudo ofídico*; *As escamas do mito: narrativa e educação*; *A serpente pandêmica: o mito da cobra e suas muitas faces*; *A dança das serpentes – discussão dos dados* e *O retorno da serpente para o fundo do rio: licença para jiboiar*. Marcos Rosi narrou a partir dos indígenas Tuparis, a narrativa da cobra grande, entremeando com outras narrativas, o autor comentou de que forma a educação está inserida “[...] através das narrativas de cobras, contadas por diversas etnias, podemos desvelar *ensinamentos* sobre meteorologia, astronomia, arte, e outras faces que a cultura assume no mito sob a finalidade de explicar a origem de tais fenômenos” (Rosi, 2021, p. 17. Grifo meu).

Rosi (2021), em meio ao contexto da pandemia da *COVID-19*, optou por ter como objeto de sua pesquisa os livros publicados por autores indígenas e pesquisadores não-indígenas, então, foram selecionadas 12 obras fundamentou-se a partir do campo das mitopoéticas, memória e narrativas indígenas. Além disso, esses narradores estão localizados “[...] predominantemente na região Norte do Brasil, principalmente nos estados do Pará, Amazonas e Rondônia, bem como no estado do Mato Grosso, pertencente ao Centro-Oeste brasileiro” (Rosi, 2021, p. 29). O autor teve como objetivo “[...] investigar sobre os saberes poéticos da Grande Serpente Amazônica, no imaginário indígena de diversas etnias”. Dessa forma, “refletimos acerca da grande serpente encantada que habita os rios e florestas da Amazônia, e como estes saberes poéticos constituem uma fonte educativa” (Rosi, 2021, p. 12).

A partir disso, Rosi (2021) usou a pesquisa do tipo bibliográfico, com uma abordagem qualitativa, que se ancorou na fenomenologia social. A modalidade de estudo foi a interpretativa e sua técnica está fundamentada na análise comparativa. O seu aporte teórico foi Mindlin, Barbosa Rodrigues e Munduruku.

Outro elemento de grande destaque nessa dissertação é a maneira como Rosi (2021) utilizou a imagem metafórica da serpente para construir seu texto relacionado aos saberes advindos das 12 obras escolhidas. Notei que a todo momento expressões como “a serpente e o método”; “cabeça da cobra” e “escamas” são lidas como percurso do trabalho,

[...] as escamas da serpente, ao longo do seu corpo, constroem as imagens e se tornam fenômenos explicados por meio da oralidade. Fenômenos estes

não fixos em uma determinada condição temporal. Tal como tentamos segurar a fumaça com as mãos, esta nos escapa por entre os dedos. Assim é o fenômeno da serpente, disperso ao longo das eras e da memória do povo a qual pertence. A nós fica o dever de *interpretar e aprender com estes saberes pelos quais ela existe* antes que o rio do esquecimento os leve para as terras onde o fim inexiste (Rosi, 2021, p. 30. Grifo meu).

Na primeira seção, *As escamas do mito: narrativa e educação*, o autor desenvolveu acerca do mito, sua estrutura, origem, como se estabeleceu na sociedade e sua relação com a educação, em especial, as narrativas dos povos originários e sua conexão às narrativas mitológicas e ao imaginário.

Em *A serpente pandêmica: o mito da cobra e suas muitas faces ao redor do mundo*, o autor apresentou o universo de símbolos que representam a cobra grande nas diversas narrativas em variadas sociedades. Rosi (2021, p. 49) trabalhou desde aspectos biológicos do réptil, questões relacionadas ao divino, cósmico, encantarias até onde a imagem da serpente esteve presente “[...] na coroa dos grandes faraós do Antigo Egito”, no mundo cristão esteve como símbolo do pecado, na “[...] raiz mitológica da junção serpente-cálice, símbolo da farmacologia” (Rosi, 2021, p. 52). Diante desse levantamento, o pesquisador inferiu que:

[...] dizer que o mito educa por entre as linhas de sua narrativa também significa afirmar que a educação pode traçar modos outros para seu fazer pedagógico. Nesse sentido, a narrativa mitológica é norteadora da conduta humana por meio de histórias, que a olhos leigos poderão passar despercebidas de sua força construtora de sentidos e fonte de ensinamento de dada civilização (Rosi, 2021, p. 59).

O olhar educativo pode estabelecer outra perspectiva interpretativa diante dos símbolos da serpente e das narrativas que dela surgem. A possibilidade educativa por meio da poética constrói o caráter humanizador para o mito da serpente, o que indica uma educação pautada na dialética e na conceituação da complexidade humana. Por essa razão, friso o quão significativo o mito se apresenta para a educação poética, uma vez que está

[...] repleta de significados, o mito da serpente está entranhado na cultura dos povos, antes mesmo do que podemos enumerar. Seu corpo é fonte de criação poética. Suas narrativas míticas veiculam-se a uma fonte antiquíssima de educação, quando o mito era o princípio gerenciador das civilizações. Contudo, ainda hoje, se o tomarmos como objeto de análise, veremos que ele permanece. Indubitavelmente, habita nossas rasuras, infiltra-se no subsolo das profundezas do pensar e continua a educar por meio da voz (Rosi, 2021, p. 61).

Em *A dança das serpentes - Discussão dos dados*, o pesquisador-serpente realizou diante das entranhas das epistemes ancestrais, as funções particulares, mística, cosmológica, sociológica e pedagógica das 12 narrativas sobre a serpente indígena. Momento em que realizou a análise das metamorfoses das serpentes e da presença dos elementos: terra, água, fogo e ar nas narrativas, usou para tanto a “[...] imagem da dança das serpentes, nos seus abraços e mergulhos para o descanso, no fôlego que se toma antes da submersão” (Rosi, 2021, p. 97).

Nas considerações finais, *O retorno da serpente para o fundo do rio: licença para um jiboiar*, em um posicionamento claro sobre o processo educativo, o pesquisador apontou: “[...] o mito educa! Ressignifica-nos como sujeitos, firmam, reafirmam e nos possibilitam reorganizar nossas identidades e por isso a sua importância e sua função em processos de embate junto a decolonialidade” (Rosi, 2021, p. 99). Momento em que construiu sua interpretação acerca do seu objeto de pesquisa:

[...] concluo essa dissertação, jiboindo, dizendo que as rotas entre mitos não estão fechadas e nunca estiveram. O convite para esta jornada é sempre feito e está aberto àqueles que nela desejarem enveredar. Como o universo aqui descrito, tão grande que há espaço para todos e todas. Não é preciso saber nadar, somente sentir, ser capaz de devanear e ter a coragem para o mergulho. Assim vos peço licença, provocando, mas dedicando a vocês este texto. É chegada a hora de jiboiar (Rosi, 2021, p. 103).

A *décima sétima*, do Thiago Gomes da Silva (2023), *Vozes que ressoam: um registro da memória dos mestres de Carimbó de Marapanim-PA*, está dividida em: *O Encantamento*; *É método, é métrica é rima assim se faz a metodologia*; *Da força das águas à força do homem caboclo amazônico*; *Mestres as vozes do carimbó e Juventude* e *o carimbó em Marapanim*. A partir do questionamento “[...] o que dizem os Mestres de Carimbó sobre o futuro do ritmo no Município de Marapanim-Pa, dado o aparente desinteresse dos jovens?” (Silva, 2023, p. 22).

Silva (2023) propôs-se a analisar as impressões dos Mestres de carimbó no que diz respeito ao cenário atual do ritmo no município de Marapanim em relação aos jovens, assim, na seção *Encantamento* apresentou sua motivação e descreveu o estado do conhecimento sobre essa área. Em *É método, é métrica é rima assim se faz a metodologia*, o autor utilizou a entrevista e uma abordagem qualitativa para discutir a respeito da cultura e continuidade do carimbó no município de Marapanim.

Nessa seção o autor ainda teceu comentários a respeito do município de Marapanim, *lócus* de sua pesquisa, além de destacar a figura do mestre de carimbó, como símbolo até mesmo dessa cidade. Na seção *Da força das águas à força do homem caboclo amazônico*, Silva (2023, p. 54) frisou a respeito da tradição em torno do carimbó em que notou:

[...] a partir da fala dos mestres suas visões sobre o carimbó como uma manifestação de sentido imutável que deve ter sua continuidade por meio de repasse de tradições e costumes, que segundo os próprios mestres, estão cada vez mais raros e escassos.

Além disso, quanto aos saberes, o pesquisador analisou que os

[...] mestres que perfizeram sua caminhada, construíram suas memórias e sistematizaram seu conhecimento diferente do modo da academia, mestres que seguem regras e valores desatrelados de uma cátedra, mas urdidos nas relações interpessoais, no contato e troca com sua comunidade, na relação íntima com a natureza com qual convivem dia a dia (Silva, 2023, p. 55).

Na seção *Mestres as vozes do carimbó* o pesquisador debruçou de forma mais detalhada na análise de cada mestre de carimbó selecionado para a dissertação. A descrição realizada perpassou por várias dimensões, com registros subjetivos e deu um foco maior nos saberes advindos desses mestres. Nesse sentido, em *Guardando o Curimbó*, Silva teceu que:

[...] a interrelação entre gerações de artistas marapanienses, a experiência dos mestres a somar-se com o vigor dos jovens, todos tomados pela força do carimbó. Histórias e memórias se interligam e dão continuidade a tradição, a renovação, a continuidade à cultura que lhes é tão cara, que os move e dá sentido às suas vidas (Silva, 2023, p. 99).

Assim, o seu percurso na educação é um mergulho nas “vivências, trocas, aprendizados e saberes em contexto não escolar, em constante transformação no que tange ao carimbó, tendo a voz (oralidade) como fonte principal da pesquisa, num processo dinâmico, vivo” (Silva, 2023, p. 16). Como um registro das memórias dos mestres, diante da identidade cultural do município de Marapanim, região onde a cultura do carimbó ainda resiste de forma expressiva. Diante disso, Silva (2023, p. 32. Grifo meu) pontua que:

[...] as relações humanas se constituem o combustível desta pesquisa em que homens amazônidas em seu *fazer poético* na cultura do carimbó são reconhecidos enquanto detentores de um saber que historicamente se viu à margem da elite intelectual.

Dessa forma, o pesquisador enxergou o carimbó e as tramas de sua construção enquanto fazeres poéticos, os quais podem emergir saberes não-escolares, em que a voz é o principal elemento. Por isso, Silva (2023) vai desenvolver sua pesquisa a partir da “poética metodológica”, ao destacar a subjetividade intrínseca nas pesquisas. Nesse sentido, em sua análise o autor dessa dissertação refletiu alguns pontos pertinentes, como a construção do saber artístico repassado e vivido de geração em geração, assim:

[...] o fato de se estudar um segmento cultural de representativa importância local materializado na figura dos mestres de carimbó de Marapanim. Mestres que perfizeram sua caminhada, construíram suas memórias e sistematizaram seu conhecimento diferente do modo da academia, mestres que seguem regras e valores desatrelados de uma cátedra, mas urdidos nas relações interpessoais, no contato e troca com sua comunidade, na relação íntima com a natureza com qual convivem dia a dia. Em relação a esse aprendizado construído na dinâmica das relações e com o espaço em que se vive (Silva, 2023, p. 55).

A pesquisa então se desenvolveu diante dos mestres: Manoel, Mário, Ninito, Toniel, Rodrigo. Na última seção, Silva (2023) analisou sobre a juventude e o carimbó, a partir desses levantamentos, as considerações finais, o autor concluiu sua pesquisa com o seguinte pensamento:

pude refletir sobre a divisão que fazemos das fases da vida, como o caráter histórico-social-cultural, mais do que, propriamente, o biológico, interfere nas percepções que os sujeitos terão de si ao longo da vida, de suas realidades e o quanto – dependendo da compreensão dos sujeitos – cada fase de existência do homem e da mulher, poderão ser significadas e resignificadas a cada ciclo. Velhos mestres e jovens aprendizes, músicos, dançarinos, movimentam a comunidade envolvida na cultura do carimbó. São muitos anos de resistência, luta e dedicação que encontram a concentração de saberes e na juventude o ânimo para continuar. Saliento a interrelação entre gerações de artistas marapanienses, a experiência dos mestres a somar-se com o vigor dos jovens, todos tomados pela força do carimbó (Silva, 2023, p. 99).

Finalmente, a última tese analisada foi a de Dia Ermínia Paixão Favacho (2023): *A poesia da voz presente sob o regime crepuscular: um ensaio epistemológico da educação sensível na Amazônia*. Teve como objetivo analisar nas produções do PPGED/UEPA uma poética da voz que desvele uma epistemologia da Educação Sensível na Amazônia, a constituir o Regime Crepuscular como o regime da Razão Poética que faz a Educação Sensível. A partir de Zumthor, Bachelard, Loureiro, Nunes, Fares, Maffesoli, Duarte Júnior, Bosi, Halbwachs e Vernant. A pesquisadora Favacho (2023) dividiu em cinco seções: *Vozes Preliminares*; *Vozes introdutórias*; *Vozes da Poesia, imagens em movimento*; *Vozes da Poesia, Educação Sensível na*

Amazônia; Vozes da Educação Sensível, Evocação da Razão Poética e as Considerações finais: Silêncio.

No primeiro momento, a pesquisadora relatou que sua tese esteve atravessada pela pandemia da *COVID-19*, a qual mudou seu objeto de pesquisa. Assim, Favacho (2023) realizou um levantamento das dissertações do Programa do PPGED-UEPA que dialogassem com a Educação sensível apontada por Maffesoli (2008) em *Elogio da Razão Sensível*. Diante disso, refletiu sobre o legado do Programa já que:

[...] este estudo só foi possível de ser realizado em função de um legado já construído pelo Programa desde a primeira turma de mestrado iniciada em 2005. Ou seja, apesar de recém-refletida ou recém nomeada como Educação Sensível, o paradigma sustentado na dissertação de mestrado pela razão sensível e agora, no processo de doutoramento, pela razão poética dentro de um regime crepuscular, vem se desenvolvendo gradativamente ao longo dos trabalhos de pesquisa e produção intelectual da linha de Saberes Culturais e Educação na Amazônia (Favacho, 2023, p. 21).

Vale ressaltar sua abordagem metodológica, visto que apontou para uma nova perspectiva dentro dos estudos de Gaston Bachelard, estreitou ainda mais os estudos científicos à poética, a pesquisadora refletiu um caminho a partir da poética da razão ou ciência da razão poética. Dessa forma, Favacho (2023) analisou profundamente a educação e as poéticas diante de uma metodologia que conseguiu abarcar tais direcionamentos, sem negá-los, mas sim, tornando-os cada vez mais evidentes e entrelaçados,

[...] quanto ao Regime Crepuscular, trata-se da abordagem teórico-metodológica adotada para a apreciação das imagens projetadas pela voz presente dos narradores das pesquisas integradas ao corpus desta investigação. A inspiração teórica deste regime funda-se na epistemologia bachelardiana. [...]. É a partir deste regime que pretendo ler/ouvir/sentir a vibração da voz dos intérpretes presentes nas dissertações, voz que conta a vida distante da dicotomia racionalista que apresenta separadamente natureza e sobrenatureza, fantasia e realidade, entre tantas outras formas disjuntivas de compreensão que pela voz de razão poética, a que interessa a este estudo, não há correspondência, uma vez que por ela tais valores são indissociáveis: natureza é feita de matéria sobrenatural, assim como o sobrenatural é natural; do mesmo modo, a fantasia faz o real, tanto quanto a realidade é feita de fantasia. Assim, *este estudo refuta a ideia de divisão entre os regimes diurno e noturno*: em que o diurno reflete os estudos dedicados à ciência da razão e o noturno os estudos dedicados a uma ciência das poéticas. Aqui, concebe-se um *regime crepuscular, no sentido de que dedicaremos nossa investigação à ciência da razão poética ou ainda, a uma poética da razão científica* (Favacho, 2023, p. 25-6. Grifo meu).

Assim, diante de mapas, procedimentos de seleção para as dissertações estudadas, escolhas do repertório teórico e o processo de criação da metodologia, Favacho (2023) construiu sua tese a partir de doze dissertações que apontaram para

diferentes narrativas e intérpretes. Nesse levantamento, a autora mostrou a educação sensível e ainda fez as análises como se estivesse percorrendo as cidades, os respectivos lócus de pesquisa, então, sua escrita permite ao leitor vivenciar as experiências, como se estivesse em uma viagem, à procura das vozes. Em um mergulho pelas poéticas das vozes, Favacho (2023) trilhou o movimento vibracional das poéticas, descreveu as dissertações com uma escrita leve e poética.

Isso possibilita aos leitores e futuros pesquisadores refletirem sobre o processo de escrita e as composições de teses e dissertações, que, em algumas vezes, são enrijecidas por procedimentos científicos e cartesianos, fecham-se para as experiências do cotidiano, para o que está vivo e colorido, em detrimento a uma verdade científica e resultados quantitativos. A partir da tese de Dia Favacho (2023), é possível experienciar, remontar a existência, respirar a ciência e viver a poética das vozes, pois ela realizou um mosaico em que ciência e poética estão unidos para uma única finalidade. Nesse sentido, finalizou a sua tese com tais reflexões:

Assim, na construção deste trabalho científico, deu-se o movimento por provas poéticas. Provas, no sentido de buscar o sabor da poesia durante o desenvolvimento do texto. Desse modo, mergulhei nas imagens, no espaço dinamizado entre o diurno e o noturno, próprio do regime crepuscular, imagens de sentidos, sensações, sentimentos que fazem também a dinamização incessante do ser, a revelar, neste espaço, as matérias que se mostram por si mesmas, mergulhadas no claro-escuro da realidade que vibra o espaço-tempo amazônico e sua Educação pela voz, a voz presente que evocamos aqui para projetar, refletir e revelar uma Educação Sensível na Amazônia. É neste espaço onírico que encontramos nosso ser e, assim, encontramos com os seres da vida para mobilizarmos ações a apreender o mundo pelas tintas próprias do seu saber revelados por sua imagem (Favacho, 2023, p.136).

A tese de Dia Favacho ao mesmo tempo que me possibilita refletir ainda mais sobre minha pesquisa, também vai ao encontro do que estou propondo, tendo em vista a maneira como a pesquisadora criou sua ideia central e suas provocações, uma vez que

[...] a função estética é dominante, *por ela se educa para a autonomia do ser*, para a liberdade de intervenção no mundo com a mão feliz do trabalho que se funda na essência do ser e, deste modo, responde melhor ao ser e à vida. Assim, o poético não deve servir artificialmente à Educação, para pretexto do que quer que seja. Deve se voltar para a sua essência, sob pena de, no equívoco do tratamento de sua substância, reverter-se aos sentidos contrários da educação que desempenha. Ou seja, ao invés do exercício de liberdade e autonomia do ser, promover a opressão e heteronomia do sujeito e, mais grave, a legitimar a estrutura social reguladora do sistema opressor a partir dos próprios materiais produzidos para a contraposição à cultura hegemônica. Para além de um abrigo ou de uma consagração, o poético deve

servir à formação do sujeito sob uma outra lógica: a lógica que conjuga liberdade com trabalho, que por mãos felizes a manipular a matéria, transformam também o mundo (Favacho, 2023, p. 136).

Diante dessas análises desta seção, minha ideia-tese é a de que existe uma epistemologia de fronteira, situada entre essas duas áreas, a educação e a literatura, por isso reafirmo que a epistemologia, ou seja, um campo de conhecimento, um caminho de pensamentos em que o literário-educacional se fundem, formando um novo espaço de reflexão. Favacho (2023) já havia dimensionado isso no regime crepuscular, quando deixou claro que as poéticas permitem uma educação pela sensibilidade.

Em uma fissura científica, como um som inaudível, o campo literário-educacional semeia uma educação contra as estruturas educacionais tradicionais, instância que enxerga a literatura em um Olimpo, elitizada, enquanto que esse campo literário-educacional permite visualizar uma literatura viva que emerge do cotidiano, das vozes das nossas mães e avós, uma literatura “vivescutada”, onde as ondas sonoras ressoam para além dos muros e livros.

Finalmente, com base nas dissertações analisadas, observo que essas 17 produções e 1 tese trabalharam as poéticas orais e buscaram Carlos Rodrigues Brandão como principal aporte teórico no campo da educação. Grande parte dessas dissertações são fundamentadas pela pedagogia de Paulo Freire e utilizaram conceitos como multiculturalismo, interculturalidade e educação baseada nas relações étnico-raciais.

Tais dissertações ressaltaram ainda a pedagogia da resistência ou da sensibilidade, a valorização dos povos tradicionais e das culturas amazônicas. Assim, a educação é vista a partir das trocas de saberes que emergem em determinada comunidade amazônica.

Dessas 17 dissertações, houve 5 pesquisas voltadas às questões afro-amazônicas, sejam elas de cunho religiosas (as pesquisas foram realizadas em terreiros de matriz afro-brasileiros e africanos), sejam em quilombos. Ainda visualizei que houve 2 dissertações que trabalham a narrativa da cobra grande, 2 dissertações sobre o boto, 1 sobre os vaqueiros, 2 sobre os mestres de carimbó, 1 dissertação sobre museu do Marajó, 1 dissertação sobre literatura indígena, 1 dissertação que

trabalhou o diálogo entre literatura oral/escrita e 2 sobre Ilhas (Ilha de Caratateua e ilha Grande/Belém – Pará).

Como uma forma de explicar os saberes que li nas dissertações e demonstrar de que forma emergem os saberes advindos das poéticas, elenquei em cada pesquisa os saberes observados, ainda que nem sempre esteja explícitos nas pesquisas, pude retirar de algumas dissertações os processos educativos mencionados:

Quadro 3 - Saberes elencados nas dissertações do PPGED-UEPA entre 2007 e 2023.

AUTOR (A) / TÍTULO DA DISSERTAÇÃO	SABERES
Maria Roseli Sousa Santos Entre o rio e a rua cartografia de saberes artístico-culturais emergentes das práticas educativas na Ilha de Caratateua, Belém do Pará.	saberes tradicionais; culturais; saberes estetizantes; artístico-culturais e da ilha.
Darcel Andrade Alves A educação n'O Museu do Marajó: ver – tocar – contextualizar	saberes marajoaras; saberes do Museu; saberes dos gapuiados; saberes do campo; religiosos; mítico-lendários da Amazônia; saberes arqueológicos; da saúde; saberes mitológicos; saberes profanos; saberes culturais; cuidados; da saúde; saberes sobre o cuidado com os mortos; saberes identitários; dos povos tradicionais; saberes históricos; da terra, da mata, do rio, dos campos secos ou alagados, saberes do contar as histórias e lendas; saberes ambientais da fauna, flora e efeito estufa e saberes das ervas da medicina cabocla.
Maria do Socorro Ribeiro Padinha Narrativas orais na comunidade e remanescente de quilombo Menino Jesus processos de educação e memória	saberes medicinais.
Witembergue Gomes Zapparoli Memórias Educativas: narrativas contam os Apinayé	Não obtive a dissertação
Danieli Dos Santos Pimentel Cartografias poéticas em narrativas da Amazônia: educação, oralidades, escrituras e saberes em diálogo	saberes poéticos; do cotidiano; populares e da encantaria.
Kezya Thalita Cordovil Lima Era uma vez... a cobra grande na voz dos pequenos intérpretes cametaenses	saberes cametaenses; saberes de danças, saberes da mata, do rio, saberes religiosos e sexuais.
Zaline do Carmo dos Santos Wanzeler Boto em gente, gente em Boto: saberes, memória e educação na Amazônia	Saberes da sexualidade; saberes da pesca; da experiência e culturais.
Décia Pereira Pombo Educação, memórias e saberes amazônicos: vozes de vaqueiros marajoaras	saberes do vaqueiro marajoara, saberes da tradição, saberes da terra, das matas, dos campos e saberes do cotidiano dos vaqueiros.

Andréa Lima de Souza Cozzi Tessituras poéticas: educação, memória, em narrativas da ilha Grande/Belém – Pará	Saberes do lugar; ambientais; saberes escolares; mitopoéticos; do plantio e do cotidiano.
Dia Ermínia da Paixão Favacho Educação sensível na voz de calados: Poesia e Memória em Regime Crepuscular	Não encontrado
Monise Campos Saldanha Saberes afro-amazônidas: as narrativas lorubá sobre a Orisá Oxum como fonte educativa	Saberes literários; da experiência; sociais; ideológicos; religiosos; ecológicos; cognitivo; ético; saberes políticos; estratégicos; originários do universo simbólico amazônico.
Lívia Cristina Fonseca de Araújo Faro Entre saias de espumas e trilhas de conchas: vozes e saberes poéticos do feminino na educação sensível das filhas e filhos umbandistas de Iemanjá na Amazônia	Saberes poéticos do feminino; saberes das experiências poéticas da tradição movente; práticos; sensível; saberes-metáforas; saberes das vozes do mar; concha-vontade de saber e saberes dionisiacos.
Margareth da Silva Brasileiro Saberes afro-brasileiros e educação sensível em cartografias amazônicas: vozes de Jambuaçu-Pa	Saberes de natureza; artesanais; do imaginário africano; saberes do lugar; eco ambientais; de tradição; saberes mitopoéticos; éticos; poéticos; ancestrais; das ervas; da história e da memória.
Tereza Cristina Vasconcelos de Souza Vozes da floresta: os saberes dos mestres de carimbó de Santarém Novo (PA)	Saberes dos mestres; do carimbó; do cotidiano; ancestrais; do sagrado, da mãe natureza; da resistência; do bem viver e não escolarizados.
Mailson de Moraes Soares Entre o barulho e o silêncio se faz a sabedoria ... Salve D. Maria Padilha: na barra de sua saia o saber girante de uma educação que canta	Saberes afetos-saberes-reminiscências; ondulantes; zéfiros e saberes imaginários.
Marcos Henrique de Oliveira Zanotti Rosi O silvo da Serpente: Saberes poéticos em narrativas indígenas sobre a Cobra grande	Saberes poéticos
Thiago Gomes da Silva Vozes que ressoam: um registro da memória dos mestres de Carimbó de Marapanim-PA	Saberes ancestrais

Ressalto ainda que, dentre as 32 dissertações e 1 tese analisadas ao longo desta tese, 17 dissertações (53,12%) tem o foco nas poéticas da oralidade e 15 dissertações (46,87%) produções que trabalham a literatura amazônica de autores homens, nascidos entre os séculos XIX e XX, com exceção da dissertação de Evelim Mendes dos Santos, cujo foco foi Eneida de Moraes.

Do percentual 53,12% são trabalhos que analisam narrativas orais de sujeitos localizados em diversos espaços amazônicos, tais como: Cametá, região das Ilhas de Belém, Colares, Baião do Pará e Santarém Novo. Assim, todos esses espaços se encontram no estado do Pará, não houve pesquisas sobre outros territórios que não estejam no estado, ainda que definam suas pesquisas como “literatura amazônica”.

Como colocado na introdução desta tese, foram 387 dissertações defendidas no PPGED-UEPA, entre os anos de 2007 e 2023. Dentre essa totalidade, 8,26% são estudos cujos temas voltam-se para a literatura e educação. Isso significa uma porcentagem pequena diante da produção acadêmica do programa, indicando que a literatura ainda luta por prestígio no universo da pesquisa da pós-graduação em face as outras áreas de conhecimento.

A ênfase de 17 dissertações na perspectiva das literaturas orais (poéticas da oralidade), provavelmente, deve-se ao fato de que a orientadora de boa parte dessas pesquisas, foi a professora Josebel Akel Fares, a qual possui uma vasta produção científica na área das poéticas orais, inclusive, liderou o grupo de pesquisa: Culturas e Memórias Amazônicas (CUMA) juntamente com a professora Nazaré Cristina Carvalho.

Vale ressaltar que se trata de pesquisas que trazem novas epistemologias, ao apontarem os movimentos de rios como forma de educar, traduções da cultura popular por meio de ensinamentos das histórias do boto ou da cobra grande e a educadora-tempo que informam sobre saberes outros mergulhados no imaginário, nos símbolos, nas tensões culturais e resistências.

Vale mencionar ainda que há a entrada de outros debates no Programa em Educação, tais como: decolonialismo, interculturalidade e o multiculturalismo que vieram à tona como teorias de destaque nessas produções, isso ocorre devido a entrada de professores como João Colares da Mota Neto e Sérgio Roberto Moraes Corrêa no ano de 2017. A citar, a perspectiva da decolonialidade foi trabalhada no PPGED-UEPA nas dissertações de Tereza Cristina Vasconcelos de Souza (2019), Margareth da Silva Brasileiro (2019) e Mailson de Moraes Soares (2020). Outro dado que verifiquei é sobre a ausência de estudos sobre decolonialidade relacionados aos estudos feministas e aos estudos envolvendo o grupo LGBTQIA+.

Provavelmente, porque essas literaturas não são visibilizadas, pois se trata de discussões recentes que vieram à tona a partir dos estudos decoloniais. Soma-se a isso o fato de que os currículos escolares, geralmente, não apresentam com tanta frequência em seu projeto livros sobre a literatura do grupo LGBTQIA+ ou de autoria feminina.

Desse modo, o Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPA traz diálogos inovadores a respeito da concepção de educação. Para além da educação escolar, as produções reconhecem e valorizam os saberes da experiência ancorados na memória, oralidade e ancestralidade de sujeitos locais. Então, no próximo momento analiso as dissertações do PPGED-UEPA que trazem a temática educação e literatura, mas na interface das obras escritas.

4 O ressoar nas letras: Educação escolar e literatura

Nesse momento, analiso as dissertações de mestrado do PPGED-UEPA em que o foco é a literatura amazônica e a educação. Para tanto, debruço-me, especialmente, na tradição da literatura produzida no território amazônico e em seguida na discussão sobre a educação escolar, no que se refere ao ensino de literatura.

No que concerne à literatura produzida na Amazônia, coloco-me diante de algumas reflexões, desembocadas a partir do artigo *Literatura amazônica: para quê?* de José Denis de Oliveira Bezerra (2012), uma vez o autor salientou o sistema literário amazônico, o qual além de apresentar a tríade de Antônio Cândido (1959) com a produção, o produto e a recepção, também mencionou que a literatura amazônica possui uma tradição. Esses dados indicam principalmente “[...] a formação da continuidade literária, quando ocorrem as transmissões, e o artista produz a sua arte sem desatrelar-se à história que o colocou nesse espaço sociocultural, do qual faz parte” (Bezerra, 2012, p. 3).

Assim, o sistema literário amazônico em sua complexidade se mostra como uma relação contínua, esse dado me proporciona realizar o pensamento de que essa literatura se mostra em ciclos. A tradição literária amazônica realiza movimentos em que alguns elementos se sobressaem, o que permite entender o processo de continuidade destacado por José Denis Bezerra (2012).

Rafael Voigt Leandro (2016) em *Os ciclos ficcionais da borracha e a formação de um memorial literário da Amazônia* fez a interpretação do ciclo da borracha, enquanto período literário fundamental e peça-chave para futuras gerações de escritores. Os ciclos literários que ocorreram na Amazônia são de extrema importância para se entender, por exemplo, o interesse pela região em determinado momento, o que se pensava a respeito da Amazônia e as diferentes abordagens quando se discute a literatura produzida aqui. Assim, minha abordagem é uma tentativa de elencar alguns possíveis ciclos e se entender essa tradição literária amazônica.

O primeiro ponto a se destacar nos ciclos literários amazônicos é a questão da natureza, a terra está em disputa e em sonho, símbolo de poder e conquista, ela se mostra infernal e paradisíaca; também pode proporcionar riquezas infindáveis, assim como o delírio, a loucura e a devassidão. Desde os primeiros relatos dos cronistas

viajantes até a autores modernos amazônicos, a temática do território se ressignificou, a sua repetição pode ser interpretada de várias formas.

Os primeiros textos escritos que retratam a paisagem amazônica, no começo do século XVI, eram dos cronistas, a literatura que circulava na região era feita pelos navegantes com o objetivo de divulgar, descrever, destacar as possíveis riquezas e as dificuldades encontradas por aqui. A Amazônia era como um *eldorado*, vista como um inferno a ser devastado, como apontado no texto do dominicano Carvajal sob o título *Descubrimiento del río de Orellana*.

Posteriormente, já no século XIX, ocorre o ciclo em que a natureza se sobrepunha ao homem, anteriormente, o homem disputava e combatia a natureza, no século XIX, os textos literários amazônicos apresentam a defesa do território em busca do poder, pois a terra estava relacionada à questão da cultura e identidade. Esse ciclo identifico como o “cabano”, em que verifico como principal autor o Inglês de Souza, em algumas das suas obras, encontro as disputas ideológicas entre os cabanos e os brancos, a terra tem outra conotação, de territorialidade, de identidade e de luta pelo devido espaço dos tapuios e negros.

O terceiro ciclo, chamo de “ciclo realista”, no início do século XX, em que emergem escritos como de Alberto Rangel (1908) com o livro *Inferno verde* e Euclides da Cunha (1909) com *À margem da história*, ambos apresentaram um novo *eldorado*, em que o homem se vê encantado com a natureza. Esses escritores estão embasados em um cientificismo, por isso que a literatura era respaldada na objetividade.

Em seguida, o “ciclo da borracha”, com o binômio apogeu *versus* miséria aparece mais claramente, Leandro (2016), em seu livro *Os ciclos ficcionais da borracha e a formação de um memorial literário da Amazônia*, apresentou os elementos: memória, misérias e apogeu da economia da borracha repercutiram na literatura da Amazônia, autores como Raimundo Moraes, Dalcídio Jurandir, Cláudio Araújo e Milton Hatoum são alguns dos nomes mencionados pelo teórico para se explicar de que forma a memória da borracha foi fonte direta desses escritores.

E, por último, o ciclo literário que chamo de “homenatureza”, tendo como autor Dalcídio Jurandir, já que conseguiu traduzir a relação imbricada entre homem e natureza. Ao invés do paradoxo apresentado anteriormente, neste ciclo houve uma união entre homem e natureza de tal forma que o embate cede lugar à simbiose. O

maior exemplo desse casamento é em *Chove nos campos de cachoeira* (1939), primeiro livro do ciclo do Extremo Norte, em que se verifica a narrativa se relacionando ao símbolo da chuva.

Por essa perspectiva, cito esses movimentos literários amazônicos como possibilidade de se compreender a dimensão da literatura amazônica, além da sua tradição como elementos primordiais nessa construção. Ainda nesse diálogo, Denis Bezerra (2012, p. 3), pontua:

[...] sobre a discussão das práticas artísticas na/da Amazônia, defendo que: 1) devemos entender que as produções culturais na região amazônica não estão apenas ligadas à ideia de uma cultura letrada, das belas letras, das belas artes, buscando sempre elementos universalizantes, mas que as culturas amazônicas e, portanto, a sua produção e recepção artística são híbridas. Além disso, 2) é necessário ampliar as ações para a formação de um público leitor desta literatura, por acreditar que temos os elementos do sistema literário produção, produto e tradição com mais força do que a recepção. É justamente nesta questão, que dou ênfase, pois precisamos pensar em todas as camadas da sociedade e, principalmente, o meio educacional e o artístico-cultural, no desenvolvimento de políticas que contribuam no fortalecimento desse terceiro elemento.

Por esse panorama, destaco a literatura amazônica no ambiente escolar, já que o próprio autor esclareceu: “[...] enquanto professor de literatura e, portanto, formador de leitores e fomentador de leituras, [...] a literatura não é uma válvula de escape ou que todos os problemas humanos serão resolvidos” (Bezerra, 2012, p. 7), em outras palavras, a literatura amazônica não pode estar desvincilhada de sua circulação e, portanto, de sua recepção em sala de aula. Posto isso, neste momento enveredo pelos caminhos da educação escolar e a literatura amazônica para estabelecer um diálogo com as dissertações destacadas.

4.1 Educação escolar: sons ouvidos em sala de aula

Ao discutir sobre sala de aula, recordo-me da minha própria trajetória como professora de literatura no ensino médio e cursinhos preparatórios para exames nacionais, em que pouco se lia literatura amazônica. Quando desempenhei essas funções havia na época, entre os anos de 2013 a 2018, livros da literatura de expressão amazônica no currículo do ensino médio, como pré-requisito para os exames finais. Alguns livros como *Primeira manhã*, *Belém do Grão Pará* de Dalcídio Jurandir e *Cenas da vida amazônica* de José Veríssimo estavam presentes no que chamávamos de “leituras recomendadas”, então, preparava as aulas no primeiro

momento para ler as obras e mostrar um pouco dessa literatura. Era, então, o momento que discutia e apresentava a literatura amazônica para alunos e alunas que até o momento não conheciam.

Ainda hoje, não há tantos trabalhos acadêmicos voltados para o ensino de literatura amazônica, se comparado a outras instâncias de estudos literários. Em uma busca no site do Programa de Pós-graduação em Letras, Estudos literários, da Universidade Federal do Pará (PPGL-UFGA), no ano de 2021, por exemplo, não houve nenhuma defesa de dissertação na área (*A concretude do silêncio nas traduções de Augusto de Campos de poemas de Rilke*; *Ver-o-peso: o espaço como personagem em Belém do Grão Pará*, de Dalcídio Jurandir, e *Ver-o-Peso*, de Max Martins; *O grivo faz obra de atroz: experiência estética em “cara-de-bronze”*, de João Guimarães Rosa; *A barbárie não é musa: estudo comparativo entre as poéticas de Wislawa Zymborska e Ricardo Aleixo*; *O espaço como demarcador da identidade cultural amazônica em Dalcídio Jurandir*; *A contística das águas como escrita do desastre e da catástrofe: vidas viradas pelo avesso na Pan-Amazônia*; *A natureza do feminino decolonial no romance latino-americano: representações ecofeministas em Eva Luna e tropical sol da liberdade*; *Émile Zola: o “francês degenerado” na Belém oitocentista*; *Do abismo à vertigem do enlace: a poética da continuidade em Max Martins*; *Os múltiplos mistérios na estrada de Sintra: um estudo do romance de Eça de Queirós e Ramalho Ortigão*; *“Sem abrigo. Em viagem”. Max Martins: por uma poética do erro*; *Práticas de aconselhamento e regulação da aprendizagem em aulas de português língua estrangeira: em busca de uma integração*; *A primeira terra & as primeiras palavras inspiradas*; *A roda-viva da corporalidade: vivências e ressignificações dos desejos em “a estória de Lélío e Lina”*; *“Uma é a escritora, outra, a mulher”: um estudo sobre as duas facetas da personagem feminina em Lésbia (1890)*, de Maria Benedita Câmara Bormann (Délia); *Agulhas e galhofas no romance a família agulha (1870)*, de Luís Guimarães Júnior).

Assim, retomo a ideia de que a literatura ocupa ainda um lugar cristalizado que lhe é imposta, uma vez que:

[...] a literatura é matéria-prima que dará origem a um produto sofisticado, a crítica, equivalente intelectual do progresso tecnológico. Não é difícil perceber que este conceito de estudo literário está enraizado numa visão científica, ou no mínimo racionalista, e tenta arrastar para esse campo o texto literário (Neto, 2013, 89-90).

Posto isso, volto-me a discutir cada dissertação do PPGED-UEPA que trabalhou a literatura e educação na perspectiva da sala de aula, para se estabelecer um diálogo que ainda parece ser tão raro na academia.

4.2 Literatura e sala de aula: o campo literário-educacional na perspectiva da educação escolar

A *primeira dissertação* que revelou um foco especial para o contexto da sala de aula, de uma educação formal (dentro do PPGED-UEPA), foi a pesquisa de Eliana Pires de Almeida (2012) que realizou um levantamento histórico da literatura brasileira, levando em consideração a disciplina de literatura nas escolas. Além disso, deu destaque à produção amazônica. Segundo ela:

O percurso histórico feito até aqui foi necessário para evidenciar a importância da trilha literária brasileira e o lugar dos saberes amazônicos no ensino. Alguns pesquisadores buscam pistas dos amazônidas, na tentativa de que o povo da floresta se conheça nas Artes e na Literatura nacional. Por isso, este estudo pretende dar visibilidade a um maior número possível de trabalhos e pesquisas que buscam sistematizar essa trajetória dos intelectuais e produtores de Cultura (Almeida, 2012, p. 43).

Na segunda seção, Almeida ponderou sobre o colégio, lócus de sua pesquisa, sua origem, objetivo, desenvolvimento e sobre a disciplina de literatura, tendo como base o planejamento de 2010. Com isso, afirma que:

[...] nove professores propuseram como objetivo melhorar a qualidade do ensino das disciplinas Língua Portuguesa, Literatura e Produção Textual, por meio de uma prática docente reflexiva e crítica, assim como trabalhar os conteúdos através de um estudo contextualizado, sendo a leitura e a escrita seus objetivos principais (Almeida, 2012, p. 64).

A partir desse planejamento, Almeida analisou os lugares que a literatura amazônica tem ou não nas escolas, além disso, pontuou os vazios e silêncios que a literatura pode ter diante dos currículos na educação básica. Descreveu ainda alguns elementos que contribuíram para a rejeição dos alunos diante da disciplina de literatura, como:

[...] não percebem que essa dimensão da Cultura faz parte de sua formação à cidadania, como a ampliação do repertório educacional e cultural; a falta de afinidade com a formação de leitores em nosso país e só têm contato com a Literatura quando chegam à Escola (Almeida, 2012, p. 67).

Vale mencionar que o conceito de literatura pode ser restrito, quando for somente a expressão de livros escritos de autores renomados. Essa visão foi construída no século XVIII, em que Terry Eagleton (2006) na obra *Teoria da literatura: uma introdução*, afirmou que literatura era aquilo que podia ser escrito. Em consequência disso, inferioriza-se as narrativas orais e todas as sociedades que não possuem a escrita como eixo central de sua cultura.

Na quarta seção, Almeida (2012, p. 75) retratou uma experiência que buscava difundir os saberes amazônicos “[...] a partir da regionalização do currículo no livro didático realizado na cidade de Belém”. A autora discutiu sobre a importância de algumas disciplinas do ensino fundamental, implementadas pela Secretaria Municipal de Educação de Belém (SEMEC), como Estudos de Questões Regionais, História do Pará e Literatura Paraense no currículo. Estiveram envolvidos na coordenação para essa implementação os professores: José Guilherme Castro (UFPA/CLA/DLLV), Paulo Jorge Martins Nunes (SEMEC, na época), Jossecléa Fares Paes (convidada pela SEMEC) e Josebel Akel Fares (SEMEC, na época). Foram, assim, convidados a elaborar um livro didático voltado para a literatura amazônica, culminando no livro *Texto e Pretexto* (1988/1991). Almeida concluiu sua dissertação, ressaltando o

[...] distanciamento entre os conteúdos selecionados pelo currículo escolar e a realidade dos alunos [e] indica a necessidade de se repensar os conteúdos obrigatórios e o grau de habilidade dos professores no planejamento do currículo e sua aplicação em sala de aula. Outra questão que precisa ser revista com urgência é a que os planejamentos curriculares do Ensino Médio seguem, ou copiam, os programas dos processos seletivos para o ingresso no ensino superior (Almeida, 2012, p. 97).

Em relação ao projeto do livro, Almeida também analisou em suas considerações finais, esclareceu sobre esse livro que:

[...] o conteúdo programático oferecido no livro atende o regional e contempla os saberes culturais, os textos literários e o vocabulário fazem parte da realidade dos alunos. O projeto do livro didático foi uma ação que extrapolou seus objetivos iniciais, servindo inclusive como referência curricular em uma universidade da França (Almeida, 2012, p. 97).

Almeida (2012) enxergou a literatura como elemento fundamental para as experiências com a ficção que podem proporcionar a transformação do cotidiano. Também, projetou aulas mais contextualizadas às realidades dos estudantes e que foquem na Amazônia. Almeida destacou a educação estética em sala de aula, por meio do contato com as leituras de literatura.

A segunda dissertação por essa perspectiva é a de Joana Célia do Socorro Gomes de Andrade Martins (2016), intitulada *Lamparina para cegos: literatura acessível na Amazônia*, em que inaugurou uma proposta educacional quando se debruçou sobre a literatura acessível, tendo em vista que não havia dissertação nessa área no Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPA. Dividida em três momentos, destaco os nomes das seções: *O acender da lamparina*, *A luz da lamparina*, *Lamparina acesa: a história das crianças que plantaram um rio*. Vale mencionar que essa dissertação possibilitou uma série de oficinas, cursos e gravação de áudio livros fomentando a literatura para cegos e abrindo espaços para novos debates.

A dissertação teve como objetivo principal: investigar a recepção do livro falado *A história das crianças que plantaram um rio* de Daniel da Rocha Leite, com vistas à criação de indicativos para acessibilidade literária para pessoas com deficiência visual” (Martins, 2016, p. 19). A pesquisadora usou as metodologias História de vida e Estética da recepção, por uma perspectiva etnossociológica.

Além de inovar na temática, por trazer à tona a literatura acessível, a dissertação de Martins (2016) ainda é, atualmente, a única a ter esse foco. Se a temática literatura e educação é terreno ainda movediço, campo em descobrimento, a relação entre educação especial e literatura acessível torna-se ainda mais rara. Assim, a dissertação de Martins ressaltou a criação de indicativos para acessibilidade literária da obra de Daniel da Rocha Leite. A partir do trabalho com os alunos e alunas, a pesquisadora pôde perceber os poucos livros nessa área. Conforme suas palavras:

O trabalho na área da Educação Especial e Inclusiva foi mostrando-me a necessidade de se construir recursos acessíveis às pessoas com deficiência visual, pois os materiais adaptados são de alto custo e difíceis de encontrar. Os livros em Braille estão em poucas bibliotecas e os em áudio em menos ainda. Nos dois casos, quando existem, não trazem a literatura de autores da Amazônia, pois os escritores amazônicos não têm seus livros acessíveis às pessoas com deficiência visual (Martins, 2016, p. 15).

Por isso, a necessidade do livro falado de Daniel da Rocha Leite, *A história das crianças que plantaram um rio*. Assim, “o termo lamparina” utilizado enquanto “acessibilidade” para “iluminar”, ou seja, deixar acessível a literatura para as pessoas com deficiência visual” (Martins, 2016, p. 18). A ação de enxergar é o que “[...] vemos com a alma quando olhamos nos olhos de alguém e percebemos refletida, na pupila

do outro, a nossa imagem, a profundidade do nosso ser, e temos o conhecimento sobre o nosso interior, a nossa alma” (Martins, 2016, p. 29).

Por esse entendimento, “[...] a pessoa com deficiência visual usa os sentidos remanescentes para perceber o mundo a sua volta, e a apropriação de melhor uso desses sentidos, essa nova forma de ver, deve ser ensinada desde o nascimento” (Martins, 2016, p. 31). Assim, há diversos desafios diante da educação especial, em particular, de alunos deficientes visuais. Nessa direção, a pesquisadora buscou detalhar o processo de criação do áudio livro.

Nesses anos de produção do PPGED/UEPA (2007 a 2022), a dissertação de Martins permanece sendo a única que se dedicou a trabalhar a literatura para deficientes visuais. Isso indica a escassez de estudos nessa direção, como também de pesquisas que objetivam a compreensão da literatura escrita pelos não-ouvintes e outros grupos de sujeitos que necessitam de um direcionamento especial no processo de ensino-aprendizagem.

A educação especial é pensada nos currículos e na formação do professor e da professora. Entretanto, não é relacionada ao campo da literatura. Dessa forma, se a literatura foi um objeto elitizado durante algum tempo e possui ainda hoje limites em seu acesso e divulgação, a problemática ainda se amplia se for voltada para a educação especial.

A terceira dissertação na área foi de Marcia Daniele dos Santos Lobato (2018), em sua dissertação *Texto e pretexto: tessituras sensíveis de fruição das poéticas amazônicas*, trabalhou o conceito de educação sensível, ao analisar de que forma a obra *Texto e Pretexto: experiência de educação contextualizada a partir da leitura feita por autores amazônicos*, possibilitou a construção de leitores de literatura amazônica. Para a autora:

A leitura é prática social e histórica, por isso, é importante entender que para ler é imprescindível que haja uma relação de comunhão baseada no prazer, na identificação, no interesse e na liberdade de interpretação. Nessa travessia o ser percebe na sua identificação pessoal e no confronto com o horizonte de expectativas o que o texto oferece ao leitor. Transporta o leitor a uma dimensão outra que é conectada à sua realidade, conexão estabelecida na leitura. A relação de prazer é imprescindível para leitura, não há sentido em qualquer atividade, se não for sustentada no prazer ou na fruição. É possível que haja uma leitura, contudo, se não afeta os sentidos, provavelmente, serão palavras ao vento (Lobato, 2018, p. 49).

Assim, ler uma palavra escrita não significa apenas decodificá-la ou traduzir seu código para uma mensagem. Existem relações que permeiam a ação de ler, tais como: entender o universo anterior que constrói aquela determinada literatura. Para Lobato (2018), há no universo grafocêntrico - que tem a escrita no centro - a supervalorização da escrita, esquecendo da conexão e contexto que constroem o objeto “literatura”.

A sua pesquisa tem como *lócus* a Escola Municipal de Ensino Fundamental “Professor Walter Leite Caminha”, com uma turma de 8º ano do ensino fundamental, utilizando a Estética da Recepção e na Educação Sensível como aportes teóricos, assim, a dissertação de Lobato (2018) está dividida em: *Fios teóricos; Poética-Corpo-Matéria: Texto e Pretexto* e *Rio-mar*. Assim, apresentando no primeiro momento a respeito da Estética da recepção, Lobato (2018) analisou sobre a construção da leitura, trazendo autores como Paulo Freire, Gaston Bachelard, Umberto Eco e Zumthor ao falar da presença do corpo para a experiência estética.

Em seguida, Lobato (2018, p. 61) debruçou sobre o nascimento do livro *Texto e Pretexto*, desde sua idealização até o seu uso como em “[...] Depois do lançamento do livro foram promovidos momentos de encontro nas escolas chamado de ‘Conversa com o autor’, interação com a comunidade escolar. Promoviam-se debates sobre literatura com alguns dos escritores presentes na obra”.

Dessa forma, em *Texto e Pretexto* era “[...] evidente [...] o desejo de um ensino de literatura pautado nas artes e na experiência com o poético, na valorização do ser e do seu encontro com a realidade por um caminho de educar pela sensibilidade e responsabilidade social com o outro” (Lobato, 2018, p. 67).

A autora da dissertação narrou passo a passo desse processo de nascimento, criação, publicação e divulgação do livro, possibilitou a quem ler ter uma sensação nostálgica e ao mesmo tempo uma experiência imersiva. Então, fotos, cartas, imagens dos primeiros exemplares, recortes de jornais são lidos na dissertação de Lobato (2018), como um ato de contar uma narrativa do próprio livro. Interessante notar o protagonismo e o pioneirismo em se divulgar a literatura amazônica de Rei Vinas, Josse Fares, Paulo Nunes, Josebel Fares, autores da obra em questão.

Após isso, Lobato (2018, p. 108) fez a seguinte consideração sobre sua pesquisa: “[...] esse lugar de escuta para o qual direciono o estudo, são as entrevistas,

diálogos estabelecidos com pessoas que fizeram parte do processo de publicação do livro”. Diante disso, dimensionou que:

[...] ouvir e sentir a presença do outro, perceber que o ensino da literatura, para além, a Educação Sensível pode ser caminho de profusão da expressividade humana, a partir de um contato com o poético pela experiência estética de fruição das poéticas amazônicas, assim como outras manifestações de arte trazidas para o espaço-escola (Lobato, 2018, p. 108).

Discussão semelhante atravessa a *quarta dissertação* de Roberta Isabelle Bonfim Pantoja (2018) denominada: *Para tirar a poesia do Olimpo: poéticas amazônicas por uma educação sensível*, em que analisou como a experiência com a poesia pode contribuir para a educação sensível. Dessa maneira, a pesquisadora trabalhou a experiência em sala de aula com a poesia, mostrou como o trabalho com a literatura pode torná-la acessível aos alunos de uma turma da EJA e a turma de 6º ano do Ensino Fundamental, esses por sua vez são os sujeitos dessa pesquisa.

Pantoja (2018) pautou sua pesquisa na metodologia da estética da recepção, perpassou por várias concepções de literatura, desde os gregos até a contemporaneidade, para isso se apropriou de Barthes, Umberto Eco, Paul Zumthor, Zilberman, Lajolo, Loureiro. Pantoja (2018) dividiu sua pesquisa em: *Procura da poesia; Trouxeste a chave?; Estética da recepção: uma experiência poética; Uma página em branco lançada: a recepção livre e Chama poética*.

Nesse sentido, chamou os leitores, professores e pesquisadores a refletirem sobre o lugar da poesia e da literatura como um espaço para poucos, analisou que, mesmo sendo uma “porta estreita”, ela é uma forma de compartilhamentos e que deve ser vivida de maneira sensível. Para ela:

[...] quando a poesia é expulsa da República, o lugar que lhe resta é o Olimpo, como fábula teogônica, como narrativa dos poderes dos deuses. A poesia, como representação do divino, perde sua significação mais humana, passa a uma função mistificada, quando na verdade tinha um papel basilar na educação do homem (Paideia) e era uma arte de formação do ser humano. Por esse distanciamento, a poesia deixou de ser parte da formação dos homens para ficar no plano do sublime (Pantoja, 2018, p. 41).

A partir dessas dissertações analisadas, é possível perceber a ampliação das discussões sobre literatura, para além da escrita poética, além de possibilitar mais do que um conhecimento estético. A literatura, nessas dissertações, abriu o feixe de possibilidades para se refletir sobre o ensino-aprendizagem, para a autoidentificação

enquanto sujeitos amazônicos e como denúncia das desigualdades socioeconômicas e educacionais.

Percebi 3 dissertações que apresentavam a temática do ensino de literatura, voltadas para a educação formal, as dissertações de: Eliana Pires de Almeida (2012), Roberta Isabelle Bonfim Pantoja (2018) e Marcia Daniele dos Santos Lobato (2018). É uma dissertação cujo tema de destaca, por ser a única dentre os anos pesquisados, que analisou a literatura acessível (para alunos e alunas deficientes visuais), isso representa 3,12%. Para tanto, realizo também um quadro síntese para entender os saberes advindos dessas pesquisas de mestrado:

Quadro 4 - Saberes e processos educativos nas dissertações do PPGED-UEPA entre 2007 e 2023.

Autor (a) / Título da dissertação	Saberes
Eliana Pires de Almeida O lugar dos saberes amazônicos no ensino da disciplina literatura	saberes culturais amazônicos
Joana Célia do Socorro Gomes de Andrade Martins Lamparina para cegos: literatura acessível na Amazônia	saberes poéticos, saberes sobre a região ribeirinha, o movimento das águas na Amazônia com suas marés de enchentes e vazantes.
Marcia Daniele dos Santos Lobato Texto e pretexto: tessituras sensíveis de fruição das poéticas amazônicas	Educar poético.
Roberta Isabelle Bonfim Pantoja Para tirar a poesia do Olimpo: poéticas amazônicas por uma educação sensível	Saberes poéticos

4.3 Sons audíveis: literatura escrita e educação

A quinta dissertação defendida no PPGED-UEPA que faz um diálogo entre educação e literatura, é a de Fernando Jorge Santos Farias (2009), com o título *Representação de educação na Amazônia em Dalcídio Jurandir: (des)caminhos do personagem Alfredo em busca da educação escolar*, em que indaga: “Como é representada a educação nas obras Chove nos campos de Cachoeira e Três Casas e um Rio, de Dalcídio Jurandir?” (Farias, 2009, p. 12-3).

Farias (2009) discutiu o que chama de “momentos educativos”, que podem ser lidos em quatro situações: a partir do contato de Alfredo com o Proença, com a professora vinda de Portugal, com o professor Valério e na escola Anglo-Brasileiro,

no Rio de Janeiro (por meio de sua imaginação). O espaço onde acontece a narrativa é a Vila de Cachoeira do Arari onde despontam experiências de miséria, tristeza, solidão e desilusão.

As obras pesquisadas por Farias (2009) retrataram Alfredo, protagonista dos romances dalcidianos, ainda criança com o desejo de morar na capital paraense, assim como a vergonha, o medo e angústia que desde cedo assolam o menino. A educação, apresentada por Dalcídio Jurandir, é vivida por meio de um ensino rígido, punitivo, normativo e excludente, em que só alguns podem e merecem ter acesso aos patamares mais elevados do sistema educacional, como apontado na figura do menino Talles (personagem da narrativa: *Chove nos campos de Cachoeira*).

Farias ainda destacou sobre a vergonha de Alfredo em ter uma mãe negra e um pai branco. Nesse íterim, o autor também mencionou a doença de Alfredo e sua ideia de inferioridade diante dos outros meninos da localidade, assim como o desejo de estudar em Belém. Para o pesquisador, “[...] terminantemente, na compreensão de Alfredo, a Vila de Cachoeira assim como a educação na localidade, seguem, como sementes marajoaras, singelas, esquecidas, perdidas no remanso” (Faria, 2009, p. 35).

A educação de Alfredo foi flagrada por meio de sua experiência com a escola de seu Proença. “Trata-se de uma escola opressora e extremamente precária na maioria de seus aspectos” (Farias, 2009, p. 36). Esse primeiro contato de Alfredo com a realidade escolar desencadeou no garoto marajoara tristeza, desânimo, contrário do que imaginava.

Na segunda experiência com a educação, Alfredo conheceu a “[...] professora vinda de Portugal: um ensino ‘trabalhado’ e vazio” (Farias, 2009, p. 38). Nesse sentido, Alfredo vivenciou algo semelhante ao que já tinha experimentado com o professor Proença:

Para o menino, o palco da encenação da professora é decorado por pobreza e cheiro de escola que não ensina nada, e, substancialmente, contribui para o afastamento dos alunos do espaço, ao visualizarem/sentirem infelicidades e pobreza por toda a parte (Farias, 2009, p. 38).

A realidade e a educação mais uma vez estão distantes de Alfredo, como demonstrado, a professora vinda de Portugal ainda se sente superior aos moradores da Vila de Cachoeira, pelo fato de ter vindo da Europa. Após esse momento, Farias

(2009, p. 40) pontua sobre “[...] o professor Valério, a educação penosa e os ‘trabalhinhos’ para sustentar-se”. Diante disso, Amélia, mãe de Alfredo, sem condições de levar o garoto à capital paraense para estudar, garante a ele a escola do professor Valério, ainda que seja só por uma semana. Esse é o terceiro contato com a educação formal que tem Alfredo. Entretanto, “[...] Valério é símbolo de decadência. Os estudos na Escola Normal retomam um passado de acesso ao saber oriundo das cidades” (Farias, 2009, p. 41).

Por último, analisou “[...] a escola Anglo-Brasileiro: contraponto a ‘escola real’ do jovem amazônida” (Farias, 2009, p. 42). Em Alfredo habita um sonho profundo de estudar e ter acesso à escola ‘ideal’, que possibilite sua ascensão social e econômica, desejos experimentados a partir dos momentos lúdicos que tem com um carço de tucumã. Dessa forma, há um embate entre o que Alfredo realmente experimenta e o que almeja: “[...] Ao mestiço empaludado, pobre e ferido, resta apenas sonhar. Nitidamente, há uma ‘gritante’ diferença entre as duas realidades educativas (Cachoeira x Anglo), além de alunos, principalmente pelo padrão exigido, totalmente diferentes” (Farias, 2009, p. 44).

Além desses processos, há outras formas em que Alfredo é educado: no seio familiar, em contato com sua mãe Amélia, com seu pai Alberto, ou com seu irmão Eutanásio, no contato com Duduca, moradora da Vila de Cachoeira do Arari. “[...] A partir das ponderações interiores/exteriores realizadas pelo menino, aprendo um Alfredo, consideravelmente inteligente, problematizador, questionador” (Farias, 2009, p. 49). Para o autor:

Alfredo tem uma outra forma de educação quando se relaciona com o mundo ao seu redor. Trata-se da educação de vivência, que é aquela que ocorre no ambiente familiar, no convívio com os amigos, nas conversas com os mais velhos, nas leituras etc. (Farias, 2009, p. 56).

Para Farias (2009), a educação da vivência ensina mais do que a escolar, pois Alfredo está em simbiose com o espaço que o rodeia e isso permite diversas formas de aprendizagens. Com isso, vida e obra em Dalcídio Jurandir estão totalmente entrelaçadas.

Reitero ainda que sua pesquisa “[...] consistiu acima de tudo na possibilidade de alargamento do quadro de reflexões sobre a realidade educacional do interior do Estado do Pará e, sem qualquer equívoco, da educação na Amazônia no início século

XX” (Farias, 2009, p. 110). Dessa maneira, o conceito de educação nas obras de Dalcídio Jurandir se traduz em uma tensão entre o sonhado e o vivido por Alfredo.

Farias criou a denominação “Educação de Vivência”, uma vez que o cotidiano amazônico traz significados e possibilita ao personagem Alfredo aprender mais do que na escola formal de ensino. Para o autor, “[...] a Educação de Vivência é fundamental para Alfredo a partir do momento em que se relaciona com o meio social e aprende valores, tão importantes ao ponto de colocar em dúvida se somente o que se processa nas escolas é realmente saber” (Farias, 2009, p. 111). Nesse sentido, defendeu a ideia de que a obra dalcidiana serve também como uma denúncia das desigualdades sociais. Em suas palavras:

A representação de educação na Amazônia por Dalcídio Jurandir me faz entender, enquanto educador, que reapresentar, para o escritor, é escrever pautado na realidade dura que o interior do Estado apresenta. Em meio ao ofício amargo de transpor para a ficção o sofrimento do amazônida, o caboclo d'água mergulha na vida cotidiana da Amazônia e busca dar sentido ao coletivamente vivido (Farias, 2009, p. 111).

Para Farias (2009), a literatura dalcidiana além de ser denúncia social e econômica da realidade marajoara, traz também o olhar caboclo submerso nas águas amazônicas. Por meio da escrita poética, o leitor se banha nas águas-palavras dalcianadas em que experiências marajoras, ficção e educação são postos em cada linha dessa literatura.

Dalcídio Jurandir, então, descreveu a educação amazônica marajoara angustiante, ao revelar sua péssima condição, que afasta os alunos, pune e frustra, ao invés de possibilitar a realização de sonhos. Essa experiência do menino personagem, analisada por Farias, pode ser lida no trecho:

A condição em que Dalcídio elabora um quadro de educação escolar muito próximo ao que o Brasil, em especial a Amazônia, no início do século passado, teve: professores desqualificados/mal remunerados, recursos materiais/pedagógicos inadequados e ambientes escolares inapropriados, dentre outras questões. A representação dalcidiana acaba por denunciar uma educação no interior da Amazônia, ainda esquecida pelo poder público (Farias, 2009, p. 10).

Por essa razão, ainda que algumas obras, por serem ficcionais, não retratem a realidade ou que fuja, totalmente, dos contextos históricos, para Farias (2009, p. 111) a “[...] realidade educacional, em termos de ficção, representada por Dalcídio, tem, de certa forma, mais importância do que muitos ‘documentos oficiais’”. Por isso, é relevante buscar nos textos literários interpretações e relatos acerca da educação na

Amazônia, principalmente, porque quem escreveu tais textos eram sujeitos que estavam inseridos em contextos socioculturais de exclusão, de resistência política e, geralmente, são autores que, a partir dos seus livros, podiam expressar sua visão e insatisfação sobre as demandas sociais de seu tempo.

Assim, mesmo que o autor marajoara não trabalhe com a matéria “verdadeira” (pois, a literatura propõe a veracidade), o ciclo do *Extremo Norte*, escrito por Dalcídio Jurandir, trabalhou com o verossímil e buscou falar a realidade pelos olhos de quem sentiu e vivenciou a educação punitiva, de quem sonhou em ter acesso à educação belenense e sair do chalé em que morou.

A sexta dissertação de Nathália da Costa Cruz (2013), com a dissertação: *As mitopoéticas na obra de Paulo Nunes: ensaio sobre Literatura e Educação na Amazônia*, dividida em três seções: *Mitopoética, literatura e educação*; *A poética de Paulo Nunes*; *Leitura das mitopoéticas na obra de Paulo Nunes* e as Considerações Finais *Impressionismos*, a partir do aporte teórico de Gilbert Durand e Gaston Bachelard.

O objetivo de Cruz (2013) foi compreender as inter-relações entre o Mito, a Literatura e a Educação. Parte do seguinte questionamento: “Como as mitopoéticas, inscritas pela Literatura, podem contribuir para a educação, bem como para a preservação da identidade social, das poéticas e dos saberes culturais da Amazônia?” (Cruz, 2013, p. 13). No primeiro momento, a autora realizou o aprofundamento teórico de forma transdisciplinar, em seguida, fez um percurso cronológico sobre as obras de Paulo Nunes, apoiou-se também nos processos educativos a partir das obras literárias.

No terceiro momento, Cruz (2013) analisou as mitopoéticas dos textos de Paulo Nunes, a autora refletiu acerca dos campos teóricos da filosofia, educação, literatura, mitologia, antropologia para compreender a literatura nessas outras dimensões teóricas. Para isso, ela adentrou nos conceitos de mito e poética, ao pontuar que “[...] a mitopoética se concretiza numa prática sensível, prudente, fundamentada historicamente, reescritura do mito que é o processo de Mitologia Comparada ou Poética Comparada” (Cruz, 2013, p. 16). Sobre a relação entre mito, literatura e educação, explicou que:

O mito fornece à literatura um poder especial cognitivo que não somente didático ou puramente racional, para ir mais além, na ficcionalidade e inventividade da narração dos fatos, na poiésis (entenda-se como criação, no sentido aristotélico da palavra), que reside no cerne do espírito humano. Em verdade, mito e literatura existem essencialmente ligados desde o princípio, pois não existe mito sem a palavra poética (Cruz, 2013, p. 17).

A partir da ideia que “no princípio era o verbo” atrelou a oralidade às temporalidades amazônicas, no sentido de articular voz-poesia-mito e construiu seu texto apoiando-se na perspectiva da educação sensível. Para a autora:

Como reflexo desse entrecruzamento temporal, no texto escrito reverberam vozes de um passado longínquo. A letra narra. Os escritores – artesãos da palavra – tecem suas narrativas a partir da voz apreendida e aprendida pela memória. Nisto há um processo de transmissão solidária de saberes. O poeta é o intérprete do seu tempo. Cabe a ele, tal qual o aedo grego, cantar as tradições. A poesia é um cantar mítico das tradições. A cada nova narrativa, um ponto se acresce à grande colcha que compõe a epopeia humana (Cruz, 2013, p. 19).

Cruz mergulhou na obra ficcional de Paulo Nunes, no primeiro momento de sua análise fez o que chama de “sobrevoo”, perpassou sobre a vida do escritor e trouxe elementos de sua biografia, além de obras literárias.⁹ Cruz salientou que:

A sociedade, por meio dos mitos, exterioriza o seu querer, suas prescrições e interdições. Os valores veiculados pelo mito reduplicam semanticamente os valores das classes que o produzem. Afinal, é o imaginário o lugar dos entresaberes, o tecido conjuntivo que liga as disciplinas entre si. O mitopoético, como produto do imaginário, apresenta sendas sempre abertas que, com o reverberar de suas imagens, instiga a imaginação criadora, potencializa processos de criação e recriação – de escritura e leitura –, legitimando toda tentativa de mitocrítica (Cruz, 2013, p. 34).

Aprofundou-se nas obras de Paulo Nunes a partir das mitopoéticas retiradas de duas obras: *Baú de Bem-querer* (2006) e *Ou: poemas não são linguagens* (2007). Cruz (2013) utilizou como aporte teórico a hermenêutica simbólica, com o objetivo de realizar a mitocrítica, por meio da experiência com a leitura dos poemas ocorre a educação. Assim, a partir das leituras dos poemas Boiuna, Matinta, Uiara, Curupira, Boto e do poema Labirinto, ressaltou interconexões entre cultura e experiência, como detalhou:

⁹ Entre suas obras estão: *Em Citrial: uma história que parece duas* (1986); *Banho de Chuva* (1990); *Fonemas de Alinhavo* (2001); *Vaginário* (1993); *Arco Mutante dos Huacos* (1997); *Portugal, nosso avozinho: poemas e crônicas de viagem* (2000); *O mosquito qu'engoliu o boi* (2002); *Água de Moringa* (2003); *Fios de Meada* (2005); *Baú de Bem-Querido* (2006); *Ou: poemas não são linguagens* (2007). Além de ensaios, tais como: *Pedras de Encantaria* (2001); *Transmares: vozes em diálogo* (2007) e livro didático: *Texto e Pretexto: experiência de educação contextualizada a partir da Literatura feita por autores paraenses* (1988).

[...] nos marcam tão fortemente em nosso dia a dia que no interior ainda é costume as moças, em período menstrual, evitarem as águas por medo do Boto. Não se adentra nas matas sem pedir licença ao Curupira ou à Mãe do Mato. O assobio noturno é a sirena que anuncia a Matinta e adverte o sono dos moradores. Os mitos amazônicos explicam a origem dos astros e estrelas, dos fenômenos geográficos (montes, rios, igarapés), da fauna e da flora, de modo que não se pode falar em Amazônia se olvidar a matriz mítica que fundamenta o imaginário dessa região. O mito é a contrassenha de acesso a saberes múltiplos, saberes que se destilam na vida (Cruz, 2013, p. 86).

Nas suas considerações finais afirmou que “[...] toda e qualquer prática simbólica agencia processos de teor educativo” (Cruz, 2013, p. 87). Visto que:

[...] através das letras de poetas como Paulo Nunes que, comprometidos com os saberes dos homens da Amazônia, registram as mitopoéticas deste nosso lugar, o cabedal Cultural amazônico garante seu espaço de (sobre)vivência. Elevar a cultura amazônica e amalgamá-la à nacional é imprescindível, para que possa a Literatura de Expressão Amazônica ser a fonte primeira em que se abeberem os leitores e, a partir dela, apurem o gosto pela Literatura universal (Cruz, 2013, p. 87).

A sétima pesquisa de Ivone Caldas Carvalho (2015), *Literatura e educação na Amazônia: imaginário poético em Antônio Juraci Siqueira*, estruturou-se a partir de três seções e tem como objetivo central “[...] trazer esse autor [Antônio Juraci Siqueira], sua produção literária e recepção à luz da academia para estudo como foco de pesquisa no âmbito da Educação” (Carvalho, 2015, p. 19). Para a autora, a literatura é

[...] uma saída para uma educação da sensibilidade, pois, como arte, abrange os requisitos necessários para o desenvolvimento do homem em sua cultura. Contudo, essa ‘saída’ tem sido prejudicada, preterida dentro do sistema educacional por não fazer parte de uma racionalidade científica. Isso acontece graças ao modelo epistemológico eurocêntrico que rege os países ocidentais capitalistas e que merece uma breve explanação.

Carvalho usou como método a história de vida, memória e documentos para se aproximar tanto da vida quanto a obra de Antônio Juraci Siqueira, pois, em sua obra literária existe um caráter biográfico, diante disso, trilhou pela vida do escritor desde a infância até o presente momento da entrevista. Após um percurso minucioso pela vida e obra literária,¹⁰ Carvalho discutiu a recepção da obra de Antônio Juraci Siqueira,

¹⁰ Algumas das obras de Antonio Juraci Siqueira: *Verde Canto* (1981), *Travesseiro de Pedra* (1986), *Piracema de Sonhos* (1985), *Os Versos Sacânicos* (1989), *Estrelas de 4 Pontas* (1989), *Alma em Pedacos* (1990), *Espelhos & Punhais* (1991), *Brasão de Barro* (1992), *Do jeito que o Diabo gosta e Nosso Senhor consente* (1995), *Viola de 4 Cordas* (1995), *As previsões imprevisíveis da Madame Xana* (1995), *O Chapéu do Boto* (2001), *Irmã Serafina Cinque*, *O Anjo da Transamazônica* (2004), *Uirá-Pirá*, *a Saga do Peixe-Pássaro* (2004), *ABC de Orfeu – exercício de aliteração* (S/D), *O Nascimento do Siriá* (2001), *O Bicho Folharal – Belém* (2010), *Cândido Rondon – O Paladino da*

desde a interação do autor em suas redes sociais até sua performance no ambiente escolar e no ambiente público. Ao final de sua dissertação, deixou evidente a relação entre educação e literatura:

Vejo agora que demonstrar a ponte entre a Educação e a Literatura foi um passo inicial que me abriu os olhos para tantas mudanças em nosso modo de viver que se configuram na forma como educamos hoje. O foco do problema está em uma racionalidade que vem desde a antiguidade clássica, quando Platão, na República, renega o saber por meio do sensível, das artes, denominando-o como algo danoso à educação das crianças (Carvalho, 2015, p. 145).

Nesse sentido, a relação entre literatura e educação é permeada por vazios e dificuldades, que pode barrar em currículos escolares fechados e homogêneos, em práticas pedagógicas que se afastem do poético e do cotidiano. Nas palavras de Carvalho (2015, p. 146):

O presente estudo que demonstra ser possível entrelaçar a educação à literatura com bases na oralidade e no imaginário amazônico, imbricados no fazer poético de um educador. Escrever uma História de Vida é ter acesso ao modo como uma pessoa se forma, é ter em conta a singularidade de sua história e, sobretudo, o modo ímpar como age, reage e interage com os seus contextos. E, para tanto, deve-se levar em conta como ela mobiliza seus conhecimentos, seus valores e as suas ações, para ir dando forma à sua identidade.

Para a pesquisadora, o senso comum e as diversas construções sociais sobre o termo literatura e arte acabam impedindo a sua divulgação e socialização, uma vez que a literatura geralmente é vista como um objeto intocável, distante, impossível, acessível apenas para os eruditos ou cultos. Contrariamente a essa ideia, afirmou: “[...] como uma saída para uma educação da sensibilidade, pois, como arte, abrange os requisitos necessários para o desenvolvimento do homem em sua cultura” (Carvalho, 2015, p. 24).

Na perspectiva da literatura escrita, destaca-se a *oitava dissertação* de Leomax Cardoso Machado (2015), cujo título é: *Primeira manhã: Romance de Formação, Travessias de vida e a Educação Alfredo* em que procurou investigar de que forma é concebida a ideia de *formação* para Alfredo, personagem protagonista da obra

Paz (2011), *Banquete de Eros – Versos líricos e eróticos* (2000), *Quem Souber, Levante o Dedo!* (2003), *Histórias sem pé, nem cabeça* (2000), *Esta Vida é um Jogo, Bicho!* (2003), *Antes que seja tarde* (2003), *Como Evitar Queimada* (2003), *Tirando Vantagem do Lixo* (2003), *Baladeira não é Brinquedo* (2003), *O Perigo dos Animais Soltos* (2003), *A Vingança do Ataíde em favor do Manguezal* (2003).

Primeira Manhã, já que o próprio romance tem como origem a concepção do *Romance de formação*. Assim, pensando nos espaços e nos processos em que são construídos a ideia de formação em Alfredo, Machado (2015) refletiu acerca dos efeitos da educação formal na vida do menino protagonista do livro de Dalcídio Jurandir.

Machado também apontou para o saber científico e o não científico na formação de Alfredo, na medida em que ele tem acesso aos livros e às histórias dentro da escola, bem como acesso aos saberes advindos das ruas. Concluiu que “[...] a rua lhe forma e disponibiliza saberes que não são levados em consideração dentro de um estabelecimento de ensino” (Machado, 2015, p. 91).

A ideia de educação trabalhada nessa dissertação é a do desencantamento, uma vez que é excludente e afastada da realidade marajoara do protagonista Alfredo. Machado traduziu o conflito entre o campo e a cidade ao ressaltar a dicotomia: urbano e periférico, ou entre conhecimento científico e não científico. Alfredo é um protagonista formado, segundo Machado (2015), pelas travessias e por conflitos internos e externos.

A ideia de desconstrução do acesso à literatura pode ser visualizada na *nona dissertação* de Yuri Luis Gonçalves Pereira (2018), intitulada: *Dimensão estética e experiência sensível na literatura infantil de Haroldo Maranhão* cujo objetivo geral visou refletir acerca da dimensão estética das obras infantis de Haroldo Maranhão, partindo da pergunta: “como as obras de Haroldo Maranhão podem contribuir para uma educação sensível?” (Pereira, 2018, p. 20).

A dissertação está dividida assim em: *Ao abrir a porta; O atravessar a porta; O lado de lá; O fim da travessia*. A partir da fundamentação teórica de Marisa Lajolo; Regina Zilberman; Jesualdo Sosa; Fanny Abramovich; Arroyo e Zilberman (2003) e com uma abordagem qualitativa e pesquisa bibliográfica. O autor iniciou fundamentando-se acerca da literatura infantil. Com uma abordagem sobre a produção literária voltada para as crianças, Pereira (2018) trouxe à tona uma discussão dentro do campo literário pouco divulgada: a literatura infantil. A respeito desse campo de investigação e suas tensões comentou que:

O conceito de literatura infantil é hoje comumente entendido, embora intuitivamente, e amplamente identificado como livros para crianças. No entanto, no campo científico, é uma noção que continua a provocar debates sobre sua definição, seu corpus, suas relações com o que podemos chamar

a princípio de literatura adulta e até mesmo sua legitimidade (Pereira, 2018, p. 16).

A literatura infantil esteve atrelada ao processo didático-pedagógico, quando surgiram os primeiros livros de literatura infantil, pois estava voltada apenas para a sala de aula da escola formal, uma vez que servia como instrumento moralizante, capaz de repassar determinados valores às crianças, a partir de cartilhas escolares. Essa constatação pode ser lida nas palavras do pesquisador:

Nas escolas, o ensino de literatura é pautado na estruturação da disciplina, deixando de lado o objeto estético e, conseqüentemente, a função de humanizar o aluno-leitor, empregam-se tendências pedagógicas, teorias, análises e didáticas que compreendem aspectos da estrutura interna do texto. Há quem defenda que a composição interna, a estrutura, a forma como foi alinhavado o poema ou a narrativa compõem a estética primordial da obra (Pereira, 2018, p. 36).

O ato de educador, para Pereira (2018, p. 78), é feito por meio de “descontínuos, de imaginários, de devaneios e sonhos”, ainda que a escola seja um não-lugar de acesso aos livros (principalmente aos livros de literatura infantil). Como um convite ao imperativo para a educação sensível, sua dissertação esclarece sobre a trajetória da literatura infantil e aponta para a ampliação do seu acesso e uso no âmbito escolar. Momento em que esclareceu a respeito da importância de Monteiro Lobato e Cecília Meireles para a literatura infantil.

Pereira (2018) vai ao encontro do que proponho nesta tese quando discutiu a cristalização da literatura em âmbito escolar, dado que a literatura vivencia um espaço elitizado onde somente um grupo pode ter acesso. Como o pesquisador reforçou:

O arquétipo educacional literário brasileiro revela metodologias ainda muito impregnadas pelo estruturalismo linguístico e pelo formalismo histórico. As obras literárias são expostas aos alunos segundo as visões de terceiros. Aliado a isto está o curto período voltado à produção da leitura oferecido (quando é oferecido) pela escola. A concepção clássica sobre a arte, centrada na figura do autor-criador e, por conseguinte, da sacralização do poeta. Ele é divinizado ao imitar a Deus, porque recria a obra divina, sendo, também, criador. Ocorre, então, um distanciamento entre autor-obra e leitor (Pereira, 2018, p. 36-37).

No segundo momento, o autor focou na vida e obra do autor Haroldo Maranhão, bem como sua fortuna crítica. Pereira (2018) também apresentou o Haroldo Maranhão voltado à literatura infantil, com pequenos resumos das obras: *Dicionário maluco*; *A árvore é uma vaca*; *Quem roubou o bisão?*; *O começo da cuca*; *A menina amarela*; *O*

menino que comia letras; O sol é azul; A sala que não era doida e Como eu preiei o Theodoro.

No terceiro momento, o pesquisador aproxima a obra de Haroldo Maranhão *A porta mágica* ao livro *Alice entra no País das Maravilhas* de Lewis Carroll. Em ambos, os autores trabalharam a ideia de portais mágicos, já que podem transportar as personagens para o universo encantado. E ao final, Pereira (2018) sintetizou sua perspectiva de educação, para ele “[...] o educar é feito, também, de descontínuos, de imaginários, de devaneios e sonhos” (Pereira, 2018, p. 78). Além do mais, o fato de ter explorado o autor paraense Haroldo Maranhão na sua linguagem infantil indicou

[...] um convite, um imperativo, uma convocatória à experiência sensível, e à formação de leitores intuitivos, propensos ao belo e ao artístico. É evidente que cada leitor tenha sua percepção e leituras, mas não se pode negar a capacidade que têm, livros como os que aqui foram listados e estudados, de trazer ao homem aquilo que lhe é essencial, que pode torná-lo mais humano, digno e transformado social e culturalmente (Pereira, 2018, p. 79).

A *décima dissertação* de Cristina Dias Nogueira (2020), com o título *Educação e memória na Amazônia a partir do olhar de Miguel dos Santos Prazeres, de Benedicto Monteiro*, objetivou investigar a cultura, a memória e a educação do herói Miguel dos Santos Prazeres, personagem nos romances *Verdevagomundo; O Minossauero; A terceira Margem; Aquele um e O Homem rio*, de Benedicto Monteiro. Nogueira (2020) se pautou na Etnometodologia da conversa, de Watson e Gastaldo e no materialismo histórico-dialético a fim de evidenciar o cotidiano amazônico, por meio de situações vividas pelo personagem. Segundo ela:

[...] olhando para este personagem, através das obras, observa-se as experiências, de vida, de trabalho, da crença, de cultura, de imaginário, de saber, que faz o leitor (re)conhecer-se como tal ou conhecer o caboco. Esse reconhecimento, levando em consideração a ilustração concebida por esta pesquisa, se estrutura sobre como a cultura, a memória e a educação na Amazônia e se evidencia, no cotidiano das comunidades cabocas, nestas narrativas, que têm como personagem central, o herói caboco amazônico, Miguel dos Santos Prazeres, de Benedicto Monteiro. Tudo isso, tendo como objeto, o processo de elaboração identitária, imerso na constituição deste personagem (Nogueira, 2020, p. 36).

A dissertação está dividida em: *Introdução; Percorso teórico metodológico; Esboço biográfico Benedicto Monteiro: ditadura militar e repressão política no Parpa (1970-1980) e O revisitar da memória: traumas e teias das identidades culturais na escrita de Benedicto Monteiro*. Nogueira (2020) trabalhou temas como Multietnicidade e multiculturalismo nas narrativas do autor Benedicto Monteiro, já que:

[...] trazem uma infinidade de elementos culturais do homem caboco amazônida, como os já descritos, e que compõem esta proposta, que contam as aventuras do personagem, seus dilemas, seu olhar sobre a vida, suas dores e as dádivas de ser amazônida, as relações de trabalho, a relação e entre o homem e a natureza (Nogueira, 2020, p. 34).

Além disso, para a pesquisadora Miguel dos prazeres é um instrumento utilizado pelo autor para aproximar a obra do leitor, a partir dos aspectos linguísticos, emocionais, religiosos; de traços psicológicos; do ideário, no âmbito das representações, dentre outros tantos aspectos que a própria pesquisa apresentará (Nogueira, 2020, p. 37). Nesse sentido, a autora conclui sua dissertação:

as histórias contadas por Benedicto, através do caboco Miguel, mostra que a Amazônia é um espaço-tempo em que a diversidade étnica produz grande riqueza cultural. Ou seja, percebe-se que a origem de ocupação desta região se dá através de várias origens étnicas, o que é percebido através dos detalhes revelados ao longo da tetralogia nos saberes dos homens da floresta (Nogueira, 2020, p. 76).

A *décima primeira* dissertação *A chamada da estrela que pulsa e arde: Educação Sensível na Prosa Poética de Abguar Bastos*, de Evellin Natasha Figueiredo da Conceição (2020), teve como objetivo analisar o livro *Somanlu, O Viajante da Estrela* publicado por Abguar Bastos em 1953. A partir da perspectiva teórica da educação sensível e da estética da recepção, a autora realizou um levantamento e análise dos saberes que perpassam as narrativas mitopoéticas geradoras da história de Abguar Bastos. O conceito de educação se pautou em Brandão (1981), então, a autora pontua que:

[...] a educação sensível está visivelmente expressa no cotidiano indígena, o qual é ilustrado em riqueza de detalhes na história narrada por Somanlu. Observamos um educar pautado na ideia de valoração do silêncio, a fim de nutrir um olhar cuidadoso sobre a natureza e todos os seres que a povoam (Conceição, 2020, p. 99).

A dissertação está dividida em *Meu Caminho é o da Estrela; Segunda Lua: Memórias que Pulsam e Resistem; Terceira Lua: O Viajante da Estrela; Educar Sensível e Grande devia ser a chama da esperança que ardia em sua estrela*. Conceição (2020) iniciou com a vida do autor Abguar Bastos e refletiu acerca da *Academia do Peixe-frito*, grupo literário que Abguar Bastos participou, na década de 20 do século passado, após isso, a dissertação caminhou por sua trajetória literária, onde cada obra foi interpretada de maneira resumida.

Conceição (2020) apontou principalmente para duas instâncias “[...] a forma como ele [Abguar Bastos] estabelece um padrão de resistência a todo e qualquer tipo

de opressão, muitas vezes proporcionada a partir de uma tentativa de silenciamento dos seres na floresta” (Conceição, 2020, p. 82) e “um jogo poético de imagens que ao ganhar vida pintam o quadro da existência desses e tantos outros seres. É a poesia tecendo o existir” (Conceição, 2020, p. 90).

A *décima segunda* de Dinalva da Silva Corrêa (2021) também trabalhou Abguar Bastos, com o título: *Abguar Bastos e o “Reino da castanha”: reflexões sobre Educação e Política na Amazônia*, está dividida em: *Da tentação de escrever*; *Abguar Bastos, “Vândalo do apocalipse”, conta a tua história*; *Safra: a miséria em carne viva e Educação: um ato político* e *Ouriços no chão... é tempo de colheita*. Inicialmente, a autora descreveu a vida de Abguar Bastos, sua infância e adolescência, até chegar às primeiras publicações.

Abguar Bastos foi um dos expoentes do movimento literário do Modernismo, no Pará, ao lado de Paulo de Oliveira, Bruno de Menezes, Edgar de Sousa Franco, Farias Gama, De Campos Ribeiro, Abgar Soriano de Oliveira e Clóvis Gusmão. Assim, ao lado do escritor Bruno de Menezes esteve à frente da revista Belém Nova, fundada em 1923.

Corrêa (2021) ainda acrescentou o envolvimento político de Abguar Bastos, foi deputado federal e exerceu a função de assessor político, somado a sua fortuna literária, a pesquisadora faz um levantamento de toda sua obra, entre romances, novelas, ensaios históricos, sociais e religiosos, poemas e estudos, assim:

Abguar Bastos escreveu muito, e por ter escrito, poucos foram os livros publicados em comparação a sua obra completa manuscrita. Lacunas entre obras se fazem, sem contar, é claro, com o anseio do escritor em falar sobre tudo o que lhe enchia os olhos e o coração, logo, uma quantidade significativa de trabalhos ficou pela metade (Corrêa, 2021, p. 57).

A obra em destaque foi *Safra*, publicada em 1937, a pesquisadora descreveu “[...] o drama das mulheres e crianças que expõe a miséria ao extremo, o qual denominei de “miséria em carne viva” para que vejam as vísceras de uma sociedade mergulhada em um sistema de exclusão e descaso para com os mais necessitados” (Corrêa, 2021, p. 77). Com uma análise profunda e detalhada, Corrêa (2021) teceu sobre cada personagem, espaços e dramas vivenciados no livro *Safra*.

Inclusive, o espaço onde acontece a narrativa, a vila de Coari, Corrêa (2021) trouxe mapa e relatos de Mário de Andrade, a pesquisa ainda desenvolveu sobre a importância do espaço amazônico para a *Safra*. Assim, a autora enveredou suas

trilhas para a educação e a política, por exemplo, há a percepção sobre “[...] a educação formal e não-formal, a partir das narrativas vivenciadas pelo personagem Chico Polia” (Corrêa, 2021, p. 109).

Para Corrêa (2021), os processos educativos visualizados no livro *Safra* “[...] são trazidos a partir da memória, enquanto fenômeno individual e psicológico, mas, também, ligados à vida social (sociedade) e variando em função da presença ou da ausência escrita (oralidade/ escrita)” (Correa, 2021, p. 114). Além disso, há também “os saberes das águas, por sua vez, informam uma diversidade de práticas socioculturais, vivências cotidianas, expressam modos de vida e relações com seus lugares e com a natureza” (Correa, 2021, p. 124).

A *décima terceira dissertação* pesquisada foi de Evelim Mendes dos Santos de Oliveira (2023), uma das últimas dissertações orientadas pela professora Josebel Fares, a autora trabalhou o livro *Terra verde: versos amazônicos* de Eneida de Moraes, livro de poemas, a partir da perspectiva da estética da recepção, dividido em duas seções, Santos (2023) analisou da seguinte forma: *Orgulho de ter nascido em Belém* e *Educação poética em Terra Verde*. Partindo de Oliveira, Freire, Santos, Castoriadis e Rodrigues.

Assim, no primeiro momento é descrita a vida de Eneida de Moraes, bem como sobre o surgimento do modernismo no Pará, analisou a Academia do Peixe frito e nomes como Eneida de Moraes, Abguar Bastos, De Campos Ribeiro, Dejard de Mendonça, Jacques Flores, Ignácio de Moura, juntamente com a fundação da *Revista Belém Nova* (1923-1929).

Todo esse contexto histórico literário é aprofundado por Evelim dos Santos de Oliveira (2023) para apontar os caminhos tomados por Eneida de Moraes, ao final da *Revista Belém Nova*, os respectivos autores caminham em suas carreiras e Eneida de Moraes publicou *Terra verde: versos amazônicos*. Para Eneida de Moraes, *Terra verde: versos amazônicos* era “[...] simplório e infantil possibilitou-lhe [Eneida] conhecer os intelectuais de Belém da época” (Oliveira, 2023, p. 40), já mais velha, vai morar no Rio de Janeiro e começou a escrever prosa, presa política, escreveu livro de contos *Quarteirão*, Eneida ainda escreveu livros para a literatura infantil, poemas e crônicas, a autora paraense teve grande destaque na literatura brasileira.

Oliveira (2023) realizou uma leitura do livro *Terra verde: versos amazônicos* de Eneida em uma escola municipal, localizada em Ananindeua, como professora auxiliar, teve contato com a escola e com a turma do 5º ano do Ensino Fundamental. Em cada leitura dos poemas, a partir das percepções poéticas dos intérpretes, eles desenhavam e escreviam o que entendiam, o que sentiam, assim, “[...] a poética de Eneida, destrinchada na presente dissertação, explana uma diversidade sociocultural que traz o confronto de realidades (global, nacional, regional e local) e compara os mais diversificados cenários, tipos e costumes” (Oliveira, 2023, p. 100).

A *décima quarta dissertação* de Jayna Karolyne de Souza Santos (2023) intitulada *Visagens e assombrações de Belém: imaginário e educação na obra de Walcyr Monteiro* está dividida em três seções: *Os preparativos para uma viagem inesquecível*; *Primeira escala: fantasma erótico da soledade*; *Segunda escala: noivado sobrenatural*. No primeiro momento é apresentado sobre sua vida, sua trajetória como escritor, jornalista e professor. A autora também faz um levantamento sobre suas obras, analisando cada livro de Walcyr Monteiro.

Já na segunda parte, “[...] marca o início de uma jornada pelos contos de tradição oral encontrados no livro *Visagens e Assombrações de Belém*, escrito por Walcyr Monteiro” (Santos, 2023, p. 58). Santos acrescentou a descrição em sua análise: “[...] adentrei o antigo Cemitério da Soledade, onde pude observar os túmulos ilustres do General Gurjão, da Preta Domingas, de Raimundinha Picanço e do Menino Cícero” (Santos, 2023, p. 89). Ao final desse percurso, apontou:

[...] apesar do cansaço da viagem que ocorreu durante a madrugada e da profusão de ideias que me inundam, destaco que as escalas presentes no caminho *Visagens e Assombrações de Belém* desempenham um papel significativo na formação da população belenense de diversas maneiras. Elas oferecem aos leitores um maior conhecimento das tradições e crenças locais, dos locais históricos da cidade, das simbologias e das relações entre homens e mulheres ao longo do tempo (Santos, 2023, p. 91).

A *décima quinta dissertação* é a de Hennek Bezerra de Souza, *A poética de Maria Lúcia Medeiros, Educação sensível em “Zeus ou a menina e os óculos”*, busquei tanto no site do PPGED-UEPA, quanto na secretaria do Programa, mas essa pesquisa não foi entregue pelo discente.

Após essas análises, enfatizo a quantidade de dissertações sobre a literatura de expressão amazônica, foram ao todo: 11 dissertações, as quais discutiram sobre: Dalcídio Jurandir (2 pesquisas), Paulo Nunes (1), Antônio Juraci Siqueira (1), Haroldo

Maranhão (1), Walcyr Monteiro (1), Benedicto Monteiro (1), Eneida de Moraes (1), Abgvar Bastos (2). Observo ainda, que todos esses autores investigados são pertencentes aos séculos XX e XXI, nascidos no estado do Pará, na maioria do sexo masculino e apenas uma do sexo feminino. Para compreender os processos educativos advindos dessas pesquisas de mestrado, trouxe um quadro em que sintetizo esse levantamento.

Quadro 5 - Saberes e processos educativos nas dissertações do PPGED-UEPA entre 2007 e 2023.

Autor (a) / Título da dissertação	Saberes
Fernando Jorge Santos Farias Representação De educação na Amazônia em Dalcídio Jurandir: (des)caminhos do personagem Alfredo em busca da educação escolar	O menino se educa na relação com o pai, com a mãe, com Andreza, com o irmão Eutanásio, enfim, a relação da personagem com o contexto Amazônico propicia ao menino um saber vivencial. (p.46). A escola (e somente ela) consistia em espaço de aprendizagens para Alfredo. O ambiente escolar enquanto espaço organizado e produtivo reside nos desejos do garoto. Consequentemente, entendo que a representação de “verdadeira educação” do menino, se faz com a instituição escola. (p. 55). educação de vivência, que é aquela ocorre no ambiente familiar, no convívio com os amigos, nas conversas com os mais velhos, nas leituras etc. (p. 56)
Nathália da Costa Cruz As mitopoéticas na obra de Paulo Nunes: ensaio sobre Literatura e Educação na Amazônia	A busca por uma razão sensível, de um racionalismo poético tem uma expressão pedagógica, que é uma educação da sensibilidade. Essa educação poética, da sensibilidade, trabalha com o rigor reflexivo e o vigor vivencial, o intelecto e a imaginação. (p. 86-87).
Ivone Caldas Carvalho Literatura e educação na Amazônia: imaginário poético em Antônio Juraci Siqueira	saberes relacionados à memória, à filosofia e ao imaginário amazônico; saberes da floresta; saberes do imaginário por meio da poética.
Leomax Cardoso Machado Primeira manhã: Romance de Formação, Travessias de vida e a Educação Alfredo	Saberes brotam das vivências do povo, em um contexto da região Norte de nosso país. (p. 23). saberes poéticos. Consideramos em uma outra vertente do saber, voltados aos saberes não científicos, o Dr. Raiz, típico representante dos saberes de uma medicina natural, muito usada para as pajelanças de banhos, benzedeiras, curandeiras, parteiras etc. em relação aos doutores definidos por expressão popular (p. 91). experiências lhes favorece nos “clareúmes da noite”; vivenciar situações que servem como aprendizados; formam, educam Alfredo a partir dos saberes em distintos ambientes. (p.115)
Yuri Luis Gonçalves Pereira Dimensão estética e experiência sensível na literatura infantil de Haroldo Maranhão	o educar de descontínuos, de imaginários, de devaneios e sonhos.

Cristina Dias Nogueira Educação e memória na Amazônia a partir do olhar de Miguel dos Santos Prazeres, de Benedicto Monteiro	saberes dos homens da floresta.
Evellin Natasha Figueiredo da Conceição A chamada da estrela que pulsa e arde: Educação Sensível na Prosa Poética de Abguar Bastos	Saberes das Mitopoéticas em Somanlu, o Viajante da Estrela: Saberes da Terra: um broto de esperança nasce; Saberes das Águas: caminhos moventes; Saberes dos Ventos: um sopro do infinito; Saberes do Fogo: a chama que pulsa; saberes ritualísticos.
Dinalva da Silva Corrêa Abguar Bastos e o “Reino da castanha”: reflexões sobre educação e política na Amazônia	Saberes das águas e da floresta, saberes práticos que são enraizados na cultura, obtidos como produto de sua aprendizagem na chamada “escola da vida” (p. 20).
Evelim Mendes dos Santos A poética da Eneida: cultura, imaginário e educação na Amazônia	Não encontrado
Jayna Karolyne de Souza Santos Visagens e assombrações de Belém: imaginário e educação na obra de Walcyr Monteiro	Não encontrado

Constatei assim o predomínio de pesquisas sobre autores paraenses os quais representam o cânone da literatura amazônica, isto é, autores com notoriedade nacional, premiações e com destaque na Academia Paraense de Letras. Não há estudos sobre autores que estejam à margem dessa produção intelectual, sem destaque em suas obras ou que estejam fora do cânone literário local.

Os trabalhos visualizados acima voltam-se para a literatura de expressão amazônica, seja oral ou escrita, nenhuma dissertação discutiu literatura que não seja de autores da Amazônia, há ainda um expressivo número de dissertações que se voltam para as poéticas da oralidade e as memórias.

Diante disso, reflito alguns pontos: o que as pesquisas acadêmicas da professora Josebel Akel Fares apontam na constituição do campo literário-educacional? Como as produções científicas nas Reuniões Científicas Regionais Norte, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), realizam o diálogo educação e literatura? Como se configura o campo epistemológico educação e literatura diante dessas produções científicas?

5 A reverberação do campo de investigação entre literatura e educação

Os sons que me atravessaram até o momento oportunizaram este debate mostraram o percurso realizado pela imbricação entre educação e literatura. Minha vontade era desvendar e adentrar cada vez mais nesse labirinto-tese. Isso me fez percorrer o caminho da pesquisa até a quinta seção, em que busco analisar grupo de pesquisa, revista acadêmica e congresso que experimentam a fronteira entre educação e literatura, tanto no PPGED-UEPA, quanto em outros âmbitos.

Ao me embrenhar nesse labirinto investigativo, reflito sobre o modo ou à maneira de se fazer ciência, busco compreender a construção e a consolidação do campo científico que tem como objeto a literatura amazônica voltada às práticas educativas. Entendi, no meio desse labirinto, a lógica científica característica do racionalismo cartesiano que distingue os objetos científicos como legítimos ou não.

Ao caminhar por essas trilhas labirínticas pondero sobre algumas questões frisadas anteriormente, como: na lógica cartesiana existe a prioridade do conhecimento racional, matemático e prático. Será que não é dado o destaque às pesquisas voltadas ao conhecimento advindo das poéticas?

Esta seção tem como objetivo apresentar primeiramente as Reuniões Científicas Regionais Norte, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), o surgimento do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED-UEPA), por ser o lócus desta pesquisa e buscarei o grupo de pesquisa Memórias e Culturas Amazônicas (CUMA), bem como a *Revista Cocar* e que realizam o diálogo literatura e educação, com o objetivo de compreender a circulação da epistemologia literário-educacional.

5.1 A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e os grupos de pesquisa da região Norte: a circulação dos saberes

A Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) apresenta debates regionais em que verifiquei trabalhos que estejam no diálogo entre educação e literatura. Na *1ª Reunião Científica Regional Norte da ANPED* realizada nos dias 19 a 21 de outubro de 2016, na Universidade Federal do Pará (UFPA), na cidade de Belém, teve como proposta o tema: *Políticas Públicas e Formação Humana: Desafios para a Educação na Panamazônia*. Verifiquei dois GTs que apresentaram

trabalhos cujos temas eram literatura e educação. Dessa forma, realizei um quadro para melhor visualizar este levantamento:

Quadro 6 - Trabalhos apresentados na ANPED regional de 2016

GT	TRABALHO	AUTORES(AS)
História, Filosofia, Sociologia e Psicologia da Educação	Um olhar historiográfico à educação da criança na literatura Amazônia: as Práticas escolares na obra Chove nos Campos de Cachoeira (1901-1920)	Maria do Socorro Pereira Lima (UFPA)
História, Filosofia, Sociologia e Psicologia da Educação	O habitar poético da leitura com Proust e Nietzsche	Gilcilene Dias da Costa (UFPA)
História, Filosofia, Sociologia e Psicologia da Educação	Olhar de fora e olhar de “dentro”: a Amazônia em Euclides da Cunha e Inglês de Sousa	Benedito Gonçalves Costa (UFPA)
Educação, gênero, etnia e sexualidade	A escrita como um ato de liberdade e o feminismo póscolonial de Glória Anzaldúa	Adriane Raquel Santana de Lima (UFPA)
Educação, gênero, etnia e sexualidade	Entre o profano e o sagrado: Narrativas de sexualidade em Antônia Cudefacho e Olho de Boto de Salomão Larêdo	Regiane Farias Neves (UFPA).
Educação, Arte e Linguagem coordenado pela professora Josebel Akel Fares (PPGED/UEPA)	A Leitura por vir: Metamorfoses e sentidos da leitura em Proust e Nietzsche	Jessé Pinto Campos (UFPA)
Educação, Arte e Linguagem	A presença do imaginário na formação do sujeito: uma análise das práticas culturais e religiosas na marujada de Tracuateua (PA)”	Dilma Oliveira da Silva (UEPA) e Marcileno Nunes Lima (UEPA)
Educação, Arte e Linguagem	Capoeira é luta, é dança, é arte, é magia: processos educativos na roda de capoeira	Albert Alan de Sousa Cordeiro (UEPA) e Nazaré Cristina Carvalho (UEPA)
Educação, Arte e Linguagem	Intervenções urbanas e derivas situacionistas como práticas no campo da educação	Marina Mayumi Bartalini (UFPA)
Educação, Arte e Linguagem	Lamparina Acesa: Literatura Acessível – uma experiência do CUMA/UEPA	Joana Célia do Socorro Gomes de Andrade Martins (UEPA) e Josebel Akel Fares (UEPA)
Educação, Arte e Linguagem	Formação de professores de dança, etnocenologia e educação: rumos de um novo campo investigativo	Ricardo Augusto Gomes Pereira (CEE)
Educação, Arte e Linguagem	Experiências de leituras literárias na “sala de leitura Clarice Lispector	Gilma Guimarães Lisboa (UFPA)
Educação, Arte e Linguagem	As festas religiosas como processo educacional: uma análise das práticas	Dilma Oliveira da Silva (UEPA) e Nazaré Cristina Carvalho (UEPA)

	educativas na marujada de Tracuateua (PA)	
Educação, Arte e Linguagem	Artes visuais e ensino médio: representações de professores sobre a prática pedagógica	Rita de Cássia Cabral Rodrigues de França (UFMG) e Wilma de Nazaré Baía Coelho (UFPA)

Disponível em:

http://www.ppgedufpa.com.br:7080/anpednorte/ANAIS_ANPED_NORTE_compressed.pdf

Observei os trabalhos que realizam a interseção entre literatura e educação não estão necessariamente no GT de *Educação, arte e linguagem*, esses trabalhos podem ser vistos nos GTs de *História, Filosofia, Sociologia e Psicologia da Educação e Educação, gênero, etnia e sexualidade*. Um indício de que esses saberes circulam para além dos pilares educação-literária, o que demonstrou que a literatura proporciona saberes históricos e filosóficos.

Percebi também que em 2016, o primeiro ano do evento regional da ANPED, há um expressivo número de trabalhos sobre a temática literária. O que possibilita acrescentar nesta pesquisa que a literatura não esteve à margem, mas sim, presente nas discussões sobre diversas áreas de conhecimento. Realizei também o levantamento da *2ª Reunião Científica Regional Norte da ANPED*, cujo tema foi: *Desafios da Educação na Amazônia: ultrapassar fronteiras e superar limites* realizada nos dias 24 a 26 de outubro de 2018, na Universidade Federal do Acre (UFAC) em Rio Branco no Acre. Observei a partir do quadro que houve menos trabalhos do que a *1ª Reunião da ANPED*, além do mais se concentrou apenas no GT de *Educação e arte*. Além disso, todas essas pesquisas foram feitas no estado do Pará, seja pela UEPA e UFPA, em sua maioria, na UEPA.

Quadro 7 - Trabalhos apresentados na ANPED regional de 2018

GT	TRABALHO	AUTORES(AS)
Educação e Arte	Arte-performance: conexões anárquicas na educação	José Valdinei Albuquerque Miranda (UFPA)
Educação e Arte	Cultura, memória e oralidade: os saberes dos mestres de carimbó de Santarém Novo-Pará	Tereza Cristina Vasconcelos de Souza (UEPA) e Josebel Akel Fares (UEPA)
Educação e Arte	Entre pintura e escrita: a arte enquanto limiar da existência em Clarice Lispector	Fabíola de Fátima Igreja (UFPA) e Gilcilene Dias da Costa (UFPA)
Educação e Arte	Literatura oral e imaginário quilombola na Amazônia	Margareth da Silva Brasileiro (UEPA)

Educação e Arte	Raízes da memória de religiões afro-brasileiras e as gradações de poder: reflexos de silenciamentos	Luciana Martins Amoras (UEPA) e Denise de Souza Simões Rodrigues (UEPA)
Educação e Arte	Vozes do mar: o mito e educação sensível do feminino em narrativas orais filhas e filhas de Iemanjá na Umbanda na Amazônia Paraense.	Lívia Cristina Fonseca de Araújo Faro (UEPA) e Denise de Souza Simões Rodrigues (UEPA)

Disponível em: <http://anais.anped.org.br/regionais/p/norte2020/trabalhos?page=7>

A 3ª Reunião Científica Regional Norte da ANPED com o tema *Direito à educação na Amazônia* realizada na Universidade Federal de Tocantins (UFT), na cidade de Palmas, entre os dias 17 a 20 de março de 2021, encontrei apenas 4 trabalhos que dialogaram educação e literatura.

Quadro 8 - Trabalhos apresentados na ANPED regional de 2021

GT	Trabalho	Autores(as)
Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos e Educação Popular	A poética do imaginário: diálogo acerca de narrativas e saberes culturais de moradores da Baía do Sol-Mosqueiro-PA	Fábio da Conceição Câmara (UEPA) Dilma Costa Nogueira Dias (UEPA)
Formação de Professores	Formação continuada de professores da educação infantil: encontros com a leitura literária	Aline Janell de Andrade Barroso Moraes (UFAM) Michelle de Freitas Bissoli (UFAM)
Educação, Gênero, Etnia e Sexualidade	Narrativas imagéticas de crianças MÊBÊNGÔKRE GOROTIRE: educação indígena e escolas na Aldeia	Leni Barbosa Feitosa (UFT) Idemar Vizolli (UFT)
Educação e Arte	O letramento estético na tomada de consciência de jovens e adultos camponeses	Gustavo Cunha de Araujo (UFT)

Disponível em: <http://anais.anped.org.br/regionais/p/norte2020/trabalhos?page=7>

A 4ª Reunião Científica Regional Norte da ANPED com o tema: *Educação na Amazônia com Justiça Social e Garantia do Direito à Educação*. O evento ocorreu no período de 9 a 11 de novembro de 2022, na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), campus Marco Zero, na cidade de Macapá, capital do Estado do Amapá, apresentou um expressivo número de trabalhos.

Quadro 9 - Trabalhos apresentados na ANPED regional 2022

GT	TRABALHO	AUTORES(AS)
Educação Infantil e Ensino Fundamental	A arte literária e a educação estética	Daiane Samara Bezerra Rocha (UFOPA)
Educação Especial e Psicologia da Educação	Audiolivro: sons literários e inclusão no Oeste do Pará	Kassya Christinna Oliveira Rodrigues (UEPA - Universidade do Estado do Pará)

		Ivanilde Apoluceno de Oliveira (UEPA - Universidade do Estado do Pará)
Arte, educação e linguagens	Cultura popular refletida em expressões da vida cotidiana: o olhar de moradores de laranjal do Jari-AP, através da Literatura de Cordel	Eliana do Socorro de Brito Paixao (10ª CRE - Coordenadoria Regional de Educação do Rio de Janeiro)
Arte, educação e linguagens	De paisagens e linguagens: afluências da geo-poesia de Manoel de Barros com a educação	Jônatas de Jesus Tavares Farias (UFPA) Gilcilene Dias da Costa (UFPA)
Educação Intercultural e Decolonialidade na Amazônia	Ecos de re(existência): educação popular em uma perspectiva sensível e decolonial	Evellin Natasha Figueiredo da Conceição (UEPA) Shirley Cristina Amador Barbosa (UEPA)
Educação Infantil e Ensino Fundamental	Leitura- escrita na educação infantil: o que diz e faz uma professora no interior da Amazônia	Leide Daiana Marques da Silva (UFOPA)
Arte, educação e linguagens	Letramento(s) e a educação escolar	Gisele Silva Gomes (UFOPA) Luiz Percival Leme Britto Tiago Aquino Silva de Santana (UFOPA)
Arte, educação e linguagens	Memórias sobre o teatro: a versão dos atores tocantinenses (1990-2020)	Jocyleia Santana dos Santos (UFT) Maria das Dores Silva (UFT)
Arte, educação e linguagens	Pesquisas cartográficas com arte e literatura em Educação	Gilcilene Dias da Costa (UFPA) José Valdinei Albuquerque Miranda (UFPA)

A fim de ampliar o debate entre literatura e educação realizei um levantamento acerca dos grupos de pesquisa localizados na região Norte que abordam, de algum modo, a aproximação entre os campos da literatura e educação.

Quadro 10 - Grupos de Pesquisa na região Norte que estão na interface literatura e educação

NOME DO GRUPO	INSTITUIÇÃO	LÍDER(ES)	ÁREA	SITUAÇÃO
Educação, Memórias, Culturas e Artes (GPEMAC)	UNIR	André Soares Ferreira e Josiane Brolo Rohden	Educação	Ativo
Culturas e Memórias Amazônicas (CUMA)	UEPA	Josebel Akel Fares e Nazaré Cristina Carvalho	Educação	Ativo
Grupo de Estudos Literatura na Amazônia e Formação de Leitor (GELAFOL)	UFPA	Nilo Carlos Souza.	Educação	Ativo

Grupo de Pesquisa José Veríssimo e o Pensamento Educacional Latino-americano.	UFPA	Sônia Maria da Silva Araújo.	Educação	Inativo
Grupo de Estudos da Educação, Cultura, Arte e Linguagem – (GECAL)	UFAC	Amilton José Freire de Queiroz e Marileize França	Educação	Ativo
Grupo de Estudo, Pesquisa, Extensão e Intervenção em Corporeidade, Arte, Cultura e Relações Étnico-Raciais com Ênfase em Educação Quilombola.	UNIFAP	Piedade Lino Videira	Educação	Ativo
Grupo de Estudos e Pesquisas em História, Educação e Artes (GEPHEA)	UFT	Cássia Ferreira Miranda e Lisiane Costa Claro	Educação	Ativo

Fonte: Banco de dados do CNPQ. Site: <http://lattes.cnpq.br/web/dgp> 2023.

Por esse quadro, verifiquei que os estados do Pará, Rondônia, Acre, Amapá e Tocantins possuem grupos de pesquisas voltados à temática literatura e educação. Nesse sentido, friso ainda que a região Norte ainda apresenta uma desvantagem educacional em relação a outras regiões brasileiras, isso pode ser identificado quando é visto o quantitativo de Pós-Graduações no Brasil, já que:

[...] a oferta da pós-graduação em educação nas cinco regiões, nos níveis de mestrado e doutorado (73 programas no total, em 2005), apresenta-se com os seguintes percentuais: Sudeste: 45% mestrado e 56% doutorado; Sul: 26% mestrado e 17% doutorado; Nordeste: 16% mestrado e 17% doutorado; Centro Oeste: 9% mestrado e 10% doutorado; Norte: 4% mestrado e nenhum doutorado. Se considerarmos somente os doutorados, a concentração dos programas no eixo Sul-Sudeste é ainda maior: as regiões Sul e Sudeste detêm 73% dos programas de pós-graduação no país (Brasil, 2005) (Ramalho; Madeira, 2005, p. 75).

A pesquisa de Ramalho e Madeira (2005) traz à tona o quantitativo de Pós-Graduação em cada região brasileira. No ano que o artigo foi publicado não havia nenhum doutorado no Norte, isso pode ser comparado ao Sudeste, por exemplo, que no mesmo ano, 2005, havia 56% da oferta. Em 2022, constatei a existência de 4 doutorados em educação na região Norte, realidade bem diferente das outras regiões do Brasil, como pôde ser lido anteriormente. Ressalto ainda que há mestrado em educação em todos os estados do Norte, as pesquisas produzidas nesses programas se voltam, em sua maioria, para os campos dos currículos e formação de professores, em consequência, há um silêncio no campo entre literatura e educação (Plataforma Sucupira, 2022).

Também realizei um levantamento acerca das linhas de pesquisas dos Programas de Pós-Graduação em Educação na região Norte, pois acredito que os diálogos entre literatura e educação no PPGED-UEPA são experiências que configuram um campo epistemológico literário-educacional ainda pouco evidente em outras universidades brasileiras. Por isso, mapeei as linhas de pesquisas dos outros Programas na busca de afirmar que o campo de pesquisa formado no PPGED-UEPA em torno das relações entre educação e literatura é inovador.

No mestrado em educação da Universidade Federal do Acre (UFAC) há duas linhas de pesquisa: Políticas e Gestão Educacional e Formação de Professores e Trabalho Docente (UFAC, 2022). No mestrado em Educação da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR) há também duas linhas de pesquisa: Formação de Professores e Práticas Educativas e Educação e Processos Inclusivos (UNIR, 2016).

No Amazonas há o mestrado e doutorado na Universidade Federal do Amazonas (UFAM) com três linhas de pesquisa: Educação, Estado e Sociedade na Amazônia, Educação, Interculturalidade e Desenvolvimento Humano na Amazônia e Educação Inclusiva, Educação Especial e Direitos Humanos na Amazônia (UFAM, 2022).

No Amapá há o mestrado em Educação na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) com duas linhas: Educação, Culturas e Diversidades e Políticas Educacionais (UNIFAP, 2022). Há também o mestrado e o doutorado em educação na Universidade Federal do Tocantins (UFT) com as seguintes linhas: Currículo, formação de professores e saberes docentes e Estado, sociedade e *práticas educativas* (UFT, 2022).

No estado do Pará destaco a Universidade Federal do Pará com mestrado e doutorado em educação, com as linhas: Educação, cultura e Sociedade e Formação de professores, trabalho docente, teorias e práticas educacionais e Políticas públicas educacionais (UFPA, 2015). E na Universidade do Estado do Pará há duas linhas de pesquisas: Saberes culturais e Educação na Amazônia e Formação de professores e práticas pedagógicas.

Ressalto também o Doutorado em Educação na Amazônia (PGEDA), pela Associação Plena em Rede (EDUCANORTE) com as linhas de pesquisa: Educação

na Amazônia formação do educador, práxis pedagógicas e currículo, Estado, políticas públicas e gestão da educação e Saberes, Linguagem e Educação, as vagas são distribuídas nas seguintes cidades: Belém, Manaus, Santarém e Palmas (UFPA, 2022).

Percebi que o PPGED-UEPA além de trazer as práticas culturais não-escolares vivenciadas na e para a Amazônia, há ainda propostas de educação outras (priorizando a educação não-escolar) que destoam do restante dos Programas de Pós-Graduação da região Norte, como apontado anteriormente. Os Programas de Pós-Graduação apontados (UFAC, UNIR, UFPA, UFT, UNIFAP) têm como linha de pesquisa, em sua maioria, a formação de professores, geralmente, entendida ao que ocorre em contexto escolares.

Vale mencionar, ainda, que a institucionalização da Pós-Graduação no Brasil, mesmo que tenha 57 anos,¹¹ o Norte do país, até 2022, mostrou-se distante dos números de cursos em outros estados do Brasil. Isso significa que, a partir desse levantamento, os estudos sobre a relação entre Educação e Literatura ainda são recentes, pois a Pós-Graduação em Educação é algo recente no país. Esses Programas de mestrado e doutorado ainda lutam por mais espaço e visibilidade para suas produções.

Diante disso, refletir acerca das produções científicas intelectuais de um Programa de Pós-Graduação em Educação situado na região Norte do país torna-se relevante, já que as discussões dessas produções se ancoram nas literaturas em diversos espaços, como as que se originam das narrativas da comunidade ribeirinha e terreiros afro-brasileiros ou das obras literárias amazônicas. Assim, a produção intelectual do PPGED-UEPA possibilita modos de aprender, de ser e literaturas plurais que estão além das hierarquias do conhecimento, já que possibilitam a expansão dos saberes em formas potenciais de viver a educação e sentir a poesia. Para observar o percurso de produções do PPGED-UEPA e seu pioneirismo, no próximo momento debruço-me de forma detalhada sobre o surgimento e estrutura desse Programa.

¹¹ Tem como marco referencial o parecer n. 977, aprovado em 3/12/1965 pela Câmara de Ensino Superior do então Conselho Federal de Educação.

5.2 O Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPA

O Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED-UEPA) possui atualmente a nota 4 no curso de mestrado e doutorado. O mestrado foi aprovado pelas Resoluções CONCEN-UEPA n. 383, de 4 de agosto de 2003 e CONSUN-UEPA n. 892, de 24 de setembro de 2003. Quanto à estrutura, o programa apresenta 6 representantes discentes e 1 representante docente. As atividades do Programa se iniciaram no ano de 2005, com a oferta de 15 vagas, essas informações foram obtidas por meio do site do Programa, em que pode ser lido também que:

[...] atualmente (2023) possui 46 vagas, 16 Doutorado e 30 Mestrado face à demanda no processo seletivo. Conta atualmente com 90 mestrandos matriculados e 43 Doutorandos. De 2007 a 2021 realizou 335 defesas. Os discentes, em sua maioria, são professores da rede pública de ensino, alguns do Ensino Superior de Universidades Públicas e outros de Instituições Particulares, incluindo docentes da própria Universidade do Estado do Pará. A formação dos discentes é diversificada, constituída por pedagogos, biólogos, fisioterapeutas, enfermeiros, licenciados em letras, educação física, matemática e história, sociólogos, entre outros. Há discentes oriundos de municípios do Pará e de outros estados, entre os quais Amazonas, Fortaleza e Maranhão (UEPA, 2023a).

O regimento do PPGED-UEPA apresenta 38 artigos separados em XVI capítulos e possui seis objetivos. Dentre esses objetivos, destaquei três que salientam a questão da região Amazônica, pois, eles priorizam e estabelecem pontes entre o conhecimento da região ao da América Latina. Significa dizer que a UEPA por meio do seu Programa Pós-Graduação em Educação tem como fundamento os saberes locais, em que os processos educativos emergem dos espaços da região, além de formar profissionais que atuarão como educadores na e para a Amazônia. Assim, destaquei um dos objetivos:

[...] I - Oportunizar a formação de docentes e pesquisadores das Instituições de Ensino Superior, que atuam em educação e áreas afins, na Região Amazônica; II - Produzir estudos e pesquisas em educação relacionados à realidade educacional brasileira e, especificamente, à Região Amazônica e V - Consolidar as suas linhas de pesquisa, em articulação com as Instituições de Ensino Superior e de pesquisa da Região Norte e países da América Latina, procurando atender a demanda de formação institucional, regional, nacional e internacional (UEPA, 2023b).

Cabe mencionar para esta discussão, o artigo *A pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará* das autoras Ivanilde Apoluceno de Oliveira, Tânia Regina Lobato dos Santos e Maria do Perpétuo Socorro Gomes Souza Avelino de França (2014), em que foi realizado um estado da arte das

produções, tanto dos discentes quanto dos docentes do PPGED-UEPA, quando visaram mapear diferentes temáticas do campo da educação presentes nas pesquisas nesse Programa.

Nesse artigo, as autoras ressaltaram que os professores doutores e doutoras do PPGED-UEPA pertencem a diversas áreas do conhecimento, prevalecendo a área de Educação, como também as áreas de: Filosofia, Sociologia, Letras, Física, Biologia e Matemática. Essa equipe, formada em sua maioria por professores e professoras com jornada de trabalho exclusiva, fomenta duas linhas de investigação: Formação de Professores e Saberes Culturais e Educação na Amazônia (Oliveira; Santos; França, 2014, p. 251).

Destaco, no artigo citado, o quadro realizado pelas autoras com o intuito de mostrar o quantitativo das produções dos docentes voltados para a *cartografia de saberes*. Foram, ao todo, 4 trabalhos, sendo o maior número em relação às demais temáticas (tais como: educação inclusiva, Paulo Freire em contextos educacionais, saberes, educação na Amazônia, metodologia de pesquisa, políticas de formação, saberes docentes, perfil dos alunos da escola normal, memórias de mestre, educação em classes multisseriadas, formação de professores, biodiversidade e ensino superior).

Essas escolhas das temáticas possibilitam visualizar o perfil dos pesquisadores e pesquisadoras formados pela Universidade do Estado do Pará, em seus estudos de pós-graduação. Uma das temáticas mais escolhidas a partir desse levantamento feito por Oliveira, Santos e França (2014) é a cartografia dos saberes, essa proposta tem como base a multidisciplinaridade e o hibridismo cultural. Além do mais, os estudos sobre cartografia de saberes realizam um mapeamento dos saberes de determinada localidade, usando para isso, a concepção metodológica do rizoma de Deleuze e Guattari (Oliveira; Santos; França, 2014).

Por esse entendimento, as pesquisas realizadas no PPGED-UEPA, pelas autoras Oliveira, Santos e França (2014), voltam-se às práticas educativas amazônicas, valorizando os saberes locais, como mencionado pelas autoras: “As dissertações no trato dos saberes na Amazônia têm como ponto de partida os sujeitos, o lugar, a história e a cultura amazônica, encontrando-se uma diversidade de sujeitos, de espaços, de saberes e práticas sociais e culturais” (Oliveira; Santos; França, 2014, p. 269). Isso reflete nas temáticas das dissertações apresentadas no PPGED-UEPA,

em que as “mais recorrentes foram: Saberes e Práticas, que envolveram aspectos culturais, educacionais, pedagógicos e docentes, seguida de Formação Continuada e da Prática Educativa/Pedagógica” (Oliveira; Santos; França, 2014, p. 260).

A partir do eixo temático *Saberes*, há dissertações com as seguintes perspectivas: prática educativa (com 8 trabalhos), formação continuada (com 10 trabalhos), prática educativa (com 8 trabalhos), prática docente e pedagógica (com 6 trabalhos) e saberes e práticas culturais, docentes, educativas, pedagógicas, processos educativos, quilombolas (com 14 trabalhos), são os números mais expressivos, se comparado às outras temáticas” (Oliveira; Santos; França, 2014, p. 261).

Dessa forma, destaco ainda por meio das autoras, que “[...] o impacto social do programa é reconhecido pela significativa procura da comunidade, o que se eleva a cada ano no processo seletivo” (Oliveira; Santos; França, 2014, p. 253). Isso pode ser visualizado, por exemplo, no quantitativo de inscritos nos processos seletivos para o ingresso no mestrado e doutorado no ano de 2023, com 1463 inscrições para o mestrado e 322 para o doutorado. Outro dado importante é o estágio de pós-doutoramento que na data da publicação do artigo, 2014, era a seguinte:

Desde 2007, o programa vem desenvolvendo uma política de formação de docentes por meio do estágio de pós-doutoramento, envolvendo o financiamento da Uepa, por intermédio do Programa de Apoio à Formação Docente, e parcerias entre programas de pós-graduação em Educação, como o Procad (Capes) e o Casadinho (CNPq). Esses programas têm contribuído de forma significativa para ampliar o número de pós-doutores do PPGED. Além do estágio de pós-doutoramento, essas parcerias viabilizam a formação continuada por meio de missões docentes, intercâmbios dos grupos de pesquisas e realização conjunta de eventos, pesquisas e publicações. O PPGED realiza anualmente um seminário sobre o programa, em que consolida tais parcerias e amplia a socialização de produções dos docentes. Atualmente o programa conta com seis professores com pós-doutoramento e está na perspectiva de ampliar esse número para nove até 2015 (Oliveira; Santos; França, 2014, p. 253).

Em relação ao curso de mestrado, seu tempo de duração é de 24 meses, podendo prorrogar por mais 6 meses, além de ter uma carga horária de 480 horas (24 créditos). O PPGED-UEPA possui ainda a Revista Cocar (Qualis A2), criada em 2007, sendo que, a partir de 2018, as publicações dos artigos foram semestralmente. Ao visitar as publicações dessa revista, percebi alguns artigos com a temática Educação e Literatura, como pode ser visualizado no quadro abaixo:

Quadro 11 - Artigos publicados pela Revista Cocar que apresentam a interface entre Literatura, anos 2010 a 2022.

2010	O Herói na Tetralogia Amazônica, de Benedicto Monteiro José Guilherme de Oliveira Castro, Lucilinda Teixeira
2013	O não lugar das vozes literárias da Amazônia na escola Josebel Akel Fares
2015	Arte na formação inicial de Pedagogos expressa e potencializada pelo tripé ensino, pesquisa e extensão Ana Cristina de Moraes, Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro, José Albio Moreira Sales
2014	A leitura literária no GT10 - alfabetização, leitura e escrita - da ANPED Flávia Brocchetto Ramos, Gabrielle Dall'Agnol
2017	O universo metapoético de Paulo Plínio Abreu: reflexões sobre o ensino de literatura da Amazônia Geovane Silva Belo, Joel Cardoso
2021	Projeto de Leitura e Letramento Literário: um relato de experiência na Educação do Campo Alice Corrêa Garcia, Eduardo Henrique Modesto de Moraes "O Patinho Feio" e "Menina Bonita do Laço de Fita": Ensino de Literatura e combate ao Bullying na Educação Infantil Eliane Miranda Machado, Andrea Martins Lameirão Mateus
2022	Ensinando literatura na floresta: rios, cachoeiras, praças e saraus na Educação do Campo na Amazônia Paulo Roberto Vieira, Rosangela Araujo Darwich Vozerio: memórias, escrevivências e alianças políticas na educação Késia dos Anjos Rocha, Ariel Matos Brito, Alfrancio Ferreira Dias
2022	Literatura Infantil: práticas de leitura, interpretação e produção por meio do conto de fadas Chapeuzinho e o Leão Faminto Renata Farias Couto Pimentel, Erivan Coqueiro Sousa

Fonte: Revista Cocar (2023).

A partir desse quadro, constatei que, dentre os 15 anos da *Revista Cocar*, existem pouco mais de 10 artigos sobre literatura. Isso pode ser um indicativo de que esse campo de conhecimento é pouco estudado ou que há mais pesquisas sobre outras áreas da ciência, ou ainda a existência de hierarquias que estruturam os campos de conhecimento (Bourdieu, 1976). Reflito também acerca da racionalização e da objetividade que são características das ciências naturais, o que pode subjugar outras formas de conhecimento, tornando as ciências humanas menos autênticas ou legítimas para estudos científicos.

Durante a Idade moderna, o surgimento de um único caminho científico a ser percorrido ou de um paradigma científico pautado em verdades intocáveis deu origem

ao não reconhecimento e desprestígio de outras formas de conhecimento. Logo, conhecer, para esse paradigma científico, é quantificar e reduzir a complexidade do mundo (Santos, 2008). Por isso, o conhecimento advindo das literaturas, dos espaços, tempos e personagens que elas vêm pontuando, tendem a ser descartados e inferiorizados.

Diante do exposto, fica evidente a falta de importância dada ao campo literário-educacional, o distanciamento da literatura nas discussões voltadas à educação e, portanto, o pouco prestígio desse campo de conhecimento. Provavelmente, isso ocorre devido ao paradigma científico moderno que parcelou e reduziu a realidade, restringindo os campos de saberes e não possibilitando abertura a outras áreas do conhecimento.

Depreende-se desse quadro das publicações realizadas pela *Revista Cocar*, os poucos trabalhos na interface literatura e educação. Os artigos, em sua maioria, apresentam discussões a respeito da literatura em sala de aula, as práticas de leitura, os projetos de leituras e o ensino dessa disciplina.

Há também que se destacar a *Revista Sentidos da Cultura* que desde 2014 traz à tona trabalhos voltados à literatura, à memória e às poéticas orais. Homenageando nomes como: a romancista Lindonar Celina e a escritora Jerusa Pires Ferreira. O que fomenta a circulação do saber literário-educacional.

Se o pensamento cartesiano, a partir do racionalismo de René Descartes, introduziu na ciência moderna um método em que a objetividade, o racionalismo e a exatidão matemática eram premissas para o cientista. Criou-se, assim, mecanismos que distinguiam o que poderia ser ciência e o que era excluído dos métodos científicos. A literatura por essa perspectiva pode ser vista como um objeto estético e não como um campo científico, capaz de ser estudada a partir dos métodos racionalistas. O que não ocorre no PPGED-UEPA e nas publicações do CUMA, juntamente com a *Revista Sentidos da Cultura*, percebidas ao longo deste levantamento.

Se o estudo literário voltado à educação ainda é encarado como um não lugar cientificamente, um campo de debate desprezado e esquecido, por ter pesquisadores e pesquisadoras, no campo educacional, ainda vinculados ao racionalismo cartesiano. Na Universidade do Estado do Pará ocorre o processo oposto, são diversos os

trabalhos, artigos e seminários que envolvem educação e literatura como um campo de investigação.

Por essa perspectiva, afirmo que a literatura é vista como um objeto de investigação científica, visto que, a literatura é a provocação do outro, é a contemplação, é o prazer estético permeado por diversas interpretações e, concomitantemente, é também instrumento para ampliar novas realidades possíveis. A literatura é uma forma de conhecer a nós mesmos e a coletividade. É, ainda, a transmissão de uma moral de uma determinada ética, a partir de onde foi escrita, por isso é enfatizada dentro do campo científico.

A sociedade tem perante a realidade vários conhecimentos, tais como: prático, científico, filosófico, mágico-religioso e estético, tais saberes são hierarquizados e subjugados. Por ser a criação artística autônoma, em relação às demais atividades humanas e por não ter um conteúdo predefinido, a arte não rejeita as outras funções sociais, mas as engloba, pode exercer uma função comunicativa, cognitiva, política, educativa.

Nesse sentido, há uma polifuncionalidade da arte que contrasta com a tendência à unilateralidade e à especificidade das outras atividades da humanidade. A literatura, como uma manifestação artística, rompe com a perspectiva de que haveria somente uma única função e finalidade (D'Onofrio, 1990).

Um dos elementos que possibilita o entendimento acerca da literatura é o universo ficcional. A ficcionalidade é uma realidade possível à medida da sua construção na narrativa, como apontou D'Onofrio (1990, p. 40): "[...] como uma forma de conhecimento da realidade que se serve da ficção e tem como meio de expressão a linguagem artisticamente elaborada".

Um dos princípios da literatura é a ficcionalidade e essa, por sua vez, trabalha tanto com a verdade quanto com a realidade. Assim, vale destacar que quando se fala em literatura, fala-se em ficção e, conseqüentemente, o conceito de veracidade. É importante destacar ainda que a ficção não é sinônimo de algo mentiroso ou historicamente inexistente, uma vez que ocorrem processos de transformações e distorções das realidades, em busca de uma recriação, ou seja, há a veracidade. Essa discussão pode ser lida em D'Onofrio quando afirma:

Com efeito, não diferem o historiador e o poeta por escreverem em verso ou em prosa [...] diferem, sim, em que diz um as coisas que sucederam e o outro as que poderiam suceder. Pois, a obra de arte não está diretamente relacionada com um referente do mundo exterior, não é verdadeira, mas possui a equivalência da verdade, a verossimilhança, que é a característica indicadora do 'poder ser' ou do 'poder acontecer' (D'Onofrio, 1990, p. 20).

Nesse sentido, a diferença entre o historiador e o poeta está inserida nos conceitos de verdade e veracidade, pois, enquanto o historiador escreve o que aconteceu, descreve uma verdade; o poeta escreve o que poderia acontecer, traduz a realidade em veracidade. Isso remete ao conceito de *mimese* de Aristóteles em *Arte poética*, ao esclarecer que ao poeta não cabe reproduzir com fidelidade a realidade, mas reconstruí-la e reinventá-la.

A discussão entre verdade e veracidade pode ser compreendida a partir da pintura de René Magritte, por exemplo, ao escrever em sua tela "*Isso não é um cachimbo*". Ainda que tivesse pintado um cachimbo, afirmou ao seu público que a sua pintura é uma representação, uma veracidade ou uma *mimesis* da realidade, e não a realidade em si.

Somado a isso, trago para essa questão sobre função e finalidade da literatura, a discussão de Pierre Bourdieu, em *O campo científico*, quando levantou a problemática em torno da palavra "funcionalidade" construída por um grupo de cientistas preocupados apenas em propagar seu prestígio e notoriedade. Assim, Bourdieu (1976) revelou o quanto subjetiva e política é essa ideia de "funcionalidade" sobre determinados objetos de estudo. Segundo ele:

[...] a 'função', no sentido do 'funcionalismo' da escola americana, nada mais é que o interesse dos dominantes (de um campo determinado, ou a classe dominante no campo da luta de classes) em perpetuar um sistema que esteja em conformidade com seus interesses (ou a função que o sistema preenche para essa classe particular de agentes), basta silenciar sobre os interesses (as funções diferenciais), fazendo da comunidade científica o sujeito das práticas, para cair no funcionalismo (Bourdieu, 1976, p. 8).

Nesse contexto, é importante salientar as diferentes visões e métodos que já foram usados para se compreender o texto literário, visto que a literatura muda seu sentido e seu direcionamento a partir do olhar dado a ela. Dessa forma, se a análise for tão somente estrutural, analisam-se questões que envolvem a métrica, rimas, a escolha das palavras, sonoridade, léxico e a sintaxe, ou seja, elementos vistos na estrutura e superfície do texto e isso pode ser visto como algo que limita a literatura.

A literatura também só tem o *status* de literatura quando determinado grupo de estudiosos decide critérios, parâmetros e limites do objeto. Nos séculos XIV, XV e XVI, por exemplo, a palavra literatura era definida como qualquer texto escrito, podendo ser manuais, cartas, diários de bordo, textos oficiais das monarquias, textos de caráter científico. Por isso, até hoje, há quem cite: “a literatura da semiótica”, “a literatura do corpo”, etc, como se qualquer texto escrito tivesse tal dimensão literária, como conceitua Terry Eagleton (2006) em *Teoria da literatura: uma introdução*.

Assim, o conceito de funcionalidade da literatura perpassa por essas dimensões e hierarquias. Diante disso, ao analisar a circulação de saberes no PPGED-UEPA percebi que para além dos estudos literários amazônicos, também pondero sobre uma formação de um campo epistemológico em que a literatura educa e não está cristalizada como um objeto elitizado.

Ao se criar uma epistemologia onde a literatura educa notei o realce dado, especialmente, às literaturas de expressão amazônica, uma vez que o lugar dessa emersão é na Amazônia, o que torna esse campo do conhecimento ainda de constantes lutas e resistências. Em outras palavras, essa epistemologia literário-educacional ressoa vozes e histórias de quem está à margem de um processo civilizatório. E mencionar a circulação dessa literatura amazônica em uma Revista acadêmica e no PPGED-UEPA significa também abrir espaços para atores sociais até então excluídos politicamente: mulheres, indígenas, negros, ribeirinhos, quilombolas etc.

Nesse sentido, focar na literatura amazônica vai ao encontro de outros mundos amazônicos que nunca foram prioridades para o Estado, pois quando nos deparamos com o objeto literário é pertinente ter em mente que se trata de um objeto em insurgência, “lanterna dos afogados” (Del Castilo, 2021).

Para refletir sobre esse campo de debate, faço uma alusão ao conto *A terceira margem do rio* de Guimarães Rosa (2001, p. 409), essa narrativa traz o protagonista “cumpridor, ordeiro, positivo” que decidiu, sem se despedir da família, ir embora, construiu uma canoa e passou a navegar pelo rio, sem nunca ancorar em nenhuma das margens. O protagonista, então, encantou-se, criou uma terceira via, uma nova dimensão de existência. Essa terceira margem do rio de Guimarães Rosa traduz aqui como uma interseção, um processo de trocas intensas que permitem a criação de um

novo espaço, em que a perspectiva educacional e o conhecimento literário constroem a terceira via.

Por essa alusão, saliento que houve no PPGED-UEPA a circulação de pesquisas que se insurgem na interseção entre dois campos, proporcionando a terceira margem ou o campo epistemológico literário e educacional, como um território fecundo, crepuscular (Favacho, 2017), científico, poético e educacional.

5.3 Grupo de pesquisa Culturas e Memórias Amazônicas e o campo de investigação científica literário-educacional

Recorro ao artigo *A pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará* de Ivanilde Apoluceno de Oliveira, Tânia Regina Lobato dos Santos e Maria do Perpétuo Socorro Gomes Souza Avelino de França (2014), para mostrar a discussão do campo literário e educacional no quadro de produções de dissertações do PPGED-UEPA analisadas pelas autoras. O artigo, ainda que publicado em 2014, não apresentou nenhuma pesquisa que tivesse como palavra-chave a literatura.

Ainda que as primeiras defesas do Programa tivessem ocorrido em 2007 até 2014, não havia pesquisas voltadas à literatura, isso indicou que essa discussão não estava colocada nas primeiras das defesas no PPGED-UEPA. Oliveira, Santos e França (2014) apontaram que as produções realizadas pelos docentes mostraram a cartografia dos saberes como a principal temática, seguido da educação inclusiva e Paulo Freire em contextos educacionais.

A produção dos discentes apresentou como temas principais: formação continuada, prática educativa e os saberes pedagógicos, enquanto a temática cartografia poética aparece com duas produções, em 2014. Isso mostrou o campo de debate voltado às poéticas em surgimento e definição. Resta saber como a literatura se faz presente em grupos de pesquisa da UEPA.

Debruço-me, então, sobre um grupo de pesquisa que tem contribuído de forma expressiva na produção de conhecimentos em torno das poéticas educativas. Refiro-me ao grupo de pesquisa Culturas e Memórias Amazônicas (CUMA) sob a coordenação da professora doutora Dia Ermínia da Paixão Favacho.

Ao focalizar as práticas desse grupo, é possível perceber sua importância na construção e consolidação de um campo epistemológico em torno da literatura e educação, pois desde sua fundação, em 2003, vem produzindo pesquisas centradas nas poéticas amazônicas, em sua dimensão oral ou escrita, o que contribui para projetar pesquisadores e pesquisadoras inseridos nesse campo de investigação.

O grupo, portanto, assume um papel de protagonista na abertura do diálogo entre literatura e educação no PPGED-UEPA, está estruturado a partir de 6 frentes de pesquisas: audiovisuais, diversidade linguística, ludicidade, memória e história, português como língua estrangeira/língua adicional (PLE/PLA) e poéticas. Compõem o grupo 47 pesquisadores, 1 técnico, 3 colaboradores estrangeiros (da Bélgica, Itália e Espanha) e 24 estudantes.

Com três pesquisadores engajados, Marco Antônio da Costa Camelo, Advaldo Castro Neto e Luiz Guilherme dos Santos Junior, o objetivo da pesquisa Audiovisual é “[...] promover estudos sobre a linguagem cinematográfica, bem como estudar a história do cinema das origens à atualidade, incluindo a estética e os movimentos cinematográficos” (CNPq-DGP, 2023a).

A partir das pesquisas de Rosana Siqueira de Carvalho do Vale e Maria do Perpétuo Socorro Cardoso da Silva, a linha sobre diversidade linguística tem como objetivo: “[...] Focalizar a língua falada na região amazônica, que, como todas as línguas do mundo, não se apresenta de maneira uniforme, expressa a diversidade cultural por meio das variações linguísticas, resguarda a identidade de um povo e a sua história” (CNPq-DGP, 2023a).

Os pesquisadores Kaly Nancy Lisboa Rego, Erica de Sousa Peres, Patrícia Andréa Godinho Baker, Nazaré Cristina Carvalho, Francisco Aires Neto, Guthemberg Felipe Martins Nery se voltam para a linha Ludicidade que tem como objetivo:

[...] Promover as manifestações do lúdico, enquanto elemento fundamental da dimensão humana, como atitude, modo de ser e estar perante a vida e cotidianidade. [...] catalogar e estudar formas do brincar, jogos e brincadeiras do tradicional ao contemporâneo (CNPq-DGP, 2023a).

A linha de Memória e história têm 4 pesquisadoras: Joelciléa de Lima Aires, Venize Nazaré Ramos Rodrigues, Josebel Akel Fares, Eliana Câmara Cutrim e visa:

[...] Documentar e (re)construir as memórias de pessoas e grupos sociais que vivem no espaço cultural amazônico, desenha cartografias sócio afetivas por

meio de depoimentos e demais vestígios da presença humana nas diversas temporalidades amazônicas (CNPq-DGP, 2023b).

A linha *Português como língua estrangeira/língua adicional (PLE/PLA)* possui 5 pesquisadores: Edwiges Conceição de Souza Fernandes, Erika Suellem Castro da Silva, Jessiléia Guimarães Eiró, Antônia Zelina Negrão de Oliveira, André Monteiro Diniz, e tem como objetivo:

[...] Estudo descritivo-analítico do Português Língua Estrangeira-PLE e do Português Língua Adicional- PLA e seu processo de ensino-aprendizagem (aspectos políticos, sociais, afetivos, linguísticos e metodológicos) em contexto Amazônico e internacional, com vistas à expansão de sua disseminação e ao desenvolvimento da competência interacional de seus aprendentes sob uma perspectiva multicultural (CNPq-DGP, 2023c).

Poéticas é a linha de pesquisa com o maior quantitativo de pesquisadores, possuindo ao todo 29 e propõe-se a:

[...] Investigar e reunir textos de cultura amazônica, das diferentes expressões artísticas nas suas formas tradicionais e contemporâneas, com vistas à elaboração de cartografias de estudos na área, bem como a construção e divulgação de experiências estéticas (CNPq-DGP, 2023d).

No âmbito do CUMA, é importante destacar a trajetória da professora Dr^a Josebel Akel Fares que coordenou o grupo por 20 anos, além de ter orientado 27 dissertações do PPGED-UEPA das 32 pesquisas selecionadas para esta tese. Na totalidade que envolve o corpus desta pesquisa foram identificadas 32 dissertações e 1 tese no campo da literatura e educação, sendo 4 orientadas pela professora Dr^a Denise de Souza Simões Rodrigues. Nesse sentido, ambas as professoras construíram esse campo dialógico entre literatura e educação.

Josebel Akel Fares é professora titular da Universidade do Estado do Pará, vinculada ao Departamento de Língua e Literatura e ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Além de ter sido coordenadora do CUMA, participa do grupo Estudos de Narrativas na Amazônia (UFPA), filiado ao Diretório dos Grupos de Pesquisa do Brasil (CNPQ), bem como é membro de entidades científicas, tais como a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Letras e Linguística (ANPOLL/ GT de Literatura Oral e Popular) e da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED). Josebel Fares é atuante nas seguintes áreas do conhecimento: Linguística, Letras, Artes, Educação, Ciências Humanas, nas subáreas: Saberes culturais, Educação na Amazônia, Literatura de Expressão Amazônica, Literatura oral e popular.

Nessa perspectiva, insiro aspectos da vida pessoal da professora Josebel Fares como uma fonte para entender sua trajetória acadêmica e, a partir disso, compreender o surgimento do campo de conhecimento literário-educacional no PPGED/UEPA. À medida que pesquiso a trajetória dessa professora, é possível atrelar as infinitas histórias (que ela mesma conta e que ensina aos seus alunos e alunas) à sua trajetória acadêmica, narrativas essas que compõem um mosaico feito de amor à literatura.

A experiência pessoal e a vida profissional da professora Fares podem ser lidas em diversas de suas produções científicas, que traduzem suas vivências como educadora, criança curiosa, estudante de Letras e professora universitária. Como ela mesma narra:

[...] Ouvi histórias na voz materna, de minha irmã Josse e de uma prima. Cada repertório bem diferente do outro. *Para minha mãe, o contar tinha um caráter admonitório, exemplar, ela contava para educar os filhos.* A história dos Cavalinhos e do cavalo velho, que sempre conto em eventos, por exemplo, *servia para nos ensinar que não se deve mentir.* Ela contava também histórias do repertório universal, com fadas, madrastas, pobreza, nobreza. A prima Clóris, mais velha que nós, narrava histórias de assombração, adorava nos assustar, não deixava por menos, trazia visagem, cemitérios, entre outros temas funestos e, na performance, adorava virar as pálpebras para ficar mais assustadora e nós saímos correndo de medo. Minha irmã, que me alfabetizou nas letras e nos livros, contava do escrito, lia para nós e, como neste período já morávamos em Belém e nosso pai longe, *ele se fazia presente pelos livros que enviava e ela lia.* Jamais esquecerei a voz desta minha mana contando tantas vezes Gulliver no país dos gigantes e Gulliver no país dos pigmeus, de Jonathan Swift. Na escola primária, *aprendi* muitos poemas de Olavo Bilac, que ainda hoje, com auxílio de Mnemosyne, ainda sou capaz de dizer muitos versos. Outra lembrança de escola ligada à literatura e bem triste foi quando ganhei de presente da professora Beatriz, também pelas minhas notas 100, um exemplar do livro Patinho Feio. Mal havia ganhado, uma colega levou emprestado e não adiantaram os lamentos e pedidos, ela nunca me devolveu (Fares; Bastos, 2016, p. 102. Grifo meu).

Por esse trecho, entendo que a literatura, na vida da professora Josebel Fares, esteve desde cedo relacionada à sua formação, uma vez que cresceu escutando, lendo e vivenciando a prática da leitura de literatura, bem como o ato de contar narrativas orais. Em seu relato, palavras como “ensinar”, “educar” e “aprender” são recorrentes, evidenciando a face das práticas educativas (ensino-aprendizagem) durante a leitura ou/e contar histórias.

A trajetória acadêmica da professora Josebel Akel Fares está atrelada à divulgação e à circulação dos saberes literários-educacionais amazônicos. À proporção em que costurou suas pesquisas e orientou seus respectivos discentes é

possível perceber o reconhecimento e divulgação de autores e autoras amazônicos, que por ora não tinham tanta notoriedade. Por isso, busco realizar essa relação entre esses aspectos, na tentativa de entender o protagonismo dos estudos de Josebel Akel Fares, assim como do CUMA e, especialmente, do PPGED-UEPA.

Pierre Bourdieu em *Os usos sociais da ciência* refletiu acerca da posição dos agentes os quais são capazes de deformar e determinar a autonomia dos campos científicos, vejo a professora Josebel Fares como um dos agentes na formação dessa epistemologia, uma vez que:

[...] essa estrutura é, *grosso modo*, determinada pela distribuição do capital científico num dado momento. Em outras palavras, os agentes (indivíduos ou instituições) caracterizados pelo volume de seu capital *determinam a estrutura do campo em proporção ao seu peso*, que depende do peso de todos os outros agentes, isto é, de todo o espaço. Mas, contrariamente, cada agente age sob a pressão da estrutura do espaço que se impõe a ele tanto mais brutalmente quanto seu peso relativo seja mais frágil. Essa pressão estrutural não assume, necessariamente, a forma de uma imposição direta que se exerceria na interação (ordem, 'influência', etc.) (Bourdieu, 2004, p. 24. Grifo meu).

Por isso, afirmo que a professora Josebel Akel Fares é uma agente que determinou a estrutura do campo literário-educacional em função das suas pesquisas, orientações e coordenação do CUMA, o que fomentou a consolidação e circulação do saber literário-educacional. Em sua trajetória é possível inferir que desde o início esteve nessa construção, dado que sua primeira publicação com o livro *Texto e pretexto: experiência de educação contextualizada a partir da literatura feita por autores amazônicos*, em 1988. Juntamente com os autores Josse Fares, Paulo Nunes e Rey Vinas estiveram como autores do primeiro e segundo volume. Em 1991, o segundo volume foi publicado com o título: *Texto e pretexto: experiência de educação contextualizada a partir da literatura produzida por autores amazônicos*.

Esse livro integrou o projeto de Regionalização dos Currículos, da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Belém. Assim, Fares, Nunes, Vinas e Fares (1988; 1991) realizaram um livro didático para auxiliar os professores da educação básica, em seu trabalho de ministrar aulas de literatura. Os autores enfatizados nesse livro didático foram: Haroldo Maranhão, Antônio Juraci Siqueira, Thiago de Mello, Heliana Barriga, Márcio Souza e Hélio Melo. Em 2013, Josebel Akel Fares analisou essa publicação, no artigo *O não lugar das vozes literárias da Amazônia na escola*. Segundo ela, tratou-se de:

[...] uma seleção de textos com sugestões de análise e atividades destinadas aos alunos de 1º grau, 5ª a 8ª séries, livro texto da disciplina Literatura Paraense, recém introduzida no currículo das escolas municipais de Belém. *O trabalho foi bastante criticado pela Universidade Federal do Pará*, que, mesmo sem conhecer os quatro volumes dos livros, disse não ser possível sectionar uma literatura por Estado. Contudo, não era essa a proposta, sabíamos bem. A segmentação se deu por uma estratégia de leitura dos autores da literatura amazônica e pela necessidade de contextualizar o ensino à realidade do alunado, conforme o mestre Paulo Freire nos ensinara. Por isso, escolhemos, com muito cuidado, os textos para compor o trabalho, inclusive definindo-os a partir da escuta adolescente, a quem se destina a obra. Dez autores foram selecionados e vinte e seis mil alunos da rede municipal leram textos dos escritores de expressão amazônica, no ano da publicação (1988). Esta obra, mais tarde ampliada e editada pela CEJUP, serve de instrumento para muitos professores de literatura do ensino fundamental, médio e de 3º grau, e os poemas, excertos de textos em prosa, constante nos volumes, ainda hoje são utilizados em questões de provas dos processos seletivos de faculdades e universidades do Estado (Fares, 2013, p. 86. Grifo meu).

Mesmo tendo sofrido críticas pela Universidade Federal do Pará, *Texto e pretexto: experiência de educação contextualizada a partir da literatura feita por autores amazônicos* permitiu refletir que a discussão da temática literatura voltada para a sala de aula sempre esteve como uma necessidade, uma urgência e deficiência da educação básica no entendimento dos autores. O livro, por trabalhar uma realidade mais próxima ao universo dos alunos e professoras da educação básica, contextualizou a literatura realizada na e para a Amazônia, atendeu ao público das escolas públicas da cidade de Belém. Mais tarde, em 2013, Josebel Akel Fares publicou um artigo na *Revista Cocar* que discutia justamente essa temática, intitulado: *O não lugar das vozes literárias da Amazônia na escola*, em que apontou:

Este trabalho considera minha experiência como professora-pesquisadora, que, ao longo de cerca de 30 anos, discuto questões relativas à literatura de matriz oral, objeto de trabalhos defendidos no mestrado e no doutorado, e como orientadora de estudos nesta linha de pesquisa, em cursos de graduação, especialização e mestrado. Então, este texto analisa processos históricos de inserção das disciplinas das bordas em espaços instituídos, com base na memória de vivências desenvolvidas individualmente, e, especialmente, em experiências de grupos. Não consiste em um relato de experiências, todavia este é fundamental para a reflexão pretendida (FARES, 2013, p. 83).

Um dado interessante para se pontuar é que após 30 anos de experiência como professora de literatura, Josebel Fares se inquietava sobre o lugar (ou não) da literatura amazônica na sala de aula, na educação formal, pois, suas memórias e vivências de docente permitem afirmar o vazio deixado pela literatura. Quando se trata da literatura oral, transmitida por meio das memórias a partir das narrativas orais, é ainda mais reduzida sua visibilidade e divulgação, mesmo que essa literatura seja

mais expressiva, mais vivida e transmitida na Amazônia, como analisou Fares (2013, p. 83), por meio de suas pesquisas:

[...] O estudo das formas orais no campo da literatura é privilégio de um grupo pequeno de pesquisadores de Letras. O GT de Literatura Oral e Popular, na Associação de Pós Graduação em Linguística e Letras (ANPOLL), mesmo tendo um efetivo e reconhecido trabalho, com publicações livros, projetos de pesquisa, revista semestral (www.uel.br/revistas/boitata), é um dos menores em número de participantes. Todavia, textos de tradição oral e popular são frequentes, tanto nos circuitos letrados, como no cotidiano de cada um de nós, seja na forma de conto, provérbio, máxima, dito popular, trova, cordel e etc. A propagação do oral sempre foi desta forma.

Nesse sentido, reconstituir a historiografia dos estudos acerca da literatura oral amazônica significa mencionar o protagonismo e pioneirismo da professora Josebel Akel Fares, inclusive, nesse mesmo artigo *O não lugar das vozes literárias da Amazônia na escola*, ela destacou:

[...] Tento, agora, elaborar uma pequena historiografia dos estudos da literatura de expressão amazônica no Pará, a partir de um repertório cultural que envolve minha memória afetiva e profissional, e a memória de outras pessoas, que consultei durante esta escritura, e de alguns poucos documentos de época. A história começa nos anos 1970, década em que cursei a graduação em Letras e a primeira especialização, em Teoria Literária, mas não desconhece estudos anteriores como os de Eustáquio de Azevedo, Carlos Roque, Vicente Salles, por exemplo (Fares, 2013, p. 85).

A vida acadêmica de Fares e a produção do conhecimento sobre a literatura de expressão amazônica estão relacionadas como um novelo de lã. Essa correlação fez surgir um campo de conhecimento, ou um campo epistemológico, fruto do trabalho envolvendo pesquisas, orientações acadêmicas, publicações diversas, vivências e diálogos entre a literatura e a educação, produzidos ao longo de 30 anos de carreira. Isso pode ser percebido no trecho abaixo:

[...] li, não sei se pela primeira vez ou com mais atenção, a literatura produzida no Pará, quando ainda era estudante do curso de Letras, incentivada pelo hoje professor doutor José Guilherme Castro, então professor da disciplina Literatura Paraense, extinta no currículo de Letras da UFPA, no início dos anos 1990. *Ali nasceu meu desejo de estudo nessa área*. E esta paixão pelos estudos literários de matriz amazônica levou-nos - eu e um grupo de recém-licenciados e alunos de Letras - a fundar a Associação de Licenciados em Letras do Pará (ALLPA), que teve como sua maior obra promover a 1ª Semana da Literatura Paraense. *Estávamos no final dos anos 1970* (18 a 23 de junho, 1979). Professores da Universidade Federal do Pará discorriam sobre suas pesquisas, apresentavam leituras, escritores e temas relacionados à, então, chamada literatura paraense (Fares, 2013, p. 85. Grifo meu).

O primeiro contato com o que chama de “Literatura produzida no Pará” ou “literatura paraense” fora na Universidade Federal do Pará, em que Josebel Fares,

ainda como graduanda do curso de Letras, sentiu um profundo desejo e interesse por essa área. Seus estudos foram significativos para a abertura das discussões sobre a literatura amazônica, tornando-se, posteriormente, uma referência para quem pretende se debruçar sobre esse assunto.

O protagonismo de Fares é perceptível até mesmo no momento da sua graduação, quando fundou, junto com outros graduandos do curso de Letras, a Associação de Licenciados em Letras do Pará (ALLPA). Esse fato permitiu os primeiros diálogos sobre literatura amazônica, na época chamada de literatura paraense, com reverberações na sociedade local, assim explicitadas:

[...] Nos anos seguintes, apesar de ainda com muita timidez, começou-se a notar alguma inserção de autores regionais em temas de trabalhos, em provas do vestibular, em citações. Em 1980, registro a celeuma causada nos meios acadêmicos e na imprensa pela proposta de inserção, no programa do vestibular, do livro de contos 'Carro dos Milagres', de Benedicto Monteiro, feita pelo representante discente no Conselho Superior de Ensino e Pesquisa (CONSEP) da UFPA, Inácio Obadia. Depois de aprovada a proposição, por esse Conselho, ela foi revogada pela COPERVES (Comissão Permanente do Vestibular), argumentando a inexistência de exemplares suficientes da obra no mercado de Belém, todavia, intelectuais, em entrevistas, alegavam uma censura política, devido à militância do escritor no Partido Comunista Brasileiro. *No entanto, depois de muitas querelas, a literatura amazônica passou a fazer parte do programa do vestibular, a partir de 1981* (Fares, 2013, p. 85. Grifo meu).

O espaço dado à literatura amazônica é discutido por Fares (2013), situação que inquieta profundamente a pesquisadora. Assim, a leitura do artigo *O não lugar das vozes literárias da Amazônia na escola* (2013) permitiu-me pontuar alguns aspectos. Por exemplo, que a literatura produzida na Amazônia era pouco valorizada, fato que se verifica até hoje nas livrarias quando, de maneira geral, não há espaços destinados à literatura amazônica; havia, também, uma exclusão política, já que o autor, Benedicto Monteiro, era militante do Partido Comunista Brasileiro; à época, não se conhecia muito a respeito dessa literatura e, principalmente, ainda eram incipientes as pesquisas e exames que mencionasse a literatura amazônica, isso evidenciava seu desconhecimento e ou silenciamento.

Após a graduação em Letras – Língua Portuguesa, na Universidade Federal do Pará (1973-1976), Josebel Akel Fares realizou diversos cursos de Especialização. Inicialmente, em Teoria literária (1978-1979) na mesma Universidade, com o trabalho final intitulado: *A poesia negra em Bruno de Menezes*, orientada por Albeniza de Carvalho e Chaves. A Especialização em Comunicação, também na UFPA, com o

trabalho intitulado: *Seminários sobre Comunicação no Pará*, orientada por Paulo Chaves Fernandes.

Durante os anos 80/90, cursou a Especialização em Arte Educação na Escolinha de Arte do Brasil (EAB), no Rio de Janeiro. Seu trabalho final intitulou-se: *Seminários sobre arte infantil*, orientada por Augusto Rodrigues. Entre 1980-1990, realizou o curso Técnico cultural (1989-1990), na Universidade Federal do Pará, com o trabalho final intitulado: *Albertinho Bastos, um guardião da cultura paraense*, orientado por João de Jesus Paes Loureiro. Finalmente, realizou a Especialização em Literatura Infantil e Juvenil (1990-1992) na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, com o trabalho final denominado: *A literatura infantil amazônica*, sob orientação de Maria Antonieta Cunha.

A trajetória acadêmica de Josebel Fares também está intimamente ligada aos eventos voltados aos estudos sobre literatura, uma vez que houve um expressivo aumento de pesquisas acerca desse universo investigativo. Cabe mencionar, a propósito, as defesas das seguintes dissertações nos anos de 1980: Enilda Alves: *Três casas e um rio* de Dalcídio Jurandir; Elanir Gomes de Sousa sobre *o africanismo em Batuque de Bruno de Menezes*; José Guilherme Castro com *O lirismo imagético de Eneida de Moraes*; Célia Bassalo sobre *Paulo Plínio Abreu* (Fares, 2013).

Nesse panorama, constatei uma efervescência das pesquisas que se voltavam para a literatura amazônica. Nesse momento, Josebel Fares, além de estar produzindo pesquisas, movimentava eventos que fomentam o crescimento dessa área e pôde, mais tarde, registrar isso em seus diversos artigos, como uma espécie de memória histórica em torno da construção de um campo.

No início dos anos 90, particularmente, entre os anos 1994 a 1997, Josebel Fares realizou o mestrado em Letras: Linguística e Teoria Literária, na Universidade Federal do Pará, tendo como título da dissertação: *Imagens da mitopoética amazônica: um memorial das matintas pereras*, orientada por Ernani Pinheiro Chaves. Entretanto, a disciplina que discutia tal temática foi extinta nessa Universidade, fato lamentado pela pesquisadora:

[...] Continuamos acompanhando o movimento acadêmico em torno da leitura de obras de expressão amazônica. Em 1990, vimos crescer o interesse por esse texto, e, contraditoriamente e lamentavelmente, a disciplina Literatura Paraense foi extinta do currículo da graduação de Letras da UFPA. É deste período, primeira metade dos anos 1990, as dissertações de Eunice Santos

sobre Eneida, de Aristóteles Miranda sobre Benedito Monteiro e a de Wenceslau Alonso Jr. sobre Ruy Barata (Fares, 2013, p. 86).

Mais tarde, então, como citado por Fares (2013), teses foram defendidas, que se tornaram referências nessa área, tais como: os estudos de Zélia Amador de Deus (2008, UFPA), Paulo Nunes (2007, PUC-MG), Marlí Furtado (2002, UNICAMP), Gunter Karl Pressler (1995, USP), Júlia Maués (2010, UNICAMP), Amarílis Tupiassu (1984, UFRJ), Ernani Chaves (1993, USP), Guilherme Fernandes (2004, UFPB), Renilda Bastos (2010, UFPA), Lauro Figueira (2007, Universidade do Porto-Pt), Jossecléa Fares Paes (2003, PUC-MG), Elizabeth Vidal (2008, UFRN), bem como a de Josebel Akel Fares (2003, PUC-SP).

Em 2003, destaco a tese de doutorado de Josebel Akel Fares em Comunicação e Semiótica, realizada na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, com o título: *Cartografias Marajoaras: cultura, oralidade, comunicação*, tendo como orientadora Jerusa de Carvalho Pires Ferreira. Todo esse movimento em prol da literatura amazônica garantiu uma expressiva visibilidade para essa temática, conforme apontado por Fares (2013, p. 87):

[...] No final dessa década e início do século XXI, dentro e fora do Centro de Letras, avolumaram-se trabalhos na área. No âmbito acadêmico, os mestrados em Teoria Literária da UFPA, e em Estudos Literários, interinstitucional (UFPA/UFGM), repensaram a questão e no final de 1999, por uma orientação institucional (Capes), criou-se uma linha de pesquisa ligada à literatura produzida na Amazônia, o que vem até hoje pontuando e impulsionando esses estudos.

Além dessas produções, houve também um movimento de divulgação da literatura amazônica por meio da Biblioteca Pública Arthur Vianna, com destaque para as homenagens, tanto no Brasil quanto na França, há um dos maiores escritores da Amazônia, Dalcídio Jurandir, na Feira Pan Amazônica do Livro e, especialmente, a publicação da *Revista Asas da palavra* vinculada à Universidade da Amazônia (UNAMA) que,

[...] segundo o professor Benedito Nunes, na abertura de um dos Fóruns de Letras da Unama, a publicação da revista Asas da Palavra é o que se tem de mais sério em termos de estudos da literatura brasileira de expressão amazônica. A revista em cada número traz estudos sobre um autor e já se analisou Eneida (duas revistas), Ruy Barata, Dalcídio Jurandir (três números), Bruno de Menezes, Max Martins, Antônio Tavernard, Haroldo Maranhão, Inglês de Sousa, Mário Faustino, Benedito Nunes. Além destes, teve números dedicados aos maestros Waldemar Henrique, Wilson Fonseca, Machado de Assis, as edições comemorativas do centenário de nascimento de Ferreira de Castro e de Carlos Drummond, IV centenário de Antônio Vieira, os 100 anos

de cinema; a Belém da Memória e as Pastorinhas ou Auto de Natal (Fares, 2013, p. 87).

No rol dessas movimentações que traduzem a efervescência do campo literário-educacional, ressalto a publicação de livros da professora Josebel Fares, entre os quais: *Do texto ao texto: gramática, leitura e criação* (1993) que contou com a colaboração de Josse Fares, Paulo Nunes, Maria Lúcia Medeiros, José Ildone Soeiro, Nilza Melo e Silva, Leila Gillet. Contudo, o livro não teve grande notoriedade, conforme afirma Fares (2013, p. 86):

[...] a SEDUC publicou 'Do texto ao texto: Leitura, Gramática e Criação', para a 5ª série, dentro do projeto 'O Livro Didático para a Amazônia' [...]. Este trabalho, por questões institucionais, não vimos chegar às salas de aula, e a informação que tivemos é de que os livros foram para alguns municípios escolhidos para uma experiência piloto.

Durante os anos 2000 houve as publicações dos livros: *Linguagens: estudos interdisciplinares e multiculturais* (2006); *Diversidade cultural: temas e enfoques* (2006); *Primeira Manhã - Dalcídio Jurandir* (2009, obra relançada do escritor Dalcídio Jurandir); *Memórias da Belém de antigamente* (2010); *Sentidos da Cultura* (2013); *Memória, imaginário e educação na Amazônia* (2013); *Cenas da Vida Amazônica* (2013) também obra relançada do escritor José Veríssimo; *Um memorial das matintas pereiras* (2015), resultado de sua dissertação de mestrado.

Em 2016, Josebel Akel Fares junto à Maria Betânia B. Albuquerque e outras autoras publicaram o livro: *Saberes da experiência, saberes escolares: diálogos interculturais*. A coordenadora do CUMA ainda publicou *Memória de Mestre: Belém Antiga em Narrativas de Professores da Educação Básica* (2017); *Saberes de vaqueiros: épica, ancestralidade e ofício* (2017) e *Sociedade e saberes na Amazônia* (2018). Na efervescência das publicações, na virada para o ano de 2020, Fares publicou o livro *Cão da madrugada* de Eneida (2020); *Epístolas Poéticas: Maria de Belém Menezes e Dalcídio Jurandir* (2020); *Terra Verde: versos amazônicos*, poemas de Eneida de Moraes (2020).

No texto *O campo científico*, Pierre Bourdieu (1976) se refere aos fatores que influenciam a constituição de um campo, entre os quais se destacou o papel exercido pelos intelectuais. Assim, embora se trate da trajetória intelectual de uma professora, a diversidade de livros e artigos por ela publicados é um indício do papel que exerceu e ainda exerce na construção e consolidação do campo literário amazônico.

Bourdieu (1976) ressaltou a importância do reconhecimento do intelectual que precisa criar em torno de si notoriedade e respeitabilidade, movendo, assim, projetos, estudantes, publicações e a circulação dos estudos. Essa construção é, em parte, movida por interesses científicos, mas também por questões políticas e sociais que garantem o reconhecimento de seus pares. Nesse sentido, Bourdieu (1976, p. 6) mencionou que,

o reconhecimento, marcado e garantido socialmente por todo um conjunto de sinais específicos de consagração que os pares-concorrentes concedem a cada um de seus membros, é função do valor distintivo de seus produtos e da originalidade (no sentido da teoria da informação) que se reconhece coletivamente à contribuição que ele traz aos recursos científicos já acumulados. O fato de que o capital de autoridade proporcionado pela descoberta seja monopolizado pelo primeiro a fazer ou, pelo menos, por aquele que a tornar conhecida e reconhecida, explica a importância e a frequência das questões de prioridade.

Afirmo, então, o papel de Josebel Akel Fares na construção e no desenvolvimento do campo investigativo voltado à literatura de expressão amazônica, destacando-se pela orientação das 27 dissertações e 1 tese que discutem as poéticas amazônicas relacionadas às práticas educativas; pela coordenação do Grupo de Estudos e Pesquisas Culturas e Memórias Amazônicas (CUMA); publicação de diversos artigos com essa temática, além, de livros que ecoam vozes amazônicas e processos educativos locais. Assim sendo, em sua trajetória acadêmica realizou o que Pierre Bourdieu denominou como “fazer um nome”. Para o autor,

[...] acumular capital é fazer um ‘nome’, um nome próprio, um nome conhecido e reconhecido, marca que distingue imediatamente seu portador, arrancando-o como forma visível do fundo indiferenciado, despercebido, obscuro, no qual se perde o homem comum. Vem daí, sem dúvida, a importância das metáforas perceptivas, de que a oposição entre brilhante e obscuro é o paradigma na maioria das taxinomias escolares (Bourdieu, 1976, p. 11).

Nesse sentido, Josebel Akel Fares criou em torno de si uma rede de parceiros, que embora alguns não estejam no PPGED-UEPA, a acompanham, entre os quais: Denise Rodrigues, Renilda Bastos, Paulo Nunes criando, assim, conexões que vão aparecer ao longo das publicações e orientações dadas por essa professora.

Na busca por compreender a problemática da literatura amazônica levantada no artigo *O não lugar das vozes literárias da Amazônia na escola*, Josebel Fares (2013) analisou os projetos de extensão e de iniciação científica produzidos pelo Grupo de Estudos e Pesquisas Culturas e Memórias Amazônicas (CUMA), com o

objetivo de divulgar e circular a literatura de expressão amazônica na educação básica. O CUMA, nesse sentido, tem participação e contribuição significativas no fomento a esse debate, pois é um grupo ativo na produção de pesquisas voltadas para a interface entre literatura e educação. Conforme apontou Fares (2013, p. 87):

[...] desde 2007, o CUMA desenvolve ações referentes à recepção poética. O que hoje consiste em um Programa de Recepção de Leitura compreende projetos de iniciação científica concluídos, que tem como público prioritário alunos de Ensino Médio, e projetos de extensão que atendem professores do Ensino Fundamental e idosos e é desenvolvido por professores e alunos da graduação em Letras da UEPA.

A partir das palavras dessa pesquisadora é possível ler o quanto a desvalorização da literatura amazônica interfere na sua circulação. Constatei, assim, a existência de um desconhecimento atrelado ao desprestígio, o que ocasiona ainda poucos leitores e pesquisas voltadas para a literatura amazônica, uma vez que:

[...] a ação do grupo de pesquisa Culturas e Memórias Amazônicas, da UEPA, é uma proposta de contribuição para mudança da situação apontada. Assim, o, então Projeto de Iniciação Científica 'Literatura: recepção das poéticas amazônicas' surgiu a partir da necessidade de romper duas barreiras muito fortes na área literária. A primeira refere-se ao leitor, que desde o surgimento da crítica literária sempre foi deixado de lado, e, felizmente, começou a ser recuperado pela Estética da Recepção, que considera, conforme o nome já indica a experiência estética do receptor. *O segundo entrave diz respeito ao desconhecimento e ao desprestígio da literatura de expressão amazônica, tanto em nível regional quanto em nível nacional, e a certeza da qualidade estética dessa produção feita de grandes autores e grandes obras e da necessidade de valorização* (Fares, 2013, p. 87. Grifo meu).

Pierre Bourdieu (2007) no texto *Método científico e hierarquia social dos objetos*, inserido no livro *Escritos de educação*, discutiu a respeito do poder e prestígio que determinado campo científico exerce em detrimento a outros. Da mesma forma, o protagonismo de um grupo de pesquisa, como o CUMA, faz parte das estratégias fundamentais de legitimação de um campo. Essa ideia pode ser traduzida nas palavras do autor ao afirmar que:

[...] a hierarquia dos domínios e dos objetos orienta os investimentos intelectuais pela mediação da estrutura das oportunidades (médiat) de lucro material e simbólico que ela contribui para definir. O pesquisador participa sempre da importância e do valor que são comumente atribuídos ao seu objeto e é pouco provável que ele não leve em conta, consciente ou inconscientemente, na alocação de seus interesses intelectuais, o fato de que os trabalhos (cientificamente) mais importantes sobre os objetos mais 'insignificantes' têm poucas oportunidades de ter, aos olhos daqueles que interiorizaram o sistema de classificação em vigor, tanto valor quanto os trabalhos mais insignificantes (cientificamente) sobre os objetos mais 'importantes' que, com frequência, são igualmente os mais insignificantes, isto é, os mais anódinos (Bourdieu, 1975, p. 36).

Somando a isso, há também a evidência da manutenção dos valores, a partir das práticas sociais, já que a ciência por si só não dispõe de mecanismos para opor objetos com maior ou menor prestígio. Ocorre que as práticas sociais impõem julgamentos e valores sobre esses objetos de pesquisa. Como elucidado nas palavras de Bourdieu (1975, p. 38):

[...] a ciência não toma partido na luta pela manutenção ou subversão dos sistema de classificação dominante, ela o toma por objeto. Ela não diz que a hierarquia dominante que trata a pintura conceitual como uma arte e as histórias em quadrinhos como um modo de expressão inferior é necessária (a não ser sociologicamente). E nem diz que a hierarquia dominante é arbitrária, como aqueles que se armam do relativismo para destruí-la ou modificá-la mas que, ao final, não fazem senão acrescentar mais um grau, o último, à escada das práticas culturais consideradas legítimas. Em suma, a ciência não opõe um julgamento de valor a outro julgamento de valor, mas constata o fato de que a referência a uma hierarquia de valores está objetivamente inscrita nas práticas e, em particular, na luta da qual essa hierarquia é o objeto de disputa e que se exprime em julgamentos de valor antagônicos.

Portanto, o CUMA reverbera ações em prol da ampliação, leitura, pesquisas e produções que permitem o reconhecimento sobre a literatura produzida por autores amazônicos. Mesmo que persista a ausência de espaços na divulgação de propostas que se voltem à literatura e educação, o CUMA permanece nessa jornada de fazer reverberar essas vozes.

As dissertações produzidas no PPGED-UEPA são produções científicas que apontam a possibilidade de um campo epistemológico educacional a partir da literatura, ensejando a criação de um campo original de estudos pautados na relação entre literatura e educação. Diante disso, pergunto-me: quais são as principais vertentes usadas pela professora Josebel Fares para a constituição desse campo literário-educacional? Quais são os autores e autoras por ela utilizados para a consolidação desse campo de investigação?

6 Poéticas amazônicas a partir da educação: Ecos de um labirinto científico

Ao adentrar neste labirinto que é o campo educacional reflito quanto ao fazer científico e ao próprio processo de escrita desta tese. Entendo que a ciência é um mergulhar em si mesmo e no outro, em tantas vozes; é encher-se de imagens que invadem tanto os pensamentos, quanto a visão, a audição, o olfato, o paladar e o tato.

A ação de fazer ciência é descobrir o novo e não cristalizar as teorias e enxergar o que não está visível aos nossos olhos; é também afundar-se nas palavras de vários outros pesquisadores e pesquisadoras. Nesse labirinto, o ato de fazer ciência é não se contentar com o antigo e estar imerso às curiosidades e aos desvendamentos.

Construir o conhecimento dito como científico é, então, estar na *Terceira margem do rio* de Guimarães Rosa, é encantar-se pelo cotidiano, pelos saberes locais, mundiar-se e não se conformar com as respostas assertivas. A construção do científico é ainda se vestir do questionamento incessante e apontar a vela do barco da dúvida para a ilha dos conhecimentos.

Perante esses sentimentos, passo a refletir sobre o campo literário-educacional, um conhecimento experimentado a partir das fronteiras, em que o diálogo entre os campos literatura e educação faz surgir formas outras de aprender para além da lógica ocidental moderna.

Nesta seção, a análise toma como foco as principais perspectivas teóricas usadas nos artigos publicados pela professora Josebel Akel Fares, como uma forma de evidenciar a divulgação e circulação desse campo epistemológico literário-educacional, bem como o seu protagonismo. A escrita poética da professora captura os seus leitores, como mencionado pela professora Ivone Almeida durante a banca de defesa desta tese, visto que a escrita da professora Fares é um movimento de água, um “pororocar” (referência ao movimento das águas amazônicas a pororoca). Então, a escrita de Fares é ruptiva, pois ela se constrói como uma figura poética das fissuras.

6.1 Principais temas das pesquisas da professora Josebel Fares

Quadro 12 - Artigos escritos pela prof^a. Josebel Fares entre 2003 e 2020

NOME DO ARTIGO	AUTORES(AS)	ANO
A chamada da estrela que pulsa e arde: educação sensível na prosa poética de Abguar Bastos	Evellin Natasha Figueiredo da Conceição e Josebel Akel Fares	2019

Sensibilidade versus acessibilidade: o debate em foco	Joana Célia do Socorro Gomes de Andrade Martins e Josebel Akel Fares	2017
--	--	------

Imagens da Matinta Perera em contexto amazônico	de Josebel Akel Fares (s/d);	
O lugar das poéticas orais	Danieli dos Santos Pimentel e Josebel Akel Fares	2014
Por linhas sensíveis: a voz D. Maria Padilha tece a vida	de Mailson de Moraes Soares e Josebel Akel Fares	2021
Educar pela voz: movências no tempo e no espaço	Josebel Akel Fares e Renilda Rodrigues-Bastos	2016
Memórias subterrâneas em crônicas de Eneida	Evelim Mendes dos Santos e Josebel Akel Fares	2018
Vozes femininas no universo marajoara: experiências de vida em situações de cura	Délcia Pereira Pombo e Josebel Akel Fares	2018
Das cartas: a Belém de antigamente de Mário de Andrade	Josebel Akel Fares e Jayna Karolyne de Souza Santos	2019
Estética da recepção: uma experiência poética	Josebel Akel Fares e Roberta Isabelle Bonfim Pantoja	2019
Vozes da floresta: narrativas orais dos mestres de carimbó de Santarém novo (PA)	de Tereza Cristina Vasconcelos de Souza e Josebel Akel Fares	2020
Fios teórico-metodológicos nas poéticas orais: tramas de pesquisa em educação sensível na Amazônia	Dia Ermínia da Paixão Favacho e Josebel Akel Fares	2020
Os búzios de Ifá: memória, imaginário e mitopoética quilombola amazônica	Margareth da Silva Brasileiro e Josebel Akel Fares	2021
As tramas do mito da B(ô)ta dos (des)caminhos do romance Marajó, de Dalcídio Jurandir	Haelton Carvalho, Josebel Fares, Robervânia Silva e Zaline Wanzeler	2018
O não lugar das vozes literárias da Amazônia na escola	Josebel Akel Fares	2013
Representações poéticas das águas amazônicas	Josebel Akel Fares	2007
Eros e Normélia: Memória subterrânea, silêncio e erotismo no conto “Movimento no Porão”, de Haroldo Maranhão	de Pedro Felipe da Costa Gama e Josebe Akel Fares	2020
Olha o passarinho, irmãozinho! Ensaio sobre fotografia e gesto	Josebel Akel Fares	2009
O museu do Marajó: viagem, acervo e entrevista com Giovanni Galo.		2003

Diante desse panorama, percebi que além da quantidade de produções junto aos seus alunos e alunas, há também a diversidade temática, apontando para as várias possibilidades de literatura educativa. Perante esses artigos, depreende quatro principais perspectivas em comum: *A Educação sensível: o saber dionisíaco*; *A educação plural: circulação de saberes outros*; *A educação atravessada pela memória* e, por último, *A educação indígena e afro-brasileira*.

6.2 A educação sensível: o saber dionisiaco

O conceito de educação, bastante referenciado por Fares, é o de educação sensível, possível de ser encontrado em Conceição e Fares (2019, p. 21):

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

Em uma espécie de teia que conecta sentimentos e saberes, processos afetivos e cognitivos, a educação sensível tem como fundamento o saber dionisiaco, em referência metafórica a Dionísio, deus grego do vinho e das festas, aquele que propicia a poesia, a fecundidade, a alegria e o teatro, a partir dos seus saberes. Proporciona, assim, uma educação sensível, experiência educativa que vai ao encontro da própria experiência humana.

A educação sensível possibilitou diversas discussões no campo literário-educacional nos artigos acadêmicos publicados por Fares e essa influência pode ser sentida nas produções do PPGED-UEPA. O primeiro trabalho a mencionar o conceito, inclusive, no título, é a dissertação de mestrado de Dia Ermínia da Paixão Favacho (2017), intitulada: *Educação sensível na voz de calados: poesia e memória em regime crepuscular*.

O principal elemento da educação sensível é a poesia, capaz de traduzir e fincar os pés a partir das *mitopoéticas*, em que a fruição estética é capaz de educar. Esse pensamento é desdobrado no ensaio de Dia Ermínia da Paixão Favacho e Josebel Akel Fares em que afirmam:

A poesia como chave para a construção epistemológica de uma educação sensível anunciada e realizada pela vibração da voz que constitui o imaginário e regula a vida dos seres na Amazônia e em diferentes outros lugares no mundo é mola propulsora para o exercício de outra lógica de pensamento, neste sentido o pensamento poético que faz a educação sensível é exercício fundamental de resistência ao paradigma hegemônico reprodutor da violência epistêmica e opressão que caracteriza o atual sistema social instituído. Além disso, pensar/fazer educação na Amazônia sugere fortemente assumirmos a poiésis de que se retroalimenta nossa cultura antes, hoje e sempre (Favacho; Fares, 2020, p. 2).

Por essa perspectiva, a voz configura-se como dimensão fundamental de uma epistemologia da educação pela literatura na Amazônia, uma vez que tem caráter primordial. Por meio da voz-poesia a educação vai sendo construída. Nessa lógica, vivida em constante diálogo, experimentada pela voz que é ouvida e sentida. Favacho (2017; 2020) conceitua a educação tendo como base epistemológica a voz, entendendo que, a partir dela, é tecida a educação sensível, espécie de mosaico em que voz-educação-poesia são entrelaçados. Favacho (2017; 2020) cria o conceito de educação crepuscular, que parte da filosofia de Gaston Bachelard.

Dia Favacho (2017), em sua dissertação, utilizou o filósofo Gaston Bachelard (1985), em *O direito de sonhar* para construir o conceito de “regime crepuscular”. Essa pesquisadora trabalhou a obra de Bachelard (1985), em que, didaticamente, pode ser dividida em dois regimes o diurno – conhecimento racional e o noturno – que faz referência à ciência das poéticas, para estabelecer a aproximação entre

[...] ouvir/sentir a vibração da voz que conta a vida distante da dicotomia racionalista que apresenta separadamente natureza e sobrenatureza, fantasia e realidade, entre tantas outras formas disjuntivas de compreensão que, na voz de razão poética da educação sensível tecedora da cultura amazônica, não apresenta correspondência, uma vez que por ela tais valores são indissociáveis: natureza é feita de matéria sobrenatural, assim como o sobrenatural é natural; do mesmo modo, a fantasia faz o real, tanto quanto a realidade é feita de fantasia (Favacho; Fares, 2020, p. 4).

Ao se unir dicotomias como dia e noite, real e sobrenatural, dentre outras, Favacho (2017; 2020) analisou como a educação amazônica é feita por meio do regime crepuscular, em que a claridade racionalista e prática dialoga com a obscuridade noturna das poesias. Em uma união dos regimes bachelardianos noturno e diurno, Favacho (2017) concebeu o regime crepuscular como uma terceira via para entender a realidade, por meio das perspectivas, educacional e literária. Ao mesmo tempo, para ela:

A voz que vibra o primordial e promove a manutenção e movência da tradição deve ser concebida num regime crepuscular, pois é sob essa lógica que se move a realização de uma educação sensível, que regula a vida social e constitui fortemente o imaginário amazônico, uma lógica estruturada numa razão poética (Favacho; Fares, 2020, p. 6).

Além da voz, a memória também atravessa a perspectiva da educação sensível, sendo explorada diversas vezes nos artigos de Josebel Fares e vista também nas dissertações realizadas no PPGED-UEPA, como parte constitutiva do campo literário-educacional, uma vez que:

Essa voz que toca a memória original, voz primordial, não é a voz vulgar, mas aquela que carrega a poesia que alimenta o Ser desde sempre. Distante da função funcionalista da ciência-técnica, a voz que toca o ouvinte em sua humanidade é aquela de função poética, responsável pelo saber-sabor da educação sensível. Essa educação é constituída no próprio movimento do verbo 'buscar' co-movida pela razão sensível, pela voz poética tecedora de mundos e culturas. Assim, buscar a razão poética só pode ser concebida dentro da própria poesia e sua(s) lógica(s) (Favacho; Fares, 2020, p. 8).

O saber-sabor da educação sensível também integra diversas dissertações, produzindo um conhecimento que vai de encontro ao conhecimento cético da ciência moderna racionalista. Além do trabalho de Dia Favacho (2017), compõe esse rol, a dissertação de Livia Cristina Fonseca de Araújo Faro (2018), *Entre saias de espumas e trilhas de conchas: vozes e saberes poéticos do feminino na educação sensível das filhas e filhos umbandistas de Iemanjá na Amazônia*, que apresentou, por meio das memórias, um destaque para a educação sensível.

Faro (2018), ao estudar a educação em um terreiro de Umbanda, afirmou que os sujeitos são atravessados pelas vozes do mar, como “[...] um saber encarnado no corpo, a propósito do que venho dizendo ‘in-corpo-orado’, cuja organicidade cria e é criada pelo corpo social” (Faro, 2018, p. 117).

A educação sensível é também evidenciada nas dissertações de Roberta Isabelle Bonfim Pantoja, Margareth da Silva Brasileiro e Evellin Natasha Figueiredo da Conceição defendidas entre os anos de 2018 e 2020. Pantoja (2018) analisou as questões que envolvem a literatura em sala de aula e mostrou o quanto a perspectiva da educação sensível possibilita o acesso e o interesse dos alunos e alunas diante do texto literário. A pesquisa de Brasileiro (2019) cartografou os saberes de uma comunidade quilombola e a dissertação de Conceição (2020) analisou o livro de Abguar Bastos, *Somanlu, o viajante da estrela* (1953), usou a educação sensível e a estética da recepção como perspectivas teórico-metodológicas.

O arcabouço teórico da educação sensível produz, portanto, uma diversidade de objetos de investigação, sejam eles voltados para a escola, ou para a realidade da educação em quilombos, sejam eles para análises literárias, o que contribui com a construção do campo epistemológico literário-educacional.

A educação sensível é visualizada também nas dissertações de Ivone Caldas Carvalho, Marcia Daniele dos Santos Lobato, Yuri Luís Gonçalves Pereira, todas com foco na literatura amazônica em sua dimensão escrita. Carvalho (2015) trabalhou a

literatura de Antônio Juraci Siqueira, Lobato (2018), com base no livro didático *Texto e Pretexto: experiência de educação contextualizada a partir da leitura feita por autores amazônicos*; e a dissertação de Pereira (2018) analisou a literatura infanto-juvenil de Haroldo Maranhão. Por essas três dissertações é possível inferir que a perspectiva da educação sensível consegue abranger diversos focos e ampliar as discussões acerca da literatura. O que ampliou o próprio conceito de educação.

Dentre os principais autores estudados nos artigos de Josebel Fares e que influenciam nas dissertações direcionando os caminhos percorridos pelos pesquisadores e pesquisadoras, destacam-se: Michel Mafesoli e Miguel Almir Lima de Araújo.

6.3 A educação plural: circulação de saberes outros

Os teóricos da área da educação que mais foram utilizados nas pesquisas realizadas por Josebel Fares foram: Carlos Brandão, Paulo Freire, Catherine Walsh, Luís Rufino, Daniel Munduruku, Reinaldo Fleuri, Magda Soares e Ivete Lara Camargos Walty. Esse dado possibilita entender a partir de quais perspectivas e pressupostos teóricos as pesquisas do PPGED-UEPA analisadas caminharam.

Reconhecido mundialmente, Paulo Freire escreveu 17 livros, alfabetizou 300 trabalhadores na cidade de Angicos-RN em pouco mais de 40 dias, em 1963. Nascido no Recife-PE, mais tarde, estudou na Faculdade de Direito do Recife (FDR), atuou no Movimento de Cultura Popular (MCP), foi educador e filósofo, perseguido politicamente por suas ideias quando o Brasil vivia a ditadura civil-militar dos anos 60.

Paulo Freire foi a fundamentação teórica de grande parte das dissertações levantadas. Em maior destaque, as pesquisas do PPGED-UEPA retomam obras freirianas importantes como *Pedagogia do Oprimido* (1968), *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (1996), *Educação Popular* (2001) e *A Importância do ato de ler* (1981), citadas nas dissertações.

Outro nome de grande destaque nas dissertações é Carlos Rodrigues Brandão (1940-2023). Nascido no Rio de Janeiro, atuou como professor universitário e foi ativo nos movimentos populares. Estudioso de Paulo Freire, apresentou a proposta da educação escolar e não-escolar a partir de livros como *A Educação como cultura*; *O*

que é educação? O processo geral do saber: a educação popular como saber da comunidade e Os Deuses do Povo, citados nos artigos.

Também a intelectual-militante do Equador, Catherine Walsh, que trabalhou junto a Paulo Freire nos Estados Unidos, também é uma referência nos artigos levantados. Publicou livros como: *On Decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis; Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento; Interculturalidad crítica y (de)colonialidad: ensayos desde Abya Yala; Interculturalidad, estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época; Construyendo interculturalidad crítica; Pensamiento crítico y matriz (de) colonial; Rising Up, Living On: Re-Existences, Sowings, and Decolonial Cracks; Pensar sembrando/sembrar pensando con el Abuelo Zenón; Pedagogy and the struggle for voice* (Leite, 2019).

Pedagoga da decolonialidade, Catherine Walsh é professora, pesquisadora, coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais da América Latina, na Universidade Andina Simón Bolívar, sede do Equador, onde também dirige a Oficina Intercultural e a Cátedra de Estudos da Diáspora Afro-Andina (Matos; González, 2019).

Por 10 anos, foi coordenadora do Fundo Afro-Andino de Documentário, hoje é membro da equipe de coordenação; ela também foi coordenadora da Cátedra de Estudos Afro-Andinos até 2017. Catherine Walsh colaborou com vários grupos nas Américas; foi assessora da Assembleia Constituinte no Equador (2007-2008) sobre os direitos afro-equatorianos e o Estado intercultural e plurinacional, trabalhou em colaboração com vários governos locais alternativos. Foi professora e palestrante convidada, entre outros países, como Argentina, Bolívia, Brasil, Colômbia, México, Peru, Venezuela, em diferentes nações do Caribe, na Coreia, Canadá, Estados Unidos e Europa (Matos; González, 2019).

Paulo Freire, Carlos Brandão e Catherine Walsh são nomes de destaque e visibilidade nos artigos de Josebel Fares. Esse pode ser o motivo pelo qual as dissertações analisadas se inscrevem em tais perspectivas teóricas, ao discutirem sobre a educação não-escolar, educação emancipatória e interculturalidade debruçando-se sobre esses autores.

6.4 A educação atravessada pela memória

O conceito de memória também é bastante enfatizado no campo epistemológico literário-educacional do PPGED-UEPA. É possível afirmar que o pilar principal das pesquisas inseridas no campo epistemológico literário-educacional é a memória, conceito divulgado e recorrente nas dissertações do Programa, e de grande influência nas pesquisas de Fares, visto que esteve como coordenadora do grupo de pesquisa Núcleo de Pesquisa Culturas e Memórias Amazônicas (CUMA) e suas pesquisas voltam-se ao campo da memória e às poéticas da oralidade.

As dissertações, em sua maioria, analisaram processos educativos por meio das poéticas orais. Nesse sentido, o conceito de memória acaba sendo frequente nessas pesquisas, bem como o conceito de voz. Neste âmbito, Paul Zumthor é o autor mais citado e o olhar da memória é mencionado por autores como Michael Pollak, Jacques Le Goff, Maurice Halbwachs e Jerusa Pires Ferreira.

Cabe ressaltar a importância de Jerusa Pires Ferreira (1938-2019), nascida na Bahia, realizou o Doutorado em Ciências Sociais na Universidade de São Paulo (USP) (1980). Foi conferencista frequentemente convidada por diversas instituições de pesquisa no Brasil e no exterior, especialmente nas universidades de Limoges, na França, e na Autônoma de Barcelona. A autora de inúmeros artigos, além de ter sido professora do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Em sua trajetória acadêmica, publicou: *Armadilhas da Memória e Outros Ensaio* (2004), *Cultura das Bordas* (2010); *Leitura, Matrizes Impressas do Oral – Conto Russo no Sertão e Livros* (2014); *Leituras Imediatas (obra póstuma)* (2019); *Encontros: Boris Schnaiderman* (2010); *Jorge Zahar* (2001); *Tereza Batista: texto e imagem: um livro de exemplos* (2006); *Enio Silveira* (1992); *Cavalaria em cordel: o passo das águas mortas* (1979); *Oralidade em tempo & espaço: colóquio Paul Zumthor* (1999); *Fausto no horizonte: razões míticas, texto oral, edições populares* (1995).

Entre outros campos de pesquisa, Jerusa Pires Ferreira destaca: cultura, oralidade, memória e as relações entre literatura, comunicação e artes. Ela também foi tradutora e principal divulgadora dos trabalhos de Paul Zumthor e de Henri Meschonnic no Brasil (Atelie Editorial, 2023). Cabe destacar a influência desta

pesquisadora nos escritos de Josebel Fares, uma vez que foi ela quem orientou a tese de doutoramento de Fares, defendida em 2003, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, com o título: *Cartografias Marajoaras: cultura, oralidade, comunicação*.

Paul Zumthor (1915-1995), foi precursor das teorias sobre oralidade, focou no conceito de voz. Além do mais, esteve ativo nos estudos voltados à Idade Média, história, antropologia, cultura e estudos literários, tendo como obras: *Performance, Recepção, Leitura* (1990); *Escritura e Nomadismo* (2005); *Babel ou o Inacabamento* (1997); *Introdução à Poesia Oral* (2010); *Tradição e Esquecimento* (1997) e *A Letra e a Voz* (1993). Os principais conceitos de Paul Zumthor são: voz, voz poética, voz e escrita, opressão e libertação, leitura silenciosa do poético. Em vista disso, inaugurou um campo de investigação sobre a voz e desenvolveu pesquisas sobre a oralidade na literatura, bem como na tradição medieval, como apontado por Maria Rosa Duarte de Oliveira (2009, p. 3):

[...] Decorre daí um método de investigação que se apóia no constante diálogo entre o particular e o global, e, além disso, que transborda do texto escrito, como aquele que inscreve a fala oral e lhe dá estatuto literário, para considerar como literário o ato de vocalização-enunciação da poesia no aqui e agora de uma experiência que envolve a presença viva do contador-cantador e de seus ouvintes, num determinado espaço-tempo.

Assim, há uma estreita relação entre Jerusa Pires e Paul Zumthor, pois, a partir dos anos 60 do século passado, no Brasil, houve um reconhecimento da oralidade como objeto científico, nas relações histórico-sociais e educacionais e, conseqüentemente, Josebel Fares, Danieli dos Santos Pimentel e Dia Ermínia da Paixão Favacho (2022), no artigo *Educação poética na Amazônia: urdiduras interculturais*, explicam esse fato:

Assim, no que diz respeito ao texto oral é necessário rever a tradição que remonta a Paul Zumthor e sua teoria que se incorporou no Brasil por volta dos anos de 1960, capitaneada pela professora Jerusa Pires Ferreira. A partir de então, a voz passa a ser vista como uma ciência em diferentes instâncias, meios e contextos, passando pelos estudos do medievo, da comunicação, da tradição, das cartografias e da interculturalidade. O realce às poéticas da oralidade desconstrói o prisma de uma visão subalterna, que colocava a poesia oral no lugar do analfabetismo (Fares; Pimentel; Favacho, 2022, p. 229).

É importante também ressaltar que antes dos estudos de Paul Zumthor e a sua tradução e divulgação por Jerusa Pires, a oralidade era praticamente esquecida. A partir da cultura ocidental europeia, o pensamento grafocêntrico, em que a escrita se sobrepunha à oralidade, divide e separa os conhecimentos entre o que deve ser

estudado como autêntico e relevante e aquele conhecimento esquecido, excluído, porque não é científico ou escrito.

Ao mencionar o pensamento grafocêntrico, ressalto novamente a hierarquia de saberes que se sobrepõem em detrimento a outros. É o que afirma Pierre Bourdieu (1976) sobre as sobreposições de conhecimentos em que a dominação simbólica produz hierarquias e poderes. Essa ideia é traduzida por Marteleto e Pimenta (2017). Para eles:

A discussão em torno da possibilidade deste ou daquele entendimento da realidade social ser mistificado ou 'científico', bem como a própria noção de senso comum, diz respeito tanto aos fundamentos epistemológicos e critérios teóricos de legitimidade de um dado regime de classificação dos saberes quanto a seu gerenciamento e uso mais adequados conforme as hierarquias estabelecidas pela mesma classificação (Marteleto; Pimenta, 2017, p. 62).

A cultura da escrita apresenta prestígio em detrimento às poéticas orais, a Universidade do Estado do Pará, a partir do Programa de Pós-Graduação em Educação, torna-se vanguarda nesse debate ao sintonizar seus estudos à oralidade e suas poéticas. Com isso, o foco dos trabalhos, nesses 21 anos do Programa, teve como direção o estudo da oralidade. Isso também reflete nos próprios objetos de pesquisa estudados nas dissertações do programa que são discutidos de maneira mais sensível, intercultural e interdisciplinar, na medida em que são reveladas as vozes e suas memórias ancestrais.

O levantamento das dissertações revela que as propostas das pesquisas atrelam as experiências locais amazônicas aos estudos de Jerusa Pires e Paul Zumthor sobre oralidade. Essas experiências partiram das culturas das brechas e das fissuras, em que vozes eram excluídas por um campo epistemológico racional e cartesiano. É possível afirmar, portanto, que o campo literário-educacional forjado no PPGED-UEPA projeta modos outros de pensar a literatura e a educação, de maneira sensível e plural. As dissertações centradas nessa interface inauguram maneiras e projetos educacionais que conseguem, ao mesmo tempo, dialogar com a teoria científica, bem como se aproximar das questões que atravessam o pluralismo cultural amazônico, com sua diversidade de formas de ensinar e aprender, a exemplo da literatura.

As dissertações do PPGED-UEPA recorrem a esse arcabouço teórico-metodológico e realizam cartografias a partir das poéticas orais que emergem dos

espaços amazônicos, em particular, de espaços não escolarizados. Talvez, por isso, Soares e Fares (2021, p. 31) apontem:

[...] o ato desafiador de estudar a educação por um viés não escolar, depositado na oralidade contida e mantida na memória cultural dos filhos e adeptos do terreiro; educação que tem como conjectura a religião, mas que não deixa de ser educação.

Outro autor de grande ressonância nas dissertações é o sociólogo francês Maurice Halbwachs (1877-1945), seus estudos voltam-se para os trabalhos sobre a memória coletiva. Halbwachs atuou como professor de filosofia e doutorou-se em Ciências Políticas e Econômicas e em Letras. Esteve como diretor e colaborador da revista acadêmica *L'Année Sociologique*, fundada por Durkheim. Após a ocupação nazista em Paris, foi levado para o campo de concentração de Buchenwald, onde foi assassinado (Frazão, 2016).

A obra de Halbwachs se destaca por suas referências no campo da psicologia social, especialmente, na formulação de uma teoria acerca da memória coletiva, que estabeleceu um vínculo psico-sociológico entre o presente e o passado. Suas principais obras são: *Le Cadres Sociaux de la Mémoire* (1925); *Le Causes du Suicide* (1930), *Morphologie Sociale* (1938) e *La Mémoire Collective* (obra póstuma) (1950) (Frazão, 2016). Um exemplo da utilização das obras de Halbwachs foi a união das poéticas orais à educação, em que se sente cada experiência do cotidiano, possibilitando a tradução em saberes, como formas de educar.

Outro nome de destaque nas dissertações é o autor austríaco Michael Pollak (1948-1992) nascido em Viena e formado em sociologia. Pesquisador do *Centre National de la Recherche Scientifique* (CNRS), na França, sua tese de doutorado, defendida em 1975, teve como orientador Pierre Bourdieu. Michael Pollak estudou temáticas como: a AIDS, mulheres sobreviventes dos campos de concentração e, especialmente, sobre a identidade social em situações limites.

Jacques Le Goff (1924-2014) também é um importante teórico que perpassa o campo epistemológico literário-educacional. Nasceu na cidade de Toulon (França), atuou como professor na Universidades de Paris e de Lille, e marcou profundamente a chamada Nova História (*Nouvelle Histoire*). Le Goff contribuiu significativamente na mudança de mentalidade acerca da Idade Média, apontando um momento histórico dinâmico e vivo, de extrema importância na historiografia das mentalidades. À vista

disso, acabou se tornando uma das referências no assunto, principalmente, na história das mentalidades e dos comportamentos.

Por essas trilhas, reitero a importância dada à memória nas pesquisas voltadas para o campo literário-educacional. Sejam elas vivenciadas em terreiros, comunidades ribeirinhas, ilhas, sejam em escolas, a memória é elemento basilar nas dissertações. A educação atravessada pela memória é construída na contramão do projeto moderno-colonial, à medida em que ocorre por meio das experiências e do cotidiano. Essas vivências foram citadas por Soares e Fares, ao se referirem aos processos educativos ocorridos em um terreiro de Candomblé, pela mediação de uma entidade desse panteão chamada Maria Padilha. A pesquisa então esclarece:

D. Maria Padilha é o elemento que assenta e substancia as ações de fronteira, resiliência e transgressão, codificadas em forma educativa. Ao falar do mundo e dos homens, das complexidades sociais e culturais que atuam na construção dos sujeitos, a voz da entidade afro personifica um modo de educação que se dá dentro dos terreiros; ao falar aos seus, *D. Padilha aufere ao povo de santo um educar que se dá na experiência cotidiana, vivenciada em outras vias do saber*, em que o sensível é elo junto ao sagrado: numa rebeldia de signos e epistemes (Soares; Fares, 2021, p. 36. Grifo meu).

Desse modo, o fazer científico das dissertações analisadas, além de estar imerso nas águas da memória, ainda é inundado pela educação dionisíaca e educação sensível. As poéticas orais, tema central das pesquisas de Fares e seus orientandos, invadem o terreno científico e caminham pela lógica da escuta, da sensibilidade e da ciência-experiência forjando o conhecimento como uma relação horizontal entre pesquisador e intérprete.

A ciência feita no PPGED-UEPA procura, então, escutar os silêncios, os vazios, sendo tecida pelas mãos de pesquisadores que mergulham na lógica dos sentidos à procura de respostas para suas questões. O processo de escuta possibilita uma ação, conversação, diálogos e encontros como em uma cosmoaudição (Walsh, 2023). O campo epistemológico literário-educacional é, assim, tecido por meio da interculturalidade, dos saberes locais e das mitopoéticas dos seres encantados situados em diferentes espaços, não necessariamente, escolares.

6.5 A educação indígena e afro-brasileira

Ao passar pelos artigos, publicados por Josebel Fares, constatee que o foco principal são as práticas educativas em terreiros, no Museu do Marajó, memórias de

velhos, nos relatos sobre a Matinta Perera, ou sobre as águas amazônicas. Recorre às cartas (gênero textual), fotografia, literatura infanto-juvenil, poéticas orais, na prosa de Abguar Bastos, Lindanor Celina, Eneida de Moraes e Dalcídio Jurandir e narrativas orais de mestres de carimbó ou vaqueiros.

Nessa produção, foi possível perceber o olhar atento a autores como Luís Rufino e Daniel Munduruku, ao adentrar nas discussões acerca da literatura afro-brasileira e indígena. Luís Rufino é doutor em educação pelo PROPED/UERJ (2017), mestre em Educação (2013) e graduado em pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2010). Tem atuado principalmente nos seguintes temas: conhecimentos, educação e linguagens outras; crítica decolonial, antirracismo, processos de formação em diferentes contextos educativos, processos identitários, outras pedagogias e educação nas culturas populares (Cf. CNPq-Lattes, 2023).

Daniel Munduruku possui graduação em Filosofia pela Universidade Salesiana de Lorena (1989) e é doutor em Educação pela Universidade de São Paulo. Tem experiência na área de educação, com ênfase em educação Indígena. É pós-doutor em linguística com ênfase na literatura Indígena, pela Universidade Federal de São Carlos. É autor de 52 livros voltados para o público infantil, juvenil e educadores. Além disso, é comendador da Ordem do Mérito Cultural da Presidência da República desde 2006. Em 2013, recebeu a mesma condecoração na Ordem Grã-Cruz. É Diretor-Presidente do Instituto UKA – Casa dos Saberes Ancestrais. Recebeu diversos prêmios literários no Brasil e no exterior. É membro da Academia de Letras de Lorena. Em 2018, foi condecorado pela Fundação Bunge na categoria Vida e Obra (Cf. CNPq-Lattes, 2021).

Daniel Munduruku tem 60 obras publicadas, alguns delas são: *Vozes Ancestrais: dez contos indígenas* (2016); *Memórias de Índio* (2016); *Foi vovó que disse* (2015); *Vó Coruja* (2014); *O segredo da estrela vésper* (2014); *O olho da Águia* (2013); *O Caráter educativo do Movimento Indígena Brasileiro (1970-1990)* (2012); *Um dia na aldeia* (2013); *Como Surgiu* (2011); *Histórias que eu li e gosto de contar* (2011); *A Caveira-rolante, a Mulher-Lesma e outras histórias indígenas de assustar* (2010); *O Karaíba* (2010); *Karu Taru - o pequeno pajé* (2013); *O Banquete dos Deuses* (2000); *Todas as coisas são pequenas* (2008); *Nos caminhos da literatura* (2008); *O Homem que roubava horas* (2013); *Antologia de contos indígenas de ensinamento* (2005).

A partir do exposto, destacam-se três principais marcas características do campo literário-educacional no PPGED-UEPA projetado por Fares em artigos e orientações de dissertações de mestrado: 1) A educação sensível: o saber dionisíaco; 2) A educação plural: circulação de saberes outros; 3) A educação atravessada pela memória; 4) A educação indígena e afro-brasileira. Vale mencionar que a perspectiva da educação pela memória possui maior quantidade de trabalhos, alcançando ao todo o percentual 17 dissertações (53,12%) do total de dissertações avaliadas. Esse quantitativo expressa as demandas da Amazônia, no que diz respeito à investigação acerca da diversidade sociocultural da região ancorada em uma perspectiva contra hegemônica. Corroborando a esse projeto, Fares, Pimentel e Favacho (2022, p. 226) afirmam que:

A pesquisa com as cartografias poéticas, então, assume um caráter político de contra hegemonia ao propor uma educação sensível engendrada por mapas de imagens desveladas pela letra e/ou pela voz. Ou seja, oportunizar a capacidade de problematizar as verdades e certezas do pensamento científico tradicional cartesiano que faz o paradigma moderno prevalente na cultura ocidental eurocêntrica.

As referidas autoras, no artigo *Educação poética na Amazônia: urdiduras interculturais*, analisaram a necessidade de se repensar os processos educativos na Amazônia devido ao multiculturalismo existente na região. Isso reflete no campo epistemológico literário-educacional que se volta ao plural, a partir de objetos de pesquisas, vozes e canais outros de transmissão dessa educação e à diversidade étnico-racial, uma vez que não ignora as camadas populacionais excluídas política, econômica e cognitivamente.

As dissertações evidenciaram que a educação por meio da literatura se faz de diferentes formas e maneiras, por meio de pesquisadores e pesquisadoras submersos na lógica da escuta e que produzem um conhecimento fincado em saberes advindos da diversidade amazônica. Esse pluralismo é tão intenso que pode ser vivido até mesmo no próprio momento de transmissão desses saberes.

Por meio das narrativas orais, a ação de educar vai de encontro à lógica cartesiana que estabelece a difusão de conhecimento tão somente por meio elementos materiais e escritos. Entretanto, a lógica educativa, vivenciada no espaço Amazônico, é atravessada pelos sentidos, pela espiritualidade, por seres encantados, ou seja, o conhecimento é vivido e transmitido por seres que moram em outros planos, além da matéria, cujos ensinamentos são experimentados por suportes outros.

É o caso, por exemplo, da lógica da educação pela escuta, de forma experimentada e horizontal, vivida pelas “mulheres de Terreiro, [em que] as entidades femininas que ali se manifestam nos transe mediúnicos de seus filhos e filhas também resguardam presença, força e ensinamentos concernentes somente a elas” (Soares; Fares, 2021, p. 30).

Em *Sabenças do Padrinho* de Maria Betânia B. Albuquerque (2021), a autora esclareceu sobre os diversos lugares e professores que Sebastião Mota, o padrinho, vivenciou ao longo de sua vida. Na “florestofia”, o padrinho aprendeu sozinho, com a experiência, com a floresta, sonhos e seus transe mediúnicos, assim, ele “[...] vivenciou um processo educativo no qual estiveram presentes dúvidas, medos e angústias, ao lado da incredulidade das pessoas ao seu redor” (Albuquerque, 2021, p. 282).

Por essa razão, as agências dos seres encantados e das plantas experimentados pelo padrinho Sebastião podem confirmar a dimensão pedagógica relacionada às incorporações mediúnicas, dado que a educação é realizada também em espaços e professores outros na perspectiva da educação não escolar. Por isso, o “professor dos professores” para Sebastião era o daime, com essa bebida obteve seu título de educador ao aprender na faculdade espiritual.

Ao me referir a essa educação, o papel do professor também extrapola o modelo canônico e escolar, e pode ser exercido por entes não humanos, como os guias espirituais, que educam seus filhos e filhas no terreiro, na busca pelo equilíbrio da vida. A educação, nessa perspectiva, é vivida por meio dos transe mediúnicos. Assim como por meio de espíritos ensinadores. Nessa lógica,

[...] um espírito ensina, educa incorporado. Aquela que estaria desencarnada rompe com lógicas estabelecidas da ciência moderna. O padrão é outro. Nossos corpos não são colônias, são assentamentos vivos de um divino, que assim buscam a totalidade do ser. Deixamo-nos tomar por nossas divindades, nosso ser rompe e adentra outra dimensão, colada a esta, mas ainda assim, iluminura daquilo em que apenas podemos crer (Soares; Fares, 2021, p. 31).

A educação, nessa perspectiva, não ensina somente a mente, mas também o corpo. É transmitida para todos os sentidos por meio de uma relação horizontal entre educador-conhecimento-educando. A experiência educativa, nesse campo epistemológico, é atravessada pelas poéticas orais, pela educação não-grafocêntrica, pela palavra movência de ancestralidade e tradição.

Por essa razão, para abarcar essas experiências interculturais, a educação sensível se torna campo primordial para o entendimento de vivências educativas. Tais processos ancoram-se, então, em uma lógica corpo-mente, ou como diria Soares e Fares (2021): em um “sentirpensar” (Moraes; La Torre, 2005) em que para se aprender é necessário concentração mental, como também a entrega corpórea. Essa lógica é evidenciada quando “[...] a Voz-Corpo das entidades afrorreligiosas [...] podem ser lidas como uma fonte de educação sensível” (Soares; Fares, 2021, p. 34).

Os ensinamentos transmitidos por educadores, como as entidades afrorreligiosas, conectam-se à lógica corpo-mente, à educação pela sensibilidade, à educação pela escuta. Por isso, tais processos educativos estão em oposição ao sistema moderno-colonial e seus sistemas de conhecimento ancorados na supremacia racional.

Nesse sentido, a educação por meio das poéticas orais está atrelada à diversidade e ao intercultural. A educação sensível, experimentada nas vozes, memórias e nas culturas das brechas, abre caminhos para lógicas subversivas indo “na contramão da colonização que apartaram e dicotomizam formas de ser” (Soares; Fares, 2021, p. 38). A entidade, D. Maria Padilha, como educadora, revela que:

[...] seu fazer é constante. Seu modo de educar é provocação. Tensa confluência de sentidos e sentimentos. Problematizá-lo é como tirar do fundo dos oceanos as caravelas e pôr a cantar em nossas salas, homens e mulheres. Vivos e mortos, em um acontecimento aberto, contínuo! A educação sensível, empenhada na voz da entidade afrorreligiosa é lâmina delicada, demonstração de uma potência inventiva, força grandiosa, que no mundo se fez em encruzilhadas. A apontar muitos rumos possíveis, invocando potências ancestrais, produzindo novos sentidos a partir de um imaginário grandioso (Soares; Fares, 2021, p. 40).

Embora tenham ocorrido e ainda ocorram mecanismos de desumanização e epistemicídios de saberes, os processos educativos vistos na Amazônia resistem por meio da educação sensível, das poéticas “para a vida e para se viver” (Walsh, 2023), por meio dos modos de ser amazônico. O campo epistemológico literário-educacional, que emerge das fissuras e do diálogo, da escuta constante e da relação entre mente-corpo, estabelece uma espécie de letramento da resistência e das insurgências. Os poemas são como nossos fuzis, nossas armas e com elas atiramos nossas palavras para nos defender (Walsh, 2023).

A partir das resistências decoloniais e das poéticas insurgentes, reafirmo a dimensão pedagógica e epistêmica da literatura gerada pela mediação de intelectuais

como Josebel Akel Fares, por seus trabalhos e orientações acadêmicas que forjaram a compreensão de uma literatura que educa e humaniza.

6.6 Consolidação de um campo epistemológico literário-educacional no PPGED-UEPA

A relação entre literatura e educação ou arte e educação é analisada por Fares e Bastos (2016) no artigo intitulado: *Educar pela voz: movências no tempo e no espaço*. As autoras, professoras de literatura infantil da Universidade do Estado do Pará, realizaram um ensaio sobre oralidade e leitura, tecido por meio de memórias pessoais e seus respectivos estudos acerca da oralidade. Elas então comentam que houve um

[...] forte movimento de arte-educação no Brasil, em finais dos anos 70, início de 80, do século passado, que culmina com a inserção da disciplina Educação Artística no currículo do primeiro e segundo graus, influencia a chegada da Literatura Infantil e Juvenil mais efetivamente à Escola. E, mesmo que, no primeiro momento, profissionais de quaisquer disciplinas pudessem ministrar aulas de Arte-Educação, os cursos de curta duração, promovidos pelas próprias secretarias de Educação e depois pelas Universidades ou por outras instituições, ainda que polivalentes, favoreciam a escola ao sopro de 'criatividade' – a palavra da moda (Fares; Bastos, 2016, p. 104).

A partir das palavras de Fares e Bastos (2016), visualizei o movimento inicial da arte-educação, como um momento em que diversos profissionais, independentemente da área de conhecimento, apropriaram-se dessa disciplina, ministrando-a na educação básica. Contudo, esse cenário, aos poucos, foi modificado devido aos cursos que as universidades propiciam a ampliação e o aprofundamento dessa perspectiva de conhecimento, bem como seu redirecionamento.

É, pois, nesta discussão que se insere a problemática da literatura infantil, porque os professores licenciados e os pedagogos não tinham formação adequada para o ensino por meio da arte-educação. O conhecimento sobre essa área ainda estava amadurecendo e havia também resistência dos cursos de graduação em inserir em seus currículos a disciplina *Literatura Infantil*. Diante disso, as pesquisadoras analisaram que:

A literatura infantil chegaria com o movimento do contar histórias nas escolas, todavia o professor vinha das Licenciaturas (curtas ou plenas) em Letras ou do curso de Magistério pedagógico – em nível médio – e não tinha formação para a mudança. Assim, iniciam-se também os chamados treinamentos promovidos por instituições do Estado ou de fora dele. As orientações vinham

dos manuais de atividades que ensinavam as formas de como contar histórias em sala de aula, que, muitas vezes, desconsiderava o caráter lúdico e educativo dos contos e, mais uma vez, colocava a literatura como uma espécie de 'muletas' para se ensinar. Já tinha arrefecido a voz dos pais nas casas; a televisão já tomava o tempo das histórias. A escola talvez fosse o único lugar no qual as crianças poderiam ouvir histórias e o contar história estava relacionado à aprendizagem de conteúdos outros (Fares; Bastos, 2016, p. 104).

Importante destacar que a literatura era vista nas salas de aula de educação formal como ferramenta educadora para as boas maneiras, como estimulante e agradável (Fares; Bastos, 2016). A discussão se dava por meio de manuais e livros didáticos que direcionavam o ensino usando a literatura como pano de fundo. Dessa forma, o ensino não adentrava no campo estético-lúdico, como também não proporcionava aos alunos, efetivamente, conhecer a literatura infantil.

Somada a essa discussão sobre literatura em sala de aula, cabe também retomar a trajetória acadêmica de Josebel Akel Fares, tendo em vista que realizou esses estudos no curso de Especialização em Literatura Infantil e Juvenil (PUC de Minas Gerais) e teve como orientadora a professora e coordenadora do primeiro curso: Maria Antonieta Cunha. Cito essa informação devido ao fato de que esse curso de Especialização em Literatura Infantil e Juvenil abriu à Josebel Fares possibilidades para o estudo acerca da literatura voltada à educação.

Até então, considerava-se que a literatura infantil estimulava as crianças a certos comportamentos tidos como corretos, o caráter moralizante da literatura infantil, como um manual pedagógico. É a partir dos anos 80 do século XX que o cenário literário se renova, quando surgiram especializações, novos estudos e publicações de livros infanto-juvenis que ampliaram a discussão sobre o campo literário-educacional.

Por essa perspectiva, a literatura infantil e seu uso em sala de aula foram sentidas em Belém, onde "[...] este movimento foi coordenado pela professora e escritora Maria Lúcia Medeiros, primeira e única professora da disciplina do curso de Letras da Universidade Federal do Pará, que se extinguiu após a sua aposentadoria" (Fares; Bastos, 2016, p. 107).

Assim, se antes não havia profissionais capacitados para ministrar o conhecimento artístico-literário, atualmente, há um interesse crescente em dimensões como: oralidade, memória, ancestralidade, literatura oral e infantil, criando-se, com

isso, novos caminhos e possibilidades da educação pela perspectiva literária-educacional. Essa transformação do cenário está posta nas palavras das autoras:

Se ontem a preocupação era pequena em relação à dimensão estética da palavra, hoje pesquisadores problematizam as práticas do contar, refletem sobre esse papel, trazem para voz a figura secularizada do contador nato, tradicional, como também dos contadores contemporâneos. Um movimento que tenta compreender os fenômenos que envolvem a teoria e a prática do contar histórias, um entendimento maior sobre a letra, a voz e a imagem (Fares; Bastos, 2016, p. 117-18).

Nesse movimento do campo nos anos 80 do século passado constata-se uma explosão de publicações de livros de literatura infantil (Fares; Bastos, 2016). Além disso, há também a expansão do movimento dos contadores de história em Belém, por meio de encontros, mesas redondas e congressos, havendo maior promoção da literatura oral. Fares e Bastos (2016) citam o *Movimento de contadores de história da Amazônia (MOCOHAM)* que reúne grande parte desses contadores.

Fares e Bastos (2016) analisaram a existência de movimentos em prol da expansão da educação-literária, entre eles: o Grupo Lítero-musical Mãos Dadas (fundado pelos professores Josse Fares e Ciro Pimenta, que gerou medalha do Mérito do Centenário do Manuel Bandeira para Josse Fares); o Abracadabra e o Catalendas (da Rede Cultura de televisão); além do circuito nacional do filme Lendas Amazônicas (produção local em coprodução com a Globosat News Television - GNT).

Nesse contexto, há um destaque maior para a região Amazônica que, como afirma Paes Loureiro, é uma região fundada pelas mitopoéticas (1995), e essas, por sua vez, são formadas pelo encontro entre as narrativas europeias e as mitologias indígenas e africanas, fundindo e construindo a literatura amazônica. Nesse sentido, como afirmam as autoras, pensar nas literaturas amazônicas significa estar atento aos olhares dos encantados das matas e das águas, posto que,

[...] na Amazônia, pesquisas confirmam que a poesia oral mais referida são os contos, casos ou as narrativas míticas, e as histórias são vivenciadas pelo contador, principalmente, os que vêm da mata ou do rio. A região se funda pelo mito. As Icamíabas, nome indígena das Amazonas, o muiraquitã – amuleto sagrado doado aos homens que ‘deitassem’ com as guerreiras – e o mito do Eldorado representam uma forma de compreensão da região construída pelo mítico (Fares; Bastos, 2016, p. 113).

Embora a literatura na educação formal tenha sido usada como apenas um instrumento pedagógico e que ainda esteja ocorrendo o processo de expansão do movimento dos contadores de história em Belém, em prol da divulgação da literatura

amazônica, ressaltando as produções científicas do PPGED-UEPA e sua contribuição no processo de mudanças desse cenário em que a literatura amazônica surge como farol direcionando novas pesquisas.

Esse farol ilumina uma mudança tanto na perspectiva da literatura em sala de aula, quanto no olhar dado a própria literatura amazônica, por meio das produções do PPGED-UEPA, do Grupo de pesquisas Culturas e Memórias Amazônicas (CUMA), da rede de intelectuais que estão ao lado de Josebel Akel Fares e dos pesquisadores e pesquisadoras atrelados a esse campo epistemológico.

Por essa razão, reafirmo a ideia central desta tese quanto à existência de um campo epistemológico literário-educacional, produzido a partir das dissertações do PPGED-UEPA e da circulação desse conhecimento na Amazônia e Brasil afora. Esse campo não apenas vai ao encontro das poéticas orais (mitopoéticas da região Amazônica), como também dialoga com a literatura em sala de aula, para um aprofundamento das literaturas amazônicas dentro das escolas da região.

Além do mais, mesmo que exista a predominância da lógica ocidental e europeia nas Universidades, esse campo epistemológico transgride barreiras e insere os saberes locais dentro das discussões acadêmicas, ao dar visibilidade aos processos educativos vivenciados em diversos espaços, assim como às literaturas orais, a partir das vozes de múltiplos sujeitos.

Assim, por meio das dissertações de mestrado, artigos, eventos e grupo de pesquisa foi construído um campo epistemológico que abre caminhos para a educação pelas fissuras ao se ouvir vozes geralmente silenciadas. Emerge desse campo uma episteme particular caracterizada por um modelo de conhecimento atravessado pelas matas e os seres que nela habitam, pelas memórias dos ribeirinhos, pelas vozes do povo de terreiro, pelas poéticas que surgem a partir das águas e das florestas. Esse campo de debate literário-educacional traz à tona uma poética “para a vida e para se viver” (Walsh, 2023), conectando subjetividades e ciência, sentimentos e memórias em cada linha escrita, como afirmado nas *Escrevivências* de Conceição Evaristo (2017).

Conceição Evaristo (2017) traz em sua literatura afro-brasileira o conceito de escrevivências, em que sua poética (escrita) é tecida em torno de suas experiências.

A memória é materializada nas poéticas afro-brasileiras, uma vez que para a autora não há escrita afro-brasileira sem as experiências e memórias de quem escreveu.

Entre as brechas e o ato de descosturar há, portanto, possibilidades de enlaçamentos, em que novos fios são tecidos para a construção do campo de debate literário-educacional, fincado em uma teia conceitual que sustenta esse mosaico. Dentre os conceitos, destaco: a interculturalidade, a educação sensível e a decolonialidade que frequentemente atravessam as pesquisas do PPGED-UEPA, tendo em vista que o foco das dissertações são, em sua maioria, estudos sobre as poéticas orais. Assim, a cultura das brechas, das fissuras, dos universos outros, ainda que sejam desprestigiados pelo sistema eurocêntrico e pela linha abissal que funda a modernidade (Santos, 2007), configura uma marca do saber literário-educacional.

A epistemologia de fronteira que experimenta o confronto, as trocas e as experiências tanto literárias quanto educacionais, conjuga o percurso didático voltado para o ensino de literatura, como também a estética da poesia que implica afetos e imaginação. Trata-se, assim, de um campo situado entre a ação (didático-educacional) e a fruição estética (literatura), possibilitando a *movência* de caminhos e a criação de novos horizontes. Por essa razão, nesta pesquisa, uno esses territórios de conhecimentos a fim de analisar a epistemologia de fronteira que caracteriza o campo da educação e literatura.

Nesse sentido, há um esforço de universalização de critérios tidos como científicos produzindo verdades e conservando o que a ciência moderna acredita ser legítimo ou não. Por isso, é importante refletir acerca da construção do conhecimento e de um campo de debates, tendo em vista as motivações, circunstâncias, lutas e resistências que os campos e seus sujeitos tendem a travar, neste caso, o campo literário-educacional.

A produção do conhecimento é, assim, marcadamente pautada em critérios que envolvem a autonomia do pesquisador e do campo científico, o reconhecimento do saber, a autoridade científica e o acúmulo de capital (simbólico, econômico e social) (Marteleto; Pimenta, 2017). Na produção de um dado conhecimento existem forças políticas e interesses pessoais que interferem diretamente nessa construção enquanto elementos externos que, entretanto, podem trazer um destaque maior a determinados objetos e temas de pesquisa.

Refletir sobre o campo estabelecido no PPGED-UEPA, a partir da construção das dissertações que se voltam para as conexões entre educação e literatura, significa evidenciar indícios de um campo epistemológico que produz rupturas e quebras de paradigmas científicos, na medida em que traz à tona literaturas amazônicas, oralidades, educação sensível, freireana e não-escolar, além da educação crepuscular (Favacho, 2017). Trata-se de um campo cujos objetos de pesquisa não são considerados como de grande destaque motivo pelo qual são submetidos a processos de silenciamentos em debates nacionais.

Ao caminhar por outras trilhas epistemológicas, o PPGED-UEPA constrói ciências outras não sintonizadas com o racionalismo cartesiano e nem com o empirismo baconiano, tendo em vista que seu fazer científico acontece mediado pelas mãos de trabalhadores do campo, de quilombos, dos povos de terreiro, pelas poéticas orais, isto é, por meio de escritas que são tecidas pelas experiências e memórias de sujeitos marginalizados socialmente, sendo, portanto, *escrevivências*.

Os espaços em que as dissertações do Programa se voltam são atravessados pelo multiculturalismo, pela ancestralidade, pela palavra falada-ouvida, pela educação das experiências de vida e expressa com afetos e ensinamentos. Portanto, o campo do PPGED-UEPA conversa com formas outras de conhecimentos, transformando as diversas “mitopoéticas amazônicas” em conhecimento legítimo (Loureiro, 1995).

Considerações finais

Ao chegar nos momentos finais desta tese reflito acerca da minha própria posição de fazer ciência, já que ao longo desta pesquisa, visualizei em Pierre Bourdieu (1976) mecanismos de poder que hierarquizam o conhecimento. Por isso, após essa navegação pelas águas da curiosidade, em busca da ilha do firmamento e algumas respostas, revejo sobre esse processo de construção científica dentro de uma universidade amazônica.

O ato de fazer ciência confere ao pesquisador e à pesquisadora tatear algo novo e enxergar o invisível. Toquei, transformei e li o meu objeto de pesquisa e a maneira como estava realizando essa ação, via-me como uma criança, pela primeira vez vivendo essa construção. Havia, nesse toque, além de dedos molhados do calor, surpresa, sensação de primeira vez e dor, sim, a construção do conhecimento causa dor e, sobretudo, cansaço.

Tudo veio à tona, quando eu toquei o objeto da minha pesquisa, senti o que não está posto e enxergar o invisível, construído aqui, em cada palavra escrita. À vista disso, ao tocar pela primeira vez esse objeto, não consegui me dar conta, quero me afastar e, concomitantemente, revelo-me, transformo-me e amadureço, foi o que aconteceu, ainda que o medo tenha me congelado e me perseguido nesse processo da escrita.

Mas, logo depois a esse medo, veio também a sensação na ponta dos dedos, o sentir as palavras que brotaram e o nascimento do conhecimento. Fiquei, então, dedilhando, sentindo o meu objeto novo e inesperado. Era medo e curiosidade, pois para existir vida é preciso, sobretudo, haver a morte; para alcançar um novo é preciso enterrar o velho. E eu tinha nascido. Ressurreição e falecimento no ato da escrita, a qual proponho aqui, como uma escrita científica-poética.

Alguns pontos destaco neste momento, na tentativa de união dos fios que porventura ficaram soltos ao longo desta pesquisa. Pontuo o percurso sobre hierarquias de poder, pois ao mencionar sobre a acústica de uma investigação das poéticas educativas, mostro como se estabelece a pesquisa do tipo estado da arte. Com tal metodologia, pude analisar as camadas de poder, em que há privilégios, mas também apagamentos de alguns objetos de pesquisa. Para além de expressões numéricas, a proposta desta tese, analisou o campo da educação e literatura a partir

das produções científicas do PPGED-UEPA, desde a primeira turma de mestrado até o ano de 2023. Desse levantamento, compreendi os protagonismos de certos temas perante a outros, o realce de alguns autores e o enfoque dado por cada pesquisador.

Primeiro pontuo que esta tese também pode ser definida como decolonial, visto que tanto às poéticas da oralidade quanto às educações outras e os professores não humanos representam essa dimensão contra o projeto moderno-colonial. Afirmo também que esta tese representa um trabalho com a memória individual e coletiva, já que construí a ideia central baseadas nas experiências profissionais e pessoais da professora Josebel Fares, bem como da produção do CUMA.

Ainda nesse rol, destaco sobre o preconceito que ainda hoje as poéticas orais vivenciam, como uma “não literatura”, ao discutir sobre os problemas pulsantes que precisam ser frisados, como a luta constante da literatura por seu espaço. Uma vez que a literatura é quase uma convidada intrusa da educação, isso foi debatido diversas vezes por Josebel Fares, ao retratar o descompasso entre educação e literatura, por isso devo colocar que a literatura sobretudo reeduca a educação.

Diante de tais elementos, trago também a discussão que Josebel Akel Fares era convidada nos eventos científicos apenas para abrir ou encerrar as mesas, e não para discutir e apresentar sua pesquisa, já que a literatura não era vista como educação. Com lágrimas nos olhos e a palavra cerrada no peito, Fares externalizou que ia ao Marajó ouvir as poéticas dos vaqueiros, nessas idas seus pés acabaram rachando, sua luta e resistência pela educação poética foram incessantes ao longo de sua vida profissional. Ao ouvir esse relato de uma trajetória de 50 anos como professora e militante da educação poética, acrescentei meu olhar sobre essa memória, já que vi nesta tese minhas pegadas na tentativa de percorrer os mesmos caminhos da sola dos pés de Fares. As trilhas nos chãos amazônicos feitas por Fares deixaram um caminho da e para educação poética capaz de ser ruptiva, por esse viés que refaço o meu caminho-tese. Então, as rachaduras dos pés são poéticas e por meio delas pude também caminhar pelos espaços deixados pelos pés de Bel, como gosta de ser chamada.

Por esse caminho, afirmo que esta tese traz o campo epistemológico literário-educacional o qual soa como uma acústica capaz de irradiar saberes outros, tanto poéticos quanto educacionais, que estabelece um diálogo na composição de novos conhecimentos.

Pierre Bourdieu (1976) em *O campo científico* apontou acerca da verdade construída em torno da ciência, pondo em questão as forças e hierarquias políticas, sociais e econômicas como fatores que alteram as lutas internas do campo científico.

Por se tratar de uma pesquisa do tipo estado da arte, pude entender algumas constatações mencionadas por Bourdieu (1976). Como exemplo: o protagonismo da professora Josebel Akel Fares e a sua produção de conhecimento sobre a literatura de expressão amazônica, uma vez que sua coordenação junto ao CUMA, suas orientações em dissertações de mestrado e teses de doutorado formam um mosaico que possibilitou a construção do campo investigativo literário-educacional, que influencia para novas frentes de pesquisas. Foram diversas publicações de livros e artigos acadêmicos, tais estudos propiciaram, em 30 anos de carreira de Fares, um diálogo intenso entre educação e literatura.

Afirmo que a partir das trilhas acadêmicas de Josebel Fares, outros pesquisadores e pesquisadoras puderam se debruçar e seguir suas pegadas, ajudando, assim, a construir esse campo. Por isso, se, *a priori*, os estudos na área de letras e educação se limitavam ao conceito de literatura escrita e de livros intitulados como clássicos, demonstro nesta tese que no PPGED-UEPA, especialmente, com as publicações, aulas e orientações de Fares, houve a construção e consolidação de um campo literário-educacional capaz de borrar esses limites.

Ainda que, a literatura seja encarada, algumas vezes, como “peça de entretenimento” (Neto, 2013, p. 89) restrita aos estudantes de Letras e, consequentemente, permanecendo a ideia de que o campo literário é um conhecimento erudito e exclusivo para uma determinada elite letrada. Visto que visualizamos ainda “poucos dispostos a reconhecer a função formadora da leitura literária em si” (Neto, 2013, p. 90). O autor também acrescenta que “padece [a literatura] de uma falta de autonomia dentro do que se convencionou chamar Ciências Humanas. Nega-se a ela um poder formador independente, devendo o seu estudo atrelar-se a outras questões, que lhe dariam o sentido profundo” (Neto, 2013, p.89). Nesse rol, o PPGED-UEPA consegue modificar as linhas abissais da modernidade ao colocar em pauta educadores e saberes outros, geralmente invisibilizados pela ciência ocidental moderna.

O recurso metodológico da tese foi a história cultural, a partir de Michel de Certeau (1982) e Peter Burke (1992, 2003) compreendi o ato de fazer história e a importância dessa escrita, visto que é permeada de subjetividades e intencionalidades.

Ao revelar os não ditos, a história pode construir determinadas narrativas, em que as instituições acadêmicas e o lugar social influenciam o enfoque dado aos objetos narrados. A história cultural, então, assume um valor significativo para esta tese, pois ao refletir sobre a própria construção do campo que aqui proponho, visualizo tanto a importância da instituição acadêmica quanto a minha voz situada em um lugar social, ao desenhar esta narrativa do campo literário-educacional.

Sustento a ideia de que a história do debate é também uma resistência, uma vez que o campo literário-educacional é atravessado por desafios hierárquicos, em que determinados objetos científicos são vistos como mais relevantes do que a literatura. Por isso, construí minha tese pautada, sobretudo, na palavra-poesia e na palavra-ciência, em que o cotidiano, revelava-se para mim como poesia e o ato de escrever como ação poética, ainda que estivesse imersa no universo das teorias e metodologias quantitativas. Estabeleci, para esta escrita, não a separação entre ciência e poesia, nem tampouco seu confronto, pois vejo a ciência se nutrindo das poéticas, ao propor um retorno à vida.

Por esse intuito, trouxe a ideia da educação não escolar em que os educadores e saberes são outros, advindos de terreiros, florestas, águas, ilhas, cemitérios, lua, rio, museu e quilombos. A educação perpassa pelos sentidos e experiências de vida, em que a escola não detém necessariamente o conhecimento, a educação por essa perspectiva é circular e não vertical, é compartilhada e sentida.

Essa educação não escolar pôde ser visualizada em todos os anos, desde as primeiras defesas de mestrado em 2007 até o ano de aposentadoria da professora Josebel Fares em 2023, houve dissertações voltadas às poéticas orais, pesquisas cujo foco são a memória, a voz, a performance e os múltiplos saberes. Esse fator indica a reverberação do campo literário-educacional; os sons, anteriormente vistos como inaudíveis, revelam sua intensidade e irradiação. Essa educação poética inaugura uma forma de refletir sobre a sociedade, a educação e a poesia.

O campo literário-educacional também ressoa nas letras, no que tange à educação escolar, a tese mostrou as pesquisas acadêmicas sobre autores e autoras da Amazônia, como um eco sobre a literatura da região. Há a reflexão, sobretudo, acerca do lugar estabelecido para essa literatura nas escolas, uma vez que ao falar sobre literatura brasileira não se aponta para autores da região norte.

Assim, com o levantamento consegui perceber temas como: a literatura para a educação especial, livro didático voltado para o ensino de literatura amazônica e como a educação é traduzida dentro dos livros de Dalcídio Jurandir, o que demonstra a amplitude das pesquisas literárias-educacionais.

A hipótese do vazio no segmento do campo entre literatura e a educação não foi evidenciada, percebi que com as dissertações de mestrado, a tese de doutorado, os trabalhos acadêmicos nas Reuniões Científicas Regionais, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e a trajetória científica do Grupo de pesquisa Culturas e Memórias da Amazônia (CUMA) não há silêncios. Essas vozes juntam-se e constroem a natureza ondulatória das poéticas, em que conseguem desviar das barreiras. Por ser longitudinal e tridimensional, o campo literário-educacional se propaga e circula. Então, todas essas vozes acadêmicas estudam e divulgam o campo epistemológico literário-educacional.

A partir do levantamento realizado, analisei a construção deste campo, juntamente com a circulação desses saberes poéticos, entendi que há uma rede de pesquisadores e pesquisadoras formados pelo PPGED-UEPA, especialmente, pela professora Josebel Fares, a qual possibilitou essa difusão e fortalecimento desse lugar na educação, um lugar onde a educação e as poéticas fundem-se em novos saberes poéticos.

Ainda que seja visualizado, a priori, silêncios e apagamentos, reitero que, para além de números e elementos quantitativos, o campo da educação poética rompe algumas fronteiras que gera avanços para a formação de uma educação mais sensível e conectada aos seres humanos e não humanos, em que as experiências, os saberes tradicionais, as diversas formas de cultura e a história local estejam fincados às poéticas.

Como em Maria Lúcia Medeiros (1994, p.19): “[...] Ah, mundo esse, sem gente de ouvidos atentos, especiais, gente sem ouvido que podia viver sem som...! ah, mundo de silêncios acumulados, desperdiçados, não recolhidos!”, há muitos sons dos silêncios e na vastidão sonora, somos levados a ouvir o que é o mais barulhento, ou seja, de maior intensidade sonora. Assim, existe uma onda inaudível a qual possibilita ecoar em diferentes frequências, em que somente os ouvidos mais atentos e especiais conseguem se conectar, já que muitos são os “sem ouvido” e não estão sintonizados a essas ondas, por isso, em alguns momentos, podemos ser levados a acreditar que há vazios e apagamentos diante desses sons.

O som inaudível que trabalhei ao longo desta tese pode ser traduzido como o próprio campo epistemológico literário-educacional, uma vez que ele se sintoniza apenas aos ouvidos atentos, como aos do menino ouvinte de Maria Lúcia Medeiros (1988). Ao ouvir os saberes-poéticos, os ouvidos, acostumados a uma vibração comum, precisam dar atenção especial, visto que são sons, geralmente, despercebidos por muitos.

As dissertações e a tese levantadas apresentam também imagens-poéticas que possibilitam traduzir os saberes e os processos educativos por meio da poesia, com isso, afirmo que as próprias pesquisas são uma espécie de poesia do cotidiano educativo. São poéticas que surgem de festas populares, encontros de rios, saberes de vaqueiros, de entidades espirituais de terreiros, ribeirinhos, quilombolas, dentre outros.

Nesse sentido, as estruturas e a organização das pesquisas são uma poesia em si, juntamente com a escrita formam mosaicos que espelham as poéticas orais e toda a riqueza dos saberes advindos de múltiplos lugares não escolares. Cada trabalho emerge com uma poética-conhecimento capaz de apontar saberes únicos de determinados espaços, em que as seções reúnem as poéticas aos saberes.

Por essa razão, identifiquei a organização das seções em: ciclos do boi, nas encruzilhadas, nas escaladas de um voo, nas fases da lua, nas travessias de rios e igarapés, no mundiar o boto, em metáforas, imagem de festa e na seção das “[...] teias de Ananse aos fios do Aturá: mais uma tala de Guarimã” (Brasileiro, 2019).

Isso é um indício de que a educação está entrelaçada com as poéticas, bem como nas poéticas se vive a educação, ou que existe um campo epistemológico que, ao abrir uma fissura nas ciências cartesianas e pragmáticas, rompe alguns paradigmas da academia. Isso ocorre, na medida em que essas pesquisas trazem uma escrita científica-poética, uma organização por meio das cores, cheiros, sensações, visões e encantamentos; propostas que não apenas descrevem um saber, mas potencializam o saber-poético como um campo epistemológico literário-educacional.

Outro dado analisado é a consolidação de um campo epistemológico literário-educacional no PPGED-UEPA advém também dos 19 artigos, escritos por professora Josebel Fares com os seus orientados ou com outras pessoas, trabalharam os autores

como: Paulo Freire e Carlos Rodrigues Brandão, os principais nomes que aparecem no campo da educação não-escolar; enquanto Catherine Walsh é o principal nome para os estudos sobre interculturalidade crítica. Em relação ao conceito de memória, os autores e autoras mais vistos foram: Jerusa Pires Ferreira, Paul Zumthor, Maurice Halbwachs. Sendo dois autores brasileiros mais citados para o entendimento acerca das relações étnico-raciais e indígenas: Daniel Munduruku e Luís Rufino.

Diante disso, a literatura, ainda que seja um conhecimento à margem, coloca-se como possibilidade de uma construção epistemológica original, junto às práticas educativas, gera uma nova dimensão, ou uma terceira margem, como se refere Guimarães Rosa (1962). Isso pode ser visualizado nas experiências educativas em sala de aula por meio de práticas com a educação sensível, ou pode ser vivido por meio dos processos educativos estabelecidos pelas vozes e memórias dos intérpretes. Trata-se de um lugar epistêmico repleto de desafios e demandas que nos empurra para o não-lugar ou para um confronto com o outro e, ao mesmo tempo, um encontro consigo mesmo.

Os processos educativos pesquisados, vistos como resistências epistêmicas, combatem injustiças cognitivas e quebram paradigmas, ao subverter a ordem preestabelecida de uma educação autoritária e pragmática, centrada exclusivamente no humano como educador e na escolar como locus exclusivo de formação de subjetividades.

Portanto, as 32 dissertações de mestrado, 1 tese de doutorado, os 19 artigos da professora Josebel Akel Fares, os trabalhos da ANPED e a jornada científica do CUMA, mostrou-me uma ciência-poética, um fazer científico tecido com e para a poesia. Ao ir contra o fluxo de um saber engessado por um conhecimento cartesiano, a produção analisada põe em evidência saberes outros e uma pluralidade poética. Com essa análise, identifiquei uma configuração de um campo literário-educacional confeccionado pela resistência, por vozes amazônicas, por sons inaudíveis, por frequências outras que constroem uma ciência pautada na poesia e em múltiplos saberes não humanos, o que inaugura lugares novos para futuras pesquisas.

Referências

ALMEIDA, Eliana Pires. **O lugar dos saberes amazônicos no ensino da disciplina literatura**. 2012. 104f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2012.

ALBUQUERQUE, Maria Betânia Barbosa. **Sabenças do Padrinho**. Belém: EDUEPA, 2021.

ATELIE EDITORIAL. **Jerusa Pires Ferreira**. 2023. Disponível em: <<https://www.atelie.com.br/publicacoes/autor/jerusa-pires-ferreira/>>. Acesso em: 24 mai. 2023.

ALVES, Darcel Andrade. **A Educação n'O Museu do Marajó: ver - tocar – contextualizar**. Dissertação. 227 p. (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém/PA, 2009.

ALVES, Rubem. **Ao professor, com carinho**. Campinas, São Paulo: Verus, 2011.

BEZERRA, José Denis de Oliveira. **Literatura amazônica: para quê?**. Artigo. Culturas, Linguagens e Interfaces contemporâneas. Universidade Federal do Pará (UFPA), setembro, 2012.

BOURDIEU, Pierre. “Méthode scientifique et hiérarchie sociale des objets - Introduction [liminaire]”. Trad. Denice Barbara Catan e Afrânio Mendes Catan. **Actes de la recherche en sciences Sociales**, Paris, n. 1, p. 4-6, 1975. Disponível em: <https://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1975_num_1_1_3349>. Acesso em 24 mai. 2023.

BOURDIEU, Pierre. “Le champ scientifique”. Trad. Paula Montero. **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, Paris, n. 2-3, p. 88-104, 1976. Disponível em: <https://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1976_num_2_2_3454>. Acesso em 24 mai. 2023.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Organizadores: Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. (Série Ciências Sociais da Educação).

BOURDIEU, Pierre. **Para uma sociologia da ciência**. Tradução Pedro Elói Duarte. Lisboa: Editora 70. 2004.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BOURDIEU, Pierre. **Le champ scientifique**. Actes de la Recherche en Sciences Sociales, n. 2/3, jun. 1976, p. 88-104. Tradução de Paula Montero.

BRASILEIRO, Margareth da Silva. **Saberes afro-brasileiros e educação sensível em cartografias amazônicas**: vozes de Jambuaçu-PA. 121p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2019.

BURKE, Peter. **A Escrita da história**. Trad. Magda Lopes. São Paulo: Editora da UNESP, 1992.

BURKE, Peter. **Uma história social do conhecimento de Gutenberg a Diderot**. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. Tradução: Nilson Moulin. Companhia das Letras: São Paulo: 1993

CÂNDIDO, Antônio. **Formação da literatura brasileira**. 6. ed. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 2000.

CÂNDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: CÂNDIDO, Antônio. **Vários Escritos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul; São Paulo: Duas Cidades, 2011. p. 171-193.

CARVALHO, Ivone Caldas. **Literatura e educação na Amazônia**: Imaginário poético em Antônio Juraci Siqueira. 2015. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2015.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da história**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982

CNPQ - CONCELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. Currículo Lattes. **Daniel Munduruku Monteiro Costa**. 2021. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/1346640850059252>>. Acesso em 24 mai. 2023.

CNPQ - CONCELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. Currículo Lattes **Luiz Rufino Rodrigues Júnior**. 2023. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/9099503965867611>>. Acesso em 24 mai. 2023.

CNPQ - CONCELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil (DGP). **Linha de Pesquisa Audiovisual**. 2023a. Disponível em: <dgp.cnpq.br/dgp/espelholinha/786435235217097974783>. Acesso em 24 mai. 2023.

CNPQ - CONCELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil (DGP). **Linha de Pesquisa Memória e história**. 2023b. Disponível em: <dgp.cnpq.br/dgp/espelholinha/786435235217097974779>. Acesso em 24 mai. 2023.

CNPQ - CONCELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil (DGP). **Linha de Pesquisa Português como Língua Estrangeira/Língua Adicional (PLE/PLA)**. 2023c. Disponível em: <dgp.cnpq.br/dgp/espelholinha/78643523521709791157961>. Acesso em 24 mai. 2023.

CNPQ - CONCELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil (DGP). **Grupo de**

pesquisa Culturas e Memórias Amazônicas (CUMA). 2023d. Disponível em: <dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/7864352352170979>. Acesso em 24 mai. 2023.

CONCEIÇÃO, Evellin Natasha Figueiredo. **A chama da estrela que pulsa e arde: Educação Sensível na prosa poética de Abguar Bastos**. 2020. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2020.

CONCEIÇÃO, Evellin Natasha Figueiredo; FARES, Josebel Akel. “A Chama da estrela que pulsa e arde: Educação sensível na prosa poética de Abguar Bastos”. **Boitatá**, [s. l.], v. 14, n. 27, p. 10-24, 2019. Disponível em: <<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/boitata/article/view/39081>>. Acesso em 24 mai. 2023.

CORRÊA, Dinalva da Silva. **Abguar Bastos e o “Reino da castanha”: reflexões sobre educação e política na Amazônia**. Dissertação. 152 p. (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2021.

COZZI, Andréa Lima de Souza. **Tessituras poéticas: Educação, memória, em narrativas da ilha Grande/Belém-PA**. 2015. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2015.

CRUZ, Nathália da Costa. **As mitopoéticas na obra de Paulo Nunes: ensaio sobre literatura e educação na Amazônia**. 2013. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2013.

CULLER, Jonathan. **Teoria literária: uma introdução**. Trad. Sandra Vasconcelos, São Paulo: Beca Produções Culturais, 1999.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na educação básica: propostas, concepções, práticas. **Cadernos de Pesquisa em Educação** - PPGE/UFES. Vitória, a. 10, v. 19, n. 38, p. 11-34, 2013.

DEL CASTILO, Luís Heleno Montoril. **Lanterna dos afogados: ensaios de literatura, história, cultura e cidade na Amazônia**. São Paulo: Editora Appris, 2021.

D'ONOFRIO, Salvatore. **Literatura Ocidental: autores e obras fundamentais**. 2.^a ed. São Paulo: Ática, 1990.

ANDRADE. Carlos Drummond de. Poesia e prosa. Rio de Janeiro: Ed. Nova Aguilar, 1979.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura: uma introdução**. Trad. Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO (ENDIPE). 21. Uberlândia, 2022. Disponível em: <<http://xxiendiipe.com.br/home#historico>>. Acesso em 15 dez. 2022.

EVARISTO, Conceição. **Becos da memória**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017c.

FARES, Josebel Akel. “O não lugar das vozes literárias da Amazônia na escola”. **Revista Cocar**. Belém, v. 7, n. 13, p. 82-90, 2013.

FARES, Josebel Akel; BASTOS, Renilda Rodrigues. “Educar pela voz: movências no tempo e no espaço”. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 4, p. 1-21, 2016.

FARES, Josebel Akel; PIMENTEL, Danieli dos Santos; FAVACHO, Dia Ermínia da Paixão. **A educação poética na Amazônia: urdiras e interculturais**. In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno; SANTANA, Jocycléia; NORONHA, Claudianny (Orgs.). **Produções de conhecimentos sobre interculturalidade e educação**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2022. p. 221-253.

FARES, Josebel Akel; FARES, Josse; NUNES, Paulo; VINAS, Rey. **Texto e Pretexto: experiência de educação contextualizada a partir da literatura feita por autores amazônicos**, volume 01. Belém: CEJUP, 1988.

_____. **Texto e Pretexto: experiência de educação contextualizada a partir da literatura feita por autores amazônicos**, volume 02. Belém: CEJUP, 1991.

FARIAS, Fernando Jorge Santos. **Representação de educação na Amazônia em Dalcídio Jurandir: (des)Caminhos do personagem Alfredo em busca da educação escolar**. 2009. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2009.

FARO, Lívia Cristina Fonseca de Araujo. **Entre saias de espumas e trilhas de conchas: vozes e saberes poéticos do feminino na educação sensível das filhas e filhos umbandistas de Iemanjá na Amazônia**. 2018. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2018.

FAVACHO, Dia Ermínia Paixão. **Educação sensível na voz de calados: poesia e Memória em Regime Crepuscular**. 2017. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2017.

FAVACHO, Dia Ermínia Paixão; FARES, Josebel Akel. “Fios teórico-metodológicos nas poéticas orais: tramas de pesquisa em educação sensível na Amazônia”. **Revista Cocar**, Belém, v. 14, n. 30, p. 1-15, 2020.

FAVACHO, Dia Ermínia da Paixão. **Poesia da voz presente sob o regime crepuscular: um ensaio epistemológico da educação sensível na Amazônia**. Tese. 146 p. (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Pará. Belém, 2023.

FAVACHO, Dia Ermínia da Paixão; FARES, Josebel Akel. **Fios teórico-metodológicos nas poéticas orais: tramas de pesquisa em educação sensível na Amazônia**. Artigo. Revista Cocar. Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade do Estado do Pará. V.14 N.30 Set./Dez./2020. p.1-15. ISSN: 2237-0315.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. “As pesquisas denominadas ‘Estado da Arte’”. **Educação e sociedade**, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013>>. Acesso em 15 dez. 2022.

FINOTTI, Ivan. “Editoras recebem Machado, não reconhecem e recusam”. **Folha de São Paulo**, Ilustrada, 21 abr. 1999. Disponível em:

<<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq21049903.htm>>. Acesso em 15 dez. 2022.

FRAZÃO, Dilva. "Maurice Halbwachs". **ebiografia**. 6 abr. 2016. Disponível em: <https://www.ebiografia.com/maurice_halfwachs/>. Acesso em 15 dez. 2022.

GHANEM, Elie; TRILLA, Jaume. **Educação formal e não-formal**. São Paulo: Summus, 2008.

GONÇALVES, Rafael Marques; CARVALHO, Mark Clark Assem de. **Desafios da educação na/da/para a Amazônia**. Artigo. Revista Teias. Sessão Temática Desafios da Educação na/da/para a Amazônia. v. 21; n. 61; abril/junho; 2020.

GUIMARÃES ROSA, João. **Terceira margem do rio**. In: GUIMARÃES ROSA, João. **Primeiras Estórias**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001. p. 49-64.

HAMPATÊ BÂ, Amadou. A tradição viva. In: Ki-Zerbo, Joseph. (Org.). **História Geral da África** (vol. 1). Brasília: UNESCO, 2010. p. 167-212.

LAGO, Mara Coelho de Souza. *et al.* "30 anos de REF: resistimos e sobrevivemos". **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 30, n. 1, 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1806-9584-2022v30n185998>>. Acesso em 15 dez. 2022.

LEANDRO, Rafael Voigt. **Os ciclos ficcionais da borracha e a formação de um memorial literário da Amazônia**. Tese. 221 p. Programa de Pós-Graduação em Literatura. Universidade de Brasília (UNB). 2014.

LEITE, Pedro Pereira. "Catherine Walsh e a Pedagogia Decolonial". **hypotheses.org**. 14 fev. 2019. Disponível em: <<https://globaleduca.hypotheses.org/930>>. Acesso em 15 dez. 2022.

LIMA, Kezya Thalita. **Era uma vez...** a cobra grande na voz dos pequenos intérpretes cametaenses. 2014. 176f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2014.

LOBATO, Marcia Daniele dos Santos. **Texto e pretexto**: tessituras sensíveis de fruição das poéticas amazônicas. 2018. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2018.

LOUREIRO, João de Jesus. **Cultura Amazônica**: uma poética do imaginário. Belém: CEJUP, 1995.

MACEDO, Rodolfo Alves de. 10 Lições sobre Bourdieu. **Revista Movimentação**, Dourados, v. 7, n. 12, p. 107-109, 2020.

MACHADO, Leomax Cardoso. **Primeira manhã**: romance de formação, travessias de vida e a educação de Alfredo. 2015. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2015.

MACHADO, Rodrigo Corrêa Martins; SILVA, Douglas Vinicius Souza. Ensino de literaturas e decolonialidade: por uma educação literária democrática. **Gragoatá**,

Niterói, v. 26, n. 56, p. 1207-1240, 2021. Disponível em:
<<https://doi.org/10.22409/gragoata.v26i56.49166>>. Acesso em 15 dez. 2022.

MARTELETO, Regina Maria; PIMENTA, Ricardo Medeiros. (Orgs.). **Pierre Bourdieu e a produção social da cultura, do conhecimento e da informação**. In: MARTELETO, Regina Maria; PIMENTA, Ricardo Medeiros. (Orgs.). Pierre Bourdieu e a produção social da cultura, do conhecimento e da informação. Rio de Janeiro: Garamond, 2017.

MARTINS, Joana Célia do Socorro Gomes de Andrade. **Lamparina para cegos: literatura acessível na Amazônia**. 2016. 112p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2016.

MARTINS, Giovana Maria Carvalho; CAINELLI, Marlene Rosa. “O uso da literatura como fonte histórica e a relação entre literatura e história”. **CONGRESSO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA**, 7. UEM, 2015. (Mimeografado).

MATOS, Lennon Oliveira; GONZÁLEZ, Iván David Sanabria. “Entrevista a Catherine Walsh: pensar-sentir-actuar desde y con los gritos y las grietas en América Latina”. **Revista Estudos Culturais**, [s. l.], n. 4, p. 92-110, 2019.. Disponível em:
<<https://www.revistas.usp.br/revistaec/article/view/155091>>. Acesso em: 29 maio. 2023.

MATOS, Gregório de. **Obra Poética**. Vol. I. Edição de James Amado. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 1990a.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte**. Tradução de Renata Santini. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MEDEIROS, Maria Lúcia. **Zeus: ou, a menina e os óculos**. 2. ed. Belém: Editora Supercorres, 1994.

MELO NETO, João Cabral de. “Catar feijão”. In: **Os melhores poemas de João Cabral de Melo Neto**. São Paulo: Globo Editora, 1994. p. 190.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 5ª ed. São Paulo, Brasília. Distrito Federal: Cortez. UNESCO, 2002.

NETO. Miguel Sanches. **O lugar da literatura**. Ensaios sobre inclusão literária. Londrina: Editora EDUEL, 2013.

NOGUEIRA, Cristina Dias. **Educação e memória na Amazônia a partir do olhar de Miguel dos Santos Prazeres, de Benedicto Monteiro**. 2020. 94f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2020.

OLIVEIRA, Evelim Mendes dos Santos de. **A poética de Eneida; cultura, imaginário e educação na Amazônia**. Dissertação. 110 p. (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará. Programa de Pós-graduação em Educação. Belém, 2022.

OLIVEIRA, Maria Rosa Duarte de. “Estudos I: Explorando o território da voz e da escrita poética em Paul Zumthor”. **Revista FronteiraZ**, v. 3, n. 3, 2009. Disponível

em: <http://www4.pucsp.br/revistafronteiraz/numeros_anteriores/n3/>. Acesso em 24 maio 2023.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos; FRANÇA, Maria do Perpétuo Socorro Gomes Souza Avelino de. "A pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará". **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, [s. l.], v. 11, n. 23, p. 247-270, 2014. Disponível em: <<https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/530>>. Acesso em: 24 maio 2023.

PADINHA, Maria do Socorro Ribeiro. **Narrativas orais na comunidade e remanescente de quilombo Menino Jesus: Processos de educação e memória**. 2009. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2009.

PANTOJA, Roberta Isabelle Bonfim. **Para tirar a poesia do Olimpo: poéticas amazônicas por uma educação sensível**. 2018. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2018.

PEIXOTO, Leonardo Ferreira Peixoto. **Aprendendo com a Amazônia**. Artigo. Revista Teias. Sessão Temática Desafios da Educação na/da/para a Amazônia. V. 21; n. 61; abril/junho; 2020.

PEREIRA, Yuri Luis Goncalves. **Dimensão estética e experiência sensível na literatura infantil de Haroldo Maranhão**. 2018. 85f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2018.

PIMENTEL, Danieli dos Santos. **Cartografias poéticas em narrativas da Amazônia: Educação, oralidades, escrituras e saberes em diálogo**. 2012. 195f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2012.

PIMENTEL, Danieli dos Santos; FARES, Josebel. Akel. "O lugar das poéticas orais". **Boitatá**, [s. l.], v. 9, n. 17, p. 192-212, 2014. Disponível em: <<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/boitata/article/view/31661>>. Acesso em 24 maio 2023.

PLATAFORMA SUCUPIRA. 2022. Disponível em <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>>. Acesso em 24 maio 2023.

PORTAL ANPED. 2023. Disponível em <<https://www.anped.org.br/>>. Acesso em 24 maio 2023.

RAMALHO, Betânia Leite; MADEIRA, Vicente de Paulo C. "A pós-graduação em educação no Norte e Nordeste: desafios, avanços e perspectivas". **Revista Brasileira de Educação**, n. 30, 2005. Disponível em <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000300006>>. Acesso em 24 maio 2023.

REVISTA COCAR. 2023. Disponível em: <<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/index>>. Acesso em 24 maio 2023.

RODRIGUES, Mayara Cristiny Souza Martins. **Questões identitárias em Alfredo: uma análise de Chove nos campos de Cachoeira, de Dalcídio Jurandir**. 2019. 125f.

Dissertação (Mestrado em Estudos Literários) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

RODRIGUES, Mayara Cristiny Souza Martins. Pontos cantados de pretos-velhos na Tenda Luz do Oriente: memória e ancestralidade. **Letras Escreve**. Macapá, v. 8, n. 4, 2018, p. 151-164.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo 'Estado da Arte'. **Diálogos Educacionais**, Curitiba, v. 6, n.19, p. 37-50, 2006.

POMBO, Délcia Pereira. **Educação, memórias e saberes amazônicos: vozes de vaqueiros marajoaras**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará. Belém, 2014.

ROSI, Marcos Henrique de Oliveira Zanotti. **O silvo da serpente: saberes poéticos em narrativas indígenas sobre a Cobra Grande**. Dissertação. 144 p. (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2021.

SALDANHA, Monise Campos. **Saberes afro-amazônidas: as narrativas lorubá sobre a Orisá Oxum como fonte educativa**. 2017. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2017.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O futuro começa agora: da pandemia à utopia**. 1º Edição. São Paulo: Boitempo, 2021.

SANTOS, Cristina Mielczarski dos. "Provérbios: 'A voz do povo' e intertexto das literaturas africanas". **Boitatá**, [s. l.], v. 10, n. 19, p. 185-198, 2015. Disponível em: <<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/boitata/article/view/31514>>. Acesso em 24 maio 2023.

SANTOS, Maria Roseli Sousa. **Entre o rio e a rua cartografia de saberes artístico-culturais emergentes das práticas educativas na Ilha de Caratateua, Belém do Pará**. 2007. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2007.

SBHE - SOCIEDADE BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. 2022. Disponível em: <<https://sbhe.org.br/sobre>>. Acesso em 24 maio 2023.

SILVA, Thiago Gomes da. **Vozes que ressoam: um registro da memória dos Mestres de Carimbó de Marapanim-Pa**. 2023. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Pará, Belém, 2023.

SILVA, Anne Patrícia Pimentel Nascimento da; SOUZA, Roberta Teixeira de Souza; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. **O Estado da Arte ou o Estado do Conhecimento**. Artigo. Revista Educação. Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 1-12, set.-dez. 2020 e-ISSN: 1981-2582 ISSN-L: 0101-465X.

SOARES, Mailson de Moraes. **Entre o barulho e o silêncio se faz a sabedoria Salve D. Maria Padilha**: na barra de sua saia o saber girante de uma educação que canta. 2020. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2020.

SOARES, Mailson de Moraes; FARES, Josebel Akel. **Por linhas sensíveis**: a voz D. Maria Padilha tece a vida. In: SAMPAIO, Sonia Maria Gomes; NOGUEIRA, Mara Genecy Centeno; PISSINATTI, Larissa Gotti (Orgs.). *Escritos das margens e suas vozes*. Porto Velho: EDUFRO, 2021. p. 30-42. (Digital).

SOUZA, Tereza Cristina Vasconcelos de. **Vozes da floresta**: os saberes dos mestres de carimbó de Santarém Novo (PA). 2019. 105f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2019.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

TOCANTINS, Sylvia Helena. **As ruínas de suruanã: romance marajoara**. Gráfica Falangola, Belém: 1987.

UEPA - UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ. **Programa de Pós-Graduação em Educação**. 2023a. Disponível em: <https://ccse.uepa.br/ppged/?page_id=152>. Acesso em 24 maio 2023.

UEPA - UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ. Programa de Pós-Graduação em Educação. **Regimento Interno**. 2023b. Disponível em: <https://ccse.uepa.br/ppged/?page_id=6338>. Acesso em 24 maio 2023.

UEPA - UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ. Programa de Pós-Graduação em Educação. **Dissertações de Mestrado Defendidas**. 2023c. (Disponível em: https://ccse.uepa.br/ppged/?page_id=650). Acesso em 24 maio 2023.

UFAM - UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. **Programa de Pós-Graduação em Educação**. 2022. Disponível em: <<https://ppge.ufam.edu.br/>>. Acesso em 24 maio 2023.

UFAC - UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE. **Programa de Pós-Graduação em Educação**. 2022. Disponível em: <<http://www2.ufac.br/ppge>>. Acesso em 24 maio 2023.

UFPA - UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Programa de Pós-Graduação em Educação**. 2015. Disponível em: <<http://ppgedufpa.com.br/>>. Acesso em 24 maio 2023.

UFPA - UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ **Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia**. 2022. Disponível em: <<http://www.educanorte.propesp.ufpa.br/index.php/br/>>. Acesso em 24 maio 2023.

UFT - UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Programa de Pós-Graduação em Educação**. 2022. Disponível em: <<https://ww2.uft.edu.br/index.php/ciamb/programas-de-pos-graduacao/10712-ppge>>. Acesso em 24 maio 2023.

UNIFAP - UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ. **Programa de Pós-Graduação em Educação**. 2022. Disponível em: <<https://www2.unifap.br/ppged/>>. Acesso em 24 maio 2023.

UNIR - UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA. **Programa de Pós-Graduação em Educação**. 2016. Disponível em: <<https://ppge.unir.br/homepage>>. Acesso em 24 maio 2023.

WALSH, Catherine. (Po)éticas, insurgencias y siembras decoloniales. *In*: CICLO DE DIÁLOGOS IN-TRANS-DISCIPLINARES DO ELLAE: (PO)ÉTICAS TRANSGRESSIVAS E DECOLONIAIS. 2., 2023, UFAC. **Youtube**, 11 mai. 2023. Disponível em: <<https://www.youtube.com/live/WFFTL74L1us?si=u8ye6tudLeP4lhgZ>>. Acesso em: 11 maio 2023.

WANZELER, Zaline do Carmo dos Santos. **Boto em gente, gente em Boto: saberes, memória e educação na Amazônia**. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2014.

ZAPAROLLI, Witembergue Gomes. **Memórias Educativas: narrativas contam os Apinayé**. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2011.



Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Travessa Djalma Dutra s/n – Telégrafo
CEP 66113-200 – Belém-PA