



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE  
CIÊNCIAS E HUMANIDADES (PPGECH)



MARILDA AGUIAR DO CARMO

**LITERATURA REGIONAL NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA:  
UM CAMINHO PARA O RECONHECIMENTO IDENTITÁRIO**

HUMAITÁ-AM  
2021

MARILDA AGUIAR DO CARMO

**LITERATURA REGIONAL NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA:  
UM CAMINHO PARA O RECONHECIMENTO IDENTITÁRIO**

Dissertação submetida à Defesa no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades, do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Humanidades. Linha de Pesquisa: Perspectivas Teórico-Methodológicas para o Ensino das Ciências Humanas. Enfoque: Ensino de Literaturas.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Raquel Aparecida Dal Cortivo

HUMAITÁ-AM  
2021

## Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

C2871 Carmo, Marilda Aguiar do  
Literatura regional na aula de língua portuguesa : um caminho para o reconhecimento identitário / Marilda Aguiar do Carmo . 2021 139 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Raquel Aparecida Dal Cortivo  
Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Literatura Regional. 2. Língua Portuguesa. 3. Ensino. 4. Reconhecimento Identitário. I. Cortivo, Raquel Aparecida Dal. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

**LITERATURA REGIONAL NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM  
CAMINHO PARA O RECONHECIMENTO IDENTITÁRIO**

**Marilda Aguiar do Carmo**

Dissertação defendida em: 02/08/2021, com a banca examinadora:

---

Prof.(a) Dr.(a) Raquel Aparecida Dal Cortivo (Presidente)

---

Prof.(a) Dr.(a) Maria Isabel Alonso Alves (Membro 1)

---

Prof.(a) Dr. (a) Maria de Fátima Castro de Oliveira Molina (Membro 2)

---

Prof.(a) Dr.(a) Fabiana Soares Fernandes (Suplente1)

---

Prof.(a) Dr.(a) Marília Lima Pimentel Cotinguiba (Suplente 2)

*A Deus, minha força superior que ilumina e me faz acreditar em dias melhores.*

*Aos meus queridos pais, Francisca Aguiar e José Francisco, os quais me ensinaram a remar e superar os banzeiros da vida.*

*A minha amada filha, Isabely Cristhine, com quem aprendi a viver o presente esboçando o futuro.*

*In memoriam:*

*Minha avó paterna, Alexandrina Lima, a qual perdi no início desta caminhada;*

*Minha querida tia, Maria do Carmo, uma das inúmeras vítimas da COVID-19;*

*As mais de 500 mil vidas perdidas para a COVID-19, as quais tiveram suas identidades apagadas, em parte por omissão do sistema dominante.*

## AGRADECIMENTOS

Externo meus sinceros agradecimentos aqueles que me motivaram a nunca desistir dos meus percursos (sonhos) e sempre me apoiam na vida acadêmica, minha amada família: Isabely Cristhine, Kelison Gondim, Francisca Aguiar e José Francisco. Aos meus irmãos e irmãs: Marielza, Josemar, Mariuza, Jurimar, Juscilei, Marizeth, Marisania, Josias e Elizabeth.

Agradeço imensamente a minha orientadora, Raquel Aparecida Dal Cortivo, pela companhia, compreensão, motivação e ensinamentos nesta jornada. Bem como, a professora Maria Isabel Alonso e Maria de Fátima Castro, pelas colaborações neste trabalho.

Muito obrigada aos professores e colegas do programa PPGECH pelas contribuições e experiências adquiridas em conjunto durante o período de formação, pois o compartilhamento da mesma realidade e dificuldades nos aproximaram, na mesma proporção em que fortaleceram nossas identidades. Duas colegas caminharam lado a lado comigo, Maira Iana e Marinez de Paula, as quais sou grata por todo o companheirismo.

Agradeço também as amigas e amigos que lançaram em mim suas identidades de rebeldia e inquietudes contra o sistema dominante, Juliana Valentini, Sandra Santos, Sonete Lopes, Chiara Reis, Cristhiane Lima, Geyciane Mendonça, Márcia Trigueiro, Cassiely Betez, Daiana Reis, Ricardo Cardoso e Renildo Santos. Assim como os professores que contribuíram para a minha formação escolar e acadêmica, principalmente os do colegiado de Letras do IEAA.

Registro aqui um agradecimento especial ao Instituto Federal do Amazonas (IFAM), *campus* Humaitá, pela liberação e apoio na realização desta pesquisa. Da mesma forma, externo um agradecimento especial a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), órgão financiador da pesquisa. Além da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) – IEAA, pela presença no município de Humaitá e por oportunizar a minha formação a nível de graduação e mestrado.

Sou grata também, aos professores de Língua Portuguesa do IFAM, *campus* Humaitá por terem aceitado caminhar conosco e abrilhantar com suas narrativas o presente trabalho. Sem esses protagonistas docentes, essa jornada não seria possível.

Ademais, agradeço a todos que de alguma forma contribuíram para a efetivação desta dissertação, afinal um percurso se torna mais curto e prazeroso quando trilhado com companhias.

CARMO, Marilda Aguiar do. **Literatura Regional na aula de Língua Portuguesa: um caminho para o reconhecimento identitário.** Humaitá (AM), 2021. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades - PPGECH. Universidade Federal do Amazonas - UFAM.

## RESUMO

A presente dissertação consiste em uma análise acerca do ensino de literatura regional nas aulas de Língua Portuguesa no Instituto Federal do Amazonas - IFAM, *campus* Humaitá, situado no município de Humaitá-AM. O objetivo geral buscou analisar a prática do professor de Língua Portuguesa no ensino da Literatura Regional para a promoção do reconhecimento identitário dos alunos no Instituto Federal do Amazonas (IFAM) - *campus* Humaitá. A abordagem metodológica é qualitativa, os procedimentos empregados foram as entrevistas semiestruturadas *online*, configuradas como narrativas e para a análise dos dados produzidos utilizamos a análise interpretativa, embasados em Paraíso (2012) e Andrade (2012). O campo teórico percorrido foi o pós-crítico, adentramos em algumas teorias dos estudos culturais, pós-colonialismo, currículo e o pensamento da diferença pautados em Hall (2006), Woodward (2014), Bauman (2001; 2005), Bhabha (1998), Quijano (2005; 2002), Paraíso (2015; 2004) e outros. Além de adentrarmos o campo da teoria crítica literária e das literaturas regionalistas embasados em Candido (2006; 2000; 1988; 1989), Bernd (2011), Souza (2014), Loureiro (2015), entre outros. Participaram da pesquisa três docentes da área de Língua Portuguesa do IFAM, *campus* Humaitá, os quais narram suas práticas no ensino de literatura regional. Como resultados constatamos que as práticas docentes dos sujeitos investigados promovem o ensino de literatura regional, a valorização da cultura local, o reconhecimento identitário, a formação humanizadora e a desconstrução do currículo hegemônico. Verificamos ainda, a medida em que os docentes trabalham com o ensino da literatura regional estão contribuindo para a construção identitária dos alunos e reconstruindo suas próprias identidades docentes. As entrevistas geraram narrativas de experiências de vida e memórias literárias possibilitando uma compreensão sobre o protagonismo docente e o trabalho voltado para formação humanizadora do aluno em uma escola de nível médio técnico profissionalizante. Desta forma, o ensino de literatura regional aparece como uma das práticas para a promoção e valorização da cultural local não como forma de superioridade em relação às demais literaturas, mas como uma tentativa de resgatar o que se perdeu diante da colonização e da posição de fronteira da cidade de Humaitá-AM.

**PALAVRAS-CHAVE:** Literatura Regional. Língua Portuguesa. Ensino. Reconhecimento Identitário.

CARMO, Marilda Aguiar do. **Clase de literatura regional en lengua portuguesa: un camino hacia el reconocimiento de identidad.** Humaitá (AM), 2021. Disertación (Maestría). Programa de Postgrado en Docencia en Ciencias y Humanidades - PPGECH. Universidad Federal de Amazonas - UFAM.

## RESUMEN

Esta disertación consiste en un análisis de la enseñanza de la literatura regional en las clases de Lengua Portuguesa en el Instituto Federal de Amazonas - IFAM, campus Humaitá, ubicado en el municipio de Humaitá-AM. El objetivo general buscó analizar la práctica del profesor de Lengua Portuguesa en la enseñanza de la Literatura Regional para la promoción del reconocimiento de identidad de los estudiantes del Instituto Federal de Amazonas (IFAM) - campus Humaitá. El enfoque metodológico es cualitativo, los procedimientos utilizados fueron entrevistas semiestructuradas online, configuradas como narrativas y para el análisis de los datos producidos se utilizó el análisis interpretativo, con base en Paraíso (2012) y Andrade (2012). El campo teórico cubierto fue el poscrítico, exploramos algunas teorías de los estudios culturales, el poscolonialismo, el currículum y el pensamiento de la diferencia con base en Hall (2006), Woodward (2014), Bauman (2001; 2005), Bhabha (1998), Quijano (2005; 2002), Paraíso (2015; 2004) y otros. Además de adentrarse en el campo de la teoría crítica literaria y las literaturas regionalistas a partir de Cándido (2006; 2000; 1988; 1989), Bernd (2011), Souza (2014), Loureiro (2015), entre otros. En la investigación participaron tres profesores del área de Lengua Portuguesa del IFAM, campus Humaitá, quienes narran sus prácticas en la enseñanza de la literatura regional. Como resultado, encontramos que las prácticas docentes de las materias investigadas promueven la enseñanza de la literatura regional, la apreciación de la cultura local, el reconocimiento de la identidad, la formación humanizadora y la deconstrucción del currículum hegemónico. También verificamos que la medida en que los docentes trabajan con la enseñanza de la literatura regional está contribuyendo a la construcción de las identidades de los estudiantes y reconstruyendo las identidades de sus propios docentes. Las entrevistas generaron narrativas de vivencias y memorias literarias, posibilitando la comprensión del protagonismo docente y del trabajo orientado a la formación humanizadora del alumno en un bachillerato técnico vocacional. De esta manera, la enseñanza de la literatura regional aparece como una de las prácticas para la promoción y valorización de la cultura local, no como una vía de superioridad en relación con otras literaturas, sino como un intento de rescatar lo perdido ante la colonización y la posición fronteriza de la ciudad de Humaitá-AM.

**PALABRAS CLAVE:** Literatura regional. Lengua portuguesa. Enseñando. Reconocimiento de identidad.

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Procedimentos Metodológicos da Pesquisa.....	27
<b>Figura 2</b> - Imagem ilustrativa do Instituto Federal do Amazonas - IFAM, <i>campus</i> Humaitá.....	32
<b>Figura 3</b> - Divisa dos estados Amazonas e Rondônia na BR 319.....	75
<b>Figura 4</b> – Organograma dos eixos de análises.....	95
<b>Figura 5</b> - Organograma com os resultados alcançados.....	121

## ÍNDICE DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Perfil dos entrevistados.....	33
<b>Quadro 2</b> - Refinamentos de busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD.....	36
<b>Quadro 3</b> - A literatura regional na proposta curricular da SEDUC/AM .....	84
<b>Quadro 4</b> - A literatura regional nos processos de seleção das universidades públicas do estado do Amazonas.....	87
<b>Quadro 5</b> - Carga horária curricular dos cursos técnicos integrados do IFAM, <i>campus</i> Humaitá.....	92
<b>Quadro 6</b> - Carga horária curricular da disciplina de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira nos cursos técnicos integrados do IFAM, <i>campus</i> Humaitá.....	92
<b>Quadro 7</b> - A literatura regional e a proposta curricular dos cursos técnicos integrados do IFAM, <i>campus</i> Humaitá.....	93
<b>Quadro 8</b> – Temáticas abordadas no roteiro das entrevistas.....	94
<b>Quadro 9</b> – Quadro temático da análise documental.....	118

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AM - Amazonas

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

BNCC – Base Nacional Comum Curricular.

CETAM – Centro de Educação Tecnológica do Amazonas.

CNCT - Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.

DAES - Departamento de Assistência Estudantil.

DEPE - Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão.

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio.

FAPEAM – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas.

FINEP - Financiadora de Estudos e Pesquisas.

IBAMA – Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis

IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia.

ICMBio - Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade.

IEAA – Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente.

IFAM – Instituto Federal do Amazonas.

LDB – Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais.

PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica.

PPGECH – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades.

PSC – Processo Seletivo Contínuo.

PSI – Processo Seletivo do Interior.

PSMV - Processo Seletivo Macro Verão.

RO - Rondônia

SEDUC/AM – Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas.

SIS - Sistema de Ingresso Sistêmico.

SPVEA - Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia.

SUDAM - Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia.

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

UEA – Universidade do Estado do Amazonas.

UFAM – Universidade Federal do Amazonas.

UNIR – Universidade Federal de Rondônia.

54º BIS – Quinquagésimo Quarto Batalhão de Infantaria de Selva.

## SUMÁRIO

<b>1. Traçando as rotas do percurso .....</b>	<b>13</b>
1.1 Justificativa.....	14
1.1.1 Minha caminhada acadêmica e a literatura.....	15
1.2 A problematização.....	22
1.2.1 Questões norteadoras.....	23
1.3 Objetivos.....	23
1.3.1 Objetivo geral.....	23
1.3.2 Objetivos específicos.....	23
1.4 Percursos metodológicos da pesquisa.....	24
1.4.1 O contexto da pesquisa.....	27
1.4.2 Técnicas de análise das informações.....	30
1.4.3 O cenário na pesquisa.....	31
1.4.4 Apresentação dos entrevistados.....	32
1.5 Percursos apontados pelas pesquisas sobre o estado da arte.....	34
1.5.1 O objeto de estudo e os objetivos propostos pelos trabalhos.....	36
1.5.2 Identificando o campo teórico percorrido nos trabalhos.....	38
1.5.3 As metodologias aplicadas e os resultados apresentados nos trabalhos.....	39
1.5.4 Aproximações e singularidades com a investigação proposta.....	41
<b>2. Percorrendo caminhos traçados pelos teóricos.....</b>	<b>43</b>
2.1 Identidade e cultura.....	43
2.2 Literatura e sua função.....	50
2.2.1 Literaturas e a busca pela nacionalidade.....	52
2.2.2 O Regionalismo.....	55
2.3 O currículo.....	58
2.3.1 O currículo e o ensino de literatura.....	61
2.3.2 O currículo e a interculturalidade.....	65
<b>3. O caminhar pela Amazônia e sua literatura.....</b>	<b>67</b>
3.1 O processo de colonização da Amazônia.....	67
3.1.1 O desenvolvimento da região amazônica.....	70
3.1.2 Aspectos socioculturais do município de Humaitá-Amazonas.....	73
3.2 A literatura regional e a cultura amazônica.....	76

3.2.1 A literatura regional de Humaitá-Amazonas.....	80
3.3 A presença da literatura regional na proposta curricular da SEDUC/AM.....	82
3.3.1 A literatura regional nos vestibulares e processos seletivos do Amazonas.....	86
3.3.1.1 Panorama das obras regionalistas dos processos de seleção do Amazonas.....	89
3.4 A literatura regional e o currículo do IFAM, <i>campus</i> Humaitá.....	91
<b>4. Os companheiros da caminhada: do enredo das entrevistas às narrativas.....</b>	<b>94</b>
4.1 Narrativas de Ensino Ressignicativo.....	95
4.1.1 Viés da diferença.....	98
4.1.2 Interculturalidade.....	101
4.1.3 Práticas inovadoras.....	104
4.1.4 Resiliência.....	106
4.1.5 (Re)Construção identitária.....	109
4.2 Narrativas de Ensino Hegemônico.....	111
4.2.1 Currículo aprisionador.....	112
4.2.2 Concepções hegemônicas.....	115
4.3 A fase documental.....	117
4.4 O protagonismo docente.....	120
<b>5. Em algum ponto do percurso, uma pausa para as considerações sobre as rotas percorridas .....</b>	<b>123</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>128</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>134</b>
APÊNDICE 1 – Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE).....	135
APÊNDICE 2 – Roteiro das entrevistas realizadas com os docentes.....	138

## 1. Traçando as rotas do percurso

O presente trabalho<sup>1</sup> é uma caminhada que inicia em nível mais global, partindo do campo teórico pós-crítico, o qual trata de temáticas sobre identidade, cultura, currículo, literatura e interculturalidade, percorremos também o campo teórico crítico com alguns autores que discutem sobre currículo e ensino. Essa caminhada possibilita adentrarmos a floresta Amazônica para descobrir a história e a cultura ofuscada pelo eurocentrismo e coberta pelo verde dessa mata, através de críticos e autores da região.

Durante essa jornada, é possível ao leitor sentar-se à margem de um dos muitos rios e ouvir do próprio caboclo<sup>2</sup> a versão da história de formação da Amazônia. O objetivo dessa caminhada é chegarmos ao sul do Amazonas, especificamente ao município de Humaitá, para investigarmos a prática dos professores da base nacional comum de Língua Portuguesa do Ensino Médio e técnico da rede pública federal desse município, verificando se ocorre o ensino de literatura regional e a metodologia trabalhada pelos docentes.

A estrutura do trabalho é simbólica, fazendo alusão ao percurso dos seringueiros<sup>3</sup> e ribeirinhos que tiveram que percorrer muitas estradas<sup>4</sup> nos seringais amazônicos, a fim de colher o látex e vender para obterem recursos econômicos para sua sobrevivência em meio a floresta. Esse fato marca a história da Amazônia sendo tema de muitas obras da literatura dessa região. Assim, cada seção é uma parada para “colheita” de informações significativas para compreender o contexto deste percurso, semelhante aos seringueiros que em cada estrada percorrida nos seringais extraíam determinada quantidade de látex para produção da borracha.

Sabemos que o processo de ensino na contemporaneidade requer profissionais atentos às questões culturais, considerando os problemas no âmbito escolar e social referentes ao desrespeito e preconceito com a cultura do outro ou até o não reconhecimento de sua identidade. Os alunos refletem na escola a problemática vivida pela sociedade, “a crise identitária”. Assim, pesquisar sobre essa temática é algo relevante

---

<sup>1</sup>A pesquisa foi financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas – FAPEAM.

<sup>2</sup> De acordo com Loureiro (2015), caboclo é o sujeito que vive à margem dos rios da Amazônia, miscigenação de índios e brancos decorrentes da colonização dessa região.

<sup>3</sup> O termo é usado para se referir as pessoas que trabalham ou moram nos seringais. Seringal é o local de concentração de muitas seringueiras (*Hevea brasiliensis*), na história da Amazônia é especificado como o local de exploração da borracha no primeiro ciclo (1879-1912) e no segundo ciclo (1942-1945).

<sup>4</sup> No contexto ribeirinho amazônico, o termo “estrada” também se refere aos caminhos definidos em meio a floresta para colheita do látex, substância extraída das seringueiras (*Hevea brasiliensis*).

em nossa sociedade, na tentativa de contribuirmos com um novo propósito tanto para a educação quanto para o currículo.

## 1.1 Justificativa

O reconhecimento identitário é algo fundamental na vida de uma pessoa e deve ser fortalecido desde a infância, mas muitas pessoas desconhecem suas origens e outras assumem uma postura preconceituosa em relação a sua cultura e à cultura do outro. Nesse aspecto, a escola exerce relevante papel na formação de alunos conscientes no respeito à diversidade cultural e na valorização da sua identidade.

Levando em consideração que, a missão do Instituto Federal do Amazonas - IFAM, *campus* Humaitá, destaca a formação do cidadão crítico e comprometido com o desenvolvimento social, vale ressaltar que a escola aparece como principal motivadora dessa criticidade e da valorização da diversidade cultural. Desse modo, surge a necessidade de trabalhar a literatura regional a fim de fortalecer o reconhecimento identitário dos alunos humaitaenses, para que os mesmos saiam do IFAM, *campus* Humaitá, conscientes das suas origens históricas e culturais, bem como adentrem o mercado de trabalho ou o ensino superior cientes do respeito à diversidade cultural e conhecedores dos principais autores e da importância de nossa literatura no cenário nacional.

Nesse sentido, o projeto contribuirá significativamente para verificar como ocorre a abordagem de literatura regional no Ensino Médio e técnico e, se os docentes contemplam no plano de ensino obras da literatura regional. Desta forma, o projeto assume relevância social por fortalecer o reconhecimento identitário dos alunos do IFAM *campus* Humaitá, bem como alertar as demais Instituições de ensino para a necessidade do trabalho literário regional a fim de que seus alunos reconheçam suas origens, respeitem a diversidade cultural e valorizem sua história, objetivando auxiliar no descobrimento do seu próprio ser e na formação de cidadãos mais tolerantes culturalmente.

O presente trabalho é importante para mim, considerando que sou amazonense, filha de ribeirinhos e de seringalistas. Nascida em uma comunidade ribeirinha, na qual ocorreu meu primeiro contato com a escola. Minhas memórias remetem a um simples local de frente para o rio e a uma humilde senhora que chegara até a localidade de barco para ministrar sua aula. Meus pais, na tentativa de oferecer outros níveis de estudos, além do básico, para os nove filhos mudam-se para a cidade de Humaitá. Nessa cidade, graduei-

me em Letras pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM, etapa na qual cursei a disciplina de literatura regional e despertei ainda mais o interesse pelas temáticas locais. Ademais, sou servidora, no quadro administrativo, do Instituto Federal do Amazonas - *campus* Humaitá, e percebo poucas atividades acadêmicas, em uma perspectiva empírica, que contemplem o reconhecimento identitário, bem como a valorização da cultura amazonense e o enfoque nas obras literárias regionais pelos professores do *campus*. Assim, surgiu a inquietude de verificar se essa prática docente ocorre dentro das salas de aula e a metodologia abordada nesse processo de ensino.

Nesse sentido, o presente projeto tende a contribuir para ampliar o conhecimento sobre literatura regional e na formação de alunos que reconheçam e valorizem sua identidade. Além disso, pode fortalecer a prática docente no trabalho com literaturas regionais evidenciando a importância de uma formação humana atrelada à formação técnica.

### **1.1.1 Minha caminhada acadêmica e a literatura**

Ao amanhecer do dia, a conversa espalhou-se de boca em boca entre os vizinhos, e todos confirmavam ser, verdadeiramente, arte do boto que estava querendo enamorar-se da moça.  
(ALMEIDA, 2005a, p. 43).

Muitos pesquisadores preferem não expor seu lado pessoal em uma dissertação de mestrado, considerando que estão falando de ciência. No entanto, o campo teórico adotado neste trabalho (pós-crítico) discute a ciência de uma outra perspectiva, privilegiando a subjetividade, as particularidades e a identidade do sujeito. Diante disso, sinto-me desprendida das normas e padrões científicos para descrever a minha trajetória, a fim de que o leitor consiga enxergar a minha identidade e, perceba os caminhos que contribuíram para as inquietações que resultaram na presente pesquisa.

E, como tudo começou? Minha formação começou na família. Lá em casa as coisas eram assim: meus pais e meus irmãos sempre me ensinaram tudo o que sabiam, eles foram meus primeiros educadores, foi com eles que aprendi as noções básicas de matemática, português, história, ciências biológicas, estudo religioso, etc. Meu pai é semianalfabeto, porém um grande contador de histórias regionalistas. Cresci ouvindo contos e lendas da região amazônica, como “A Cobra Grande”, “O Boto”, “O Curupira” e tantas outras. Foi através da literatura oral que conheci o universo fabuloso, envolvente e assombroso de mitos e lendas amazônicas.

Minha infância resume-se em brincadeiras à margem do lago Acará, pescarias e passeios em canoas. Uma infância de muita liberdade, porém de extrema responsabilidade, pois desde crianças éramos instruídos em algumas tarefas domésticas. Um ribeirinho deve aprender a sobreviver do rio e da floresta, por isso desde cedo aprendíamos a navegar, pescar, limpar e fazer o peixe, além de plantar e colher para o sustento da família. Esse estilo de vida, próprio do ribeirinho, é poetizado por Elias de Souza nos versos do poema “Filosofia ribeirinha”:

A minha sede eu mato n`águas deste rio  
em formação, barrenta e até medicinal,  
que asseia o corpo e no seu leito me conduz  
no sobe e desce dessa estrada colossal.

A minha fome, é nessas águas que eu mato,  
no seu caudal, em malhas, pego o meu sustento,  
a remo, à proa da canoa sigo a vida,  
meu confidente, o Purus, guarda o meu lamento.

E a minha vida está escrita na floresta,  
no rio em festa, nos cardumes sazonais,  
na lua em fases que orienta o ribeirinho  
no seu plantio, extrativismo e em tudo o mais.

(SOUZA, 2016, p. 38).

No poema, notamos a importância dos elementos exteriores geográficos para o sujeito, o rio e a floresta. O eu lírico incorpora tais elementos a ponto de transfigurar-se em sua subjetividade. Assim, o sujeito passa a ser nutrido fisicamente e subjetivamente dos referidos elementos. De acordo com o poema, o eu lírico bebe a água e ingere o peixe, constituindo-se em ações que irão além do sustento físico, indispensável para vida humana, revelando a relação íntima entre homem amazônico e floresta. A identificação com os elementos naturais incorporados no sujeito lírico espelha-se no exercício de escrita do poeta (“E a minha vida está escrita na floresta”) e transborda para leitura. Isso equivale a dizer que, assim como o poeta se reconhece nos elementos da natureza, o leitor pode se reconhecer nos versos e ao reconhecer-se, o leitor vê sua subjetividade legitimada no poema. A literatura torna-se mais que uma disciplina escolar.

Embora meus pais tivessem pouco estudo formal, sempre incentivaram e incentivam seus filhos na vida acadêmica, são adeptos da ideologia de que a educação é o melhor caminho para transformar a vida de uma pessoa, mudar a trajetória histórica de uma família e de uma sociedade. Todos os dias, minha mãe sentava-se com os filhos, ensinava as atividades escolares, apesar de ser semialfabetizada, e proferia a seguinte frase: “não tive oportunidade de estudar, mas quero que todos os meus filhos estudem e

tenham uma boa profissão, preferencialmente a de professor para contribuírem na formação de outras pessoas”. Essa frase faz todo o sentido em nossa família, já que somos nove filhos, sendo que seis possuem formação acadêmica em licenciatura e cinco trabalham na área educacional.

A primeira escola que frequentei localizava-se na comunidade de Santo Antônio, no Lago do Acará, zona rural do município de Manicoré-Amazonas. Foi nesse cenário que tive meu primeiro contato com uma escola, foi uma experiência única, lembro perfeitamente da professora ensinando o ABC para as crianças da comunidade onde morávamos. A escola era muito simples: uma casinha de madeira, com algumas cadeiras e um quadro negro. Na referida sala havia alunos de diferentes faixas etárias, sendo eu e uma prima as mais novas da turma. A professora se reversava para conseguir atender aos diferentes alunos. Recordo-me, vagamente, que a aula sempre iniciara com a professora lendo belas histórias literárias de um livro grande e amarelado.

O fato é que uma história/narrativa sempre me chamou atenção, na ausência de meu pai em casa, minha mãe narrava as histórias regionalistas que prendiam atenção de todos os filhos. Histórias que tinham como cenário rios e florestas da Amazônia, os mesmos (rios e florestas) considerados símbolos de maior significado para o povo ribeirinho. Meu pai afirma que aprendeu as narrativas com meu avô, um brilhante contador de histórias. Já minha mãe afirma ter ouvido muitas histórias de seus irmãos mais velhos. Narrativas simples, mas que refletem o contexto social e cultural da região, marcado por credices e misticismo. O poeta e cronista Thiago de Mello representa em um trecho do conto “O menino irmão das águas” uma das credices dos caboclos amazonenses:

O jeito era botar na água uma cuia grande com uma vela acesa dentro dela: a cuia vai deslizando, levada pela correnteza; onde a cuia parar, os caboclos sabem que a cuia não falha nunca, está mostrando o lugar onde se encontra o cadáver, lá no fundo. Mas a cuia foi-se embora, não parou (MELLO, 2011, p. 13).

A credice e o misticismo são traços marcantes na cultura ribeirinha amazônica, como representa o trecho do conto de Mello. O narrador do conto descreve a importância do rio para os caboclos, ao mesmo tempo em que enfatiza o respeito desses povos para com esse elemento natural: existe um sentimento de confiança entre o sujeito e o rio. Inclusive são os rios da Amazônia que comandam a vida dos ribeirinhos, definidos pelos períodos da seca e da cheia. Quando as enchentes são grandes nas comunidades ribeirinhas, as aulas são suspensas, em virtude dos alagamentos das casas e das escolas.

Uma realidade enfrentada, também, pelas cidades amazônicas localizadas às margens dos rios que têm seus calendários escolares suspensos em consequência das grandes inundações.

No ano de 1995, mudamos para a cidade de Humaitá, pois já não havia as séries indicadas para continuarmos estudando na referida localidade e havíamos enfrentado uma recente fatalidade familiar. Na cidade, presenciei uma realidade muito diferente da minha: professores para cada turma e faixa etária, escolas estruturadas fisicamente e livros didáticos para cada aluno. Essa distinta realidade escolar, deixou marcas significativas, tanto positivas: orgulho-me das escolas da zona rural, por valorizarem o contexto social e cultural dos alunos; quanto negativas: revolto-me contra o poder público pelo descaso e abandono da maioria das escolas da zona rural. Desta forma, minhas primeiras lembranças escolares estão direcionadas às dificuldades de uma professora em ministrar aulas para diversos alunos, de diferentes faixas etárias, em uma escola precária.

Enquanto estudante, aprendi muito com o contraste da minha experiência escolar, desenvolvi um senso mais crítico diante da problemática, principalmente, das escolas da zona rural e das desigualdades que norteiam nosso país. Aprendi a valorizar a figura do professor e a questionar a displicência do poder público em relação aos mais desassistidos socialmente. Durante o Ensino Médio, despertei ainda mais o senso crítico diante dos problemas sociais que nos rodeiam diariamente e questionar a falta de valorização regionalista pelos professores da zona urbana. Diferente da escola rural que iniciava as aulas com um conto ou uma lenda localista, nas escolas em que estudei na cidade de Humaitá, os conteúdos eram baseados nos livros didáticos e distantes do contexto social e cultural dos alunos.

No Ensino Médio, a literatura me foi apresentada através dos movimentos literários, exatamente como estabeleciam o livro didático. Um ensino descontextualizado com a minha realidade e artificial. Lembro-me de uma única professora que passou a obra “O cortiço”, de Aluísio Azevedo, para a leitura e posterior discussão, isso já no segundo ano do Ensino Médio. Minhas leituras sempre foram por iniciativa própria ou pela orientação de uma irmã mais velha, me refugiava na biblioteca municipal para viajar nos livros de diversas literaturas. Dentre os quais, cito os que mais marcaram a minha adolescência: “O Jardim Secreto”, de Frances Hodgson Burnett; “Noite na Taverna”, de Álvares de Azevedo; “A Hora da Estrela” de Clarice Lispector; “A Rosa do Povo”, de Carlos Drummond de Andrade, “As Viagens de Gulliver”, de Jonathan Swift, “O Romanceiro”, de Elson Farias e “Gorjeio: Poesias e Discursos”, de Raimundo Neves de Almeida, sendo os dois últimos pertencentes a literatura regional amazonense.

A ideia de boa aula e de bom professor que construí, ao longo de minha experiência acadêmica, descrevo da seguinte maneira: a aula sendo um momento reflexivo de aprendizagem, no qual o aluno irá agregar novos conhecimentos e construir seus próprios conceitos a partir da sua realidade ou experiência de vida. Da mesma forma, a figura do bom professor seria: o profissional capaz de instigar os alunos a pensarem além dos conteúdos escolares, ou seja, formar cidadãos críticos preocupados com a sociedade e com o próximo, sendo estes conteúdos correlacionados ao contexto regionalista do aluno.

Por que trabalhar na educação? Escolhi ser uma profissional envolvida com a educação porque minha mãe sempre instigou o conceito de ajuda ao próximo, principalmente em relação ao ato de “ensinar”. Assim, cresci com a convicção de que iria atuar na área da educação e contribuir com a formação de muitas pessoas, pois foram inúmeros os profissionais que auxiliaram em minha formação. Recordo-me, em especial, daqueles docentes apaixonados pela sua profissão, que brigavam para ministrar sua aula e não dispensavam a turma por motivos supérfluos. Tais profissionais, me influenciaram positivamente a fazer parte dessa classe motivada pela educação. Afinal, sempre acreditei no ideário pregado por meus pais: somente através da educação é possível transformar a realidade social de um indivíduo e de uma sociedade. Assim, abracei o posicionamento de Paulo Freire:

Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes (FREIRE, 2000, p. 33).

No ano de 2007, prestei vestibular para agronomia, fui aprovada e, em agosto do mesmo ano, comecei meus estudos na UFAM (Universidade Federal do Amazonas, IEAA). Mas não demorou muito para perceber que estava no lugar errado. Nesse mesmo ano, fiz a última etapa do Processo Seletivo Contínuo - PSC, da mesma Universidade e, fui aprovada para Licenciatura dupla em Letras: Língua e Literatura Portuguesa e Língua e Literatura Inglesa, foi uma grande alegria para mim e para meus pais que, até aquele momento, não tinham nenhum filho graduado. Durante o curso, me identifiquei com as disciplinas de literaturas da grade curricular do curso (Literaturas Brasileiras, Literatura Portuguesa, Literatura Americana, Literatura Inglesa e a Literatura Regional), além de participar de projetos e eventos relacionados à essas disciplinas. Atuei como monitora na

disciplina de Literatura Portuguesa, escrevi artigos nas distintas disciplinas de literaturas e fiz o meu TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) em Literatura Brasileira.

Meu TCC, intitulado "O engajamento poético de Drummond em *A Rosa do Povo*: uma análise do olhar do poeta sobre o outro", já anunciava minhas inquietações. Optei trabalhar com "A Rosa do Povo" (1945), de Carlos Drummond, porque me identifiquei com o engajamento do autor nas causas sociais, políticas e principalmente, pela denúncia feita através de suas poesias diante dos problemas sociais e políticos enfrentados na década de 1930 no Brasil. Drummond expressa, em "A Rosa do Povo", um compromisso social e uma empatia com o outro. O fato do autor se colocar, nessa obra, contra as imposições governamentais da época e denunciar, através de suas poesias, as injustiças cometidas pela classe dominante, a partir do seu reconhecimento com os marginalizados, me instigou a desenvolver o trabalho na graduação.

Ao terminar a licenciatura em Letras, fui enfrentar a dura realidade da competitividade no mercado de trabalho. Em julho de 2013, fui selecionada pelo processo seletivo da SEDUC/AM para ministrar aula de Língua Inglesa, mas quando fui assumir a disciplina descobri que teria que ministrar a disciplina de Língua Espanhola, foi a minha primeira decepção como professora. No entanto, foi também o momento em que comecei a não aceitar as imposições do sistema, trabalhei apenas quatro meses e entreguei a disciplina, considerando que não era minha área de formação. No ano seguinte, em 2014, surgiu a oportunidade de atuar como professora temporária de Língua Portuguesa em um curso técnico do CETAM e fiz com muito empenho.

Após várias tentativas de concursos tanto para nível superior, quanto para nível médio concorrendo vagas para Humaitá e municípios adjacentes, consegui ser aprovada no final de 2014 para a carreira de Técnica Administrativa, para o município de Maués. Em fevereiro de 2015, me mudei para a cidade de Maués juntamente com minha filha, onde comecei a trabalhar no IFAM, *campus* Maués, no departamento de ensino, atuando diretamente na equipe de apoio pedagógico da instituição.

Apesar da minha paixão pela literatura, no início do ano de 2016, optei por fazer uma Especialização em Língua Brasileira de Sinais - Libras, a distância, pela Universidade Cândido Mendes, considerando que estava realizando um projeto de PIBIC-Jr., voltado ao tema de inclusão social no *campus* Maués, local onde trabalhava desde 2015. Além disso, tenho um irmão surdo e sentia a necessidade pessoal e profissional de compreender melhor essa língua e, assim, dar suporte tanto aos discentes surdos que estudavam no IFAM, *campus* Maués, quanto ao meu irmão.

Durante o período em que trabalhei no IFAM, *campus* Maués, percebi o quanto os alunos e os demais moradores daquela terra valorizam sua cultura e história. Além disso, acompanhei o envolvimento dos professores de Língua Portuguesa com a literatura regional amazônica. Observei projetos de pesquisas e aulas teóricas/práticas na disciplina de Língua Portuguesa com obras da literatura localista. A identificação dos alunos com as temáticas abordadas era nítida, eles as relatavam com muito orgulho, afinal Maués é uma das cidades amazonenses repleta de lendas e mitos. A partir das observações feitas, neste período, no IFAM *campus* Maués, atrelado a minha trajetória de vida, compreendi a importância do desenvolvimento de trabalhos com a literatura regionalista na promoção do reconhecimento identitário dos alunos e na valorização da cultura e da história de uma região.

No final do ano de 2017, fui removida por interesse da administração e sobre minha anuência para o IFAM, *campus* Humaitá. Retornei não só para a cidade de Humaitá, mas para o meu contexto familiar e, novamente, passei a ouvir as histórias fabulosas regionalistas narradas pelos meus pais nos almoços de domingo.

No IFAM, *campus* Humaitá, me deparei com outro cenário: alunos de diferentes regiões, clientela diversificada e um discreto trabalho com obras que tematizam aspectos da região amazônica. A cidade de Humaitá, pela sua localização geográfica, faz limite com o estado de Rondônia e outros municípios do Estado do Amazonas, como: Apuí, Manicoré, Lábrea e outros, fator que justifica a diversidade cultural na região. Além desse município ser interligado pela BR 319 à capital Manaus. Logo, residir nessa cidade é deparar-se com diversas culturas nacionais e estrangeiras. Podemos observar traços e estilos da cultura sulista, rondoniense, acreana, dentre tantas outras. Entre os moradores de Humaitá, também encontramos os bolivianos, venezuelanos e africanos. Nas escolas e universidades essa diversidade é mais evidente e presente.

Um episódio que me chamou atenção em 2018, no *campus* Humaitá, foi o trabalho de um professor com a obra do autor Ferreira de Castro “A Selva”, bem como a maneira como essa aula aconteceu: após a leitura e debate da obra com os alunos em sala de aula, o referido docente levou a turma para uma aula prática no seringal Paraíso, onde parte da narrativa se devolveu. Na oportunidade, participaram docentes de outras disciplinas como História e, realizaram uma aula interdisciplinar em meio às “estradas” do seringal Paraíso, localizado à margem direita do rio Madeira, próximo a cidade de Humaitá. Embora a obra “A Selva” não esteja classificada como literatura regional amazônica, a mesma tematiza aspectos e um determinado momento da história do Amazonas, o auge do ciclo da borracha.

Atualmente, quem é Marilda Aguiar do Carmo? Hoje, me defino através desse poema que intitulei “A remadora e a canoa”:

A caboclinha se mudou para a cidade,  
 Por decisão familiar e uma fatalidade,  
 Na cidade experimentou coisas novas,  
 Mas, não negou sua identidade.  
 A caboclinha passou a remar sua canoa.  
 Ela remou em muitas direções,  
 algumas vezes, contra a correnteza do rio.  
 Ela saiu do porto, enfrentou o banzeiro e  
 atracou no universo acadêmico.  
 E, descobriu na Educação o seu lugar.  
 Esse universo, despertou suas inquietações,  
 mostrando-a novos rios para remar.  
 Mas, a caboclinha cresceu ouvindo contos,  
 Até experimentou outros estilos literários,  
 No entanto, a literatura da sua região  
 sempre foi sua grande paixão,  
 por representar sua identidade.

Indubitavelmente, foram essas experiências pessoais, acadêmicas e profissionais que me impulsionaram a presente pesquisa. Reconheço e valorizo minha história de vida, bem como a história de minha região. Meus percursos, pelas “estradas amazônicas” acabaram me direcionando para a investigação do ensino de literatura regional na aula de Língua Portuguesa, considerando a importância dessa literatura para a promoção do reconhecimento identitário dos alunos.

O trabalho de reconhecimento identitário e valorização cultural, oportunizado através do ensino de literatura regional, conduz ao respeito à diversidade cultural, temática extremamente necessária em nossa sociedade. Mas carrego uma inquietação; esse trabalho (ensino de literatura regional) é realizado por todos os professores de Língua Portuguesa do IFAM, *campus* Humaitá?

Nesse contexto, apresentamos a problematização da presente pesquisa.

## 1.2 A problematização

A problematização surge a partir do questionamento; os professores de Língua Portuguesa do Instituto Federal do Amazonas, *campus* Humaitá, abordam em seu plano de ensino a literatura regional, evidenciando a cultura do Amazonas? Contemplam em suas aulas as temáticas regionalistas? De que forma isso ocorre? Há um fortalecimento no reconhecimento identitário dos alunos, a partir do conteúdo de literatura?

Assim, o problema chave desse trabalho é:

- Os professores de Língua Portuguesa do IFAM, *campus* Humaitá, trabalham com a literatura regional? Qual a percepção que possuem sobre identidade, cultura e ensino de literatura regional?

### 1.2.1 Questões norteadoras

- 1) Os conceitos que definem literatura, identidade e cultura podem ser vinculados ao ensino de literatura?
- 2) Os professores de Língua Portuguesa do IFAM, *campus* Humaitá, trabalham a temática de reconhecimento identitário e o ensino de literatura regional? Qual a metodologia utilizada?
- 3) Existem projetos sendo desenvolvidos, através das coordenações de extensão e pesquisa do *campus*, referentes ao reconhecimento identitário e literatura regional?
- 4) Qual a percepção dos professores de Língua Portuguesa sobre identidade, cultura, literatura regional, etc.?

## 1.3 Objetivos

### 1.3.1 Objetivo geral

Analisar a prática do professor de Língua Portuguesa no ensino da Literatura Regional para a promoção do reconhecimento identitário dos alunos no Instituto Federal do Amazonas (IFAM), *campus* Humaitá.

### 1.3.2 Objetivos específicos

- 1) Descrever os conceitos de identidade, cultura, currículo, interculturalidade e ensino de literatura a partir do campo teórico pós-crítico;
- 2) Verificar junto aos professores do IFAM, *campus* Humaitá, se abordam em suas aulas temáticas referentes à literatura regional e a forma como ocorre essa abordagem junto aos alunos.

- 3) Identificar se há projetos desenvolvidos no *campus*, através das coordenações de extensão e pesquisa, com temáticas relacionadas à literatura regional e reconhecimento identitário.
- 4) Analisar a percepção dos professores de Língua Portuguesa sobre identidade, cultura, literatura regional, etc.

#### **1.4 Percursos metodológicos da pesquisa**

No âmbito da educação, as pesquisas são instrumentos de quebra de paradigmas dominantes e têm contribuído para promover reflexões e problematizar a prática educacional. A pesquisa científica segue uma estrutura metodológica, desde a problematização da temática até os instrumentos para coletas de dados, aqui descritos como produção de dados, que variam de acordo com o objeto abordado, o campo teórico do pesquisador e os objetivos da pesquisa.

Para Gonsalves (2007. p. 63), “a questão metodológica é bem mais ampla e indica um processo de construção, um movimento que o pensamento humano realiza para compreender a realidade”. Assim, os procedimentos selecionados pelo pesquisador são de fundamental importância: para atingir os objetivos propostos pela pesquisa, para compreender a realidade dos sujeitos da pesquisa e para obtenção de êxito em seu percurso.

Costa (2007) evidencia que o método selecionado pelo pesquisador poderá ser revisto no decorrer da pesquisa. No entanto, mais importante que o método selecionado são as interrogações que o pesquisador deverá fazer ao longo de sua investigação. Em relação às pesquisas que requerem aproximação entre pesquisador e sujeitos investigados, essa autora sugere a criação de roteiros, no primeiro momento para traçar o perfil dos entrevistados e, no segundo momento, para levantar os dados ou informações investigadas pelo pesquisador.

Para estabelecermos um pouco mais a relação entre literatura e o campo teórico adotado, consideramos a associação citada por Paraíso (2004), o percurso de um pesquisador que adentra o campo teórico pós-crítico será semelhante ao de um poeta (idealiza, cria, reinventa e redefine as palavras), haja vista a necessidade de se criar, inovar e reinventar novos olhares e novos sentidos para a pesquisa, isso vai desde a problematização, perpassando pela metodologia até chegar a discussão da produção dos dados.

Sobre o processo metodológico nos estudos culturais:

Em primeiro lugar, a perspectiva dos estudos culturais insiste que todas as relações sociais são influenciadas por relações de poder que devem ser entendidas mediante a análise das interpretações que os sujeitos fazem das suas próprias situações. Em segundo lugar, defendem que toda a investigação se baseia numa perspetivação teórica do comportamento humano e social. Deste modo, não é adequado descrever o processo de análise como indutivo (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 61).

No campo teórico pós-crítico não existe uma metodologia específica, afirma Paraíso (2012). Segundo a autora, esse campo teórico não tem métodos definidos como em outros campos, mas há algumas premissas e pressupostos que viabilizam as pesquisas nessa área:

- Em relação às premissas - 1) tem-se as mudanças significativas na educação oriundas das mudanças nas demais estruturais sociais; 2) a pesquisa e a educação ocorrem em contexto diferente dos séculos anteriores; 3) as teorias, conceitos e categorizações relacionados a educação são outras de explicação da transformação na vida humana e social. Passou-se a evidenciar outras questões, como de gênero, sexualidade, raça, cultura, regionalidade, multiculturalidade, etc.;
- Em relação aos pressupostos - 1) não existe verdade, mas versões de verdades, sendo uma criação. O discurso de uma pesquisa é parcial; 2) a metodologia desse campo está relacionada à produção do discurso. Logo, a metodologia deve estar voltada ao funcionamento da produção do discurso, a linguagem merece maior atenção do pesquisador; 3) o sujeito é resultado da linguagem e do discurso, não estando mais no centro da educação; 4) tecer análises sobre as relações de poder em diferentes instituições e espaços, inclusive no currículo e na escola. Estimular os saberes locais, correlacionando-os a verdades comprovadas e as relações de poder; 5) o pensamento da diferença deve ser algo preliminar nas pesquisas do campo teórico pós-crítico.

Nesse contexto, o pesquisador deve se esforçar ao máximo para conduzir a entrevista de maneira em que o entrevistado possa manifestar-se através de um discurso subjetivo. Assim, a linguagem usada pelo pesquisador deverá ser cautelosa: na seleção do embasamento teórico, ao entrevistar diferentes sujeitos e na etapa de análise e discussão dos dados produzidos, considerando que o trabalho é mais uma produção das versões de verdade. Ademais:

Em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas estas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134).

Na abordagem qualitativa é importante ressaltar: “uma questão metodológica importante é a que se refere ao fato de que não se pode insistir em procedimentos sistemáticos que possam ser previstos, em passos ou sucessões como uma escada em direção a generalização” (MARTINS, 2000, p. 58). A pesquisa qualitativa tem ganhado espaço no âmbito das ciências humanas e das ciências sociais, a partir da modernidade, ampliando-se na pós-modernidade pelas transformações nas estruturas da sociedade, na tentativa de investigar e explicar os fatores que contribuem para os problemas educacionais e sociais na contemporaneidade.

As seleções dos instrumentos de produção de dados na pesquisa variam de acordo com os objetivos propostos. A entrevista é um dos procedimentos que possibilitam a produção de informações com o sujeito investigado, podendo ser classificada de acordo com o grau de estruturação, afirmam Bogdan e Biklen (1994): estruturadas, não estruturadas e semiestruturadas. “Para além disso, podem-se utilizar diferentes tipos de entrevista, em diferentes fases do mesmo estudo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 136).

Na entrevista semiestruturada, o pesquisador elabora roteiros prévios para ir a campo, no entanto, poderá elaborar outras perguntas ao longo da pesquisa, se julgar necessário. Outro ponto importante desse instrumento, é a flexibilidade dada para o entrevistado responder as perguntas. Na produção das informações necessárias, a fim de atingir os objetivos propostos, Paraíso (2012) enfatiza: o pesquisador poderá usar os procedimentos disponíveis sobre seu objeto, dentre eles a entrevista e a narrativa. Portanto, durante a entrevista, podemos observar, escutar, anotar, gravar, questionar, etc.

Diante da realidade mundial da pandemia da Covid-19, foi necessário reestruturarmos os procedimentos de produção dos dados da presente pesquisa. Assim não foi possível a realização de uma entrevista presencial junto aos professores de Língua Portuguesa do IFAM, *campus* Humaitá. No entanto, realizamos a entrevista via WhatsApp, através do gravador de voz/áudio, o que direcionou para uma pesquisa na modalidade *online*. A pesquisa *online* (via internet) é muito utilizada na atualidade,

considerando as interfaces interativas e ilimitadas, as quais independem de tempo e distância, bem como o incessante uso das tecnologias na sociedade contemporânea.

Dentro do campo teórico pós-crítico, existe o conceito de bricolagem, especificado por Paraíso como: “um momento de total *desterritorialização*, que exige a invenção de outros e novos *territórios*” (2012, p. 33 - itálico do autor). De acordo com o conceito, as estratégias metodológicas serão estabelecidas ou reestruturadas durante a etapa de produção dos dados. Assim, é possível a realização da entrevista, através da interface do WhatsApp (gravador de voz/áudio), proporcionando uma conversa com os sujeitos, dada a impossibilidade do entrevistador e o entrevistado se encontrarem pessoal e/ou presencialmente na atual conjuntura.

#### 1.4.1 O contexto da pesquisa

A seguir, apresentamos os percursos metodológicos desta pesquisa, dos sujeitos envolvidos e o espaço em que a pesquisa se desenvolveu. Serão descritos os métodos de abordagem, os procedimentos técnicos empregados, os procedimentos de produção de dados e os procedimentos de análises dos dados produzidos.

**Figura 1** - Procedimentos Metodológicos da Pesquisa



**Fonte:** A autora.

O presente projeto baseia-se na abordagem qualitativa, buscando realizar um levantamento junto aos professores do IFAM, *campus* Humaitá, verificando através de entrevistas individuais, via gravador de áudio do WhatsApp, se os docentes da base nacional comum de Língua Portuguesa adotam o trabalho com a literatura regional amazônica, promovendo, assim, a valorização do reconhecimento identitário do aluno. Além da investigação sobre qual o procedimento metodológico utilizado nas aulas que envolvem a referida temática.

O procedimento técnico empregado foi a pesquisa de campo, na modalidade *online*, considerando a necessidade de investigar o local onde ocorre o processo de ensino, bem como investigar se os professores privilegiam o trabalho de reconhecimento identitário através do ensino de literatura regional.

Além da pesquisa *online*, empregamos a pesquisa documental, tendo em vista a investigação junto às coordenações de extensão e pesquisa para identificação de projetos desenvolvidos no *campus*, com temáticas relacionadas à literatura regional e ao reconhecimento identitário, considerando que desde sua implantação, o *campus* teve professores de Língua Portuguesa que já não fazem parte do atual quadro de servidores.

Quanto aos instrumentos de produção de dados empregados para possibilitar a realização desse trabalho, destacamos as entrevistas semiestruturadas com o objetivo de ouvir os relatos dos docentes/sujeitos e tentar compreender o posicionamento destes em relação a essa temática. Durante esse procedimento, os professores que trabalham com a temática em suas aulas foram questionados a respeito de sua formação, naturalidade e perspectivas referentes aos termos: identidade, cultura, ensino de literatura regional, etc. Tais termos foram discutidos na fundamentação teórica da dissertação com o objetivo de correlacionar, no capítulo de análise interpretativa, a perspectiva do docente e os conceitos sociológicos e literários abordados.

As ferramentas utilizadas foram: gravador de voz/áudio do WhatsApp e E-mail.

A escolha dos procedimentos empregados para análise dos dados levantados é etapa primordial em uma pesquisa. Assim, os instrumentos de produção de dados tendem a possibilitar respostas subjetivas dos sujeitos investigados. Optamos pela entrevista semiestruturada por acreditarmos que ela responde ao quadro teórico abordado, haja vista a flexibilidade de mudança de acordo com a realidade do sujeito investigado.

A pesquisa ocorreu nas seguintes etapas:

**Primeira etapa:** Levantamento de obras para fundamentação teórica da dissertação, além de buscas no banco de dados de teses e dissertações de trabalhos para

situar o leitor acerca do que já foi publicado recentemente sobre a temática. Etapa classificada como pesquisa bibliográfica.

**Segunda etapa:** Elaboração dos instrumentos de produção de dados:

- a) Roteiro de entrevistas com questões semiestruturadas (gravador de voz/áudio do WhatsApp);
- b) Solicitação de autorização para realização da investigação junto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). A autorização para realização da pesquisa foi concedida em 31 de maio de 2020, pelo parecer número 4.059.990 do Comitê de Ética de Pesquisa – CEP.

**Terceira Etapa:** Realização da pesquisa *online* junto aos docentes da base nacional comum do IFAM, *campus* Humaitá, especificamente com os professores de Língua Portuguesa. As questões foram direcionadas a investigar se os docentes trabalham ou não com a literatura regional focalizando o reconhecimento identitário dos alunos, os meios metodológicos utilizados ou se essa abordagem não ocorre em sua disciplina (qual o motivo). Além da verificação junto às coordenações de extensão e pesquisa do *campus*, acerca dos projetos desenvolvidos pelos professores que abordassem literatura regional amazônica e reconhecimento identitário.

O contato junto aos professores ocorreu primeiramente, através de e-mail institucional (fornecido pela instituição) para verificar o interesse dos docentes na participação da pesquisa. Após a manifestação de interesse, os professores receberam o TCLE para assinatura, também via e-mail. Posteriormente, ocorreu o contato através da ferramenta de WhatsApp e a realização das entrevistas individuais, mediante o gravador de áudio do WhatsApp dos sujeitos interessados.

Quanto à pesquisa documental, foi encaminhado um e-mail para a direção do *campus*, objetivando levantar a informação, junto às coordenações de pesquisa e extensão, de realização ou não de projetos que contemplam obras da literatura regional. Além da solicitação da cópia do projeto e do relatório final, em caso de resposta afirmativa das coordenações.

**Quarta etapa:** Realização da análise e discussão dos dados produzidos através das entrevistas com os sujeitos investigados. Correlacionando as informações obtidas pelos entrevistados com algumas questões discutidas no embasamento teórico deste trabalho.

### 1.4.2 Técnicas de análise das informações

Em relação ao procedimento de análise dos dados, Paraíso (2012, p. 32) reforça, no campo teórico pós-crítico não existe uma técnica fixa que possa dizer “é isso” ou “deve-se fazer assim”, como já mencionamos, nessa teoria cabe a perspectiva do pesquisador em inovar, articular ou experimentar na tentativa de atingir seus objetivos propostos. Além da possibilidade de o pesquisador adentrar procedimentos metodológicos de outros campos teóricos ou de outras áreas do conhecimento.

Após o processo de seleção e produção dos dados, o pesquisador analisará as informações obtidas com a finalidade de “juntar aos nossos pressupostos, às nossas premissas e às imagens de pensamentos instituídas nas correntes teóricas com as quais trabalhamos” (PARAÍSO, 2012, p. 34). Essa junção propiciará um novo discurso, baseado no objeto de estudo: a prática dos professores de Língua Portuguesa do IFAM, *campus* Humaitá. Assim, buscamos contribuir com um novo propósito para a educação e para o currículo, considerando que na sociedade contemporânea faz-se necessário elencar um novo significado ao “diferente”.

A presente pesquisa pretende tecer uma análise sobre o discurso do entrevistado, a prática docente, os caminhos que levaram a escolha dessa profissão, a perspectiva em relação ao ensino de literatura amazônica, as referências de autores dessa literatura, entre outros questionamentos. O discurso do entrevistado soma-se aos pressupostos explorados no embasamento teórico do trabalho para a formulação de um novo discurso. Nessa etapa, “usamos o que aprendemos de diferentes campos do saber para descrever-analisar nossos objetos, compreendê-los, dizer algo diferente sobre eles e a partir deles” (PARAÍSO, 2012, p. 34).

As técnicas de análises empregadas nesta pesquisa têm por objetivo destacar as práticas dos docentes, a partir de seus discursos. Sendo o discurso, o fator determinante para compreendermos as práticas docentes do grupo entrevistado, adotamos, neste trabalho, a análise interpretativa como procedimento para permitir a interpretação dos dados produzidos.

A análise interpretativa permite compreender os diferentes contextos dos sujeitos entrevistados, pautados em seus relatos. Desta forma, a linguagem configura-se como elemento essencial no processo de ressignificação. O campo pós-crítico trabalha com diferentes saberes (formais e informais) e privilegia a bagagem (conhecimento, experiência e vivência) trazida por cada sujeito.

Como o trabalho partiu do campo pós-crítico que privilegia a subjetividade do sujeito, o relato dos docentes investigados configuraram-se em narrativas. Segundo Connelly e Clandinin (1995, p. 43):

El valor central de la investigación narrativa deriva de la cualidad de sus "temas". La narrativa y la vida van juntas y, por tanto, el atractivo principal de la narrativa como método es su capacidad de reproducir las experiencias de la vida, tanto personales como sociales, en formas relevantes y llenas de sentido.

As narrativas constituem um caminho metodológico para as pesquisas educacionais pautadas no campo teórico pós-crítico, haja vista contemplar o discurso do sujeito. Andrade (2012) compreende a narrativa como uma possibilidade de pesquisa ressignificada, pois tal procedimento considera não apenas o conhecimento formal, mas os saberes produzidos pelo sujeito ao longo de sua vida. Para a autora “[...] a compreensão de que cada pesquisador/a, na relação com o/a outro/a, ressignifica o fazer metodológico em sua trajetória pessoal de investigação” (ANDRADE, 2012, 174).

Os dados produzidos estão divididos e subdivididos em eixos de análises. A partir das narrativas dos professores entrevistados, estabelecemos os eixos para melhor compreendermos os caminhos percorridos pelos docentes na constituição de suas identidades, incluindo a identidade docente.

### **1.4.3 O cenário na pesquisa**

A pesquisa foi desenvolvida a partir da realidade dos docentes do IFAM, *campus* Humaitá. O IFAM, *campus* Humaitá, foi implantado em Humaitá-AM no ano de 2014, fazendo parte do programa de expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica da região norte.

A missão do IFAM é:

promover uma educação de excelência por meio do ensino, da pesquisa, da extensão e inovação tecnológica, e visando à formação do cidadão crítico, autônomo, empreendedor e comprometido com o desenvolvimento social, científico e tecnológico do País (IFAM, *campus* Humaitá, 2020a).

Quanto a sua localização, o IFAM, *campus* Humaitá situa-se no perímetro rural da cidade, no KM 07 da BR 230. O *campus* possui cursos de nível médio e técnico na modalidade integrado e cursos técnicos de nível médio na modalidade subsequente.

**Figura 2** - Imagem ilustrativa do Instituto Federal do Amazonas - IFAM, *campus* Humaitá.



Fonte: Juciléia dos Santos Ferreira.

O *campus* conta com três segmentos: discentes, docentes e técnicos administrativos. Além disso, funciona nos três turnos: matutino, vespertino e noturno. Ademais, a instituição atende uma clientela diversificada de alunos sendo adolescentes, jovens e adultos.

#### 1.4.4 Apresentação dos entrevistados

Para chegar aos entrevistados desta pesquisa, seguimos alguns protocolos institucionais. Primeiramente, foi enviado um e-mail para a direção geral solicitando a relação e contatos dos professores de Língua Portuguesa do IFAM, *campus* Humaitá, bem como dos coordenadores de pesquisa, extensão e do setor pedagógico. A direção geral atendeu à solicitação e encaminhou os contatos.

A partir disso, foi encaminhado um e-mail para os quatro professores de Língua Portuguesa solicitando manifestação de interesse ou recusa na participação da pesquisa. Obtivemos resposta afirmativa de três docentes e posteriormente o contato passou a ser

através de WhatsApp, o que tornou mais dinâmica a interação entre pesquisador e entrevistados.

As entrevistas ocorreram respectivamente nos dias 23, 28 e 29 de dezembro de 2020. As conversas foram direcionadas por um roteiro com perguntas semiestruturadas e alguns imprevistos também fizeram parte do percurso: uma das entrevistas precisou ser reagendada, pois o docente entrevistado ficou sem energia elétrica e, conseqüentemente, sem internet, algo constante na cidade de Humaitá. As demais entrevistas seguiram a data prevista.

Respeitando os acordos estabelecidos no TCLE, o qual prevê o anonimato dos sujeitos entrevistados, optamos aqui por adotar nomes fictícios ligados a história da cidade de Humaitá e que foram mencionados pelos entrevistados, a fim de não os identificarmos apenas com as iniciais de seus nomes, mas representá-los com nomes que têm significados tanto para eles como para a cultura humaitaense. Assim, estabelecemos que os sujeitos entrevistados receberiam a seguinte denominação: 1º entrevistado será “Maia”, sobrenome do autor regionalista mais conhecido de Humaitá, Álvaro Botelho Maia; 2º entrevistado será “Monteiro”, sobrenome do fundador da cidade de Humaitá, o comendador José Monteiro; 3º entrevistado será “Neves”, sobrenome do autor humaitaense Raimundo Neves de Almeida que faleceu em 2018.

A seguir apresentamos um quadro com as informações acerca do perfil dos docentes entrevistados.

**Quadro 1** - Perfil dos entrevistados

Nome	MAIA	MONTEIRO	NEVES
Naturalidade	Humaitá-AM	Pimenta Bueno-RO	Humaitá-AM
Graduação	Licenciatura plena em Letras	Licenciatura plena em Letras	Licenciatura plena em Letras
Tempo de docência	25 anos	15 anos	12 anos
Tempo de docência do IFAM	05 anos	05 anos	04 anos
Nível de formação	Mestrado	Mestrado	Especialização

**Fonte:** A autora.

Maia é humaitaense e em sua adolescência residiu em um internado, no qual sua única diversão era a leitura. Foi na adolescência que Maia teve seus primeiros contatos com a literatura amazonense e achou inspirador o Clube da Madrugada. Maia formou-se em Letras no ano de 2001 pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), mas já atuava como professor em outra área (Técnicas agrícolas) no quadro da SEDUC/AM e

SEMED. Em 2015, Maia passou a atuar como professor efetivo do Instituto Federal do Amazonas, *campus* Humaitá.

Monteiro é rondoniense, natural de Pimenta Bueno e mudou-se para Humaitá em 2015, quando passou no concurso para professor do Instituto Federal do Amazonas, *campus* Humaitá. O docente optou pela formação em Letras no ano de 2003, atuou como professor na rede privada da educação superior e no ensino básico da rede pública. Maia relatou que sempre gostou de ler e que para conhecer a história e a cultura de Humaitá precisou ler as literaturas locais.

Neves é humaitaense e graduado em Letras pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). É professor do Instituto Federal do Amazonas, *campus* Humaitá desde 2016 e cresceu em uma família que sempre incentivou a leitura. Neves trabalhou na educação básica do município de Humaitá no quadro da SEDUC/AM, na disciplina de Língua Portuguesa, por oito anos. Neves possui especialização em Estudos Literários e Língua Portuguesa e recentemente foi aprovado em um programa de Mestrado.

O perfil dos entrevistados é importante para o leitor conhecer a trajetória dos docentes entrevistados e os percursos que constituíram para a formação da identidade docente. A presença da leitura é algo recorrente nas narrativas dos três docentes desde a infância, perpassando pela adolescência e juventude, uma das justificativas para a escolha de suas profissões: professor de Língua Portuguesa.

As demais informações referentes a etapa das entrevistas encontram-se dispostas na seção 4, intitulada “Os companheiros da caminhada: do enredo das entrevistas às narrativas”.

## **1.5 Percursos apontados pelas pesquisas sobre o estado da arte**

Para conhecimento inicial sobre a temática da presente pesquisa, tecemos uma discussão sobre o estado da arte a partir dos trabalhos disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no contexto de identidade e ensino de literaturas nas aulas de Língua Portuguesa, no período de 2015 a 2019. A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações é uma rede que gerencia em seu portal as publicações de teses e dissertações relacionadas ao ensino e a pesquisa defendidas em diversas instituições brasileiras.

De acordo com seu histórico, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações foi fundada no ano de 2002 pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), o qual a mantém com o apoio da Financiadora de Estudos

e Pesquisas (FINEP). A BDTD se consolidou como o mais relevante portal de divulgação de teses e dissertações do país, devido seu sistema gerenciar e disseminar as informações recebidas pelos provedores de dados, ou seja, pelas instituições de ensino. Sendo assim, no ano de 2019, a BDTD completou 15 anos de fundação e contribuição com a informação científica no Brasil.

O trabalho de revisão bibliográfica é etapa importante em uma investigação. “Enquanto processo, consiste em transformar a informação recolhida em conhecimento sobre o estado da arte” (CARDOSO, et al., 2013, p. 292). É um trabalho relevante para situar o pesquisador e o leitor acerca do estado do conhecimento da investigação proposta: “Literatura regional na aula de Língua Portuguesa: um caminho para o reconhecimento identitário”.

Nessa perspectiva, usamos descritores para buscar na BDTD as dissertações publicadas relacionadas à temática de “identidade e ensino de literaturas nas aulas de Língua Portuguesa”. É importante ressaltarmos que o trabalho se direcionou para a referida temática, considerando que ao buscarmos na BDTB os descritores “identidade e ensino de literatura amazônica”, objeto de estudo da pesquisa proposta, foram encontrados no geral dez trabalhos; sendo oito dissertações e duas teses. Porém, ao prosseguirmos com a leitura do resumo e introdução das teses e dissertações selecionadas verificamos que os trabalhos não tinham como foco a temática de identidade e o ensino de literaturas amazônicas, ou estavam relacionados a outras áreas do conhecimento. Outro critério para direcionarmos o trabalho para essa temática, refere-se ao fato da literatura regional Amazônica ser classificada, junto com outras literaturas, como não canônicas.

Assim, optamos por buscar trabalhos relacionados à identidade e ensino de literaturas não canônicas de diferentes regiões nacionais, haja vista a baixa produção de trabalhos envolvendo o ensino de literatura regional amazônica nos últimos cinco anos. Para temática, “identidade e ensino de literaturas não canônicas” encontramos quantidade elevada de trabalhos apresentados pelo portal. Desta forma, selecionamos através do refinamento dissertações brasileiras dos últimos cinco anos (2015 a 2019). Esse período de tempo foi delimitado, em razão da necessidade de elencarmos uma discussão sobre as produções científicas mais recentes no país. Os descritores usados na busca foram respectivamente: “identidade e ensino de literaturas”, “literatura e aula de Língua Portuguesa” e “ensino de literatura amazônica”. Durante o processo de pesquisa na BDTD utilizamos outros refinamentos para selecionarmos, especificamente, um quantitativo menor de trabalhos que estivessem mais voltados a temática investigada, conforme a tabela a seguir:

**Quadro 2** – Refinamentos de busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD.

<b>Descritores</b>	<b>Identidade e ensino de literaturas</b>	<b>Literatura e aula de Língua Portuguesa</b>	<b>Ensino de literatura amazônica</b>
Refinamento 1	Tipo de documento (dissertação)	Tipo de documento (dissertação)	Tipo de documento (dissertação)
Refinamento 2	Ano (2015-2019)	Ano (2015-2019)	Ano (2015-2019)
Refinamento 3	Assunto: identidade	Área de conhecimento: Língua Portuguesa	Instituições: (UFPA)

**Fonte:** A autora.

Desta forma, para os descritores “identidade e ensino de literaturas” foram selecionadas quatorze dissertações relacionadas ao contexto de identidade. Para os descritores, “literatura e aula de Língua Portuguesa”, foram encontradas onze dissertações na BDTD com os refinamentos acima especificados. Para os descritores, “ensino de literatura amazônica”, foram encontrados doze trabalhos utilizando o filtro “Instituições”. Selecionamos a instituição UFPA como opção de filtro pela sua localização geográfica na região Amazônica, além dos trabalhos selecionados apresentarem temáticas com as literaturas regionalistas.

Para seleção de um material para a discussão, mais próxima da temática abordada, fez-se necessário a leitura dos resumos e das introduções dos trabalhos selecionados na BDTD. Após esse processo selecionamos quatro trabalhos, de distintas regiões brasileiras, para compor essa discussão: SANTOS (2016), GONÇALO (2015), SILVA (2019) e SANTOS (2018). As contribuições desses pesquisadores evidenciam o processo de construção/valorização da identidade do sujeito e o trabalho/ensino com as literaturas não canônicas principalmente nas aulas de Língua Portuguesa.

### **1.5.1 O objeto de estudo e os objetivos propostos pelos trabalhos**

A globalização é apontada, por sociólogos e autores do campo teórico pós-crítico, como um dos principais fatores para o surgimento de um homem fragmentado na

modernidade e pós-modernidade. Desta forma, na atualidade temos um sujeito com múltiplas identidades, isto é, multifacetado. A globalização, também, propagou de maneira agravante o processo de imposição cultural eurocêntrica atingindo, principalmente através das mídias, comunidades geograficamente mais afastadas dos centros urbanos.

Diante deste processo de dominação cultural eurocêntrico, surge a preocupação de resgatar a cultura local e a valorização das identidades marginalizadas pelo processo de colonização. Nesse contexto, algumas pesquisas e trabalhos estão sendo desenvolvidos nos últimos anos, principalmente na área de educação e ensino, considerando a necessidade de formar alunos críticos e conscientes de sua cultura promovendo, assim, a inserção de manifestações artísticas, culturais e literárias dentro do espaço escolar.

Para Paraíso (2012), as investigações no campo teórico pós-crítico exigem que se produzam novos sentidos para a educação e para o currículo e,

Por isso *montamos* um discurso, um mapa sobre o já dito sobre nosso objeto. Apresentamos as teses, os significados correntes, as verdades sobre ele. A operação aqui é juntar – aquilo e aqueles/as que podem ser considerados comuns, semelhantes, parecidos – e separar – aquilo e aqueles/as que afirmam coisas diferentes, distintas, contrárias, conflitantes. Para *montar* esse mapa ou esse discurso, *desmontamos* os ditos e escritos resumindo, sintetizando, separando os argumentos, as teses, os significados que vamos interrogar, questionar, desconstruir, ressignificar” (PARAÍSO, 2012, p. 35 - itálico do autor).

O trabalho de Silva (2019), teve como objeto de estudo a percepção dos alunos sobre identidade em uma escola de Ensino Médio de tempo integral, através da leitura de duas obras literárias capixaba. Segundo essa pesquisadora, as obras literárias selecionadas representam os tipos ideais de sujeito que deveriam formar a nação e o estado do Espírito Santo. O objetivo do trabalho foi “compreender e problematizar as diversas concepções de identidade que o aluno produz e sua relação com a sociedade” (SILVA, 2019, p. 09).

O objeto de estudo de Gonçalves (2015) teve como enfoque a presença da literatura afro-brasileira no ensino fundamental, através de uma proposta de intervenção voltada para alunos do 9º ano de uma escola de Ensino Fundamental, localizada em uma cidade do sertão da Paraíba/PB. Os objetivos apontados por Gonçalves (2015) são: discutir aspectos relacionados aos documentos oficiais que fundamentam a lei 10.639/03, problematizar a inserção da literatura afro-brasileira nas salas de aulas do Ensino Fundamental (9º ano) e sugerir atividades que possam intervir na prática dos professores de Língua Portuguesa no que se refere à abordagem da literatura em sala de aula.

Santos (2016) trouxe como objeto de estudo em seu trabalho, o regionalismo poético, com uma proposta de leitura e intervenção com alunos de 9º ano na disciplina de Língua Portuguesa. O objetivo geral dessa pesquisa é valorizar a cultura local através dos escritores regionalistas do Rio Grande do Norte. Desta forma, o trabalho buscou através da intervenção apresentar propostas de leituras aos alunos promovendo o reconhecimento e a valorização das diferentes formas de linguagem, em contraposição ao processo cultural eurocêntrico dominador.

Nessa perspectiva, Santos (2018) teve como objeto de estudo a leitura e produção de contos literários amazônicos no Ensino Fundamental, especificamente, no 9º ano de uma escola pública do Pará. O objetivo geral do trabalho é “propor um ensino de leitura literária como prática social que conceba o sujeito como aquele que constrói o mundo que o cerca à medida que se constrói, por meio de estratégias de leitura autônoma de contos literários” (SANTOS, 2018, p. 63).

Desta forma, podemos observar que os objetivos propostos pelos trabalhos selecionados visam promover a valorização identitária dos alunos através do ensino de literaturas não canônicas e regionais. O ensino através das literaturas minorizadas proporciona a quebra de padrões dominantes.

### **1.5.2 Identificando o campo teórico percorrido nos trabalhos**

O campo teórico selecionado e adentrado pelo pesquisador é etapa importante na condução de uma investigação, haja vista que se caracteriza como o embasamento da pesquisa demonstrando apontamentos já realizados e direcionando o caminho a ser percorrido pelo investigador. Por isso, devemos manter certo cuidado na seleção dos autores a serem abordados no trabalho.

Silva (2019) trouxe para sua pesquisa as contribuições de Jürgen Habermas (1983), Ribeiro (1996), Erikson (1976), Fernandes (1975), Marx e Engels (2001), e outros autores. O foco principal da pesquisa baseia-se nos conceitos de Habermas,

O autor constrói uma teoria que tem como ponto crucial de seus trabalhos, o agir comunicativo, para ele é em atos performativos que nos socializamos, construímos nossa individualidade e adquirimos nossa identidade, todavia ela não é fixa e está relacionada com a forma que realizamos nossas escolhas, saber quem se é e o que se quer, é um dos pressupostos de ter uma identidade do eu, última fase de uma identidade autônoma desenvolvida, que significa a capacidade de agir de forma imputável (SILVA, 2019, p.08).

Gonçalo (2015) fundamenta sua pesquisa na Constituição Federal de 1988, na LDB, na Lei 10.639/03, perpassando também pelo o campo teórico literário e sociológico, com Antônio Candido (1988), Stuart Hall (2003), Costa e Bezerra (2013), Silvino Ribeiro (2014), Ferreira Gullar (2011), Joaquim Gomes Barbosa (2001), Cosson (2014), Leite (2011), Eliane de Oliveira (2001) e outros autores.

Para embasar seu trabalho, Santos (2016), perpassou pelo campo teórico da linguística e da literatura elencando os respectivos autores: Araújo (1991, 1997, 2008), Averbuck (1998), Bagno (2017), Candido (2013), Freyre (1996), Gurgel (2001), Gebara (2016), Moisés (2007), Pinheiro (1995), Cosson (2014), Lajolo (1994), Valerius (2010), Zilberman (2004) e outros.

Para fundamentar seu trabalho, intitulado “Literatura no Ensino Fundamental: uma proposta para leitura e produção de contos”, Santos (2018), fundamentou-se nos respectivos teóricos: Candido (1995), Todorov (2009), Zilberman (1991), Lajolo (2000), Giroto & Souza (2010), Dalvi (2012), Cosson (2014), Gotlib (1995), etc.

### **1.5.3 As metodologias aplicadas e os resultados apresentados nos trabalhos**

A seleção da metodologia, assim como a escolha do campo teórico, é relevante na pesquisa, considerando que os procedimentos metodológicos irão possibilitar a coleta dos dados ou a produção dos dados e direcionar os resultados apresentados pelo investigador. A metodologia varia de acordo com o campo teórico adotado pelo pesquisador e os objetivos propostos pelas pesquisas.

Em sua pesquisa, Silva (2019), utilizou uma abordagem metodológica qualitativa. A pesquisadora propôs a leitura de duas obras da literatura capixaba para duas turmas de 2º anos e duas turmas de 3º anos, totalizando 100 alunos. A pesquisadora também solicitou uma leitura antecipada e, posteriormente, realizou discussões pautadas em diálogos com os alunos em relação à temática de identidade. Por fim, a pesquisadora realizou perguntas para os alunos sobre as temáticas das obras literárias e sobre a própria perspectiva de vida dos discentes.

A abordagem metodológica utilizada por Silva (2019) possibilitou apresentar os seguintes resultados: as obras literárias discutidas pelos alunos representam modelos identitários. Segundo essa pesquisadora, após a consolidação da República, com a finalidade de diminuir os conflitos anteriores, estabeleceu-se um ideal homogeneizador brasileiro, uma nação mestiça sem conflitos. A pesquisadora apresenta, ainda, a

consciência dos alunos acerca do processo de exclusão social brasileiro, principalmente em relação ao negro, evidenciando que a sociedade não é justa e igualitária.

Já a abordagem metodológica utilizada por Gonçalo (2015) foi classificada como quantitativa e qualitativa. A investigação consistiu em uma pesquisa-ação, considerando a função intervencionista da pesquisa. Como recursos metodológicos foram aplicados questionários (fechados e abertos) e desenvolvidas cinco oficinas didático-pedagógico com os alunos. Segundo o pesquisador, os resultados obtidos através dos procedimentos metodológicos, questionários e oficinas: “[...] permitiram aos(as) educandos(as) adquirirem novas competências comunicativas, as quais os tornarão aptos a construir sua própria identidade e seu protagonismo juvenil de forma que sejam capazes de intervir na realidade que os cerca” (GONÇALO, 2015, p. 87). Além deste pesquisador destacar as dificuldades dos alunos, em relação às questões étnico-raciais, decorridas do contexto vivenciado pelos discentes no decorrer da trajetória escolar e, principalmente, do currículo escolar de Língua Portuguesa não apresentar como necessário o trabalho com estudos de textos literários, especificamente, em relação aos textos da literatura afro-brasileira.

A abordagem metodológica empregada por Santos (2016) foi qualitativa. A pesquisa é classificada como pesquisa-ação, considerando a intervenção do pesquisador que utilizou estratégias para promover nos alunos a compreensão das variações linguísticas da Língua Portuguesa, tanto em relação à fala quanto a escrita. A intervenção ocorreu através de duas obras poéticas norte-rio-grandense que usam elementos linguísticos e literários específicos dessa cultura. Os resultados apresentados pelo pesquisador revelam que “o trabalho com poemas regionalistas podem contribuir para a promoção dos valores da terra e quebra de preconceitos linguísticos e culturais” (SANTOS, 2016, p. 99). Segundo esse pesquisador, seu trabalho evidencia, através de reflexões e práticas, a relevância da poesia para o desenvolvimento de atitudes humanitárias, algo fundamental na formação ética dos alunos.

Nessa perspectiva, direciona-se também o trabalho de Santos (2018), seguindo uma abordagem qualitativa e utilizando como procedimentos para coletas de dados: entrevistas e questionários. A pesquisa-ação ocorreu em dois momentos: 1) realizou-se a observação participante com objetivo da coleta de dados. 2) aplicou-se a intervenção através de oficinas literárias, objetivando a motivação e leitura de três contos da coletânea que compõe a literatura regional amazônica, do autor Inglês de Souza.

A metodologia adotada possibilitou à pesquisadora, Santos (2018), obter os seguintes resultados: a leitura literária é um importante instrumento de formação e

engajamento, considerando as várias possibilidades ofertadas pela leitura ao aluno durante esse processo: imaginar, expressar e dialogar. A pesquisadora destaca ainda que, a leitura do texto literário fomenta discussões e debates em sala de aula, propiciando estímulos à capacidade argumentativa dos discentes, além de oportunizar experiências emancipatórias com as obras literárias trabalhadas, contribuindo para a formação e ampliação do senso crítico do aluno.

#### **1.5.4 Aproximações e singularidades com a investigação proposta**

No Brasil, as literaturas não canônicas estão ganhando destaque por desempenharem concepções voltadas a valorização da nacionalidade. Assim, muitos estudos estão sendo realizados nesse campo literário, objetivando fortalecer a identidade nacional<sup>5</sup> e quebrar a visão hegemônica da cultura europeia a partir da colonização.

A investigação proposta aproxima-se em alguns aspectos com os trabalhos selecionados:

- 1) Em relação ao trabalho de Silva (2019), apresentam-se semelhanças no enfoque em literaturas não canônicas, especificamente na literatura regionalista e na abordagem metodológica (qualitativa).
- 2) Os aspectos de proximidades em relação a Gonçalo (2015), encontra-se no campo teórico pós-crítico literário e sociológico e na discussão dos documentos oficiais que respaldam o trabalho com as literaturas não canônicas;
- 3) A aproximação ao trabalho de Santos (2016), ocorre no enfoque literário regionalista; no campo teórico literário e na abordagem metodológica (qualitativa).
- 4) A aproximação em Santos (2018), ocorre no campo teórico literário; na abordagem metodológica (qualitativa) e nos procedimentos técnicos empregados (entrevistas).

No entanto, a investigação proposta, apresenta singularidades significantes. Primeiramente, em relação ao público-alvo: professores de Língua Portuguesa. Observamos que os trabalhos selecionados e discutidos têm como público-alvo os discentes.

Outra singularidade da investigação proposta relaciona-se ao local da pesquisa: uma instituição de ensino integrado médio técnico (Instituto Federal do Amazonas-IFAM, *campus* Humaitá). Sabemos que as grades curriculares nas instituições de nível

---

<sup>5</sup> De acordo com Stuart Hall (2006), a identidade nacional consiste no discurso de identificação cultural produzido e colocado aos sujeitos. Assim, o sentimento de pertencimento e a busca pela autoafirmação são traços marcantes na constituição da identidade nacional.

médio profissionalizante são distintas das escolas de ensino básico regular. Assim, faz-se necessário investigar se existe a preocupação de um ensino voltado a formação humanizadora atrelada a formação técnica.

Os trabalhos selecionados e discutidos caracterizam-se como pesquisa-ação, enquanto o trabalho proposto consiste em uma investigação de abordagem qualitativa, através de entrevistas com os docentes de Língua Portuguesa do IFAM, *campus* Humaitá. A pesquisa divide-se em duas fases: 1) Realização das entrevistas com os professores de Língua Portuguesa para identificarmos o trabalho com a literatura regional; 2) Realização da pesquisa documental junto às coordenações de pesquisa e extensão da Instituição, objetivando identificarmos projetos relacionados à temática de literatura regional e ao reconhecimento identitário. Empregamos, ainda, a técnica de análise interpretativa para exploração dos dados obtidos/produzidos e correlacionarmos a percepção dos sujeitos investigados sobre temas discutidos no embasamento teórico da dissertação, como: identidade, cultura, ensino de literatura regional, etc.

Uma particularidade do trabalho proposto refere-se à investigação da abordagem do ensino de literatura regional amazônica. Na busca na BDTD, não foram encontrados trabalhos que investigassem a prática docente no ensino de literatura regional. Os trabalhos que abordam a literatura regional amazônica, desenvolvidos nos últimos cinco anos, estão voltados em sua maioria para análise de obras literárias, sendo que outros possuem como público-alvo os discentes e não os docentes.

Desta forma, o ensino de literatura regional é importante para promover a valorização cultural da região e romper com a imposição de um currículo eurocêntrico. Além de promover uma aprendizagem significativa<sup>6</sup> aos alunos, privilegiando temáticas locais.

Diante dessa discussão percebemos que a revisão de literatura é etapa indispensável para o investigador compreender o que já foi produzido (investigado/comprovado) sobre o objeto de estudo. Logo, o investigador poderá descrever, refletir e buscar novos caminhos para redefinir ou atribuir novo significado aos discursos sobre o seu objeto de estudo.

Ademais, baseado no levantamento e na reflexão sobre as discussões do objeto de estudo, daremos início à investigação proposta, “Literatura regional na aula de Língua Portuguesa: um caminho para o reconhecimento identitário”, buscando um novo discurso

---

<sup>6</sup>Conceito atribuído ao norte-americano especialista em Psicologia Educacional, David Ausubel (1918-2008), em que defende o conhecimento prévio do aluno como essencial para uma aprendizagem significativa. Na aprendizagem significativa busca-se reestruturar os conhecimentos prévios do aluno e correlacioná-los aos novos conhecimentos a fim de fortalecer o processo de aprendizagem.

para essa temática. Partindo do pressuposto que um dos grandes desafios da escola da atualidade é lidar com conflitos étnicos e raciais, a partir dos resultados apontados pelos autores dos trabalhos selecionados, podemos constatar que o ensino de literatura regional e outras literaturas não canônicas fortalece o reconhecimento identitário do aluno, valorizando aspectos culturais em detrimento da visão de um currículo homogeneizador.

## **2. Percorrendo caminhos traçados pelos teóricos**

Nessa seção, adentramos os caminhos traçados por críticos e autores de distintas nacionalidades que abordam desde a questão da identidade ao currículo, para compreender o surgimento de problemas culturais e importância do professor em um país pluricultural.

No primeiro subitem discutimos questões-chaves no campo teórico pós-crítico, a identidade, cultura e o processo que agravou ainda mais a “crise identitária” no sujeito da pós-modernidade, a globalização.

No segundo subitem, discutimos a literatura e sua função social, sua importância para a formação humanizadora, sua utilização como ferramenta de aprendizagem e a relação entre identidade e literatura. No terceiro subitem, apresentamos também uma discussão em torno das literaturas não canônicas e a busca por uma nacionalização. O quarto subitem, evidencia o regionalismo como uma vertente desse processo de busca identitária para a literatura brasileira.

Nos três últimos subitens tratamos do currículo, debatemos sobre o que é o currículo e o que estabelecem os documentos oficiais sobre o tema da valorização cultural no âmbito da educação. Posteriormente, discutimos sobre o currículo e o ensino de literatura na teoria pós-colonial. E, como último subitem da seção apresentamos o currículo e o interculturalismo na perspectiva pós-colonialista.

Assim, iniciamos essa jornada, trilhando as fontes teóricas para, na sequência, encontrar um lugar e melhor compreendê-lo.

### **2.1 Identidade e cultura**

Os debates sobre identidade e cultura ganham destaques no campo teórico pós-crítico na perspectiva do pós-colonialismo e dos estudos culturais, cujo objetivo é discutir

as problemáticas do contexto pós-moderno. Desta forma, na modernidade<sup>7</sup>, o sujeito é figurado como racional, consciente e emancipado, sua identidade era estabelecida na interação com a sociedade. Já na pós-modernidade encontramos a figura de um sujeito multifacetado, instável e fragmentado, cuja identidade não é mais compreendida como unívoca, mas plural: suas identidades são construídas, desconstruídas e reconstruídas rapidamente. O fator preponderante para esta condição está relacionado ao surgimento da globalização, processo de integração política, cultural e econômica de dominação europeia.

Na busca pela integração política, econômica e social no âmbito mundial, a globalização rompe as estruturas das sociedades modernas desconstruindo identidades culturais de indivíduos e cidades, bem como explorando economicamente comunidades em prol de um desenvolvimento hegemônico mundial. Esse processo de integração contínuo e imediato afetou o modo de vida das pessoas por completo, uma vez que o capitalismo arraigou ainda mais essa relação de dominante e dominado ou dominação e exploração. Sobre a globalização,

Por suas características, na história conhecida esse foi o primeiro dos padrões de poder com caráter e vocação global. Nesse sentido, o que agora se chama “globalização” é, sem dúvida, um momento do processo de desenvolvimento histórico de tal padrão de poder, talvez o de sua culminação e de sua transição, como já foi sugerido por vários (QUIJANO, 2002, p. 02).

A globalização, através dos avanços tecnológicos e, principalmente da mídia, possibilitou a interação/relação simultaneamente entre os indivíduos de diferentes localizações geográficas. A comunicação mundial tornou-se algo possível e alcançou grupos tradicionais de diferentes regiões e nações. Mas, o que aparentemente era visto como algo positivo por governos e representantes mundiais provocou uma crise identitária do indivíduo pós-moderno. Além disso, a mídia aparece como uma ferramenta alienadora e, ao mesmo tempo, propagadora do eurocentrismo.

Nesse contexto, podemos afirmar que a globalização é um processo intenso de imposição mundial da cultura eurocêntrica, uma vez que, ao buscar uma integração econômica, política e social, prevalece a cultura dominante. Como exemplo, destacamos o processo de colonização dos países latino-americanos, no qual o sofrimento de grupos

---

<sup>7</sup>Para Quijano (2005), modernidade é um conceito estabelecido e difundido pelos europeus ocidentais, os quais se consideravam os “novos” e os “civilizados” da humanidade. Além disso, estabeleceram categorias inferiores as demais civilizações e impuseram a ideologia hegemônica mundialmente.

tradicionais perante a figura do colonizador europeu e a imposição dessa raça em detrimento das demais etnias tornou-se recorrente.

Para Quijano (2005), a globalização é classificada atualmente como um padrão de poder hegemônico que iniciou com o projeto de formação da América e do capitalismo tanto no período colonial quanto da era moderna. Segundo esse sociólogo, um dos fundamentos desse padrão de poder hegemônico destaca a raça como divisora das identidades modernas, constituindo-a como um fator preponderante na formação das novas identidades na pós-modernidade, o qual tem raízes no eurocentrismo. Desta forma, a relação de poder (dominante) e exploração (dominado) passou a ser determinado pela raça.

O ideário de soberania cultural europeia (raça branca) em detrimento das demais culturas (negros, índios, pardos, etc.) é a concepção apontada por Quijano (2005) para conceituar o eurocentrismo, o qual se consolidou sobre as mazelas do colonialismo. A história mostra que as relações de poder estabelecidas no colonialismo se perpetuaram na tentativa de consolidar estados e nações modernas rompendo com os sistemas sociais estáveis, porém tradicionais, gerando a volubilidade no homem moderno.

A instabilidade da sociedade moderna é a grande responsável pela centralidade do termo “identidade” nas Ciências Sociais, ou seja, houve a necessidade dessa área do conhecimento debater essa temática, haja vista a dificuldade das relações sociais e culturais contemporânea. Essa sociedade instável é conceituada por Bauman (2001), como “modernidade líquida”, nela tudo se transforma rapidamente e nada é definido. O termo é usado pelo sociólogo para referir-se à superficialidade ou fluidez das relações sociais contemporâneas. Logo, as identidades também são líquidas, indefinidas e imprevisíveis.

Em virtude dessa sociedade “líquido-moderna” apresentar instabilidade nas relações sociais e culturais, em decorrência das informações contínuas e ininterruptas em escala global, tem-se um sujeito volúvel. Um sujeito que não reconhece ou se despe de sua cultura e vive por aprovação/pressão social, na tentativa de integração a esse modelo cultural dominador. Nesse contexto, o consumo aparece associado a imagem de sucesso.

Ademais, Bauman (2005), ressalta que debater sobre identidade tem sido um dilema e um desafio para a sociologia, considerando que é um tema novo para essa área. No entanto, ressalta que o tema “identidade” é de suma importância na atualidade e, conseqüentemente, um dos assuntos mais discutidos, dada a instabilidade da era “líquido-moderna”. Para Bauman, os sujeitos dessa nova era passam suas vidas redefinindo suas identidades, de acordo com os padrões moldáveis estabelecidos socialmente. Assim

sendo, essa instabilidade gerou um colapso identitário no sujeito que, até o final do século XIX, vivia em uma sociedade culturalmente equilibrada.

Ponto de vista similar é defendido por Figueiredo e Noronha (2012), relacionado a discussão em torno do tema identidade, na atualidade. Para esses autores a discussão é complexa, dada a divergência de teorias de distintas áreas: sociológica, antropológica, literária, política e cultural. No entanto, há um ponto comum entre as discussões acerca desse tema: o surgimento do sujeito multifacetado na modernidade tardia<sup>8</sup>. Desse modo, não é possível distanciar os conceitos de “identidade” e “cultura”, considerando que a pós-modernidade<sup>9</sup> representa a era da cultura globalizada ou tecnológica.

Observamos, todavia, a contradição na cultura globalizada entre o conceito de integração dos sujeitos: ao integrar-se com o outro, o sujeito pós-moderno afasta-se de si mesmo. Ao se afastar de si mesmo, também se afasta da sua cultura tornando-se passivo de dominação. No entanto, é importante enfatizarmos que o sujeito é carregado de subjetividades, passível de mudanças, transformações e ressignificações. Na literatura surgem inúmeras personagens que exemplificam esse esfacelamento identitário e essa constante tentativa de ressignificação de si frente às investidas do outro, a exemplo da personagem Izabel Pimentel<sup>10</sup>. Essa personagem vive “a busca de forjar uma nova identidade adequada ao espaço atravessado pelos produtos” (DO CARMO; HOERLLE; CORTIVO, 2020, p. 86), da zona franca de Manaus, símbolos da industrialização e das incursões da modernidade sobre a cidade e sobre os corpos.

O sociólogo Stuart Hall (2006) discute sobre as transformações estruturais que contribuíram para a fragmentação da identidade cultural da modernidade a pós-modernidade. Hall (2006) expõe três concepções de identidades: sujeito iluminista, sujeito sociológico e sujeito pós-moderno. Além disso, evidencia o sujeito moderno em cinco movimentos ou “descentração”, que seriam os possíveis determinantes de uma mudança estrutural, são eles:

- 1) Associa-se às tradições do pensamento marxista: os indivíduos não seriam criadores de sua própria história, tomariam por base culturas de gerações passadas;

---

<sup>8</sup> Expressão atribuída pelo sociólogo Giddens (1991) para designar a sociedade atual. Para Giddens, a modernidade tardia é marcada pelo dinamismo entre o novo e o tradicional.

<sup>9</sup> Expressão usada por alguns sociólogos, dentre eles Bauman (2001), para referir-se a sociedade atual, marcada por mudanças significativas em sua estrutura. Entre os sociólogos não há um consenso em relação ao termo específico para caracterizar a sociedade contemporânea.

<sup>10</sup> Personagem protagonista do conto “A caligrafia de Deus”, do autor amazonense Márcio Souza. O conto faz parte da obra intitulada do mesmo nome, “A caligrafia de Deus” (1994).

- 2) Baseia-se no pensamento de Freud, no qual as identidades, sexualidade e desejos são formados por meio de processos psíquicos e simbólicos do inconsciente humano.
- 3) Associa-se ao pensamento do linguista Ferdinand de Saussure: o indivíduo não é o criador de suas afirmações, tampouco dos significados que expressa, sendo o sujeito reprodutor de sistemas de significado de sua cultura.
- 4) Baseia-se no trabalho de Michel Foucault: produção do poder disciplinar, no qual o sujeito poderia ser tratado da mesma forma que seu corpo físico. Relacionando-se ao surgimento de instituições na modernidade que fiscalizam e disciplinam o sujeito moderno.
- 5) Volta-se ao surgimento do movimento feminista dos anos sessenta do século XX, em que se tem movimentos de contracultura, oposições às políticas liberais e contestações de significados históricos (família, trabalho, sexualidade, divisão de atribuições, etc.)

De acordo com Hall (2006), esses movimentos contribuíram significativamente para o surgimento de um sujeito com múltiplas identidades na pós-modernidade: “o sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas” (HALL, 2006, p. 09).

As múltiplas identidades estão relacionadas ao sentimento de pertencimento/reconhecimento do sujeito. Assim sendo, tem-se na pós-modernidade a formação de uma sociedade multiculturalista, na qual os sujeitos cada vez mais apresentam complexidades nas relações sociais. Tais complexidades estão agravando-se velozmente e gerando conflitos e tensões em toda a parte do mundo.

À vista disso, surge o questionamento de como seriam definidas as identidades. Segundo Hall (2006), os processos históricos são decisivos na concepção identitária de um indivíduo, ou seja, o percurso assumido pela sociedade é o fator determinante na construção identitária do sujeito. Ainda em relação à formação da identidade,

É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um 'eu' coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas (HALL, 2006, p. 13, grifo do autor).

A discussão de Hall acerca do tema identidade retrata que “A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia” (HALL, 2006. p.13). A sociedade pós-moderna é marcada pela diferença cultural, de gênero, sexualidade, nacionalidade, etc. Além disso, as ferramentas tecnológicas possibilitam ao sujeito o contato repentino com as novas e múltiplas identidades. Nessa interação com outras identidades surge tanto o reconhecimento quanto a discriminação por muitos grupos.

Para o pensador indo-britânico Homi Bhabha (1998), a diversidade cultural é decorrência do “entre-lugar”. Segundo este teórico, as fronteiras dos países colonizados são caracterizadas como “entre-lugar”, não só uma delimitação imposta para separar duas ou mais culturas sendo, também, um local de encontro das diferenças e de influências culturais<sup>11</sup>. No entanto, Bhabha opta pela utilização do conceito “diferença cultural”, em substituição a “diversidade cultural”. Para ele (Bhabha), o conceito de diversidade cultural direciona a um debate filosófico sobre a cultura, enquanto o conceito de diferença cultural permite a expressão da cultura.

Importa refletirmos, a partir da discussão de Bhabha (1988) acerca do entre-lugar, que as manifestações culturais próprias dos países colonizados se apresentam como um processo de resiliência contra uma história de discriminação e exploração diante da cultura hegemônica. Nessa perspectiva, inserem-se também as lutas pela afirmação das novas identidades (gênero e sexualidade) que reivindicam seu lugar na sociedade contemporânea posicionando-se contra o sistema cultural opressor. A cultura dominadora europeia sempre buscou desconstruir/desqualificar o outro pela “diferença”, assim fatores como cor da pele, religiosidade, sexualidade, gênero e classe social se tornaram preceitos para a discriminação ao longo da história da humanidade.

O discurso de Bhabha (1998), sobre o pós-colonialismo, parte das perspectivas de autores dos entre-lugares, denominados por muitos críticos como regiões periféricas. Esse crítico, discute as questões de como o discurso foi articulado de diferentes formas na visão colonialista para negar uma identidade “original”, inferiorizar e categorizar as diferenças tanto em relação à raça quanto à sexualidade. “É uma forma de discurso crucial para ligação de uma série de diferenças e discriminações que embasam as práticas discursivas e políticas da hierarquização racial e cultural” (BHABHA, 1998, p. 107).

A história baseada na visão europeia tentou omitir as culturas colonizadas. Essa tentativa de omissão ocorreu em virtude dos projetos de hierarquização propostos pelos colonizadores, nos

---

<sup>11</sup> Esse conceito torna-se operacional no contexto específico dessa pesquisa, uma vez que seu lócus corresponde à definição de Bhabha, isto é, o município de Humaitá-AM localiza-se em uma zona fronteira, pois limita-se ao sul com o estado de Rondônia, como discutiremos mais adiante nos resultados.

quais eles, os colonizadores, seriam os únicos beneficiados. Termos específicos, como “culturas marginalizadas” e “culturas menores”, foram usados para representar a tentativa reiterada de inferiorização dos povos dominados e seus modos de vida e expressão.

A autora Woodward (2014), discute sobre o processo cultural moldável na modernidade, no qual o capitalismo impõe infinitos padrões e estilos de vida ao homem que dificultam as relações sociais. “Somos constrangidos, entretanto, não apenas pela gama de possibilidades que a cultura oferece, isto é, pela variedade de representações simbólicas, mas também pelas relações sociais” (WOODWARD, 2014, p. 19). Ainda, de acordo com essa autora, a identidade é marcada pela diferença. A diferença que privilegia algumas raças e nega outras.

No que diz respeito à diferença, é uma das temáticas discutida com frequência no campo teórico pós-crítico e um desafio para os educadores na contemporaneidade. Atualmente existem diretrizes que norteiam o trabalho escolar voltado para a inclusão étnica, racial, cultural e sexual, mas os conflitos oriundos de preconceitos e desrespeitos são cada vez mais recorrentes nas escolas brasileiras.

Ademais, a identidade não é algo fixo, mas é construída ao longo da história do indivíduo. “As ‘identidades’ flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras são infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas” (BAUMAN, 2005, p.19 - aspas do autor).

Em síntese, as mudanças nas estruturas da sociedade foram expressivas para o surgimento da “crise identitária” do indivíduo na modernidade tardia. O sujeito pós-moderno não estava preparado para lidar com todos os avanços tecnológicos, sociais e econômicos advindos com a globalização. O capitalismo se impôs sobremaneira na sociedade pós-moderna como fez durante a colonização. Deste modo, podemos compreender o lema da contemporaneidade como “consumir ou ser consumido”.

Nessa perspectiva, as identidades e suas representações aparecem como principal linha de discussões e análises no contexto educacional. Paraíso (2004, p. 291) afirma, “até a atualidade, é de fato a linha que mais tem sido explorada pelas pesquisas pós-críticas em educação no Brasil”. Os fatores principais que contribuem para a exploração dessa temática estão voltados às relações estabelecidas no espaço escolar, às diferenças culturais, às relações de poder e ao currículo, ferramenta fundamental na formação social.

O campo teórico-pós crítico busca explorar, desarticular e ressignificar discursos hegemônicos que ofuscaram identidades subjugadas. Além disso, esse campo teórico busca eleger novos significados para o ínfimo, local e particular, desconstruindo padrões

e estereótipos que regem a sociedade e marginalizam o “diferente”. Essa representatividade também é encontrada nas literaturas não canônicas, que expressam pensamentos, engajamentos e histórias de diferentes autores e sujeitos.

Portanto, as literaturas não canônicas se configuram um instrumento de conhecimento e resistência, utilizada para manifestar a história das culturas marginalizadas e dos povos segregados. Através do ensino dessas literaturas, é possível promover a valorização cultural e a desarticulação de discursos dominadores no contexto escolar, haja vista a função social da literatura.

## **2.2 Literatura e sua função**

Na perspectiva do teórico Eagleton (2006), a literatura é constituída por juízos de valor historicamente variáveis, os quais possuem relações próximas com as ideologias sociais. Esses juízos de valor, algumas vezes ocultos nas obras literária, expressam ideologias sociais voltadas para dominação, marginalização ou resistência. Nesse sentido, a literatura é uma ferramenta importante para a reflexão e conscientização social.

A literatura é relevante na formação humanizadora do indivíduo. “Neste sentido, ela pode ter importância equivalente à das formas conscientes de inculcamento intencional, como a educação familiar, grupal ou escolar” (CANDIDO, 1988, p. 175). Assim, as obras apresentam um fortalecimento das manifestações ideológicas de diferentes grupos evidenciando perspectivas do autor e problemas vividos em diferentes contextos históricos.

Nessa perspectiva, a função da literatura relaciona-se a três faces:

A função da literatura está ligada à complexidade da sua natureza, que explica inclusive o papel contraditório mas humanizador (talvez humanizador porque contraditório). Analisando-a, podemos distinguir pelo menos três faces: (1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente (CANDIDO, 1988, p. 176).

Dessas três faces atribuídas à literatura, Candido (1988) afirma, ainda, o terceiro aspecto (forma de conhecimento) sempre foi mais valorizado socialmente, considerando a transmissão de conhecimento como ferramenta de aprendizado. No entanto, esse crítico literário ressalta a importância dos três aspectos na compreensão do valor de uma obra literária. Logo, uma obra literária parte da construção particular à representação social ou perspectivas do construtor/autor, constituindo-se como uma ferramenta instrumental de conhecimento.

Apesar dos apontamentos de Candido (1988), a função social continua sendo uma das funções mais discutidas e trabalhadas, haja vista essa face de transmissão do conhecimento, no qual o sujeito leitor se identifica com temas e perspectivas da obra literária e, muitas vezes, incorpora as concepções nela representada.

A crítica literária sociológica nos mostra que a literatura sempre representou a circunstância social vivida pelo homem, fazendo disso seu material poético ou prosaico. Desta forma, Candido (2006) ressalta que, por muito tempo, acreditou-se que o valor de uma obra estava relacionado aos aspectos da realidade, já em outros períodos históricos acreditava-se que a obra literária era independente de aspectos sociais pela sua peculiaridade e operações formais. No entanto,

Hoje sabemos que a integridade da obra não permite adotar nenhuma dessas visões dissociadas; e que só a podemos entender fundindo texto e contexto numa interpretação dialeticamente íntegra, em que tanto o velho ponto de vista que explicava pelos fatores externos, quanto o outro, norteado pela convicção de que a estrutura é virtualmente independente, se combinam como momentos necessários do processo interpretativo. Sabemos, ainda, que o externo (no caso, o social) importa, não como causa, nem como significado, mas como elemento que desempenha um certo papel na constituição da estrutura, tornando-se, portanto, interno (CANDIDO, 2006, p. 13-14).

Sobre essa relação entre literatura e sociedade, Candido (2006, p. 29), evidencia ainda: “dizer que ela [a literatura] exprime a sociedade constitui hoje verdadeiro truísmo”, ou seja, a literatura apresenta fatos da realidade social que durante décadas se revelam tanto em forma de exaltação como de denúncia social.

Literatura, história e sociedade são áreas de conhecimento bem próximas, mas que são distintas. Uma obra literária apresenta o trabalho de um indivíduo que vive em uma sociedade com contexto histórico e expressa aspirações e críticas voltados para aspectos socioculturais por ele vivenciados, ou seja, a obra literária representa a forma desse autor enxergar, idealizar e/ou questionar determinada situação ou fato narrado. Assim,

Uma obra não traduz fielmente a sociedade que a comporta, isso talvez nenhuma forma narrativa o faça. No entanto, é nos tipos, nas referências, nos valores morais, nas tomadas de posição etc. que a sociedade exige e coloca que a criação artística irrompe e se alimenta. Afinal, os escritores só podem compreender sua própria experiência e avaliar seu próprio destino localizando-se dentro de seu período histórico (BRITO; SANTOS, 2008, p. 8-9).

Através dos tipos, referências, valores e outros elementos o leitor pode identificar o processo cultural de determinados grupos que representam a diversidade das sociedades em determinado período histórico, bem como a identidade das personagens que refletem os costumes, tradições e a particularidade do homem representado nas narrativas de cada movimento literário.

Nessa perspectiva, identidade e literatura caminham juntas, apontamento já realizado por Bernd (2011, p. 19), “[...] a construção da identidade é indissociável da narrativa e consequentemente da literatura”. Os conflitos e complexidades que caracterizaram os sujeitos no decorrer da história da humanidade aparecem representados na literatura.

Mas, o leitor precisa estar atento as arbitrariedades representadas em muitas obras literárias, tendo em vista que em alguns períodos históricos, a obra literária aparece como um projeto ideológico tanto para preconizar como para segregar raças. Um dos projetos ideológicos que vem ganhando destaque no campo literário é o surgimento das literaturas não canônicas.

### **2.2.1 Literaturas e a busca pela nacionalidade**

A discussão em torno da nacionalidade de uma literatura toca em questões como a dialética entre o local e o nacional ou o nacional e o universal, o que acaba por concernir ao conceito de hegemonia. Outro aspecto dessa dialética entre o local e o universal deve-se à dinâmica que Antonio Candido denomina “sistema literário”, cuja formação parece estar atrelada a uma lógica econômica que compreende a presença de autores, meios de produção/reprodução de obras editoriais e formação de público leitor. (CANDIDO, 1999). Com isso, parece compreensível que o surgimento de obras literárias consideradas canônicas tenha se dado nos maiores centros econômicos. Além disso, no contexto da formação da literatura brasileira, por seu caráter “exógeno”<sup>12</sup>, nossa literatura surge como

---

<sup>12</sup> Segundo Antonio Candido, “[...] no momento da descoberta e durante o processo de conquista e colonização, houve o transplante de línguas e literaturas já maduras para um meio físico diferente, povoado por povos de outras raças, caracterizados por modelos culturais completamente diferentes, incompatíveis com as formas de expressão do colonizador.[...] Portanto, como toda a cultura dominante no Brasil, a literatura culta foi aqui um produto da colonização, um transplante da literatura portuguesa, da qual saiu a nossa como prolongamento. [...] A história da literatura brasileira é em grande parte a história de uma imposição cultural que foi aos poucos gerando expressão literária diferente, embora em correlação estreita com os centros civilizadores da Europa. Esta imposição atuou também no sentido mais forte da palavra, isto é, como instrumento colonizador, destinado a impor e manter a ordem política e social estabelecida pela Metrópole, através inclusive das classes dominantes locais. Com efeito, além da sua função própria de criar formas expressivas, a literatura serviu para celebrar e inculcar os valores cristãos e a concepção metropolitana de vida social, consolidando não apenas a presença de Deus e do Rei, mas o monopólio da língua. Com isso, desqualificou e proscreeu possíveis fermentos locais de divergência, como os idiomas, crenças e costumes dos povos indígenas, e depois os dos escravos africanos. Em suma, desqualificou a possibilidade de expressão e visão-de-mundo dos povos subjugados. Essa literatura culta de senhores foi a matriz da literatura brasileira erudita. A partir dela formaram-se aos poucos a divergência, o inconformismo, a contestação, assim como as tentativas de modificar as formas expressivas. A própria literatura popular sofreu a influência absorvente das classes dominantes e sua ideologia” (CANDIDO, 1999, p. 11-13).

uma imposição da cultura dominante europeia. Assim, formou-se um cânone marcado pela história desta implantação, mantendo as literaturas produzidas fora dos grandes centros urbanos e do circuito das grandes editoras, à margem do ensino e reduzindo o caráter regional a um rótulo excludente de inferioridade.

As literaturas não canônicas de regiões afastadas dos centros urbanos mais desenvolvidos do país são ignoradas e segregadas pelo modelo literário dominador. Neste ponto, o estudo e o ensino de literatura pautam-se no campo teórico pós-crítico das identidades e especificidades dos sujeitos locais, ao mesmo tempo em que desarticula discursos discriminatórios. E, podemos dizer, ainda, a partir da perspectiva humanizadora, propugnada por Candido, que a literatura humaniza, na medida em que ao evocar os agenciamentos e desejos coletivos, desconstrói o local exótico e objetal em que foi colocada pela perspectiva hegemônica.

De acordo com Bernd (2011), o Romantismo brasileiro é quem dá à literatura brasileira a especificidade de uma literatura nacional, no qual as obras passam a valorizar principalmente a figura do índio, embora essa figura não tenha voz nem vez. No entanto, essa revolução estética, afirma a autora, teve apenas o objetivo de desmistificar e recuperar mitos brasileiros sob um olhar meramente superficial.

Nesse projeto de nacionalizar a literatura, o índio passa a ser exaltado a partir de uma invenção, aponta Bernd (2011). O índio não era descrito pelas narrativas literárias conforme o seu biótipo, como Iracema, famosa personagem de José de Alencar. Esse romance é considerado, por muitos críticos, como marco do nascimento da identidade brasileira. A figura do colonizador é representada como um europeu bom e apaixonado pela índia Iracema. Talvez, na tentativa de ter sua obra aceita pela cultura dominante ou da necessidade de firmar uma literatura nacional de maneira eufórica, o autor lance uma obra meramente simbólica ofuscando a voz do grupo indígena.

Uma pergunta, por que, somente o índio? Sendo que os negros também fazem parte do processo de colonização brasileira?

Para Figueiredo e Noronha (2012), a literatura foi buscar o dono original da terra colonizada, o índio. “A exaltação do índio se faz em detrimento do reconhecimento da contribuição do negro à formação da identidade nacional” (FIGUEIREDO; NORONHA, 2012, p. 195). O negro foi trazido de fora para servir de mão de obra nesse processo de exploração e aparece, nas primeiras obras literárias brasileiras, como personagem secundário. A participação inferior do negro na literatura nacional, ocorreu em virtude da condição subalterna destinado a esse indivíduo pela visão europeia.

As duas primeiras vertentes da literatura nacional direcionaram-se para o indianismo e para o regionalismo. Especificamente sobre essa última vertente,

O regionalismo foi uma etapa necessária, que fez a literatura, sobretudo o romance e o conto, focalizar a realidade local. Algumas vezes foi oportunidade de boa expressão literária, embora na maioria os seus produtos tenham envelhecido. Mas de um certo ângulo, talvez não se possa dizer que acabou; muitos dos que hoje o atacam, no fundo o praticam. A realidade econômica do subdesenvolvimento mantém a dimensão regional como objeto vivo, a despeito da dimensão urbana ser cada vez mais atuante (CANDIDO, 1989, p.159).

Os romances regionalistas são considerados por alguns críticos como a autêntica tendência nacionalista, marcados pela particularidade e tradição de cada região brasileira. Nessas obras regionalistas, o espaço assume grande relevância e simbologia, conduzindo de maneira instigante a narrativa. Ao mesmo tempo, revela o sofrimento, as angústias e aspirações das personagens afastadas dos grandes centros urbanos e definindo suas identidades ou a mutilação das mesmas. Apesar das literaturas regionalistas apresentarem grandes narrativas, infelizmente, ainda são marginalizadas em comparação as obras literárias que circulam nos eixos-geográficos do sudeste e centro-oeste. Contudo, é evidente que uma literatura regional representa a identidade cultural do seu povo ao enaltecer os costumes e valores culturais das regiões geográficas mais afastadas dos grandes centros urbanos do Brasil.

Apesar de alguns críticos e leitores externarem preconceitos em relação as obras regionalistas, elas têm se firmado em âmbito nacional e até internacional. Atualmente, outras obras literárias, classificadas como não canônicas estão buscando espaço nesse cenário, tendo em vista a identificação do multiculturalismo no país.

Segundo Bernd (2011, p. 15), os estudos acerca do conceito de identidade ganham discussão no cenário literário “a partir do momento em que as literaturas minorizadas no interior dos campos literários hegemônicos recusam a classificação de literaturas periféricas, conexas e marginais e reivindicam um estatuto autônomo no interior do campo instituído”. Para esta autora, as literaturas em ascensão desempenham papel fundamental na concepção da consciência nacional, além de fortalecer um projeto identitário, no qual o sujeito busca um apoderamento de um espaço existencial.

Em relação à identidade cultural,

[...] é preciso encará-la como um conceito plural: os conceitos estáveis de “caráter nacional” e “identidade autêntica” são modernamente substituídos por uma noção pluridimensional na qual as identidades

construídas por diferentes grupos sociais em diferentes momentos de sua história se justapõem para construir um mosaico. As partes se organizam para formar o todo (BERND, 2011, p. 17).

Atualmente, muitos grupos sociais estão buscando reconquistar seu espaço na estrutura das sociedades pós-modernas, tentando desconstruir mitos e ofuscamentos que lhes foram atribuídos pela imposição de uma cultura dominante. Nesse contexto, a literatura aparece como um dos instrumentos de resgate dessas culturas que tiveram suas identidades banidas e inferiorizadas durante anos pela história contada como “oficial”. Nessa história, a raça pré-estabelecia a posição que cada indivíduo iria ocupar socialmente, conforme Quijano (2005), a literatura que perpetuou foi aquela voltada para a elite. Assim, a busca pela afirmação cultural dessas identidades que emergem, a partir da modernidade, representam uma objeção aos anos de dominação.

### **2.2.2 O Regionalismo**

A discussão em torno do regionalismo literário brasileiro, na contemporaneidade, direciona à reflexão sobre o processo da globalização, já debatido no primeiro tópico desta seção. As primeiras obras literárias regionalistas destacam-se pela necessidade de firmar uma literatura nacional, a partir do século XIX com o Romantismo, considerando a tomada de consciência de desprendimento das influências dos clássicos europeus nas produções artísticas nacionais, a oposição a figura do colonizador e a literatura de Portugal, objetivando a construção de uma identidade cultural nacional.

Nesse contexto, autores e críticos debatem e posicionam-se de diferentes formas acerca do viés literário regionalista. Para Antonio Candido (1989), as primeiras obras regionalistas do século XIX estavam ligadas a função social de reconhecimento nacional e contribuíram para o despertar de uma percepção nacional. A partir desse contexto, a literatura regionalista desse século aparece como produto de regiões subdesenvolvidas tematizando o nacional, mas atrelada a resquícios da perspectiva eurocêntrica.

Convém assinalarmos que essa tomada de consciência, presente nos primeiros romances regionalistas, não impediu de representarem as regiões do país sob um ponto de vista pitoresco. Esse trabalho já vinha sendo desenvolvido através da vertente indianista, mesmo que de forma simbólica, conforme é identificado na obra “Iracema” de José de Alencar. O fato dos autores românticos brasileiros voltarem seus interesses para as particularidades do país e elegerem personagens e espaços nacionais para o papel

central desempenhado nos enredos das narrativas, não os impediu de expressar juízos de valores propagados pelo eurocentrismo.

De acordo com Antonio Candido (2006), os principais autores do Romantismo brasileiro que buscaram firmar uma consciência local, através de seus romances, foram José de Alencar, Bernardo Guimarães, Franklin Távora e Visconde de Taunay. Autores que compartilhavam da mesma ideologia literária nacionalista de centrar suas narrativas em características próprias do país e que iriam compor, também, o grupo dos chamados autores da “literatura sertaneja”, termo utilizado por Candido (1989). Denominam-se autores da “literatura sertaneja”, aqueles que priorizavam em suas narrativas o sertão (espaço rural) em detrimento do espaço urbano da época.

Sob essa concepção, Candido aponta o regionalismo como conversão no “conto sertanejo” e acrescenta:

Gênero artificial e pretensioso, criando um sentimento subalterno e fácil de condescendência em relação ao próprio país, a pretexto de amor da terra, ilustra bem a posição dessa fase que procurava, na sua vocação cosmopolita, um meio de encarar com olhos europeus as nossas realidades mais típicas. Esse meio foi o "conto sertanejo", que tratou o homem rural do ângulo pitoresco, sentimental e jocoso, favorecendo a seu respeito idéias-feitas perigosas tanto do ponto de vista social quanto, sobretudo, estético (CANDIDO, 2006, p. 120).

Para o crítico José Maurício Gomes de Almeida (1981), no movimento romântico brasileiro, as obras não representam o regionalismo. Para ele, essas narrativas estão relacionadas à afirmação nacionalista em nível geral e não regionalistas (norte, nordeste, centro-oeste, sul e sudeste). Além disso, tais obras não apresentam as particularidades geográficas das regiões brasileiras. Nessa perspectiva, configuram-se como obras plurais e não singulares.

Nessa conjuntura, Diniz e Coelho (2012, p. 421, *italico do autor*) corroboram: “Tanto em Alencar quanto nos escritores românticos em geral inexistente o sentido particularista que caracteriza o regionalismo, estando a dimensão *nacionalista* sempre em primeiro plano”. Considerando essas concepções, compreendermos que uma obra literária é classificada como regionalista quando prioriza, em seu enredo, características peculiares das distintas regiões brasileiras, elegendo personagens localistas e tematizando costumes e histórias de povos distantes das metrópoles. As obras regionalistas expressam a identidade cultural dos povos representados. Logo, os sujeitos e o espaço, ocupado por eles, destacam-se como elementos principais nessa vertente.

Saindo dessa discussão, em torno do regionalismo como afirmação da literatura brasileira, passamos para o debate acerca do que é literatura regional. A literatura regional é caracterizada, por Antonio Candido (2000), como obras que são ambientadas nos contextos distantes dos grandes centros urbanos e privilegiam as manifestações interioranas. O que revelam as condições sociais humanas que unem leitor e narrativa, independente do espaço.

Desta forma, são obras que estão distantes dos grandes centros econômicos, mas destacam as condições humanas dentro do contexto universal. O elo entre leitor e narrativa remete a literatura de temática regional ao contexto dos grandes dramas humanos, revelando o universal pela extrapolação do contexto local que a emoldura, mantendo o caráter de universalidade pelo que transfiguram da existência humana.

O autor Franklin Távora é apontado por Antonio Candido (2000) e outros críticos como o pioneiro do regionalismo brasileiro, uma vez que Távora representa um conjunto de elementos regionalistas do Nordeste desde o primeiro romance “O cabeleira” (1876). Em decorrência dessa caracterização e representação própria da região Nordeste, encontrada nos romances e contos de Franklin Távora, Candido nomeou como “Literatura do Norte”. A representação da linguagem, da história dos povos e das paisagens nordestinas são apontadas pelo crítico como um processo de independência literária regionalista específica dessa vertente, ou seja, Távora afirmou em suas obras as características peculiares da região do Nordeste.

Desta forma, Candido (2000) categorizou três fatores das obras de Franklin Távora constituindo-se como bases para o regionalismo e, também estão presentes na literatura nordestina atual, sendo eles: 1) o senso da terra; 2) patriotismo regional; 3) disposição polêmica de reivindicar predomínio do Norte. Assim, as obras literárias regionalistas das demais regiões brasileiras associaram tais elementos em seus enredos, a partir das particularidades dos seus espaços territoriais e propagaram essa linhagem.

Retomando ao posicionamento de que a literatura regional surge como um embate à globalização e, compreendendo ainda, a ideia de universalidade como concepção do colonizador, identificamos as principais finalidades da literatura regional, desde o movimento realista a contemporaneidade: tematizar o particular, desarticular a uniformização europeia, elevar o diferente/minorizado/oprimido, valorizar a diversidade cultural, histórica e social brasileira. Essas finalidades apresentam-se ora de maneira superficial, ora de forma mais profunda, em decorrência das situações sociais, políticas e históricas, bem como os movimentos literários representados.

Em síntese, a literatura regional tem contribuição fundamental na formação da literatura brasileira, além da promoção de conscientização e valorização da identidade cultural, regional e universal. Sendo umas das ferramentas importantes na afirmação de identidades segregadas e de um ensino mais democrático, visando a quebra do currículo homogêneo.

### 2.3 O currículo

O currículo é caracterizado como uma ferramenta fundamental na formação dos sujeitos. Considerando que os norteamentos acerca das aprendizagens formais dos alunos partem desse documento. Assim, pode ser tanto um instrumento de emancipação quanto de submissão/alienação ou de dominação.

Semelhante à literatura, o currículo, seja ele formal ou oculto, aparece na história da educação e do ensino traçado por ideologias dominantes que por muito tempo direcionaram a uma formação técnica e burocrática. Ademais,

O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA; SILVA, 1994, p. 8).

Na atualidade, ainda nos deparamos com um currículo enraizado no colonialismo, apesar das legislações vigentes que estabeleceram, nacionalmente, leis e projetos em defesa de um currículo pautado na valorização da diversidade cultural, como promulga a Constituição Brasileira de 1988, em relação a cultura em seu Art. 215, “O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais” (BRASIL, 1988). Acrescentamos ainda o inciso V, § 3º do Art. 215, da Previsão do Plano Nacional da Cultura: “Valorização da diversidade étnica e regional” (BRASIL, 1988).

No âmbito da educação, as conquistas em relação a inserção do tema da valorização da pluralidade cultural está presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB-9.394/96), nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs/2000) e na Lei mais recente: Lei 10.639/2003, relacionada à Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e indígena.

Desta forma, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB-9.394/96) estabelece em seu Art. 26,

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 2017, p.19).

Na sociedade pluralista de hoje, essas implementações são fundamentais para garantir um ensino mais democrático. No entanto, alguns docentes têm dificuldades ou recusam-se trabalhar com esses temas.

Recentemente, o Ensino Médio Básico passou por uma reformulação em sua estrutura, segundo Brasil (2000), fez-se necessário adequar a escola pública a realidade da sociedade contemporânea:

Pensar um novo currículo para o Ensino Médio coloca em presença estes dois fatores: **as mudanças estruturais que decorrem da chamada “revolução do conhecimento”, alterando o modo de organização do trabalho e as relações sociais; e a expansão crescente da rede pública, que deverá atender a padrões de qualidade que se coadunem com as exigências desta sociedade** (BRASIL, 2000, p. 06 - negrito do autor).

A sociedade brasileira, assim como outros países latino-americanos foi consolidada através do processo de colonização, o que implica uma imposição cultural dominante sobre a nacional. O Brasil faz fronteiras com vários outros países, e ainda, é uma nação aberta, no qual o fluxo de migração é alto, principalmente pelas legislações não serem tão severas comparadas a de outros países fechados.

Nessa perspectiva, compreendemos as regiões de fronteiras, como é o caso do Brasil, a partir do posicionamento de Homi Bhabha (1998), debate apresentado no primeiro tópico da seção, ao destacar esses lugares como encontro de diferença e influência cultural decorrente do colonialismo que impôs demarcações para separar geograficamente os países. Desta maneira, Bhabha enfatiza as formas de como os colonizadores articularam os discursos da diferença que negam raças, sexualidades e categorizam posições. Discursos hegemônicos embutidos no currículo e propagados historicamente no processo de ensino e na sociedade. Esses discursos hegemônicos, também, categorizaram a produção literária nacional e, conseqüentemente, o ensino de literatura que por séculos esteve baseado exclusivamente nos modelos europeus.

Por esse ângulo, o currículo é discutido a partir de diferentes campos teóricos, conduzindo a reflexão da importância desse instrumento na transmissão do conhecimento social. Na história na educação encontramos um currículo estruturado em perspectivas uniformes, baseados nas teorias curriculares tradicionais. No entanto, para o campo teórico crítico curricular, é necessário pensar o currículo como espaço social, histórico e cultural.

A relação de currículo e poder são debatidos através da teoria crítica curricular, destacando o quanto o currículo convencional se apresenta articulado a ideologia da diferença e difusor da concepção de dominação. Segundo Moreira e Silva (1994), essa dominação se fortalece no currículo através dos moldes reprodutivos, que articulam estratégias silenciosas para que as identidades dominadas/marginalizadas reproduzam esse sistema de poder.

Outro tema merece destaque no campo crítico, a relação entre currículo e cultura. De acordo com Moreira e Silva (1994), a cultura é vista, a partir do campo teórico crítico, como um espaço de luta e não como algo impositivo e homogêneo no processo de educação, uma vez que a sociedade não é monocultural. Nessa concepção, o currículo não deve mais ser o transmissor de um viés monocultural, mas um espaço pautado no discurso pluricultural.

Assim, nessa perspectiva, a idéia de cultura é inseparável da de grupos e classes sociais. Em uma sociedade dividida, a cultura é o terreno por excelência onde se dá a luta pela manutenção ou superação das divisões sociais. O currículo educacional, por sua vez, é o terreno privilegiado de manifestações desse conflito (MOREIRA; SILVA, 1994, p. 27).

Nesse sentido, o currículo passa a ser espaço de resistência “de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação, e sobretudo, de contestação e transgressão” (MOREIRA; SILVA, 1994, p. 28). Assim, a teoria crítica compreende currículo como elemento constituinte de construção e reconstituição cultural.

Partimos aqui para as teorias curriculares pós-críticas, a fim de compreendermos o currículo através dessa concepção pós-moderna. Nesse campo teórico, predomina a busca de um currículo que privilegie a diferença e a identidade em contraposição aos discursos tradicionais hegemônicos. Já discutimos anteriormente, que o pós-modernismo figurou um sujeito multifacetado, com identidades (re)(des)construídas simultaneamente, direcionando a necessidade de pensar um currículo que contemplasse a diferença na

contemporaneidade. Assim, as manifestações do pós-modernismo estão refletidas nas teorias ligadas ao campo teórico pós-crítico.

De acordo com Paraíso (2015, p. 50), na contemporaneidade não é possível fugir da temática da diferença e da necessidade de implementar um currículo como “espaço de possibilidades” e “território de forças” motivadoras, buscando libertar o currículo convergido em padrões. Paraíso (2015) destaca ainda que essa discussão é recorrente nas teorias relacionadas aos estudos culturais e ao pensamento da diferença.

E, como ocorreria essa desarticulação hegemônica do currículo de acordo com a teoria pós-crítica?

Acreditamos, principalmente, no rompimento do currículo padronizado, através da desestruturação de discursos dominadores e de práticas curriculares e pedagógicas que privilegiem o pensamento da diferença. Paraíso (2015, p. 50) afirma, as formas do currículo têm a capacidade de “produzir rotinas, aprisionar as forças, dividir e desanimar”. Por outro lado, essas teorias buscam desconstruir essas formas curriculares com a finalidade de promover a liberdade, a valorização e a harmonia entre o diferente. Essa desconstrução ocorre mediante as práticas de ensino dos professores, por exemplo, quando abrem espaço, em suas salas de aulas, para trabalharem com obras literárias diversificadas que representam os sujeitos marginalizados ou obras não canônicas, cujas temáticas instiguem a reflexão, o questionamento, o debate e o autorreconhecimento.

Dentro do campo pós-crítico, muitas são as teorias que discutem o currículo como espaço de luta e resistência das diferentes identidades pós-modernas e contemporâneas, propondo reflexões sobre as diversas formas de dominação colonialista pautado no currículo. Nesse contexto, destacamos a teoria pós-colonial e os estudos culturais do currículo, analisando a constituição das relações de poder entre as distintas nações colonizadas. Especificamente, sobre currículo e ensino de literatura, o debate é focado na teoria pós-colonial.

### **2.3.1 O currículo e o ensino de literatura**

De acordo com a teoria pós-colonial, as relações de poder devem ser refletidas a partir do período colonialista, já debatido no início da seção como o processo de dominação eurocêntrica e subjugação das raças e sexo não ocidentais. Essa teoria é recorrente no âmbito da análise literária, pois “busca examinar tanto as obras literárias escritas do ponto de vista dominante quanto aquelas escritas por pessoas pertencentes às nações dominadas” (SILVA, 2005, p. 125). O objetivo, segundo Silva, é analisar as

narrativas de acordo com as duas perspectivas: 1) pela visão dominadora, analisar a forma como o colonizado é construído e a posição de inferioridade desse sujeito; 2) pela visão de dominados, analisar a forma como o sujeito resiste a essa dominação.

Além da teoria pós-colonial ser importante para a teoria e análise de narrativas no âmbito literário, reforçamos sua importância para o currículo que norteiam as práticas de ensino do professor de língua portuguesa. Considerando que, na história do ensino, o currículo sempre privilegiou as obras do cânone literário e marginalizou as obras dos povos subjugados, fortalecendo, assim, essa condição de dominados.

No que diz respeito ao ensino baseado puramente em obras do cânone literário, a teoria pós-colonial aponta para um ensino excludente e discriminatório de acordo com o interesse da classe dominante. Para Silva (2005, p. 126, aspas do autor), “a teoria pós-colonial é um importante elemento no questionamento e na crítica dos currículos centrados no chamado ‘cânon ocidental’ das ‘grandes’ obras literárias e artísticas”.

Tradicionalmente, o ensino de literatura no Brasil se reduziu as escolas literárias e aos autores clássicos mais representativos de cada movimento. Assim, as narrativas apresentadas aos alunos, em sala de aula, tratavam-se de obras antológicas, distante do contexto social, histórico e cultural dos alunos afastados dos grandes centros urbanos. Nos primórdios da história do ensino de literatura brasileira, deparamo-nos com um currículo enraizado na concepção jesuíta, no qual era imposto a religião cristã aos colonizados e o ideário de submissão a raça branca.

O ensino baseado da visão jesuítica é encontrado nas próprias narrativas literárias regionalistas, como no conto “A Caligrafia de Deus”, do autor amazonense Márcio Souza (2010). Nele, as figuras dos colonizadores são representadas pelas personagens Madre Lúcia e pelo Padre Andreotti, ambos dirigem a Escola Salesiana de Missão de São Miguel, em uma distante comunidade do interior do Amazonas. No conto, a personagem Izabel Pimentel, uma indígena, figura como aluna de Madre Lúcia que reprime com castigos físicos o comportamento natural da moça indígena. Nesse conto, é possível analisarmos as formas como os colonizadores se impuseram na região e aos poucos, através da igreja e do processo de ensino, fixaram suas ideologias sobre a identidade indígena (Izabel Pimentel). A partir do contato com a figura do colonizador, Izabel Pimentel passa a rejeitar sua identidade de indígena e inicia uma busca na tentativa de integração ao modelo cultural dominante. No entanto, essa personagem não é aceita nessa cultura dominante, tendo como destino a morte pela mão do dominador (a polícia).

Esse exemplo permite percebermos como a inserção de um conto de temática regional no ensino da literatura permite tanto o reconhecimento do espaço local quanto

promove a discussão a respeito da violência da imposição cultural, que no caso da personagem Izabel, se apresenta como mutilação e sofrimento sentidos no corpo, mas também pode ser sentido no corpo social como frustração ou sentimento de inferioridade e inadequação.

Na contemporaneidade, o ensino de literatura é norteado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e está vinculado à disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Médio. Esse recente currículo nacional prevê para o campo artístico-literário:

No Ensino Médio, devem ser introduzidas para fruição e conhecimento, ao lado da literatura africana, afro-brasileira, indígena e da literatura contemporânea, obras da tradição literária brasileira e de língua portuguesa, de um modo mais sistematizado, em que sejam aprofundadas as relações com os períodos históricos, artísticos e culturais. Essa tradição, em geral, é constituída por textos clássicos, que se perfilaram como canônicos – obras que, em sua trajetória até a recepção contemporânea, mantiveram-se reiteradamente legitimadas como elemento expressivo de suas épocas (BRASIL, 2018, p. 523).

Nesse novo currículo aparecem as orientações para introduzir as literaturas africanas, afro-brasileiras e indígenas no Ensino Médio, conquista significativa para essas identidades subjugadas pela história. Dessa maneira, nas legislações e teorizações acadêmicas atuais há espaços para a prática de ensino que contemple as obras voltadas para as literaturas das culturas marginalizadas.

Mas, os professores de Língua Portuguesa, no Ensino Médio, estão preparados (capacitados) para trabalharem com essas novas literaturas em sala de aula?

Uma das grandes barreiras encontradas no ensino brasileiro é o distanciamento entre teoria e prática de ensino. Todavia, no cenário atual de educação, já encontramos alguns trabalhos publicados que contemplam essas práticas de inserção das literaturas não canônicas no contexto de sala de aula, conforme apresentado na parte introdutória dessa pesquisa. No entanto, sabemos que existe um longo caminho a percorrer para que, de fato, todos os alunos possam ter acesso a esse ensino emancipatório.

O novo currículo contempla, também, o ensino de literaturas de tradições populares, conforme indica o primeiro parâmetro para organização/progressão curricular:

Diversificar, ao longo do Ensino Médio, produções das culturas juvenis contemporâneas (*slams*, vídeos de diferentes tipos, *playlists* comentadas, *raps* e outros gêneros musicais etc.), minicontos, nanocontos, *best-sellers*, literaturas juvenis brasileira e estrangeira, incluindo entre elas a literatura africana de língua portuguesa, a afro-brasileira, a latino-americana etc., obras da tradição popular (versos, cordéis, cirandas, canções em geral, contos folclóricos de matrizes

européias, africanas, indígenas etc.) que possam aproximar os estudantes de culturas que subjazem na formação identitária de grupos de diferentes regiões do Brasil (BRASIL, 2018, p. 524).

O verbo “diversificar”, empregado no início do parâmetro, discretamente remete às discussões do pós-colonialismo, pois especifica a necessidade do processo de ensino oportunizar ao aluno o conhecimento das literaturas que contemplem a diversidade cultural, em especial das identidades culturais que a visão eurocêntrica negou. “O pós-colonialismo concentra-se no questionamento das narrativas sobre nacionalidade e sobre “raça” que estão no centro da construção imaginária que o Ocidente fez - e faz - do Oriente e de si próprio” (SILVA, 2005, p. 127). Diversificar as produções culturais aponta para que o professor apresente ao aluno as diferenças, através desse processo de ensino. Esse parâmetro abre precedente para o ensino das literaturas regionais, a fim de que o aluno reconheça suas identidades e valorize sua própria cultura.

Dentre as habilidades do campo artístico-literário, no Ensino Médio, propostos nesse recente currículo nacional, destaca-se a EM13LP49:

Perceber as peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários (a apreensão pessoal do cotidiano nas crônicas, a manifestação livre e subjetiva do eu lírico diante do mundo nos poemas, a múltipla perspectiva da vida humana e social dos romances, a dimensão política e social de textos da literatura marginal e da periferia etc.) para experimentar os diferentes ângulos de apreensão do indivíduo e do mundo pela literatura (BRASIL, 2018, p. 525).

Apresentar ao aluno as diferentes narrativas, estilos e estruturas literárias é despertá-lo para as diferentes manifestações artísticas e culturais. Além de possibilitar ao discente, desenvolver seu senso crítico diante das (re)(des)construções identitárias dos sujeitos representados pelas obras literárias, buscando promover a integração social do sujeito e da cultura que o colonialismo negou. Ao mesmo tempo, promover a desconstrução dos discursos e práticas que ramificam a hegemonia no processo de ensino e na educação.

Na contemporaneidade, a teoria pós-colonial aponta para um currículo literário que integre o diferente, através das obras literárias dos povos subjugados, ou seja, das narrativas que representem a diversidade cultural e as identidades dos sujeitos marginalizados. Logo, a representação, através de narrativas e outros elementos de expressão artística, assume função essencial no pós-colonialismo, por ser considerado um processo significativo na construção de identidades culturais e sociais.

Dentro dessa proposta, não nos interessa dissipar do currículo, o ensino através das obras antológicas da literatura nacional, mas oportunizar, através da inclusão de obras de autores da literatura regionalista, um ensino mediante narrativas que privilegiem as identidades culturais segregadas pela história colonialista. Construindo, desta forma, possibilidades para que o aluno reconheça as distintas versões e representações dos sujeitos e das culturas regionalistas, constitutivas como narrativas de resistência. Ademais, compreenda que as identidades rotuladas como “diferentes” têm seu espaço na sociedade, sendo esse espaço, negado pela visão eurocêntrica.

### **2.3.2 O currículo e a interculturalidade**

No referido trabalho, optamos pelo termo interculturalidade, considerando a discussão em torno do pós-colonialismo a partir da pós-modernidade. A interculturalidade privilegia a subjetividade do sujeito, foco principal dessa pesquisa. Na perspectiva da interculturalidade, o diferente permanece com suas particularidades dentro de um espaço constituído por diferentes culturas.

Para Canclini (2004), o conceito de interculturalidade está voltado às relações de cruzamento e entrelaçamentos culturais, considerando o intercâmbio e os processos “interétnicos” entre o fluxo advindo com a globalização. No entanto, o autor destaca, na perspectiva da interculturalidade as relações são movidas pelo princípio do reconhecimento das particularidades de cada cultura. “Hoy imaginamos lo que significa ser sujetos no solo desde la cultura en que nacimos, sino desde na enorme variedad de repertorios simbólicos y modelos de comportamiento. Podemos cruzarlos y combinarlos” (CANCLINI, 2004, p. 161).

De acordo com o conceito de interculturalidade, não há predomínio de uma cultura sob a outra. As relações são constituídas a partir do diálogo entre as diferentes culturas e os diferentes sujeitos, distanciando-se, assim, da visão de cultura hegemônica. A globalização gerou um cenário de encontro das diferentes culturas e estabeleceu o predomínio da cultura eurocêntrica, discussão realizada no início da seção. No entanto, esse encontro de diferenças culturais suscitou dois aspectos: 1) as tensões e os conflitos culturais, discriminatórios e excludentes; 2) as discussões, no âmbito cultural, pela busca de afirmação das culturas subjugadas.

Nesse contexto, surgem os desafios da escola, na atualidade, lidar com os conflitos étnicos e raciais que emergem cotidianamente no ambiente escolar e, a necessidade de pensar um currículo embasado nas discussões do pós-colonialismo, partindo do

pressuposto da função e formação social atribuída à escola. A perspectiva de um currículo intercultural propõe não apenas respeitar o outro, mas valorizar as identidades pelas suas subjetividades.

Contudo, pensar na construção de um currículo intercultural é ir contra, principalmente, a classe conservadora que insiste em negar/ocultar identidades de gênero, raça e sexualidade, mascarando, assim, o ódio e a violência na contemporaneidade. Além disso, a discussão de Moreira e Silva (1994), sobre o currículo e o poder, destaca a concepção de que sempre interessou à classe dominante, grande responsável pela construção dos currículos, formar cidadãos marginalizados mantendo-os no lugar pré-estabelecido para a dominação e, mediante “verdades que aprisionam” (PARAÍSO, 2015, p.56), fortalecer essas relações de poder<sup>13</sup>.

E, como seria construído um currículo baseado na perspectiva intercultural?

Primeiramente, é válido ressaltarmos a importância dos debates do campo curricular crítico para a inclusão das identidades subjugadas no processo educacional e, de “relacionar a educação a questão de poder, saber e identidade” (CORAZZA, 2005, p. 9). Além desse campo teórico predeterminar conquistas significativas para a teorização curricular posterior: pós-crítica. Assim, um currículo intercultural implica na valorização do diferente a partir da era pós-moderna. Remetendo, desta maneira, ao sujeito pós-moderno e suas (re)(des)construções identitárias.

Então, quem são os diferentes da era pós-moderna?

[...] são os homossexuais, negros, índios, pobres, mulheres, loucos, doentes, deficientes, prostitutas, marginais, aidéticos, migrantes, colonos, criminosos, infantis-adultos, todos os sem... Os quais, por tanto tempo, ficaram borrados e excluídos, calados e subordinados, dominados e pisoteados pela lógica da identidade-diferença (CORAZZA, 2005, p. 9).

O currículo intercultural fundamenta-se nas necessidades culturais, sociais e políticas requeridas pelos grupos subjugados, da pós-modernidade a contemporaneidade, ou seja, no viés da diferença. O professor deve estar preparado/aberto para educar o diferente e, educá-lo de maneira crítica, haja vista a dinâmica cultural na atualidade. Além disso, pelo princípio

---

<sup>13</sup> Nessa perspectiva, podemos retomar Althusser e sua percepção de que a escola ao lado da igreja e da cultura (Letras e Artes) é um dos aparelhos ideológicos do Estado. Althusser elucida que apesar de sua multiplicidade (Escola, Igreja, Política, Sindicatos, Cultura, Família), os AIE (aparelhos ideológicos do Estado) atuam massivamente na propagação da ideologia da classe dominante, de maneira a possibilitar a existência do Estado [que é sempre o Estado da classe dominante, conforme esclarece o autor] e a manutenção do poder. Isso reforça a importância da discussão do currículo e do espaço que será destinado ao ensino da Literatura.

da valorização da diferença e da subjetividade do sujeito, não há metodologias predeterminadas e padronizadas a serem seguidas pelo educador em sua prática, considerando o embasamento dessa teorização: cada sujeito/aluno tem suas particularidades.

Para Paraíso (2015, p. 56), é essencial “desfazer, desconstruir e desmontar as formas dos currículos, os raciocínios que dividem e confinam e as verdades que aprisionam é um importante trabalho de um currículo vetor de forças e mobilizador da diferença.” Ao professor é um campo desafiador, mas necessário. Em vista disso, a prática docente relaciona-se aos termos libertação e inovação, isto é, o professor precisa se desapegar de métodos e conceitos tradicionais para diversificar, dinamizar, recriar e reinventar suas práticas, a fim de contemplar/valorizar os diferentes sujeitos/alunos.

Em relação ao debate de um currículo da pós-modernidade a contemporaneidade, Paraíso (2015) apresenta um “currículo de forças”, pela capacidade que o mesmo carrega em deformar/desestruturar padrões/formas estabelecidas ao longo da história curricular e mobilizar a diferença. Já Corazza (2005) apresenta um currículo da “diferença pura”, pelas concepções da atualidade apontarem para a diferença e, pela necessidade de inserção das diferentes culturas/sujeitos no currículo e nas práticas pedagógicas.

Nos dias de hoje, conforme já mencionamos, a escola é o espaço central de encontro do dinamismo da diferença, sendo o sujeito docente conclamado a participar e mediar esse processo. Um trabalho a ser realizado em conjunto com os diferentes, corrobora Corazza (2005), para que o diferente seja educado pela sua subjetividade. Ademais, o currículo intercultural é um desafio necessário nas desconstruções de discursos e práticas pedagógicas excludentes e uniformes, favorecendo para conexão e reconstrução de práticas singulares e inclusivas.

### **3. O caminhar pela Amazônia e sua literatura**

#### **3.1 O processo de colonização da Amazônia**

A região amazônica sempre despertou interesse das grandes nações dominantes pelas suas riquezas (rios, florestas, extensão territorial, minérios, etc.), motivo principal do projeto de colonização por Portugal. O projeto de colonização da Amazônia visava a integração da região ao Império Português. Segundo Márcio Souza, a história amazônica propagada pela visão eurocêntrica esteve carregada de preconceitos, assim sendo, por muito tempo foi atribuído à cultura amazônica “um certo primitivismo” e “barbárie”

(1994, p. 18), entretanto, estudos históricos mais recentes comprovaram que antes da colonização havia uma organização social entre os habitantes da região.

O modelo de colonização da Amazônia foi baseado exclusivamente na perspectiva exploratório e mercantilista, ou seja, no predomínio do interesse econômico. A colônia portuguesa visava enriquecimento através da exploração da região, sem a preocupação com os habitantes locais, os indígenas, e tampouco com a natureza.

Os primeiros povos a conquistarem a região amazônica foram os europeus, em busca de riquezas, considerando a extraordinária lenda do El Dorado na região. Esse processo de conquista “começou muitas vezes com as populações indígenas pagando um preço elevado” (SOUZA, 1994, p. 21). De acordo com Souza (1994), durante a colonização da região, os indígenas foram feitos de escravos para tentar sanar a falta de mão de obra na busca de riquezas pelos europeus.

Após a descoberta da inexistência de recursos minerais na região Amazônica, os portugueses passaram a explorar as “drogas do sertão”, produto de grande valor para o mercado europeu.

Para consolidar o “comércio do sertão”, Portugal lançou mão do uso imediato da força de trabalho indígena como forma de suprir a deficiência de mão de obra, pois esta era abundante nas margens dos rios e bem mais barata em relação ao negro africano. (FIGUEIREDO, 2011, p. 51).

O processo de colonização amazônica não difere muito das histórias de colonização de outras regiões latino-americanas, marcadas pela dominação europeia e pela imposição desta cultura sobre a local. Além de terem seus territórios invadidos pelos colonizadores, os povos indígenas da Amazônia também foram explorados, às vezes exterminados, para atenderem aos interesses dos dominadores. A palavra violação, é a que melhor descreve essa parte da história amazônica.

Além do vocábulo violação, utilizado para designar a ação sofrida pelos indígenas e por seu território, o termo “ação predadora” pode descrever, também, a invasão territorial amazônica. Esse termo (ação predadora), define tanto a violência sofrida pelos povos indígenas no processo de colonização, quanto a própria violência sofrida pela floresta Amazônica, a qual passou, desde o período, a ser destruída pelo homem.

No processo de colonização da Amazônia, a igreja contribuiu significativamente para a estabilização desse sistema, considerando a função dos missionários, ou seja, de atuar nas colônias com “a tarefa específica de tornar os índios dóceis e submissos às novas relações de trabalho” (FIGUEIREDO, 2011, p. 53). Ainda de acordo com Figueiredo

(2011), as principais ordens religiosas que colaboraram para a afirmação da colonização na Amazônia foram: carmelitas, capuchinhos, mercedários e os jesuítas. No entanto, os indígenas que se opuseram a evangelização e a dominação europeia eram perseguidos e exterminados pelos colonos. Desta forma, a igreja aparece como um instrumento de inserção de valores da cultura europeia sob a cultura indígena amazônica.

Segundo Loureiro (2015), nos séculos XVI e XVII, a região Amazônica apresentava-se suscetível às invasões. Diante disso, a política portuguesa construiu fortes de defesa territorial ao longo do rio Amazonas, para impedir as invasões estrangeiras. Além disso, houve a consolidação de ocupação da região, considerando que, no referido período, “efetivou-se a distribuição de terras para famílias ilustres de Portugal (e possivelmente já brasileiras), com vistas à criação de gado e a outras atividades próximas a foz e ao longo do rio” (LOUREIRO, 2015, p. 39).

Mesmo com as novas implantações da política portuguesa, a Amazônia continuou sendo uma região isolada do restante do país e da América Latina, fator relacionado principalmente a sua extensão territorial e hidrográfica. Esse isolamento, contribuiu para que na região fortalecesse a exploração da mão de obra indígena, situação divergente do restante do país que explorava maciçamente a mão de obra escrava negra, no período colonial.

Diante disso, a cultura amazônica passa a ser constituída da relação entre os índios e os brancos (europeus), ou seja, a partir do contato dessas raças, surgiu o caboclo amazônico. Para Loureiro (2015, p. 46), os caboclos são “mestiços descendentes de índios e brancos”. Ainda segundo o autor, a participação do negro na constituição da cultura amazônica não é tão expressiva quanto a do índio, tendo em vista a dificuldade de acesso à região nos primeiros anos de colonização. No entanto, Loureiro (2015) ressalta a presença de alguns negros em algumas partes das regiões Amazônicas como Amapá, Pará e Tocantins.

Nos séculos seguintes, a identidade amazônica passa a ser constituída de caboclos e indígenas presentes ao longo dos povoamentos, os quais iriam constituir as cidades dos interiores dos estados da Amazônia. Todavia, com o desenvolvimento da região amazônica implantam-se políticas de povoamento das regiões isoladas, contribuindo, no século XX, para a formação de distintas identidades nos diversos estados da região norte.

### 3.1.1 O desenvolvimento da região amazônica

A região amazônica sempre foi marginalizada diante do cenário nacional. Inicialmente, isso ocorreu pela dificuldade de acesso aos estados nortistas, como consequência, a região sempre esteve em atraso comparada aos demais estados do país. Entretanto, com o passar dos anos percebeu-se o descaso dos governos pela Amazônia. Desde o início da colonização, a região norte passou a ser vista apenas como local a ser explorado e, conseqüentemente, as políticas de desenvolvimento implementadas só fortaleceram essa perspectiva.

Desta forma, o desenvolvimento da Amazônia, de acordo com a história da região, foi baseado no extrativismo, sistema de produção local. Essas produções executadas por diversos segmentos até o fim dos anos 1950.

Envolvida em isolamento e mistério, a Amazônia foi construindo um sistema de vida e trabalho ribeirinho e extrativista integrado por pescadores, coletadores de castanhas, mateiros, extratores de seringas, de peles, de couros, de resina de árvores, de ouro e de diamantes. Acrescente a eles os lavradores, os seringueiros, os vaqueiros e fazendeiros, os comerciantes, os empresários, os biscateiros e os artesãos das mais diversas categorias que vivem em função de produtos da floresta e do rio (LOUREIRO, 2015, p. 48).

A floresta e o rio são os elementos mais significativos dentro da cultura amazônica, principalmente, para os povos ribeirinhos e indígenas. “Uma cultura de profundas relações com a natureza, que perdurou, consolidou e fecundou, poeticamente, o imaginário [...] desses indivíduos isolados e dispersos às margens dos rios” (LOUREIRO, 2015, p. 48). Seria basicamente, essa relação de homem e natureza que a globalização vem romper e desintegrar em decorrência do capitalismo.

Em busca do desenvolvimento da região, várias foram as tentativas de integração da Amazônia ao cenário nacional e mundial. De 1876 a 1912 ocorreu o que os historiadores chamam de primeira fase ou ciclo de exploração da borracha na Amazônia. A primeira fase de exploração da borracha vem transformar a produção da região e colocá-la no mercado de exportação, ou seja, nesse período “a economia da Amazônia passou a girar quase que exclusivamente em torno da produção e comercialização desse produto” (FIGUEIREDO, 2011, p. 104).

No ciclo de extração da borracha, as primeiras mãos de obras exploradas foram as indígenas e caboclas, em razão do conhecimento que ambos os grupos detinham sobre a floresta. Porém, diante da insuficiência de mão de obra local, para suprir a demanda do

mercado de extração de borracha, ocorreu nesse período o maior número de migração na história do país, afirma Figueiredo (2011). Dentre os povos que chegaram a Amazônia para trabalhar na extração e produção da borracha, destaca-se em maior número os nordestinos.

Assolados por prolongadas secas, contendo em seu território uma enorme massa de miseráveis, camponeses sem acesso à terra, o Nordeste foi o maior fornecedor de contingente humano para a extração do látex no interior da Amazônia. Estima-se que, nos primeiros 30 anos, 350 mil nordestinos tenham migrado para a região, aliciados por uma propaganda enganosa, realizada por agentes intermediários a serviço das firmas que controlavam o comércio e os aviamentos na economia da borracha (FIGUEIREDO, 2011, p. 105).

A propaganda de “enriquecimento certo” moveu outros povos de diferentes partes do mundo para imigrarem à Amazônia no período de exploração de borracha. No entanto, os migrantes e imigrantes acabaram sendo explorados nos seringais amazônicos, sendo esta, uma das temáticas mais recorrentes nas obras da literatura regional. Iludidos com a promessa de trabalho lucrativo, os migrantes e imigrantes deixaram suas terras e se isolaram nos seringais amazônicos, locais de duplo processo de exploração: das seringueiras e dos seringueiros.

O sistema de exploração humano, durante o ciclo da borracha, ocorreu na mesma proporção que a exploração do produto. A violação ocorreu tanto ao homem quanto a natureza. Em um sistema escravocrata, no qual o seringueiro (mão de obra) era propriedade do seringalista (patrão) que detinha o poder sobre o seringal (propriedade de exploração da borracha). Nesse sistema, a mulher figurava como mais um produto de consumo nos seringais amazônicos. “A sociedade do látex tornar-se-ia uma sociedade falocrata, que daria à mulher uma utilização tão aberrante quanto a forma de explorar a força de trabalho do seringueiro” (SOUZA, 2009, p. 264). Essa parte da história é representada como denúncia em várias obras da literatura amazônica.

Para Loureiro (2015), o número de migrantes nordestinos, no auge da borracha, foi de aproximadamente 500 mil pessoas. Sendo que, após a decadência do ciclo da borracha, uma parte retornou ao seu estado e a outra parte permaneceu na região. Os nordestinos que ficaram tiveram sua participação junto a formação cultural local.

O segundo ciclo da borracha, estende-se de 1942 a 1945 e teve sua contribuição, embora em menor escala que o primeiro, para o desenvolvimento econômico da região amazônica. De acordo com Gomes (2004), o segundo ciclo de exploração da borracha constituiu-se como uma nova “febre” que reviveria a região amazônica em conformidade

aos anos da Segunda Guerra Mundial. Mas, o segundo ciclo de exploração na borracha não foi tão promissor quanto o primeiro, considerando principalmente o preço mais baixo do produto no mercado internacional.

Além do preço da borracha do mercado estrangeiro, outro fator que contribuiu para o declínio da borracha nos anos seguintes, na região amazônica, foi a falta de apoio do governo para a região. Para Souza (2009), houve falta de investimento do Estado Brasileiro para com os empresários da borracha, haja vista o interesse em investir na produção de café na região centro-sul, a qual apresentava uma localização mais estratégica do que a Amazônia. O fato do isolamento amazônico sempre foi um motivo para a falta de investimento na região.

Apesar da crise da borracha, esse foi o ciclo de desenvolvimento mais significativo para a região norte. Passada a fase da borracha, a economia da região vai se centrar na exploração da castanha. Segundo Loureiro (2015), a produção regional sempre foi baseada no extrativismo florestal. Os produtos extraídos da floresta amazônica sempre foram mais visados pelo mercado estrangeiro do que o nacional.

As construções das primeiras estradas brasileiras representaram uma esperança para o escoamento das produções locais e, conseqüentemente, para o desenvolvimento regional. No ano de 1953 foi criada a Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia (SPVEA), através da Lei nº 1.806/53, a qual foi revogada em 1966 pela Lei nº 5.173/66 com a criação da Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM). A presente lei versa sobre o Plano de Valorização Econômica da Amazônia. A partir de então, grandes rodovias passaram a ser construídas com a finalidade de integrar a região amazônica ao restante do país e do mundo.

A rodovia Belém-Brasília, que constitui um marco de rompimento desse isolamento, ou ao menos de uma progressiva diminuição, é concluída em 1961 e passa a funcionar em condições precárias, mas nos anos de 1970 e 80 novas rodovias passam a conectar outros pontos da Amazônia ao espaço nacional (LOUREIRO, 2015, p. 47).

Outro importante marco no desenvolvimento da região amazônica, principalmente para o estado do Amazonas, foi a criação da Zona Franca de Manaus. Esse foi outro ideário de integração da Amazônia ao cenário econômico nacional e mundial. A Zona Franca de Manaus foi criada por meio do Decreto Lei nº 288/67, durante o governo militar. Mas Bonfim e Botelho (2009, p. 17) afirmam que a concepção inicial partiu de um projeto geopolítico idealizado no final da década de 50, “com o objetivo de resguardar a soberania nacional na gigantesca região amazônica”.

A forma como se deu o modelo de desenvolvimento econômico, durante a implantação da Zona Franca de Manaus, não difere dos modelos de desenvolvimento anteriores na região, pautados na exploração de mão de obra local e migrantes. O processo de implantação gerou mudanças significativas na cidade de Manaus e, ao mesmo tempo em que ocorria o crescimento econômico da região Amazônica, cresciam os problemas sociais na cidade de Manaus.

Aos poucos, Manaus vai sendo reconfigurada e sua estrutura é impactada pela implantação da Zona Franca. O processo de implantação atraiu um enorme número de pessoas para a cidade que não estava preparada para um repentino desenvolvimento. Diante disso, o resultado desse processo foi o colapso social, cultural, econômico e ambiental da cidade de Manaus.

Em pouco mais de dez anos de Zona Franca, Manaus já era um caos urbano, com a proliferação de bairros populosos e sem as estruturas sociais adequadas, carente de segurança, com um número de escola insuficientes para atender a demanda dos “novos” alunos: sem serviços de saúde capazes de atender à população, principalmente a de baixa renda; sem saneamento básico e um problema crônico de transportes coletivos (FIGUEIREDO, 2015, p. 157 - aspas do autor).

Muitas obras da literatura amazonense e amazônica representam os processos de desenvolvimento local e as consequências dos mesmos para a vida da sua população, como o já citado conto de Márcio Souza, “A caligrafia de Deus”, cujo espaço e protagonistas são criados de maneira a evidenciar os processos de degradação pelo qual passaram a cidade e os corpos humanos nesse período. Uma literatura que expressa histórias e fatos regionais a partir das perspectivas de autores locais ou de autores de distintas nacionalidades que estiveram na região. Além disso, são obras literárias capazes de conduzir os leitores à reflexão acerca do processo de colonização, desenvolvimento e cultura amazônica, através de personagens e enredos que contribuem para a promoção, identificação e valorização cultural local.

### **3.1.2 Aspectos socioculturais do município de Humaitá-Amazonas**

O município de Humaitá (AM), um dos 62 municípios do estado do Amazonas, está localizado ao sul dessa região, à margem esquerda do Rio Madeira, fazendo delimitação com os municípios de Manicoré, Tapauá, Canutama e com a cidade de Porto Velho, capital do estado de Rondônia. A cidade de Humaitá teve sua origem pelas políticas de desenvolvimento da região Amazônica, a princípio, era um seringal, tornou-

se um povoado, posteriormente, vila e por último foi elevada à categoria de cidade, como a maioria dos municípios do interior da região norte.

O colonizador José Francisco Monteiro, comerciante de produtos regionais, é considerado o fundador da cidade de Humaitá-AM. Almeida (2005b, p. 30) afirma, José Francisco Monteiro era “dotado de muita prática comercial adquirida no Maranhão, de onde acabava de chegar, estabelecendo-se no lugar Pasto Grande, algumas milhas rio acima da cidade de Humaitá, tornando-se um dos seringalistas mais conceituados da região”.

Mas, antes na colonização, o município de Humaitá era povoado por indígenas das etnias Parintintim, Pama, Torá e os Mura. Meirelles et al (2018) afirmam, Humaitá é fundada pela Missão de São Francisco, em 1963, liderada pelos jesuítas. Os jesuítas constituíram uma das ordens religiosas que se instalaram ao longo dos rios da Amazônia para contribuírem com o processo de colonização na região.

De acordo com Almeida (2005b), a região de Pasto Grande era constantemente atacada pelos indígenas, motivo pelo qual mudaram-se, em 1888, para a atual sede do município de Humaitá. Em 04 de fevereiro de 1890 foi instituído o Decreto nº 31 de criação do município de Humaitá. Nesse processo de colonização, a igreja católica esteve sempre presente: “desde os primeiros instantes em que foram plantados os seus alicerces, numa tradição do seu fundador” (ALMEIDA, 2005b, p. 36). O primeiro nome atribuído ao povoado foi Freguesia de Nossa Senhora da Conceição do Belém de Humaitá.

O município de Humaitá era constituído de inúmeros seringais de margens que dariam lugar, posteriormente, a comunidades ribeirinhas. Dentre esses seringais tiveram destaques: o seringal Três Casas, o seringal Bom Futuro e o seringal Paraíso. Esse último aparece representado no romance “A Selva”, do autor português Ferreira de Castro, o qual “lá viveu e trabalhou como seringueiro, escriturário e balconista, no período de 1911 a 1914” (ALMEIDA, 2005b, p. 49). A formação cultural da região é decorrente do contato dos indígenas com os migrantes e imigrantes que chegaram ao referido local, no auge do ciclo da borracha, e, após o declínio, permaneceram na região.

Após a queda da borracha em 1928 e o período de decadência na região amazônica, a cidade de Humaitá-AM tem seus primeiros projetos relacionados a infraestrutura executados, as rodovias começaram a ser construídas e a cidade, passou a ter ligação direta com outros municípios e com a cidade de Porto Velho (RO), através da BR-319. “Com a abertura da BR-319, o município, que era voltado ao rio Madeira, inverteu de posição e passou a crescer e a dinamizar sua economia através da estrada, recebendo um grande número de migrantes do sul do País entre as décadas de 1980 e

1990” (MEIRELLES, et al., 2018, p. 65). Desta forma, as rodovias foram fundamentais para a promoção do desenvolvimento econômico, social e cultural da região.

As rodovias são um grande marco na cidade de Humaitá, pois elas possibilitam um fluxo contínuo de produtos e pessoas na cidade, o que acaba refletindo na cultura local. A BR 230 (Transamazônica) passa no meio da cidade e se encontra com a BR 319, a qual possibilita o tráfego à cidade de Porto Velho-RO em uma distância de 200 KM. Assim, essa região recebe diferentes influências culturais e sociais, o que transforma gradativamente os aspectos locais.

**Figura 3** - Divisa dos estados Amazonas e Rondônia na BR 319.



**Fonte:** A autora.

A diversidade cultural é algo facilmente perceptível na região, inclusive na arquitetura. Aos poucos, Humaitá-AM vai deixando seu aspecto de cidade pacata e sendo reconfigurada por estruturas arquitetônicas provenientes de outras regiões do país. O grande atrativo da cidade de Humaitá-AM é justamente a sua localização geográfica de forma estratégica. Atualmente, a população é constituída por amazonenses, rondonienses, acreanos, sulistas, etc.

Segundo Meirelles et al. (2018), a população do município de Humaitá, em 2017, era de 53.382 habitantes, no qual 69% dos habitantes estão concentrados na zona urbana e 31% na zona rural. As atividades econômicas da região englobam a produção da aquicultura, produção agrícola e administração pública. No entanto:

Duas atividades econômicas destacam Humaitá no cenário Amazonense: o garimpo de ouro no Rio Madeira e o cultivo da soja. O ouro já foi explorado de modo legal e organizado na região, porém, a maior parte da atividade é realizada de maneira informal ou ilegal. O cultivo de soja, trazido em grande parte pelos migrantes do Sul do

Brasil, que constituem boa parte da população local, já foi apresentado como uma grande promessa para o desenvolvimento local (MEIRELLES, et al., 2018, p. 68).

A cidade de Humaitá conta com várias esferas públicas federais que contribuem para um fluxo de migração constante entre os servidores e seus familiares, sendo estes os órgãos: UFAM, IFAM, Batalhão de Infantaria do Exército Brasileiro (54º BIS), Polícia Rodoviária Federal, IBAMA e ICMBio. Além de órgãos estaduais (UEA, SEDUC, Polícia Militar) que também possibilitam a transferência de servidores.

Pela sua posição geográfica, Humaitá-AM pode ser considerada, na perspectiva de Bhabha (1998), um “entre-lugar”, no qual as diferenças culturais se encontram. Além do encontro cultural, há as influências culturais que reconfiguram as identidades locais, ou seja, costumes, tradições e hábitos são incorporados à cultura regional. Esses aspectos, gradativamente, irão se tornando mais sólidos e predominando sobre a cultura local. Assim, os traços culturais da população da cidade de Humaitá-AM não são tão evidentes quanto nos demais municípios do estado do Amazonas, aqueles geograficamente mais distantes das capitais, nos quais as manifestações da cultura local são mais predominantes.

Ademais, pelo viés sociológico, a cidade de Humaitá classifica-se como um local de passagem, ou seja, uma sociedade híbrida, ainda de acordo com as contribuições de Bhabha (1998), em que há interação entre diferentes culturas na constituição de novos aspectos culturais. Assim, a proximidade de Humaitá-AM com outro estado (Rondônia) e o elevado fluxo de migração de pessoas de diferentes partes do país acabam gerando o ofuscamento dos aspectos culturais regionais. Nessa perspectiva, surge a necessidade de buscar a valorização da cultura local como forma de identificação com o espaço amazônico e de resistência desse povo.

### **3.2 A literatura regional e a cultura amazônica**

A literatura amazônica tematiza a história, a cultura, a floresta e os rios da região. Durante décadas, muitos autores representaram o misticismo e o fantástico que a visão eurocêntrica propagou do ambiente amazônico nas obras de expressões regionalistas. Mas, paulatinamente, os autores da região foram representando, através da ficção, suas perspectivas locais.

A cultura amazônica é marcada por mitos e lendas orais que contribuíram para a formação da literatura local, ou seja, o imaginário e a oralidade são traços significativos nessa cultura. Os mitos e lendas reforçam a importância do rio e da floresta para os povos

loais. “O rio é o fator dominante nessa estrutura fisiográfica e humana, conferindo um *ethos* e um ritmo a vida regional” (LOUREIRO, 2015, p. 137 - itálico do autor). Enquanto a floresta amazônica é: “Elemento básico, na constituição da paisagem, fator geográfico e potencial econômico, ela absorve e gira em torno do homem, chegando a imprimir uma espécie de estilo de vida e cultura” (LOUREIRO, 2015, p. 146).

Então, como se caracteriza a literatura regional amazônica?

A literatura amazônica representa a importância da região, principalmente dos rios e das florestas para o povo local, indígenas e caboclos. Além disso, expressam a dominação dos colonizadores em relação aos povos e os elementos culturais amazônicos, ao mesmo tempo em que apresentam temáticas relacionadas à denúncia social e até ambiental. Nesse cenário, no final do século XX, a floresta amazônica era vista como um “elemento de proteção” necessário ao mundo, já no século XXI, a região passa novamente a ser violada como nos primórdios da colonização, considerando o aumento das queimadas, derrubadas e extração mineral na região e pelas sucessivas tentativas de aprovação de novos marcos regulatórios para permitir a exploração com menos restrições dessas áreas.

Segundo Loureiro (2014), a estética amazônica está relacionada ao sentimento ou percepção, não sendo algo relacionado ao racional ou técnico:

O amazônico da estética amazônica não é propriamente a forma: o amazônico da estética amazônica é aquilo que emerge dessa forma, é aquilo que emerge do vitral, é o *ethos* amazônico, é uma forma de “amazonicidade” que emerge da obra e que você percebe mais como modo de sentir do que propriamente como modo de uma demonstração racional (LOUREIRO, 2014, p. 33 - aspas do autor).

Nessa perspectiva, as obras produzidas na região ou de expressão amazônica apresentam a identidade dos povos da região, revelando um sentimento de pertencimento local entre autores e leitores. Ainda de acordo com Loureiro (2014), são as características que marcam a literatura regional amazônica (sentimento de pertencimento, a valorização do imaginário e da oralidade) que influenciaram as primeiras obras do modernismo brasileiro: *Macunaíma* (1928) de Mário de Andrade e *Cobra Norato* (1931) de Raul Bopp.

Nos séculos XVII a XIX constam poucas obras literárias publicadas na região Amazônica. De acordo com Souza (2014), a literatura feita na Amazônia inaugurou-se no século XVIII com o poema “A Murahida ou a conversão do gentio Muhra” (1785), do poeta e soldado Henrique João Wilkens. No entanto, Souza (2014) destaca que não há

motivo para enaltecimento dessa produção, haja vista se tratar de um poema que tematiza a guerra que ocasionou no genocídio de 40 mil índios Muhra.

Um outro nome que surge entre os pioneiros da literatura na Amazônia é do poeta Tenreiro Aranha:

Tenreiro Aranha foi um poeta importante justamente porque sua poesia significa uma transição entre a poesia retórica portuguesa e uma poesia mais lírica e comprometida com o mundo amazônico. Na verdade, o teatro de Tenreiro Aranha é mais importante, porque sua curiosa dramaturgia é um [sic] verdadeira ruptura com Portugal, embora inconsciente. A poesia de Tenreiro [sic] Aranha é uma poesia laudatória e circunstancial. Ele era um funcionário público, e inaugura na Amazônia a arraigada tradição provinciana de confundir o ofício de escrever com a ideia de capital social. Ou seja, o escritor não escreve para os leitores, mas para garantir sua ascensão social. (SOUZA, 2014, p. 28).

Na primeira metade do século XIX, não houve produções registradas no campo literário da Amazônia. Mas há registros de obras de expressão amazonense, como o romance histórico do Alto Amazonas, Simá (1857), do autor Lourenço da Silva Araújo, natural do estado da Bahia. O romance apresenta um questionamento e busca pela identidade/um caráter nacional. As temáticas que se sobressaem neste romance são religião e política. Além disso, a obra expressa a rebelião dos indígenas contra os portugueses que colonizaram suas terras.

Posteriormente, a região amazônica vive o auge do ciclo da borracha e passa a contar com a presença de vários escritores. Para Souza (2014, p. 29 - aspas do autor), o que mais se destacou nesse período foi o contista e romancista Inglês de Souza: “homem do baixo amazonas [sic], e que legou uma obra forte, bastante inventiva, como os romances “O Cacaulista” e “Coronel Sangrado”, além de ter introduzido no Brasil o naturalismo com sua obra-prima, o romance “O Missionário”. A obra o “Missionário” (1891) lança o autor Inglês de Souza no cenário literário nacional tematizando a religião, o regionalismo e o cotidiano interiorano.

Após o Romantismo tem-se a chegada do Parnasianismo no Brasil, a partir de 1870, tendo como principais representantes literários no Amazonas: Heliodoro Balbi (1876-1919) e Hemetério Cabrinha (1892-1959). Esse último participou ativamente do meio cultural da cidade de Manaus e chegou a fundar um gênero literário com preocupações modernistas, denominado “Academia dos Novos”. A obra mais conhecida de Hemetério Cabrinha é “Frontões” (1958), um livro de poemas com 81 composições com tendência mística que marca toda a obra. Dentre as temáticas apresentadas destacam-

se o regionalismo, a religiosidade, o inconformismo, crítica social, tendência filosófica e lirismo amoroso.

Dado seu isolamento geográfico e econômico, a região amazônica sempre esteve morosa em relação às produções literárias nacionais. “Mas a nossa região sempre esteve desafinada nesse campo da cultura. E o que temos na Amazônia é a persistência de uma literatura sem leitores, e que, em muitos casos, os próprios editores são os próprios autores” (SOUZA, 2014, p. 29). Especificamente, em relação à literatura amazonense, a sua expansão ocorreu a partir do Clube da Madrugada, movimento que surgiu em 1954, buscando romper com o isolamento cultural dessa região.

No Amazonas, o Clube da Madrugada surge baseado na geração modernista de 1945, tendo sua sede em Manaus. Esse movimento, capaz de renovar a cultura no estado do Amazonas, teve como principal objetivo discutir a necessidade de promoção da cultura local em contraposição à marginalidade da cultura amazônica no cenário nacional e internacional.

O surgimento do Clube da Madrugada em Manaus coincide com o desejo de renovação estética vivida por um grupo de poetas, escritores, intelectuais e artistas plásticos que estavam cansados do isolamento cultural proporcionado por dificuldades econômicas e geográficas. Nesse período, várias tendências estéticas foram utilizadas de maneira a coincidir com os anseios artísticos regionais em busca da identidade própria, retomando o conflito latente a que o movimento modernista da Semana de 1922 parecia servir de referência (PÁSCOA, 2011, p. 79).

O Clube da Madrugada promoveu mudanças significativas na cultura local e despertou vários autores regionais da inércia em que se encontrava a literatura da região desde o declínio da borracha. Dentre os nomes de autores literários que participaram do clube estão: Luiz Bacellar, Elson Farias, Getúlio Alho, Guimarães de Paula, Thiago de Mello, Alencar de Silva, Moacir Andrade e outros.

De acordo com as temáticas das obras, a literatura regional da Amazônia pode ser classificada em literatura indígena, literatura urbana e literatura ribeirinha. Além disso, tem-se as “Literaturas de Expressões Amazônicas”, as quais tematizam a região amazônica, porém são escritas por autores de outras naturalidades e nacionalidades.

Apesar da revolução literária e cultural promovida pelo Clube da Madrugada, Souza (2014) enfatiza ser necessário, no Amazonas, uma integração literária e uma literatura significativa conferenciada aos leitores. Em relação à cultura dessa região, a Amazônia continua com o seu ar de misticismo, embora a globalização tente ofuscar os aspectos regionalistas.

Atualmente, o Amazonas conta com grandes nomes de escritores conhecidos nacionalmente e internacionalmente, dado o valor das suas obras literárias no cenário mundial. Dentre esses autores, destacam-se: Márcio Souza, Milton Hatoum, Thiago de Mello, Tenório Telles e outros. Tem-se entre as obras de reconhecimento nacional e mundial: Dois irmãos (Milton Hatoum), Galvez, Imperador do Acre (Márcio Souza), Mad Maria (Márcio Souza), Os Estatutos do Homem (Thiago de Mello), etc. As obras apresentam uma nova perspectiva para a realidade local, e, assim, contribuem para a quebra da visão de “vazio demográfico” que se propagou da região desde a colonização.

### 3.2.1 A literatura regional de Humaitá-Amazonas

A literatura do sul do estado do Amazonas tematiza aspectos cotidianos da vida dos interioranos, tanto das comunidades ribeirinhas como das pequenas cidades localizadas nessa região. O sul do estado do Amazonas conta com dez municípios, sendo eles: Manicoré, Humaitá, Lábrea, Borba, Boca do Acre, Novo Aripuanã, Apuí, Pauini, Tapauá e Canutama. Dentre esses municípios, a cidade de Humaitá-AM apresenta melhor localização geográfica dada as rodovias que interligam a cidade.

Mas a cidade de Humaitá-AM, também é conhecida pelos autores e obras literárias da região. Entre as obras podemos citar o “Beiradão” (1958) de Álvaro Maia. Na prosa de ficção, Álvaro Maia inaugura uma tendência de denúncia do extrativismo e a identidade do homem interiorano do Amazonas. Essa tendência que se tornará recorrente nas futuras obras modernas e pós-modernas na região.

Álvaro Botelho Maia foi um grande intérprete da Amazônia pois soube entendê-la. Sem mistificá-la, elegeu o homem como objeto central daquele mosaico argamassado pela economia gomífera. Nascido no Seringal Goiabal, no município de Humaitá, tem o Rio Madeira como limite para transcrever as histórias ouvidas de amigos humildes e que jamais sonharam entrar como coadjuvantes na saga que foi a conquista da Amazônia, pois explorar as terras do alto Madeira significou alargar território brasileiro com a expulsão dos parintintins para lugares mais centrais ou através de sua pacificação (GONDIM, 1999, apud MAIA, 1999, p. 11).

Álvaro Maia vivenciou o auge no ciclo da borracha e, no romance “Beiradão”, retrata o período de conquista do rio Madeira e seus afluentes, registrando dramas e tragédias da época de colonização da região. Outras obras de Álvaro Maia são “Na Vanguarda da Retaguarda”, “Gente dos Seringais”, “Banco de Canoas”, “Defumadores e Porongas”, e outras.

O autor e poeta Raimundo Neves de Almeida escreveu um poema intitulado “Minha Humaitá Querida” representando, em cada estrofe, a história de Humaitá-AM, no qual destacamos os versos que privilegiam a literatura, a cultura e a arte local:

[...]  
Terra de homens cultos  
E de grandes inteligências,  
Cujas famas são conhecidas  
No Brasil, por muita gente.

Apenas para ilustrar,  
Vou citar Álvaro Maia,  
Grande vate literato,  
Que se tornou imortal.

Terra de artistas natos,  
Cujos valores retratam,  
Nas artes que desenvolvem,  
Com as suas criatividades,

Do folclore popular,  
Rico em lendas e crendices  
De botos e de macacos,  
Curupira e outros bichos.  
(ALMEIDA, 2001, p. 109).

Raimundo Neves de Almeida é natural de Humaitá-AM, nascido no lago do Uruapiara em 1943, dedicou-se a escrever sobre a história e a cultura do município de Humaitá-AM. Em suas obras procurou representar, através das poesias, contos e discursos seu encanto/sentimento pela sua cidade, além de apresentar dados biográficos sobre os escritores e poetas da referida região. Esse escritor e poeta faleceu em 01 de dezembro de 2018 na cidade de Porto Velho/RO.

Na poesia de Raimundo Neves de Almeida notamos as críticas às ruínas dos monumentos históricos e a desvalorização da cultura local, representado na poesia “Antigo prédio da prefeitura de Humaitá e sua memória histórica”, em especial nos versos a seguir:

[...]  
Mas, o caos inevitável  
Do após período áureo da borracha,  
Não poupou nem mesmo  
Este gigante de pedras e de toras,  
Transformando-o no decorrer dos tempos  
Num amontoado de ruínas,  
Que por muitos anos  
Foi algo desprezível  
E a vergonha da nossa história.

(ALMEIDA, 2001, p. 84).

Outra temática presente nas obras literárias humaitaenses são os rios e os meios de transportes fluviais: barcos, recreios (barcos de linhas) e canoas. Segundo o escritor, poeta e artista plástico Nã Batista, os recreios na Amazônia são semelhantes aos ônibus das estradas que transportam um povo esquecido as margens dos rios da região.

Como no Titanic, muitos eram os acentos [sic], e porque não, muitas lágrimas rolaram nos rostos já saudosos. E Ana Maria VIII sumiu na curva descendo o majestoso rio Madeira, deixando para trás a cidade de Humaitá, suas histórias de cento e tantos anos, com seus povos mistificados, com seus enormes campos naturais produtivos. (BATISTA, 2005, p. 21).

Raimundo José Almeida Batista, tendo por pseudônimo Nã Batista, é natural do município de Humaitá-AM, nascido em 1963. Além de escritor e poeta, também é desenhista, artista plástico e radialista. Em seus trabalhos procura valorizar e incentivar a cultural regional.

Indubitavelmente, a medida em que a localização geográfica da cidade de Humaitá-AM proporciona a aproximação com as demais cidades e capitais brasileiras e estrangeiras, também, proporciona o distanciamento da cultura local. E, aos poucos, a cidade vai deixando seus aspectos interioranos presentes nas obras literárias locais e sendo transformada pela migração e urbanização provocada pelo propósito da globalização.

### **3.3 A presença da literatura regional na proposta curricular da SEDUC/AM**

A proposta curricular da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC) do estado do Amazonas pauta-se no currículo nacional, no entanto apresenta suas especificidades. Em relação ao documento intitulado **Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o Ensino Médio**, há uma orientação, já na introdução da proposta, sobre o papel da escola na geração de um “produto”: o conhecimento.

Desta forma, tanto o currículo nacional quanto o regional (Amazonas) preveem que a produção do conhecimento ocorra através de competências e habilidades. Tais competências e habilidades objetivam na construção de “um homem-cidadão, com capacidades para seguir os estudos em um Nível Superior ou que seja capaz de inserir-se, com capacidades concretas, no mundo do trabalho” (AMAZONAS, 2012, p. 13).

A especificidade mais atenuante na Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o Ensino Médio do Estado do Amazonas relaciona-se a valorização da identidade local como forma de contribuir para a construção do “homem-cidadão”:

Mas para que esse homem-cidadão possa ter o arcabouço teórico exigido, ele precisa conhecer o seu entorno, ou seja, ele precisa ser e estar no mundo, daí, então, que ele partirá para a construção da sua identidade, da sua região, do seu local de origem. Somente após a sua inserção na realidade, com suas emoções, afetos e sentimentos outros, é que ele poderá compreender o seu entorno em uma projeção, compreendendo as suas discontinuidades mais ampliadas, ou seja: somente assim ele poderá ser e estar no mundo (AMAZONAS, 2012, p. 13).

Desde as orientações iniciais, já observamos, na proposta curricular do Estado do Amazonas, o espaço dado as práticas pedagógicas voltadas a aspectos e conteúdos locais, como forma de construção da identidade do aluno. Assim, um currículo que privilegia a realidade do aluno na construção de conhecimento contribui para a promoção da valorização identitária e o respeito a diversidade cultural.

Em relação ao ensino de literaturas, nas aulas de Língua Portuguesa, a proposta curricular do estado do Amazonas contempla três segmentos literários: Literatura Regional, Literatura Nacional e Literatura Universal. Ademais, a proposta enfatiza: “O estudo da Literatura deve ser incentivado, por propiciar a abertura de mundos ao mundo, a capacidade de o homem emocionar-se e sensibilizar-se para as causas humanas e naturais” (AMAZONAS, 2012, p. 38).

O documento curricular da SEDUC do Amazonas apresenta um quadro demonstrativo de objetivos, competências, habilidades, conteúdos e procedimentos metodológicos visando orientar os docentes em sua prática. De acordo com a proposta, na área de Literaturas, privilegiou-se:

fases que marcaram a cultura local; autores e escolas que marcaram época na construção do Brasil e do ser brasileiro; da mesma forma, autores universais que ampliam a visão local e ainda sua abrangência, contemplando as artes em geral, promovendo a leitura e a formação integral do educando (AMAZONAS, 2012, p. 39).

Desta forma, elaboramos um quadro síntese com os conteúdos relacionados a literatura regional apresentados pela proposta curricular da SEDUC do estado do Amazonas:

**Quadro 3** - A literatura regional na proposta curricular da SEDUC/AM<sup>14</sup>

<b>Série/Bimestre</b>	<b>Conteúdo</b>	<b>Procedimentos Metodológicos</b>
1ªSérie/ 2ºBimestre	A literatura como conhecimento do homem. Povos não letrados, os povos do que hoje se chama Amazônia.	Lendo mitos e lendas dos povos amazônicos.
1ªSérie/ 4ºBimestre	O homem árcade. •O homem pré-romântico.	Lendo textos de Tenreiro Aranha.
2ªSérie/ 1ºBimestre	O homem romântico. •O Romantismo Brasileiro: originalidade e imitação	•Pesquisando acerca dos prosadores românticos: urbanos e regionalistas. •Identificando e discutindo, em textos apresentados, conflitos existentes nas diferentes etnias da população brasileira (índios, negros, imigrantes).
2ªSérie/ 2ºBimestre	Uma nova literatura: O homem, a realidade e a natureza. •O Realismo e o Naturalismo no Amazonas.	Analisando textos do Realismo e Naturalismo no Amazonas.
2ªSérie/ 4ºBimestre	O Parnasianismo e o Simbolismo no Amazonas.	Lendo textos de poetas parnasianos e simbolistas do Amazonas.
3ªSérie/ 2ºBimestre	A geração de 1930: •A produção literária amazonense	Estudando a poesia de Violeta Branca.
3ªSérie/ 3ºBimestre	A geração de 1945: Aspectos distintos	Lendo os autores do período abordado: Thiago de Mello.

<sup>14</sup> Quadro fundamentado na proposta curricular para o Ensino Médio da SEDUC/AM (AMAZONAS, 2012).

3ªSérie/ 4ºBimestre	A Literatura na Pós-Modernidade  •A vanguarda no Amazonas: Clube da madrugada.	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Analisando romances, contos e poemas de Márcio Souza, Milton Hatoum, João de Jesus Paes Loureiro.</li> <li>•Pesquisar sobre obras de Milton Hatoum, dentre outros autores.</li> </ul> <p>Pesquisando sobre as manifestações culturais emergidas no Amazonas nesse período;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Destacando as análises políticas e sociais dos autores amazonenses desse período;</li> <li>•Analisando as singularidades da vanguarda amazonense;</li> <li>•Lendo autores do Clube da Madrugada: Luiz Bacellar, Elson Farias, Luiz Ruas, Alencar e Silva, Jorge Tufic, Astrid Cabral, Alcides Werk; Anísio Mello; Max Carphentier, Ernesto Penafort, Antísthenes Pinto;</li> <li>•Analisando obras dos artistas: Moacir de Andrade, Hanneman Bacelar, Anísio Mello, Manoel Borges, Óscar Ramos, Jair Jacqmont.</li> </ul>
------------------------	--	--

Diante dos conteúdos apresentados na proposta curricular já especificada, identifica-se a presença de temáticas e autores da literatura regional nas três séries do Ensino Médio. Essa proposta curricular contempla, no decorrer dos três anos do Ensino Médio, um ensino pautado na literatura regional em consonância com as literaturas nacional e universal. Assim, a presente proposta curricular possibilita o aluno identificar o discurso eurocêntrico e valorizar sua cultura, além da promoção do reconhecimento identitário.

Ademais, o referido documento apresenta-se de acordo com os debates do campo teórico pós-crítico, considerando a proposta do ensino das literaturas não canônicas em consonância com as literaturas canônicas. Oportunizar ao aluno um ensino que contemple a literatura local é trabalhar a “diferença”, discussão presente nos estudos culturais e no pós-colonialismo. Para Paraíso (2015), um “currículo vetor de força”, baseado no

pensamento e na “mobilização da diferença”, é capaz de libertar e produzir saberes de acordo com as próprias experiências dos sujeitos e dos “desejos dos diferentes”.

### **3.3.1 A literatura regional nos vestibulares e processos seletivos do Amazonas**

Para verificarmos a aplicabilidade da literatura regional proposta pelo currículo do Estado do Amazonas, primeiramente, realizarmos uma busca e análise dos editais dos principais processos de seleção para ingresso nas duas universidades públicas do estado: Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e Universidade Estadual do Amazonas (UEA). Essa etapa foi necessária, considerando que os conteúdos programáticos dos processos seletivos e vestibulares são adotados por muitos docentes, no Ensino Médio, para preparar os alunos para as etapas de seleção de ingresso nas referidas universidades.

O critério utilizado para a escolha das duas universidades, UFAM e UEA, está relacionado a relevância social e acadêmica dessas instituições no estado do Amazonas. Além disso, são as instituições públicas de nível superior mais antigas da região e estão presentes em diversos municípios do interior do estado. A presença das referidas instituições, nos municípios do interior do estado do Amazonas, oportuniza formação acadêmica para os sujeitos afastados da capital (Manaus), promovendo, assim, a inclusão social aos interioranos, embora nem todos os municípios do interior do estado do Amazonas possuam polos dessas universidades públicas.

A Universidade Federal do Amazonas (UFAM) está presente há cento e onze (111) anos no Amazonas e, desde 1970, no interior do estado (no município de Coari). Segundo o histórico da instituição (UFAM, 2020, *online*), o ano de 2005 representou um marco para a universidade pela implantação dos “Multicampi” em alguns municípios do interior, totalizando, atualmente, 18 unidades de ensino, sendo institutos e faculdades situados na capital e nos interiores. Atualmente, a UFAM oferta 96 cursos de graduação, 39 de pós-graduação *scripto sensu*, sendo 31 cursos de mestrado e 8 de doutorado, além de ofertar mais de 30 cursos de pós-graduação *Lato Sensu* anualmente, de acordo com o histórico da página *online* da instituição.

A nível de graduação, a Universidade Federal do Amazonas (UFAM), conta com as seguintes formas de ingresso: Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), PSC (Processo Seletivo Contínuo) e PSI (Processo Seletivo do Interior). O PSI (Processo Seletivo do Interior) foi implantado em 2016 em substituição ao Processo Seletivo Macro Verão (PSMV), o qual teve sua última edição no ano de 2015 e ocorre uma vez ao ano. O PSC ocorre mediante as três etapas do Ensino Médio, sendo a pontuação cumulativa.

A Universidade do Estado do Amazonas (UEA) atua desde 2001 no estado do Amazonas, de acordo com sua página *online*, a instituição oferta atualmente 286 cursos, nos quais 64 são regulares e 22 especial. A instituição oferta, ainda, 64 cursos na modalidade de pós-graduação *Lato Sensu*, 20 cursos na modalidade pós-graduação *Scripto Sensu*, sendo 15 cursos de Mestrado e 5 de doutorado. A UEA está presente na capital (Manaus), contando com 5 unidades acadêmicas (Escolas Superiores) e 6 Centros de Estudos Superiores. A referida instituição apresenta, nos municípios do interior, 13 Núcleos de Ensino Superior.

A nível de graduação, as formas de ingresso na Universidade do Estado do Amazonas (UEA) são através do concurso vestibular, realizado anualmente, e mediante o Sistema de Ingresso Seriado (SIS), o qual ocorre em três etapas somatórias do primeiro ao terceiro ano do Ensino Médio.

Para presente busca, utilizamos um recorte dos últimos cinco anos (2015 a 2019), para verificar o espaço dado a literatura regional no conteúdo programático dos processos de seleção das instituições acima especificadas. O tempo delimitado corresponde a necessidade de relacionar os conteúdos programáticos de literatura regional dos editais mais recentes dos processos de seleções, haja vista, os conteúdos programáticos serem norteados pelo currículo nacional e estadual e, ainda, orientar o planejamento docente.

Optamos pelos editais da terceira etapa do Processo Seletivo Contínuo (PSC) da UFAM e do Sistema de Ingresso Sistêmico (SIS) da UEA, pelas obras da literatura amazônica estarem dispostas nessa etapa, de acordo com os conteúdos programáticos dos editais. Diante disso, elaboramos o quadro a seguir:

**Quadro 4** - A literatura regional nos processos de seleção das universidades públicas do estado do Amazonas<sup>15</sup>

		<b>PSC 3ª ETAPA (UFAM)</b>	<b>PSI (UFAM)</b>	<b>SIS 3ª ETAPA (UEA)</b>	<b>VESTIBULAR (UEA)</b>
	Edital	Nº 056 de 09/07/2015	Nº 050 de 28/05/2015 <sup>16</sup>	Nº 59-2015-GR/UEA	Nº 60/2015-GR/UEA
<b>2015</b>		“A Caligrafia de Deus” de Márcio Souza; Milton Hatoum e a	“Galvez, imperador do Acre” de Márcio Souza; “Dois irmãos” de	“Galvez, imperador do Acre” de Márcio Souza; “A cidade ilhada” de	“Galvez, imperador do Acre” de Márcio Souza.

<sup>15</sup> Quadro fundamentado nos editais de seleção dos vestibulares e processos seletivos das universidades públicas do Estado do Amazonas (UEA, 2020; UFAM, 2020.)

<sup>16</sup> Seleção desenvolvida até o ano de 2015 na versão do Processo Seletivo Macro-Verão (PSMV).

	Conteúdo	Manaus dos imigrantes.	Milton Hatoum; “Contos de uma Aula no Vermelho” de João Pinto.	Milton Hatoum.	
2016	Edital	Nº 42 de 15/07/2016	Nº 31 de 12/06/2016	Nº 40-2016-GR/UEA	Nº 41/2016 – GR/UEA
	Conteúdo	“A Caligrafia de Deus” de Márcio Souza; Milton Hatoum e a Manaus dos imigrantes.	“Galvez, imperador do Acre” de Márcio Souza; “Dois irmãos” de Milton Hatoum.	“Dois irmãos” de Milton Hatoum.	“Dois irmãos” de Milton Hatoum.
2017	Edital	Nº 64 de 24/07/20118	Nº 31 de 13/04/2017	Nº 74-2017-GR/UEA	EDITAL Nº 73/2017 – GR/UEA
	Conteúdo	“A Caligrafia de Deus” de Márcio Souza; Milton Hatoum e a Manaus dos imigrantes.	“Galvez, imperador do Acre” de Márcio Souza; “Dois irmãos” de Milton Hatoum.	“O conto no Amazonas” de Zemaria Pinto.	“O conto no Amazonas” de Zemaria Pinto.
2018	Edital	Nº 64 de 24/07/2018	Nº 35 de 19/04/2018	Nº 050-2018-GR/UEA	Nº 049/2018–GR/UEA
	Conteúdo	“A Caligrafia de Deus” de Márcio Souza; Milton Hatoum e a Manaus dos imigrantes.	“Galvez, imperador do Acre” de Márcio Souza; “Dois irmãos” de Milton Hatoum.	“Os Estatutos do Homem” de Thiago de Mello.	“O conto no Amazonas” de Zemaria Pinto.
2019	Edital	Nº 58 de 02/08/2019	Nº 32 de 08/04/2019	Nº 071-2019-GR/UEA	Nº 072/2019–GR/UEA
	Conteúdo	“A Caligrafia de Deus” de Márcio Souza; Milton Hatoum e a	“Galvez, imperador do Acre” de Márcio Souza; “Dois irmãos” de	“Galvez, imperador do Acre” de Márcio Souza.	“Galvez, imperador do Acre” de Márcio Souza.

		Manaus dos imigrantes.	Milton Hatoum.		
--	--	------------------------	----------------	--	--

As obras da literatura regional amazônica, as quais constam nos editais de seleções para ingresso nos cursos de graduações das universidades públicas do estado do Amazonas, nos últimos cinco anos, são de autores amazonenses: Márcio Souza, Milton Hatoum e Thiago de Mello. Além da presença do autor Zemaria Pinto, natural do Pará, mas residente no Amazonas desde 1957 e João Pinto, natural do Piauí e residente no estado do Amazonas desde 1979, ambos na capital Manaus.

### 3.3.1.1 Panorama das obras regionalistas dos processos de seleção do Amazonas

O conto a “A caligrafia de Deus” de Márcio Souza narra a trajetória da índia Izabel Pimentel e do seu companheiro, Alfredo Silva, conhecido como Catarro, os quais migraram para Manaus em busca de uma integração social e cultural. Mas, ambos não conseguem se integrar ao modelo cultural dominador e são rejeitados/negados/ofuscados pela sociedade manauara da época, considerando as diferenças culturais das personagens. Desta forma, tanto Izabel Pimentel quanto Alfredo Silva são mortos pela mão do poder público, representados, no conto, pela polícia. A temática principal evidencia a saga de muitos indígenas e ribeirinhos que migraram para Manaus, na época da implantação da Zona Franca, em busca de melhores condições de vida e acabaram sendo vítimas ou engolidos pela modernização da capital do Amazonas.

“Galvez, imperador do Acre”, de Márcio Souza, apresenta a história de Luis Gálvez Rodríguez de Arias, um aventureiro de origem espanhola que participou de disputas territoriais de tomada do estado do Acre pelo Brasil. Para o crítico Antônio Candido, é uma “anti-saga desmistificadora dos aventureiros da Amazônia” (1989, p. 211). A obra não apresenta uma sequência narrativa padrão, ao contrário, destaca-se pela fragmentação dos episódios e pela sátira, o que aproxima essa narrativa das primeiras obras do modernismo brasileiro.

No ano de 2020, a obra “Dois irmãos”, de Milton Hatoum, comemorou vinte anos de lançamento. O romance retrata o drama de uma família e, na mesma proporção em que o narrador apresenta um discurso em torno dos conflitos familiares, também constrói um discurso sobre as transformações políticas, sociais e geográficas ocorridas na cidade de Manaus. A narrativa tematiza a colonização da região amazônica, no qual é possível identificar a soberania das demais culturas sobre a regional, ou seja, nesse romance a cultura indígena aparece subalterna a cultural libanesa. Assim, a personagem Zana

(libanesa) é quem tem a voz dentro de casa e Domingas (indígena) é a empregada que obedece às ordens e é violentada. Notamos, nesta obra de Hatoum, a descaracterização dos saberes e práticas regionais, a soberania das demais culturas sobre a local e a reconfiguração da identidade local em decorrência da convivência com outras culturas (imigrantes).

Já a obra “A cidade ilhada”, de Milton Hatoum, apresenta-se estruturada em quatorze contos que narram episódios aleatórios tendo como palco principal a cidade de Manaus. As temáticas dos contos se referem a solidão, as relações conflituosas, a busca pela compreensão da morte, imigração, etc. Os contos representam também as transformações geográficas ocorridas na cidade de Manaus, no qual o verde (regional) e o urbano se fundem no mesmo espaço. Além disso, os contos expressam dilemas de personagens, a maioria imigrantes (ilhados), os quais procuram sua identidade em uma cidade também ilhada (perdida).

A obra “Contos de uma aula no vermelho”, de João Pinto, apresenta-se estruturada em 19 contos que evidenciam as dificuldades do ensino público no Brasil, direcionando a questionamentos sobre os problemas enfrentados cotidianamente em sala de aula e sobre o rumo da educação brasileira. A sala de aula configura-se, nesses contos, como o espaço reservado para a promoção da reflexão pelo professor e o aluno. Desta forma, a obra tematiza aspectos sociais através de um cauteloso e requintado trabalho estilístico. Assim, os contos se (re)afirmam como metáforas de aulas, as quais buscam evidenciar um ensinamento ao leitor através de cada episódio (conto).

“Os Estatutos do Homem”, de Thiago de Mello, tematizam a esperança, sentimento necessário a todos os homens, principalmente os que conviveram e foram perseguidos com as imposições do regime militar de 1964, ano em que a obra foi escrita. O poema “Os Estatutos do Homem” estrutura-se como um poema político, por representar o engajamento do poeta contra o golpe de 1964. Nessa obra, o autor Thiago de Mello assume um compromisso social de lutar, através de sua poesia, contra a opressão e expressa os anseios de dias melhores para aqueles que sofriam diante de um período tenebroso na história brasileira.

“O conto no Amazonas”, de Zemaria Pinto, teoriza um nos elementos mais significativos para a região amazônica: o conto. A obra tematiza a história dos contos amazônicos relacionando-os as histórias orais de tradição indígena e ribeirinha que se propagam por séculos nessa região. O autor aponta ainda, a importância dessas histórias orais para a literatura regional, considerando que elas (histórias orais) são inspiração/fonte para muitas obras da ficção amazonense.

Assim sendo, as obras selecionadas para os processos de ingresso nas universidades do estado do Amazonas situam-se como fontes de representação da identidade local. Essas obras expressam elementos históricos fundamentais para a formação do estado, além de apresentarem características principais da cultura local. Ademais, figuram-se como instrumentos de valorização identitária e propagação da cultura e da história do Amazonas.

Logo, o aluno que passa a ter contato com essas obras durante o Ensino Médio, aos poucos, vai tendo conhecimento sobre o processo de formação cultural da sua região, sobre os elementos constituintes dessa cultura e, conseqüentemente, reconhecendo e valorizando sua identidade local.

### **3.4 A literatura regional e o currículo do IFAM, *campus* Humaitá**

Diferentemente da proposta curricular da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino do Amazonas (SEDUC), a proposta curricular do Instituto Federal do Amazonas (IFAM), *campus* Humaitá, destaca-se pela dupla formação, acadêmica e profissional do aluno. Os alunos que ingressam na rede federal de ensino, em nível médio, dos institutos opinam por um curso técnico profissionalizante concomitantemente a esse segmento, denominado pelas resoluções da instituição federal de Ensino Médio Integrado.

Primeiramente, se faz necessário compreendermos a estrutura curricular do IFAM, *campus* Humaitá e a carga horária disponibilizada para a disciplina de Língua Portuguesa, antes de identificar ou não a presença da literatura regional na proposta curricular da instituição. Atualmente o IFAM, *campus* Humaitá, oferta três cursos técnicos na forma integrada, sendo eles: 1) curso técnico em agropecuária; 2) curso técnico em informática, 3) curso técnico em vendas. Cada curso integrado é composto por um projeto pedagógico de curso, exclusivo de cada *campus*, com a respectiva carga horária. Os projetos pedagógicos dos cursos estão fundamentados na Lei das Diretrizes e Bases da Educação (LDB Nº 9.394/96) e no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT, CNE/CEB, nº 1, de 5 de dezembro de 2014). A carga horária é dividida entre as disciplinas do núcleo básico, núcleo politécnico, núcleo tecnológico, prática profissional e atividades complementares, conforme o quadro a seguir:

**Quadro 5** - Carga horária curricular dos cursos técnicos integrados do IFAM, *campus* Humaitá<sup>17</sup>

	<b>Agropecuária</b>	<b>Informática</b>	<b>Vendas</b>
<b>Núcleo básico</b>	2.200h	2.200h	2.200h
<b>Núcleo politécnico</b>	200h	200h	200h
<b>Núcleo tecnológico/ profissional</b>	1.200h	1.200h	840h
<b>Prática profissional</b>	300h	300h	200h
<b>Atividades complementares</b>	100h	100h	100h
<b>Carga horária total</b>	4.000h	4.000h	3.540h

A organização curricular do núcleo básico do IFAM, *campus* Humaitá tem por objetivo “desenvolver o raciocínio lógico, a argumentação, a capacidade reflexiva, a autonomia intelectual, contribuindo na constituição de sujeitos pensantes, capazes de dialogar com os diferentes conceitos” (IFAM, *campus* Humaitá, 2020b, p. 38, 39). Dentro da grade curricular do *campus* Humaitá, a disciplina de Língua Portuguesa situa-se no núcleo básico, sendo designada como “Língua Portuguesa e Literatura Brasileira” e a carga horária varia de acordo com a série/ano, conforme o quadro a seguir.

**Quadro 6** - Carga horária curricular da disciplina de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira nos cursos técnicos integrados do IFAM, *campus* Humaitá<sup>18</sup>

		<b>Agropecuária</b>	<b>Informática</b>	<b>Vendas</b>
<b>1º ano</b>	<b>C.H. Semanal</b>	3h/a	3h/a	3h/a
	<b>C.H. anual</b>	120h/a	120h/a	120h/a
<b>2º ano</b>	<b>C.H. Semanal</b>	3h/a	2h/a	3h/a
	<b>C.H. anual</b>	120h/a	80h/a	120h/a
<b>3º ano</b>	<b>C.H. Semanal</b>	2h/a	3h/a	2h/a
	<b>C.H. anual</b>	80h/a	120h/a	80h/a

Em relação às propostas curriculares dos planos de curso que contemplam a literatura regional na disciplina de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira do IFAM, *campus* Humaitá não identificamos temática explícitas como ocorre na proposta curricular da SEDUC do estado do Amazonas. No entanto, há aberturas para que o

<sup>17</sup> Dados da carga horária curricular obtidos dos projetos pedagógicos dos cursos integrados em Agropecuária, Informática e Vendas (IFAM, *campus* Humaitá, 2020a, 2020b, 2020c).

<sup>18</sup> Dados da carga horária da disciplina de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira obtidos dos projetos pedagógicos dos cursos integrados em Agropecuária, Informática e Vendas (IFAM, *campus* Humaitá, 2020a, 2020b, 2020c).

professor possa abordar a literatura regional nas temáticas especificadas em algumas séries e cursos, de acordo com o quadro abaixo.

**Quadro 7** - A literatura regional e a proposta curricular dos cursos técnicos integrados do IFAM, *campus* Humaitá<sup>19</sup>

	<b>Agropecuária</b>	<b>Informática</b>	<b>Vendas</b>
<b>1º ano</b>	Estudo de Literatura	-	-
<b>2º ano</b>	Estudo de Literatura	A literatura brasileira, afro-brasileira e estudos indígenas.	Literatura: Romantismo, Realismo/Naturalismo, Parnasianismo, Simbolismo, Pré- Modernismo.
<b>3º ano</b>	Estudo de Literatura	Literatura: Romantismo, Realismo/Naturalismo, Parnasianismo, Simbolismo, Pré- Modernismo.	A literatura brasileira, afro-brasileira e estudos indígenas.

Diante da proposta curricular do IFAM, *campus* Humaitá, especificadas nos projetos pedagógicos dos cursos integrados de Agropecuária, Informática e Vendas não há presença de temáticas específicas da literatura regional amazônica. Mas há temáticas gerais elencadas no quadro acima, as quais possibilitam ao professor incluir obras e autores regionais nas aulas da disciplina de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira do IFAM, *campus* Humaitá.

Outro aspecto a ser considerado condiz com a autonomia do professor em selecionar conteúdos que considerar necessário para o processo de ensino. Diante disso, surge a importância de investigarmos a prática do professor de Língua Portuguesa do IFAM, *campus* Humaitá e verificarmos se a literatura regional é contemplada das aulas de Língua Portuguesa e os procedimentos metodológicos utilizados na abordagem, pois somente através da investigação será possível atestar a referida prática.

<sup>19</sup> Temáticas obtidas dos projetos pedagógicos dos cursos integrados em Agropecuária, Informática e Vendas (IFAM, *campus* Humaitá, 2020a, 2020b, 2020c).

#### 4. Os companheiros da caminhada: do enredo das entrevistas às narrativas

Se nas obras literárias, o autor conduz à sua maneira todo o enredo e ações dos personagens durante a narrativa, nas entrevistas semiestruturadas do campo teórico abordado, tal tarefa é impossível de se cumprir, haja vista interrogarmos pessoas reais que estão além de um roteiro. O entrevistador pode criar inúmeras expectativas acerca dos procedimentos adotados durante uma entrevista, mas a realidade é sempre imprevisível. E, essa imprevisibilidade também faz parte do processo de análise, pois não podemos ignorar os acontecimentos dos bastidores.

A produção dos dados conduziu essa pesquisa para analisarmos sobre o viés das entrevistas narrativas, considerando que os discursos dos sujeitos entrevistados se constituíram em narrativas de vida e de experiências docentes. Embora não tenham sido realizados contatos presenciais com os três docentes, houve bastante interação via áudio de WhatsApp, uma das ferramentas tecnológicas informais mais utilizadas na atualidade.

As entrevistas semiestruturadas, direcionadas por um roteiro, proporcionaram e impulsionaram as respostas subjetivas, constituídas em narrativas de vida e experiências docentes, conforme já mencionamos. O roteiro estava estruturado em doze perguntas e abordavam as respectivas temáticas:

**Quadro 8** – Temáticas abordadas no roteiro das entrevistas

PERGUNTA	TEMÁTICA ABORDADA NO ROTEIRO
1 a 3	Perfil e perspectivas dos sujeitos investigados.
4 a 5	Memórias literárias.
6 a 10	Prática docente.
11 a 12	Projetos desenvolvidos com literatura regional.

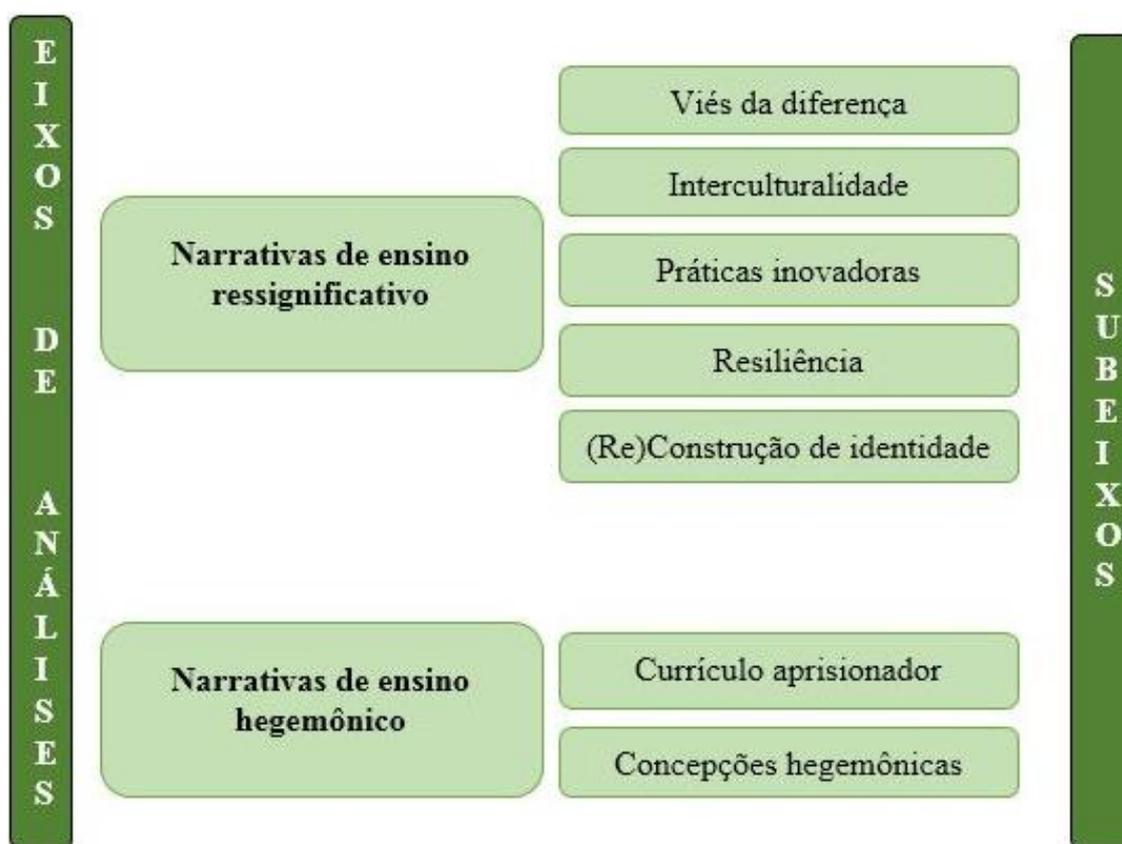
De acordo com Andrade (2012), a entrevista narrativa consiste na ressignificação do presente, haja vista que os sujeitos, durante o ato narrativo, trazem à tona suas memórias e relevam suas identidades e a identidades de outros sujeitos. Essas narrativas são “atravessadas pelas relações de poder” (ANDRADE, 2012, p. 176), pois estão pautadas nas “forças discursivas” propagadas na sociedade e no âmbito escolar.

O procedimento adotado para análise dos dados produzidos foi a análise interpretativa, haja vista a necessidade de organizarmos eixos de análises para aproximarmos e, assim, analisarmos e discutirmos as narrativas dos sujeitos investigados. Desta forma, elegemos dois eixos de análises, o primeiro eixo divide-se em cinco subeixos e o segundo eixo divide-se em dois subeixos.

O primeiro eixo de análise engloba todas as temáticas referentes as narrativas das práticas docentes ressignificativas, nomeada como “narrativas de ensino ressignificativo”, e os subeixos descrevem esses discursos. O segundo eixo de análise aborda as narrativas docentes atreladas ao currículo hegemônico, designada como “narrativas de ensino hegemônico” e seus subeixos apresentam relatos que ainda enclausuram os sujeitos aos discursos hegemônicos.

Após as informações iniciais que visam situar o leitor quanto as análises posteriores, apresentamos, a seguir, o organograma dos eixos de análises e seus subeixos que compõem as partes dessas análises e embasam as discussões da temática abordada nesta pesquisa.

**Figura 4** – Organograma dos eixos de análises.



**Fonte:** A autora, embasado em Paraíso (2012) e Andrade (2012).

#### 4.1 Narrativas de Ensino Ressignificativo

As narrativas estão presentes no dia a dia de cada sujeito, elas fundamentam elementos para compreensão da constituição e formação desses sujeitos, por emergir a subjetividade, foco principal da pesquisa do campo pós-crítico. Assim, as narrativas dentro da pesquisa educacional surgem como um modo de compreender as relações e articulações dos sujeitos entrevistados e o processo de ensino.

Para Connelly e Clandinin (1995), a narrativa pode ser tanto um fenômeno quanto um método de investigação. Segundo esses autores, a narrativa pode ser o nome da qualidade da estrutura das experiências que serão estudadas, como também o nome dado aos padrões de investigação a serem utilizados durante o estudo/pesquisa. Assim compreendermos, a narrativa poderá se fazer presente em toda a pesquisa como o objeto a ser investigado ou poderá constituir um dos procedimentos técnicos adotados.

Ainda de acordo com Connelly e Clandinin (1995), as pessoas vivem vidas “contadas” e o que elas relatam são as histórias dessas vidas, sendo que o papel dos investigadores/pesquisadores é descrever essas vidas, “recoger y contar historias sobre ellas, y escribir relatos de la experiencia” (CONNELLY E CLANDININ, 1995, p. 12). A análise dessa pesquisa visa descrever as narrativas de experiência dos sujeitos entrevistados a partir das identificações dos eixos de análise, a fim de analisarmos a prática docente no ensino de literatura regional nas aulas de Língua Portuguesa. Na perspectiva desses autores, através da narrativa de vida e experiência humana é possível justapô-las as experiências na educação.

Este eixo de análise foi intitulado como narrativas de ensino ressignificativo, a partir do agrupamento e reagrupamento das temáticas relacionadas ao campo teórico pós-crítico, discutidas nas seções anteriores. O presente eixo de análise e seus subeixos abordam as práticas docentes que promovem um ensino a partir da perspectiva pós-crítica, dando um novo (res)significado para o ensino, através dos discursos que desarticulam os padrões hegemônicos, fundamentado na busca por um currículo intercultural.

Retomando à uma citação de Connelly e Clandinin (1995) no início deste trabalho, quando afirmam, a narrativa e a vida caminham juntas, apoiamo-nos nessa afirmação e elegemos a análise interpretativa como procedimento metodológico, tendo por objetivo identificar como as experiências de vidas dos docentes estão ligadas ou contribuíram para sua prática docente.

Os entrevistados narraram acerca da presença da literatura em suas vidas, conforme relata Neves ao recordar dos momentos que marcaram sua vida e constituíram sua “identidade docente”:

Em relação à literatura, o que mais marcou minha vida (silêncio), teve vários momentos: primeiro em casa, a família. [...] meu pai e minha mãe gostavam muito de ler, mais meu pai do que a minha mãe. E, eles sempre me incentivaram a leitura desde criança. Eles sempre compraram livros, isso marcou muito a minha vida, na infância. Depois veio a escola, também, com os professores, relacionado a literatura mais no ensino médio. Teve uma professora que incentivou muito a leitura,

no ensino médio, nós lemos bastante, então isso marcou também a minha vida. E, depois na faculdade, na Universidade, onde tive esse contato com a análise da literatura. Então, isso foi o que me fascinou, a gostar da literatura e a gostar de leitura. Teve vários momentos que marcaram a minha vida, não foi um só momento. Mas acredito que o incentivo dos pais em casa foi o mais importante, porque sem esse incentivo na infância, acho que não teria esse interesse que eu tenho hoje pela literatura (NEVES, dezembro de 2020).

Neste relato de Neves percebemos tanto o papel da família quanto dos docentes na educação e formação cultural do sujeito. A história de vida familiar de Neves foi fundamental na constituição da sua “identidade docente”, remetendo-nos à concepção de Hall (2006) ao afirmar que os processos históricos são decisivos na formação identitária dos indivíduos. Da mesma forma, a escola e a própria literatura também tiveram contribuição significativa para a formação da “identidade docente” de Neves, haja vista a função de formação social e humanizadora (CANDIDO, 1988) atribuído a essas instituições.

Desde sua infância, Neves teve contato com o mundo literário através da família, da escola e da universidade, sua “identidade docente”, é reflexo das experiências históricas construídas ao longo de sua trajetória pessoal e acadêmica. Assim, cada discurso narrativo dos entrevistados são enredos significativos para análise e compreensão de suas práticas docentes.

Para Maia, a inserção da literatura na sua vida ocorreu em decorrência de outras circunstâncias:

Devido eu morar no internato, eu acho que a maior diversão que eu tinha era a leitura. Então, eu era um leitor voraz, ou seja, aquele que toda semana estava lendo [...], as grandes obras de Machado de Assis, eu li durante o período que eu estava no internato. O período romântico, também, até os naturalistas e os pré-modernistas todos eu conheci praticamente durante meu Ensino Médio (MAIA, dezembro de 2020).

Nos relatos de Maia, a literatura surge como uma diversão na sua adolescência, devido ao mesmo morar em internato e não ter outras formas de entretenimento. Assim, a literatura tornou-se presente em sua vida, o que contribuiu significativamente para suas futuras escolhas, a licenciatura em letras e a sua identidade docente.

Já Monteiro acrescenta que todas as obras literárias com as quais teve contato contribuíram para a sua formação docente:

[...] falar de uma obra específica, para mim é muito difícil porque todas aquelas das quais eu estudei, tiveram a sua colaboração para a minha

formação. [...] é mais fácil eu falar de autores, por exemplo: gosto da Clarice Lispector demais, pela maneira como ela aborda assuntos relacionados a conflitos, a incertezas, a essas coisas que hoje nos sentimos, às vezes, tão perdidos, e ela já falava disso quando escreveu (MONTEIRO, dezembro de 2020).

Observamos nas narrativas dos docentes, a presença da literatura em distintos momentos de suas vidas: desde a infância de Neves, na adolescência de Maia e na juventude de Monteiro. Apesar do tempo e dos lugares distintos, a literatura marcou de alguma forma a vida desses professores a ponto de optarem por sua área de atuação.

Segundo Larrosa (1996), a narrativa não é uma invasão da subjetividade, mas uma modalidade discursiva, a qual o sujeito define o lugar e as regras ocupadas por ele em sua trama (vida). Durante uma narrativa, o sujeito vai relembrando fatos, acontecimentos e experiências, o que permitirá o processo de ressignificações.

#### **4.1.1 Viés da diferença**

O principal objetivo do campo teórico pós-crítico é debater e privilegiar um ensino da diferença e a partir da diferença. O trabalho com as literaturas regionais, conforme debatemos anteriormente, tem a capacidade de desconstruir discursos dominadores e ensino hegemônico.

Para Paraíso (2015), a discussão sobre a diferença pode ser abordada de diversos viés, porém quando há preocupação/interrogação com modos em que o ensino ocorre, estratégias e possibilidades advindas desse processo e os tipos de saberes produzidos pela escola, há um ponto em comum “o diferente” ou “a diferença”. Diferenças que negam, excluem, omitem e diminuem raças, gênero e sexualidade. A perspectiva da adoção de um currículo pós-crítico se faz necessário na atualidade. Desse ponto de vista, a escola é dada a função de incluir o diferente através de práticas de ensino que venham ao encontro dessas discussões.

No pensamento da diferença, discutido por Woodward (2014), a identidade é marcada pela diferença. Segundo essa autora, são as posições, os discursos e as práticas que definem as identidades. O que se faz de diferente da maioria? São as ações diferenciadas que ganham ênfase neste trabalho.

Conhecendo um pouco da narrativa de vida, das experiências e das memórias literárias dos docentes de Língua Portuguesa do IFAM, *campus* Humaitá, compreendemos o motivo do trabalho com a literatura regional, uma prática diferente dos padrões do currículo hegemônico, em uma escola de nível médio e técnico

profissionalizante. A (re)construção da identidade dos docentes entrevistados é resultado de diferentes experiências que tiveram ao longo de sua caminhada pessoal, acadêmica e profissional.

Através das narrativas de vida percebemos, aos poucos, a adoção desse trabalho e as experiências que levaram os docentes ao desenvolvimento dessa prática. Assim, novos significados são criados e as memórias vão sendo recordadas pelos entrevistados, como o relato de Neves, acerca das suas lembranças das obras da literatura regional:

As que estão na minha memória são as que (silêncio) mais eu vi na faculdade: “O seringal”, Thiago de Mello, “Mad Maria”. E, também aqui, o escritor humaitaense, Raimundo Neves: “Relatos Históricos e Geográficos de Humaitá”. É o que está na minha memória, são esses textos que lembro (NEVES, dezembro de 2020).

Para Larrosa (1996), uma história é constituída de outras histórias, ou seja, a narrativa de Neves está relacionada a outras inúmeras histórias. O trabalho desenvolvido atualmente com a literatura regional no IFAM, *campus* Humaitá, surge como resultado de outras experiências adquiridas e vividas pelos docentes.

Maia narra que seu contato com a literatura regional amazonense iniciou quando adolescente:

[...] algo no amazonense que eu gosto muito, assim que chama muito atenção, na parte da música e da poesia foi o Clube da Madrugada, acho muito inspirador. Eu conheci obras de autores e a história da fundação do Clube da Madrugada, quando adolescente, então, achei muito inspirador, esse movimento formado por jovens intelectuais amazonenses (MAIA, dezembro de 2020).

Os ideários revolucionários do Clube da Madrugada inspiraram Maia a desenvolver o gosto pela cultura amazonense, através da música, poesia e das obras dos autores desse importante movimento para a cultura da região, discutido no subtópico “A literatura regional e a cultura amazônica”.

Dentre as obras da literatura regional, Maia destaca as que estão em sua memória:

Dentre os autores amazonenses, [...] os que eu gostei e que mais me identifiquei, eu posso dizer que gostei muito de ler o “Beiradão” de Álvaro Maia, [...] devido a ser algo muito próximo de nós, aqui de Humaitá. Gostei também muito de “Galvez, o imperador do Acre”, de Márcio Souza, eu li, me chamou muito atenção, gostei muito dessa obra. Na parte de poesia, eu gostei muito de Thiago de Mello e também gosto de “Frontões”, de Emetério Cabrinha, acho muito boa essa obra dele. São as principais obras que eu tenho de cabeça e que eu gostei muito, é algo que me chamou muito atenção. E, outro autor aqui próximo de nós,

de Manicoré, se não me engano, o Arthur Engrácio, gosto muito das obras dele, porque ele também tem, podemos dizer, aquele estilo muito parecido com o Álvaro Maia, isso me chamou atenção e fez com que eu gostasse muito das obras dele (MAIA, dezembro de 2020).

Bauman (2005, p. 19) ao discutir sobre identidades, afirma que elas “são infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta”. Logo, as nossas práticas e ações, as quais estão interligadas a nossa identidade pessoal ou profissional, são inspiradas e recebidas de outros sujeitos. Nos inspiramos em pessoas, personagens, autores, etc, todos a nossa volta podem ter contribuição direta ou indireta em nossas identidades e conseqüentemente influenciar as narrativas de vida. Podemos perceber que o gosto pelas obras citadas por Maia passa por um processo de identificação narrado como, nas palavras do entrevistado, “devido a ser algo muito próximo de nós, aqui de Humaitá”.

Nos relatos de Monteiro, docente natural do estado de Rondônia, notamos a presença de literatura de expressão amazonense:

Em relação à literatura regional, a que eu muito li, tive contato e pude desenvolver alguns projetos é “A Selva”, do Ferreira de Castro, que é uma obra também obrigatória no ensino médio. E, assim, ela está bem viva na minha memória, eu gosto muito dela e também faz parte do meu trabalho (MONTEIRO, dezembro de 2020).

Foi através dos relatos das memórias de Monteiro, Maia e Neves que fomos estabelecendo a confiança entre a dupla: entrevistador e entrevistado. Através de um diálogo interativo e jamais impositivo ou invasivo, a fim de não constrangermos os docentes. As narrativas foram sendo contadas seguidas de um, dois ou até três áudios, via WhatsApp, pautadas apenas em um roteiro que trouxe dentre as questões: em relação à literatura regional, quais as obras que marcaram a sua vida ou estão em sua memória?

Logo, tivemos áudios curtos e longos, histórias pequenas e grandes, que constituíram os dados produzidos nesta análise. Foi ouvindo essas narrativas, distanciados fisicamente, mas unidos pela tecnologia que as afirmações sobre a prática de ensino de literatura regional foram sendo relatadas pelos três docentes entrevistados.

A ferramenta de áudio do WhatsApp foi fundamental para a produção dos dados da pesquisa, é algo novo e diferente na pesquisa social em educação, porém necessário em tempos pandêmicos, haja vista a impossibilidade do pesquisador e entrevistado estarem juntos no *locus* da pesquisa. Foi exatamente, através de procedimento de produção de dados diferenciado que se teve as afirmações para a seguinte colocação: Professor, é possível a prática do ensino de literatura regional em cursos técnicos

profissionalizantes? O posicionamento foi bem extenso, além da afirmação inicial também narraram sua prática. “Eu adoto essa prática” (MONTEIRO, dezembro de 2020); “É possível adotar, e eu adoto” (MAIA, dezembro de 2020); “Eu trabalho essa parte da literatura regional” (NEVES, dezembro de 2020).

Desta forma, práticas diferenciadas no ambiente de ensino relacionam-se ao currículo designado por Paraíso (2015) como “mobilizador da diferença”. Um ensino diferenciando, respeitando a subjetividade do aluno e as particularidades locais, buscando resgatar traços culturais e identidades negadas pelo processo da globalização.

#### **4.1.2 Interculturalidade**

O trabalho com a literatura regional desenvolvido por Monteiro, Maia e Neves promovem o respeito às particularidades culturais locais. Embora exista um currículo nacional e um institucional que orientam o ensino de uma literatura brasileira pautada nos autores clássicos, os docentes conduzem suas aulas de modo que possam ensinar tanto os autores clássicos da literatura brasileira como os autores regionalistas. Tais práticas estão inseridas nas propostas de um currículo intercultural defendidas pelo campo teórico pós-crítico.

De acordo com Quijano (2005), a globalização impôs de tal maneira a cultura eurocêntrica, através das ferramentas tecnológicas e principalmente da mídia que dividiu as identidades na era pós-moderna. Logo, a adoção das práticas com a literatura regional, promovem a valorização cultural local e o respeito a subjetividade dos alunos da região, ao mesmo tempo em que desestrutura “verdades que aprisionam” (PARAISO, 2015), propagadas por diversos meios, dentre eles o próprio currículo.

A narrativa de Neves traz essa discussão sobre a diferença cultural e sobre o encontro da diferença, conceito debatido por Homi Bhabha (1998), na cidade de Humaitá. Segundo os relatos de Neves, a cultura humaitaense é colocada em “segundo plano” diante do quantitativo de pessoas de outras regiões resistente na cidade.

Em Humaitá essa identificação da cultura humaitaense ela é um pouco dificultada pela questão de a cidade ser uma região que recebe muita gente de fora. Então, a nossa cultura, eu vejo que é um pouco difícil de nós identificarmos. Mas eu acho que a maioria das pessoas têm esse reconhecimento, principalmente, os ribeirinhos. [...]. Não tanto a valorização, como eu comentei, nós temos muitas pessoas de fora, muitos migrantes e, essa cultura humaitaense ela fica um pouco, digamos que, em segundo plano (NEVES, dezembro de 2020).

Para Bhabha (1998), os lugares situados como fronteiras recebem influências culturais e as identidades são (re)construídas sobre essas influências. Historicamente, foi imposto pelo modelo colonizador que tudo o que vem de fora é “bonito” e “melhor” em relação aos aspectos locais, sendo a mídia a ferramenta tecnológica que mais vende/propaga esse ideário. Segundo Woodward (2014, p.19), as imposições culturais do modelo dominador são tão exacerbadas que chegam a constranger, pela “gama de possibilidade” culturais e “representações simbólicas” as “relações sociais”.

Para Canclini (2004) a interculturalidade parte das relações de entrelaçamento cultural. A cidade de Humaitá, conforme observado no subtópico “Aspectos socioculturais do município de Humaitá-Amazonas”, situa-se em uma região de fronteira, dividida apenas por uma BR, 200 KM de distância de outro estado (Rondônia), o qual também é marcado pelo “encontro da diferença”. Essa diferença cultural é visivelmente notada em todos os aspectos na cidade e narrada de maneira enfática por um dos entrevistados:

Sou humaitaense! Gosto muito da minha cidade! Mas não vejo nossa cidade com uma identidade cultural, nós somos uma coisa de retalhos, onde absorvemos muito, devido a essa miscigenação de povos em Humaitá. Nós fizemos, podemos dizer um “Frankenstein Cultural”, ou seja, um pedaço de uma cultura, pedaço de outra, mas não temos uma identidade cultural nossa. [...]. Não sei se é influência da proximidade com Porto Velho, que também é uma cidade sem identidade cultural, devido à grande miscigenação de povos. [...], a partir do momento que nós formarmos isso nos nossos jovens, nós podemos fazer com que o jovem tenha mais orgulho, defenda mais sua terra e não abra mão da sua cultura em função de modismo, principalmente modismos sulistas, podemos dizer assim (MAIA, dezembro de 2020).

O posicionamento de Maia remete à negação da identidade cultural da cidade de Porto Velho, no entanto, afirmações como essas devem ser repensadas para que não se reproduza o discurso hegemônico de negar identidades e culturas. Embora a cidade de Porto Velho receba muitas influências culturais de outros estados e países, a cidade foi constituída por uma população originária. Essa população, também designada de cabocla, teve seus moldes de formação baseado na miscigenação de brancos e indígenas, dada a colonização dessa região pelos europeus. No processo de colonização, o estado de Rondônia recebeu um grande contingente de migrantes e imigrantes o que acarretou na interculturalidade, algo positivo e enriquecedor do ponto de vista cultural.

A narrativa de Maia direciona para a necessidade de trabalhar aspectos que promovam a cultura local, a fim de que os “jovens” tenham orgulho de sua terra e não se

sintam constrangidos em relação a sua própria cultural, haja vista as diferentes culturas existentes do município de Humaitá. Esse sentimento de “perda cultural” manifestado por Maia surge como consequência da globalização, que “reconfigura espaços físicos” e culturais (DO CARMO; HOERLLE; CORTIVO, 2020).

Maia, relata ainda que se faz necessário realizar o trabalho com a literatura regional dada a valorização exacerbada de outras culturas, o que acaba camuflando a cultura local.

Qualquer modismo que vem lá do Rio, São Paulo ou de outros eixos acabam predominando em relação à nossa. Nós vivemos, vivenciamos isso diariamente, seja no aspecto, podemos dizer musical, no estilo de vestimenta e até mesmo no aspecto cultural, porque quando as pessoas valorizam exacerbadamente o que é de fora acabam também valorizando até os profissionais de fora e não os da sua própria cidade. Então, nós temos que sair um pouco dos textos canônicos e buscar um pouco mais na literatura regional. Não quero dizer que uma é melhor que a outra, não! São literaturas paralelas e todas com características próprias. Nós temos que exaltar a literatura regional para podermos criarmos essa identidade cultural (MAIA, dezembro de 2020).

É importante nos atermos na narração de Maia, quando o docente destaca que o ensino de literatura regional não é melhor, ou seja, não tem o objetivo de substituir o ensino de outras literaturas nacionais, mas visa promover um ensino paralelo dada as características e importância de cada produção literária. O que nos remete à discussão de Canclini (2004), ao afirmar que na interculturalidade não há o domínio de uma cultura sobre a outra. Na concepção de Maia, o ensino da literatura regional é o caminho para promoção da identidade cultural local e para a desconstrução de discurso colonialista que inferioriza culturas diferentes do colonizador, ou, na atualidade, marginaliza e reduz ao exotismo tudo o que não emana do centro econômico e cultural.

Na narrativa de Monteiro, ele aponta para situações conflituosas geradas pela questão cultural no ambiente escolar:

O jovem hoje do ensino médio, o adolescente, a grande maioria deles desconhecem as suas identidades, a sua cultura. Existem algumas situações muito específicas, e às vezes, eles entram em conflito. Então, quando nós vamos para a literatura, nós começamos a mostrar, eles veem isso dentro das obras, [...], eles começam a se identificar e veem que existe uma cultura dos seus antepassados, mas que aos poucos foi se perdendo [...]. Essa valorização, talvez com a modernidade, o capitalismo, vai se perdendo (MONTEIRO, dezembro de 2020).

Na perspectiva de Monteiro, o ensino de literatura regional gera uma identificação cultural. Desta forma, se constitui como um aporte para a promoção e trabalho a partir do viés intercultural. Trabalhar o respeito as diferentes culturas e a valorização da subjetividade do sujeito são exigências contemporâneas para frear conflitos étnicos e sociais.

Sobre essas imposições culturais e valorização exacerbada de culturas convertidas pela visão eurocêntrica como “maiores”, Bhabha (1998) afirma ser consequência dos discursos articulados de colonização que “categorizou” e “inferiorizou” a diferença. Logo, a tomada de consciência dos docentes para a promoção do reconhecimento identitário através das aulas da disciplina de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira é um importante passo na desarticulação dos discursos e práticas dominadoras.

Desta forma, trabalhar a literatura regional paralela as demais literaturas nacionais, incluindo as clássicas, apontam para o trabalho intercultural, à medida que o professor promove a cultural local, particular dos sujeitos, em consonância com o ensino das demais culturas representadas nas narrativas literárias. Da mesma forma, trabalha a (re)construção da identidade do aluno e o respeito as diferenças culturais.

#### **4.1.3 Práticas inovadoras**

As metodologias e práticas docentes diferenciadas são ferramentas contra o ensino tradicionalista imposto por um currículo padrão. Paraíso (2015) entende essas práticas diferenciadas como libertação de um currículo convergido em padrões.

Em um ensino que contempla o diferente, é necessário pensar e desenvolver metodologias diferentes, inovadoras e inclusivas, considerando a subjetividade dos alunos. Adotamos aqui o termo inclusivo na perspectiva da valorização cultural do aluno e no respeito a sua subjetividade. Destacamos as práticas dos docentes que inserem em suas aulas obras e textos regionais, os quais promovem a inclusão do filho do seringueiro, da neta do ribeirinho ou do sobrinho do caboclo.

Monteiro narra a forma como conduz suas aulas de literatura regional, enfatizando metodologias inovadoras, o que nos chamou bastante atenção por representar quebras de padrões metodológicos.

No que concerne a literatura, o aluno lê o livro, nós fazemos seminário. Na maioria das vezes, quando isso é possível, nós fazemos uma viagem técnica, no IFAM dá-se esse nome. Nós vamos até o local onde se deu a obra, onde aconteceu o cenário e fazemos uma visita. [...]. Quando

isso não é possível, nós não conseguimos essa parceria, da SEMED, [...] pelo menos vamos até a orla, onde está o busto de alguns autores importantes. E, ali, temos um momento de discussão, de contemplação, um momento de reflexão e falamos sobre a obra. [...]. Eu considero, na minha prática, muito importante essa junção do aluno não fica somente no campo da leitura (MONTEIRO, dezembro de 2020).

Na narrativa de Monteiro notamos que além dele adotar a prática de literatura regional, o que já configura uma desestruturação curricular, considerando que na análise dos planos de cursos do IFAM, *campus* Humaitá, do ano de 2020, na modalidade integrada, não encontramos temáticas relacionadas ao ensino da literatura regional nos cursos técnicos de Agropecuária, Informática e Vendas. Outro ponto que merece destaque, são as aulas diferenciadas adotadas por Monteiro, aulas que não ocorrem apenas dentro da sala de aula, mas se estendem para outras localidades ou para a orla da cidade.

E, por isso, nos atemos a narrativa de Monteiro, pela sua prática metodológica apresentar-se diferente dos demais docentes.

Então, é assim: além do aluno lê, assiste ao filme, nós também temos essa prática de fazer essa visita. É claro que neste ano com a pandemia nós só ficamos no campo da leitura [...], foi ainda mais impossível de irmos até o local, o que é muito legal! É uma maneira dos alunos saírem da sala de aula, verem na prática as mudanças que ocorreram, dentro do cenário (MONTEIRO, dezembro de 2020).

Nesse trecho narrado por Monteiro, é possível notarmos o entusiasmo do docente ao relatar sua prática metodológica ao trabalhar literatura regional. Além disso, o docente relata que as viagens técnicas para locais onde foram cenários de obras literárias são interessantes para os alunos e para o professor. Essas práticas diferenciadas são formas para desconstruir discursos aprisionadores, ao mesmo tempo em que concede espaço as literaturas não canônicas e identidades marginalizadas pela visão eurocêntrica.

Outro relato da adoção do trabalho com a literatura regional parte do docente Maia, o qual revela a forma como conduz as aulas sobre essa temática:

Apesar do pouco tempo, eu adoto de que forma: através de estudo textuais, utilizando textos de autores amazonenses. Se eu vou trabalhar um texto, análise de um poema, posso pegar o poema de Thiago de Mello ou posso pegar um outro poema de Emetério Cabrinha. Eu vou pegar sempre textos de autores amazonenses. Se eu vou dar exemplo de um texto narrativo, de um conto, vou utilizar autores amazonenses. Tem como fazer isso? Tem. Como eu já disse anteriormente, não tem como trabalhar na sua plenitude, com profundidade. Mas nós [...], fazendo esse tipo de trabalho, vamos despertar uma certa curiosidade do aluno para que ele possa vir a conhecer um pouco mais da literatura amazonense (MAIA, dezembro de 2020).

Para Maia, a carga horária disponibilizada para a disciplina de Língua Portuguesa é pouca, logo, ele cria estratégias para inserir nas suas aulas textos da literatura regional, a fim de que os alunos despertem o interesse pela literatura da região. A forma, como o docente cria estratégias contra um dos maiores adversários apontados por todos os entrevistados, a baixa carga horária da disciplina de Língua Portuguesa nos cursos técnicos integrados do IFAM *campus* Humaitá, se apresenta como uma prática diferenciada.

Nesse eixo categórico narrativo, nos deparamos com metodologias diversificadas, com modos de ensino divergentes do modelo tradicional de ensinar literaturas. As narrativas nos mostram a ousadia de Monteiro, em retirar os alunos da sala de aula e levá-los para a orla da cidade ou comunidades ribeirinhas para ministrar suas aulas práticas. Ao mesmo tempo que identificamos possibilidades de práticas diferenciadas que contribuem para um ensino embasado na subjetividade dos alunos.

Por metodologias inovadoras, Paraíso (2015) destaca como esses trabalhos podem “reativar forças”, considerando as práticas diferenciadas que buscam romper com as formas do currículo padrão. Assim, ao trabalharem práticas diferenciadas e inclusivas, os docentes estão promovendo a construção identitária do aluno e reconstruindo suas identidades docentes.

#### **4.1.4 Resiliência**

De acordo com Bhabha (1988), na discussão do “entre-lugar”, essa tentativa de resgatar traços da cultura local caracteriza-se como uma afirmação de grupos subjugados, inferiorizados e apagados pelo modelo cultural dominador. Na produção dos dados constatamos que os docentes trabalham o ensino de literatura regional porque consideram que literatura, cultura e identidade constituem-se uma tríade inseparável.

Nas perspectivas de Maia e Neves, ambos naturais do estado do Amazonas, a região humaitaense, pouco a pouco, foi desfazendo-se da sua identidade cultural em decorrência do constante processo de migração. Neves complementa que, atualmente, o sentimento de pertencimento é mais presente nos ribeirinhos, conforme observou-se nas narrativas do subeixo “Interculturalidade”.

Em relação às perspectivas sobre cultura, identidade e literatura regional, os docentes relatam:

A cultura, eu vejo como um processo tão fundamental como qualquer material que venha trazer traços sociais. Tudo que contribui para a formação do sujeito [...] isso é cultura. [...] a cultura que vai lhe dar identidade. [...] E, a identidade é muito importante para a formação do seu povo, para você aceitar-se e para o seu pertencimento a uma determinada cultural, a um determinado povo. Atualmente, devido a nós estarmos nessa “modernidade líquida”, como dizia Bauman, nossos jovens vivem no momento em que Humaitá não tem uma identidade cultural formada. [...]. Então, a partir do momento em que nós começarmos a dá mais ênfase e importância aos nossos autores regionais, a nossa literatura regional, nós vamos criar essa identidade cultural própria, para que nós possamos exaltar também nossa cultura (MAIA, dezembro de 2020).

A minha perspectiva na questão da cultura, identidade e literatura, é uma coisa complementa a outra porque a partir da nossa cultura e da nossa identidade é que a literatura se baseia. Na verdade, os escritores, os autores, os poetas, eles se baseiam na nossa realidade. Então, há identidade cultural de cada povo, de cada região e da época onde as obras literárias são escritas. (NEVES, dezembro de 2020).

Nós podemos identificar um povo por meio da sua cultura. Na maioria das vezes, nós identificamos esse grupo, esse povo, por meio da sua cultura. O objeto mais relevante e mais importante quando nós olhamos para aquele sujeito, nós identificamos de cara, é a língua. [...]. A literatura, por sua vez, ela vem para colaborar, para auxiliar nesse processo, porque a literatura imita a realidade e quando eu quero, por exemplo, saber da identidade, da cultura de um povo lá no século XVI, eu vou para a literatura (MONTEIRO, dezembro de 202).

Cada docente apresenta seu ponto de vista sobre a tríade cultura, identidade e literatura, mas o ponto em comum identificado nessas perspectivas dos professores é apontar a literatura como mediação de conhecimento para a promoção da cultura e formação da identidade de um povo. O que nos remete às discussões de Candido (1988) sobre as funções da literatura, quando afirma que o aspecto “forma de conhecimento” sempre foi mais valorizado dentro do campo literário.

Apontamento similar já realizamos neste trabalho, na perspectiva de Bernd (2011), quando a autora assegura que a identidade e a narrativa/literatura são inseparáveis, uma vez que a narrativa literária é a representação de valores, costumes e ideologias de determinado povo.

Na perspectiva de Maia, é dando a devida importância para a literatura regional que irá se formar uma identidade cultural e um sentimento de pertencimento entre os jovens humaitaense. Maia acrescenta ainda que, a ausência de formação identitária na cidade de Humaitá é consequência da “modernidade líquida”, debatida por Bauman (2001), o que revela o conhecimento do docente acerca das discussões da instabilidade da

sociedade moderna. Maia relatou que concluiu recentemente seu mestrado, o que remete à importância da capacitação/formação contínua dos servidores da educação.

Neves narra essa tríade de forma sucinta, na sua concepção a literatura é baseada em elementos da realidade, por isso as obras literárias representam aspectos culturais e identidades de onde foram produzidas. Percepção semelhante podemos notar na narrativa de Monteiro, o docente afirma que a literatura imita a vida e é uma mediação de conhecimento sobre a cultura e identidades passadas. Monteiro ainda exemplifica que foi através da literatura regional e de expressão amazônica que conheceu a formação cultural e identitária da região.

Por exemplo, aqui em Humaitá, quando eu mudei para cá, há cinco anos e meio, aqui havia uma língua, a mesma minha, existia uma cultura muito específica, mas eu só pude conhecer essa cultura a medida em que eu mergulhei nas obras literárias, principalmente, [...] obras específicas dessa região do Amazonas: “A Selva”, o “Beiradão”. Então, ali, eu pude entender como se deu a constituição do povo humaitaense, em termos de identidade e de cultura. Por que eles são dessa maneira e não daquela? Por que eles têm esse comportamento? Eles têm essa maneira tão específica de pensar que, embora esteja no mesmo contexto e no mesmo estado, é tão diferente de uma cidade bem próxima (MONTEIRO, dezembro de 2020).

Através da narrativa de Monteiro percebemos a importância da literatura regional como forma de promover o conhecimento cultural e identitário de um povo. O docente relata que precisou mergulhar nas obras da literatura local para compreender a formação do povo humaitaense. Experiência que o docente acabou introduzindo em suas aulas, como forma de resgatar entre os alunos a valorização cultural local e, principalmente, de priorizar as particularidades locais como instrumento de ensino.

Paraíso (2015, p. 50) afirma, quando há no ensino preocupação com “visibilidade ou negação cultural e dos saberes”; “processos de inclusão e exclusão” “estratégias de resistências e lutas”, “práticas de identificação” a motivação parte do pensamento da diferença curricular.

Em Monteiro, encontramos um personagem que se reinventou diante de um conflito: estar em uma região diferente e desconhecer a história cultural local. Mas, Monteiro buscou conhecer a cultura da região e passou a promover práticas inclusivas para os alunos do IFAM, *campus* Humaitá.

Assim, nos deparamos com um grupo de docentes que resgatam, através da prática de ensino com a literatura da região amazônica e de expressão amazônica, a cultura local como modo de promover o reconhecimento identitário nos alunos dos cursos

técnicos integrados em Agropecuária, Informática e Vendas do IFAM, *campus* Humaitá. Práticas que se configuram como resiliência diante do processo cultural hegemônico.

#### **4.1.5 (Re)Construção identitária**

Segundo Larrosa (1996), nossa história, a qual constitui nossa identidade, é (re)fabricada nos e dos contextos narrativos. Assim, a vida humana é entendida como uma trama complexa marcada por momentos, histórias e personagens que contribuem para (re)construção identitária de cada sujeito.

As contribuições de Hall (2006) evidenciam que (re)construção identitária está relacionada à história do sujeito e da sociedade. Nesse contexto, entendemos que uma obra ou um texto literário pode gerar o sentimento de pertencimento ou reconhecimento identitário no leitor e, conseqüentemente, no alunado.

Partindo desse pressuposto, investigamos junto aos docentes sobre a forma de identificação dos seus alunos com as obras e textos da literatura regional. Elencamos primeiramente a perspectiva de Neves.

Os alunos se interessam sim pela literatura regional. Eu vejo que eles se identificam com os textos, eles lembram até mesmo de coisas da vida deles, de familiares ou de alguém que eles conhecessem. Ela desperta sim interesse nos alunos, os alunos se interessam bastante quando nós trabalhamos literatura regional. Eles têm esse interesse, pelo menos da maioria, é claro que têm aqueles alunos que não gostam mesmo da disciplina literatura. Mas a maioria se identifica sim, eles gostam bastante de trabalhar literatura regional (NEVES, dezembro de 2020).

Na narrativa de Neves, o trabalho com a literatura regional faz com que os discentes relembrem “coisas da vida deles”, dos familiares e dos conhecidos. Para Neves, o quantitativo de alunos que se interessam e se identificam com a literatura regional é maior do que os alunos que não demonstram interesse. Essa identificação ocorre pela literatura regional apresentar contexto diferente do hegemônico e por proporcionar o reconhecimento de eixos-geográficos afastados.

Monteiro relata que o trabalho com a literatura regional gera identificação no aluno, porém exige um esforço significativo do professor:

Ao final do processo, há sim uma identificação muito grande e o resultado é sempre bom. Mas é preciso de um esforço muito grande do professor: ele não apenas passar a obra literária para que o aluno leia, é preciso que antes, o professor, ele fale da obra com entusiasmo, ele crie no aluno esse interesse, de instigar o aluno. [...] e falar, não de maneira

superficial da obra, mas mostrando o que o professor quer que o aluno perceba na hora da leitura. [...] essas obras, elas são extensas e, assim, sabe-se que, o aluno hoje, ele gosta muito dessa questão tecnológica, de ver e, ele pegar um livro físico para ler é um desafio muito grande. Então, o professor, ele precisa ter o jogo de cintura para gerar esse interesse no aluno (MONTEIRO, dezembro de 2020).

Na narração de Monteiro, o professor precisa criar estratégias para despertar o interesse dos alunos nessas obras, haja vista o grande conflito da atualidade: a tecnologia. Mas, Monteiro, afirma que “ao final do processo”, das diversas situações criadas pelo docente “há sim uma identificação muito grande”, um reconhecimento identitário. De fato, a maioria das obras da literatura amazonense não estão em formato PDF, disponíveis digitalmente, sem mencionar a dificuldade de acesso tanto para o professor quanto para o aluno.

Indubitavelmente, é um processo dificultoso para o professor ter que competir com a realidade social dos alunos, o predomínio tecnológico. O imagético sempre predominou em detrimento da escrita, por isso conseguir executar essas práticas de ensino é um processo da resiliência dos docentes. Um trabalho, que para Monteiro, é satisfatório, considerando o “resultado” ser sempre “bom”.

Notamos que nessas práticas de (re)(des)construção identitária, à medida que elas são aplicadas para o alunado, os professores também vão (re)(des)construindo suas identidades docentes. O que constitui como um processo natural da vida, dada a subjetividade dos sujeitos. E, os alunos surgem como personagens significativos na (re)(des)construção identitária dos docentes e vice e versa.

Na perspectiva de Maia, o quantitativo de alunos que apresentam identificação com as temáticas das aulas de literatura regional é pequeno pela falta da sensação de pertencimento do humaitaense.

Então, dizer que eles gostam, que amam, essas coisas, seria puramente fictício. Mas há sim, uma certa curiosidade por parte de alguns, [...] desperta a curiosidade até de conhecer um pouco mais. Mas todos, não! Dizer que todos, 100%, não! Menos da metade despertam a curiosidade de quer conhecer um pouco mais, de aprender. Agora a questão da identificação, pouquíssimos, um ou outro! “-Ah!!! Meu avô era assim.” “- Meu avô fazia isso!” “-Minha mãe fazia aquilo.” Muitos, mesmo tendo a origem interiorana, da zona rural da nossa cidade, eles não querem se identificar como isso, porque acham que vão diminuí-lo. Não sei, falta aquela sensação de pertencimento, de identidade cultural [...] (MAIA, dezembro de 2020).

Nessa narrativa de Maia, reforça-se mais ainda, a necessidade de continuar e aperfeiçoar o trabalho com a literatura regional para que mais alunos se interessem pelas temáticas e reconheçam sua cultura nessas narrativas, a fim de não ficarem presos aos modelos culturais dominadores. Outro fator que pontuamos, em relação à narrativa de Maia quando afirma que a identificação não atinge 100% dos alunos, relacionamos ao fato da clientela do IFAM, *campus* Humaitá, assim como do município, ser diversificada. Além do fato já mencionado, a cidade situa-se em uma região de fronteira estadual.

No entanto, Monteiro reforça a perspectiva dos demais docentes, quando relata que “há sim, uma certa curiosidade por parte de alguns”, essa minoria representa exatamente a heterogeneidade, a parcela de alunos que ainda reconhecem e se identificam com suas origens culturais, não se integraram totalmente a cultura dominante.

Assim, as aulas de literatura regional são capazes de produzir o reconhecimento identitário nos alunos, ao passo que promovem (re)construções identitárias dos dois seguimentos: aluno e professor. Afinal as identidades são lançadas ao nosso redor (BAUMAN, 2005) e caberá a nós (sujeitos) selecioná-las.

#### **4.2 Narrativas de Ensino Hegemônico**

Neste eixo de análise estão inseridos os subeixos das narrativas/discursos dos entrevistados que ainda apresentam um viés reprodutivista ao modelo dominador. Identificamos e apresentamos no respectivo eixo de análise as práticas, as ferramentas e os discursos que estão voltados a padrões de ensino hegemônico.

O ensino hegemônico, conforme debatido nas seções anteriores, é decorrente das articulações do discurso dominador (Bhabha, 1998) que se instalou durante a colonização para negar o diferente, ou seja, raças subjugadas. São narrativas hegemônicas que se camuflaram no ensino, na literatura e em todo o tecido social para propagar essas ideologias dominantes.

Embora, o campo teórico pós-crítico aborde e proponha a desestruturação dessas narrativas hegemônicas, elas estão impregnadas no sistema de ensino brasileiro e romper com elas configura-se um trabalho árduo e cotidiano. Mas algo possível, através dos discursos e das práticas de um ensino ressignificativo.

Apesar das narrativas de Monteiro, Maia e Neves apresentarem um discurso pautado em um ensino ressignificativo para os alunos, ainda notamos um currículo

aprisionador<sup>20</sup> e resquícios de concepções hegemônicas. Isso é resultado, conforme abordado anteriormente, de um discurso que se propagou por séculos na sociedade, gerando identidades a partir do viés dominador.

Analisando um dos relatos dos entrevistados, encontramos uma prática comum no processo de ensino, o trabalho com fragmentos (trechos) de obras. “Nas aulas, nós fazemos a leitura de textos, quando o texto é pequeno. Quando são textos longos, nós selecionamos alguns trechos, fazemos a leitura e depois a análise desse texto literário” (NEVES, dezembro de 2020). O trabalho com fragmentos é uma prática ligada ao viés tradicionalista e não apresenta a compreensão da totalidade da obra. Além disso, o trabalho com fragmentos ofusca a qualidade do ensino. O aluno vai se adaptando a leituras superficiais e não cria interesse por leituras completas.

Uma das grandes barreiras que dificulta a leitura de obras completas, conforme já mencionado, é a baixa carga horária e a indisponibilidade de obras da literatura regional nas escolas públicas do estado. Isso ocorre, porque sempre interessou a classe dominante manter o povo subjugado nessa condição de subordinação (MOREIRA; SILVA, 1994). Historicamente, o currículo se constituiu como a ferramenta mais propagadora desses discursos articulados e continua a ser o instrumento de segregação, apesar de todos os debates do campo teórico crítico e pós-crítico.

A seguir, destacamos as narrativas que mais evidenciam esse modelo de ensino hegemônico.

#### **4.2.1 Currículo aprisionador**

Para Paraíso (2015), no ensino e na educação existem discursos que libertam e existem discursos que aprisionam. Desta forma, há currículo ressignificativo e há currículo aprisionador. Por currículo aprisionador entendemos aqueles que limitam ou bloqueiam determinada prática docente e restringem o ensino.

Currículos aprisionadores são caracterizados por estruturas propagadoras dos discursos que privilegiam o eurocentrismo. Na análise curricular dos planos de cursos da modalidade integrada do IFAM, *campus* Humaitá, do ano de 2020, não existe a orientação do trabalho com a literatura regional em nenhum dos anos e cursos analisados, conforme pode ser observado no subtópico “A literatura regional e o currículo do IFAM, *campus* Humaitá”. Embora os professores tenham narrado que essa vertente literária regionalista

---

<sup>20</sup> Concepção apresentada por Paraíso (2015) na discussão sobre as formas e forças de currículo.

está contemplada na proposta curricular do 3º ano do Ensino Médio, não identificamos essa temática. Sabemos que os planos de cursos passaram por reformulações curriculares recentes, sendo que no ano de 2020 esses planos de cursos analisados foram implantados. O que nos remete à colocação de que esses conteúdos regionalistas não foram contemplados nesses novos planos curriculares.

Além dos novos planos de cursos não contemplarem a literatura regional nos cursos técnicos integrados de Agropecuária, Informáticas e Vendas, a disciplina de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira sofreu perda de carga horária, o que deixou os docentes entrevistados extremante insatisfeitos, conforme suas narrativas a seguir.

A carga horária disponibilizada para a Língua Portuguesa é (silêncio) mínima, muito pouca. Ainda mais o ano passado, quando houve (silêncio), eu já achava pouca, mas o ano passado houve a reformulação dos cursos e também essa nova grade da BNCC, o que acontece? Nós perdemos horas na disciplina de Língua Portuguesa, várias disciplinas da base comum sofreram uma redução e Língua Portuguesa de 4 horas semanais veio para 3 horas semanais. Então, assim, é muito ruim, porque ao final alguém sempre sai perdendo e quem perde é o aluno. Hoje a carga horária que nós temos para trabalhar são: 3 horas semanais, para trabalhar língua portuguesa, literatura e redação. (MONTEIRO, dezembro de 2020).

Além da insatisfação apresentada por Monteiro em relação à diminuição da carga horária, ele externa, também, a preocupação com o maior prejudicado nesse processo, o aluno e com a qualidade do ensino da disciplina. Monteiro acrescenta ainda que, a reformulação e diminuição da carga horária nos planos de cursos da instituição foi necessária para adequação junto a nova grade da BNCC, ou seja, do currículo nacional.

O currículo nacional sempre privilegiou o plural, nunca o singular. Segundo Moreira e Silva (1994), o currículo é a ferramenta de fortalecimento dos moldes da dominação, ou seja, por muito tempo, o currículo vem reproduzindo silenciosamente o viés hegemônico.

Na narrativa de Maia percebemos que as dificuldades em relação às “formas do currículo” (PARAISO, 2015), são vivenciadas tanto pelo professor, quanto pelo aluno.

Dentro da grade curricular do IFAM, a disponibilidade de carga horária para Língua Portuguesa, eu acho pouco. São apenas 3 aulas no primeiro ano, 3 no segundo e 2 no terceiro, principalmente no terceiro ano quando você vai ter que, não só aplicar os conteúdos relativos ao 3º ano do ensino médio, mas você terá também que fazer uma revisão, que há a necessidade dessa revisão, já que o aluno está prestes a prestar o ENEM e Vestibulares. E, você ainda tem que trabalhar com a literatura brasileira, tem que trabalhar com a redação, a produção textual, a redação visando principalmente a redação do Enem e Vestibular. Além

de você ter outros conteúdos transversais, pode-se dizer assim, para trabalhar e não há tempo para isso. Infelizmente, ficam deficientes vários pontos, principalmente na literatura regional (MAIA, dezembro de 2020).

O professor enfrenta a árdua tarefa de selecionar conteúdos que vão ou não ser contemplados nesse processo de ensino, e o aluno sofre a consequência de ser privado de um ensino de qualidade em detrimento da baixa carga horária da disciplina, o que irá refletir na vida acadêmica e nos processos de seleção dos alunos.

Apresentamos no subtópico “A literatura regional nos vestibulares e processos seletivos do Amazonas” e notamos o quantitativo de obras da literatura regional exigidas nos processos de seleção do estado do Amazonas, adotados tanto pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA), quanto pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Quando o docente afirma que o ensino “fica deficiente em vários pontos, principalmente na literatura regional”, identificamos como as estruturas dominantes imperam para continuar negando culturas. Notamos ainda, os mecanismos estabelecidos pelo currículo para perpetuar discursos hegemônicos (BHABHA, 1998) e diferenças de acesso ao ensino superior, por exemplo.

A narrativa de Neves, reforça as dificuldades oriundas da redução da carga horária para a disciplina de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira no IFAM, *campus* Humaitá. E, acrescenta uma solicitação de aumento das horas disponibilizadas para essa disciplina dada a importância para a formação acadêmica e profissional dos alunos.

Quanto à carga horária da disciplina Língua Portuguesa no IFAM, (silêncio) com a reforma do ensino médio, o novo ensino médio, foi diminuída [...], o que dificulta muito o nosso trabalho. Sendo que na Língua Portuguesa nós temos três disciplinas em uma: a gramática, a literatura e a redação. Eu, particularmente, gosto de trabalhar separado: a gramática, a literatura e a redação. [...]. Eu achei que dificultou muito o nosso trabalho. É uma carga horária muito pequena para a quantidade de assuntos, [...] e pela importância dos conteúdos. A Língua Portuguesa ela envolve todas as disciplinas, se o aluno não ler, não escreve bem, ele vai mal em qualquer outra disciplina. Então, se pudesse ser aumentada essa carga horária seria importante, seria melhor para os estudantes, os alunos aprenderiam muito mais do que com essa carga horária reduzida (NEVES, dezembro de 2020).

Nesse cenário, observamos as barreiras impostas pelo currículo, as dificuldades relatadas pelos docentes diante dessa problemática e, principalmente, os efeitos futuros decorrentes da ausência de conteúdos básicos da disciplina de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira em relação à formação dos alunos dos cursos técnicos integrados do IFAM, *campus* Humaitá. Em contrapartida, notamos também como o sistema dominante

insere no currículo estratégias que ramificam os discursos hegemônicos e aprisionam o ensino.

#### 4.2.2 Concepções hegemônicas

Neste contexto, concepções hegemônicas referem-se as narrativas que expressam nas entrelinhas discursos do viés dominador. Para Bhabha (1998), desde a colonização há uma articulação discursiva preponderante para a propagação da diferença. Discursos que se fazem presentes de determinadas formas no ensino, na literatura, na mídia e perpetuaram-se deixando suas marcas na sociedade e cultura atual.

De acordo com Paraíso (2015, p. 50), um currículo hegemônico pode “produzir rotinas, aprisionar as forças, dividir e desanimar”. É na rotina escolar que muitos discursos, ações e práticas são propagadoras do pensamento eurocêntrico. Conforme citamos anteriormente, esses resquícios e apegos a discursos dominantes foram inseridos em nossa cultura e nos currículos nacionais, ocultos e institucionais.

Monteiro narra como se deu sua escolha acadêmica e acrescenta:

[..] a minha escolha como professor se deu lá em 2003, um período em que as proliferações das universidades e faculdade era muito precária, era muito ruim. Na cidade em que eu cursei havia quatro cursos: direito, pedagogia, letras e administração. Como direito e administração eram cursos mais de elite, o que sobrava e que eu tinha condições de cursar ou era pedagogia, ou letras” (MONTEIRO, dezembro de 2020).

Identificamos claramente no relato uma concepção hegemônica que se propagou na sociedade, os cursos de direito, medicina, engenharia e outros são destinados aos filhos dos dominantes e os cursos ligados às licenciaturas, destinados aos filhos dos dominados. Infelizmente, na atualidade, ainda ouvimos esses discursos, pois o sistema educacional é atravessado pela situação econômica que restringe o acesso das classes menos favorecidas aos cursos mais dispendiosos, situação naturalizada pela ratificação da classe dominante da ideia de que certos cursos são “mais de elite”. Assim, se perpetuam mecanismos para imperar essa ideologia de que a classe trabalhadora não deve ocupar certos espaços.

A autora Woodward (2014), tece um debate sobre os padrões estabelecidos pela cultura dominadora que constrange até as relações sociais. Um dos maiores problemas da atualidade relaciona-se aos conflitos interpessoais. As discussões anteriores deste trabalho mostram que sempre foi alimentado na classe dominante o sentimento de

supremacia entre os dominadores e o sentimento de subordinação entre os dominados, o que condiz com o relato de Monteiro.

Outro momento que notamos a presença de concepções hegemônicas foi na narrativa de Neves:

Eu procuro trabalhar [...] adequando os conteúdos a esses exames, de seleção, os vestibulares, não só da UFAM e da UEA, mas principalmente do ENEM, que é o foco principal dos alunos. Eles pedem muito essa questão de focar no ENEM. Então, eu procuro adequar o conteúdo programático da ementa deles com os conteúdos principalmente do ENEM, que é o que eles pedem, o foco deles. Eu vou adequando os conteúdos sempre que possível (NEVES, dezembro de 2020).

Os exames de seleção do estado do Amazonas foram implementados visando a inclusão dos alunos do estado no ensino superior, no entanto, notamos a discrepância dada pelos alunos e até por muitos docentes entre os processos de seleções locais e o nacional, ENEM. Esse é um dos modelos clássicos no ensino de como os mecanismos são implantados para privilegiar o currículo nacional e não os institucionais. A proposta curricular do estado do Amazonas apresenta uma diversidade de obras e temáticas regionalistas para adoção em sala de aula, conforme observamos no subtópico, “A presença da literatura regional na proposta curricular da SEDUC/AM”.

O leitor deve perguntar: Mas trata-se do IFAM, um instituto federal, deve privilegiar o ENEM, não? Afirmamos que não, ao lembrar que o IFAM, *campus* Humaitá, está localizado no sul do estado do Amazonas e ressaltamos ainda, o princípio básico de um ensino ressignificativo, a valorização da subjetividade do aluno, do particular e do local.

Neves narra que os alunos solicitam para “focar” no ENEM e que vai adaptando os conteúdos programáticos da disciplina com os anseios do aluno “sempre que possível”. Por que somente foco no ENEM? A resposta é bem evidente, porque os alunos ouvem, ao longo de sua vida, da mídia, da família e mesmo na escola que o ENEM é “melhor”, “abre mais possibilidades”, “é nacional”, etc. Quando na verdade estão apenas reforçando as concepções do currículo nacional e desvalorizando os processos de seleção e as próprias universidades do estado. Não estamos afirmando que o ENEM não tenha valor, estamos debatendo a valorização exacerbada do currículo nacional, o qual privilegia uma literatura clássica dos grandes eixos urbanos, em detrimento dos institucionais, os quais apresentam uma carga de conteúdos sobre a história, cultura e literatura regionais mais expressivos.

Na narrativa de Maia observamos o seguinte relato: “ [...] quando as pessoas valorizam exacerbadamente o que é de fora acabam também valorizando até os profissionais de fora e não o da sua própria cidade” (MAIA, dezembro de 2020). Nesse relato identificamos a concepção hegemônica na população que reproduz a ideia de maior repercussão colonialista, a valorização do outro e da outra cultura.

Assim, percebemos que várias são as estruturas usadas para propagar as concepções hegemônicas. Estão dispostas de diferentes formas em diferentes contextos, principalmente na educação e no estabelecimento do cânone da literatura. Diante disso, práticas docentes que possam romper e desmontar essas ideologias, como o ensino a partir das literaturas regionais nas aulas de Língua Portuguesa são importantes para promover a valorização da cultura local e quebrar concepções hegemônicas.

### **4.3 A fase documental**

O contato com as coordenações de extensão e pesquisa ocorreu em 14 de dezembro de 2020, através dos e-mails institucionais dos coordenadores de Extensão e Pesquisa do IFAM, *campus* Humaitá, repassados pela direção geral. No documento encaminhado aos coordenadores, constava a seguinte pergunta: Nos últimos cinco anos (2015 a 2019), ocorreu o desenvolvimento de projetos que contemplassem obras da literatura regional junto aos alunos ou comunidade externa, coordenados/orientados pelos professores de Língua Portuguesa do IFAM, *campus* Humaitá?

A coordenação de pesquisa informou que não havia projetos relacionados a temática proposta, no entanto forneceu o compilado com todos os projetos de pesquisa (PIBIC) desenvolvidos no IFAM *campus* Humaitá, nos últimos cinco anos. Ao procedermos a verificação contatamos que um projeto se aproximava da temática proposta, porém a pesquisa estava relacionada à disciplina de língua inglesa e não envolvia a literatura regional. Considerando que o projeto não abordava o foco principal deste trabalho, não procedemos a análise.

A coordenação de extensão informou que não havia nenhum projeto relacionado à temática abordada. No entanto, durante a narrativa foi relato por um dos entrevistados um projeto intitulado “Cinema e Literatura”, vinculado a coordenação de extensão, no qual um dos objetivos específicos era promover a valorização da cultura do estado, a partir da exibição de filmes produzidos na região e de obras da literatura amazônica. Ao procedermos a busca pelo referido projeto junto ao setor de serviço social do *campus*,

constatamos que o mesmo foi proposto através dos programas integrais do IFAM, *campus* Humaitá.

Os programas integrais são coordenados anualmente por uma comissão de servidores designada pela direção geral, a qual deve envolver preferivelmente, a equipe multiprofissional de cada *campus*, incluindo o setor de serviço social, docentes e outros técnicos administrativos ligados ao Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão (DEPE). Os programas integrais estão vinculados à coordenação de extensão de cada *campus* do IFAM e ao Departamento de Assistência Estudantil (DAES) da Reitoria.

O projeto “Cinema e Literatura” foi desenvolvido no ano de 2018, pelo docente de Língua Portuguesa, Santos (2018). O referido projeto contou com a participação de seis bolsistas e não foca exclusivamente na literatura amazônica, mas diversas produções nacionais e locais em âmbito do cinema e de obras literárias.

As temáticas identificadas acerca da literatura regional são poucas, entretanto procedemos a análise, considerando Bardin (2011, p. 51):

Enquanto tratamento da informação contida nos documentos acumulados, a análise documental tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação. O propósito a atingir é o armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo). A análise documental é, portanto, uma fase preliminar da constituição de um serviço de documentação ou de um banco de dados.

Dada a limitação de informações referentes ao tema abordado no projeto “Cinema e Literatura”, realizamos o levantamento segundo seis temas, a fim de identificamos a presença da literatura regional e a forma como ocorre, pautado na discussão de Bardin (2011, p. 51): “Se a esta suprimirmos a função de inferência e se limitarmos as suas possibilidades técnicas apenas à análise categorial ou temática, podemos, efetivamente, identificá-la como análise documental”. Segue:

**Quadro 9** – Quadro temático da análise documental.

<b>1. O projeto contempla o ensino de literatura?</b>	<b>4. Quais os procedimentos adotados?</b>
<b>2. Qual o público-alvo?</b>	<b>5. Quais as obras abordadas?</b>
<b>3. Existe a promoção do reconhecimento identitário?</b>	<b>6. Quais os resultados?</b>

**Fonte:** A autora.

### **1. O projeto contempla o ensino de literatura regional?**

O projeto “Cinema e Literatura” foi aplicado entre os meses de agosto a novembro de 2018. Trata-se de projeto relacionado ao programa de apoio a cultura e esporte, uma das linhas dos Programas Integrais. O projeto é composto de um objetivo geral e oito específicos, dentre os específicos destaca-se: “Valorizar a cultura do estado do Amazonas com exibição de filmes produzidos no estado, bem como livros que tratem sobre as questões amazônicas” (SANTOS, 2018, p. 07).

Desta forma, o projeto contempla o ensino de literatura regional do Amazonas e a valorização da cultura local, a partir de um dos objetivos específicos.

### **2. Qual o público-alvo?**

O projeto “Cinema e Literatura” tem como público-alvo os discentes dos cursos técnicos integrados do primeiro ano em administração, informática e comunidade de seis bairros da cidade de Humaitá.

### **3. Existe a promoção do reconhecimento identitário?**

Na justificativa do projeto “Cinema e Literatura”, afirma-se: “Pretendemos criar meios para ampliar os conhecimentos dos discentes e da comunidade em geral, possibilitando um novo olhar e abordagem sobre questões sociais e o fortalecimento das identidades étnicas presentes no município de Humaitá” (SANTOS, 2018).

Assim, notamos a promoção do reconhecimento identitário através da abordagem literária regional e o fortalecimento das identidades étnicas locais.

### **4. Quais os procedimentos adotados?**

O projeto “Cinema e Literatura” realizou reunião semanal, filmes e pontos de leitura foram realizados quinzenalmente nos bairros da cidade de Humaitá. A duração das atividades no bairro era de aproximadamente 3 horas. Os discentes bolsistas mediavam os debates após o filme e as leituras.

### **5. Quais as obras abordadas?**

Não constam no projeto nomes de obras e autores abordados.

### **6. Quais os resultados?**

“O projeto viabilizou a consecução do direito fundamental à cultura e à educação, promovendo a formação do senso crítico sobre diversos temas: educação, saúde,

sustentabilidade, conflitos sociais, direitos humanos, gênero, sexualidade” (SANTOS, 2018, p. 140).

A partir dessa análise percebemos que o projeto apresentou de forma superficial a temática investigada. Os resultados apresentam-se de maneira sucinta e não permitiu um aprofundamento sobre as obras e os filmes selecionados nas discussões e apresentações. O projeto não especificou na proposta inicial, tampouco no relatório final, o conteúdo abordado em cada encontro com o público-alvo. No entanto, é um projeto relevante tanto para a comunidade acadêmica do IFAM, *campus* Humaitá, quanto para a comunidade externa da cidade, dada a necessidade do fortalecimento identitário no município de Humaitá-AM.

#### **4.1 O protagonismo docente**

A partir das análises tivemos como resultado o protagonismo docente. Os professores reinventam sua própria história, destacam-se pela sua prática de ensino da literatura regional em meio as limitações de carga horária e de um currículo excludente.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) privilegiou o aumento da carga horária de áreas técnicas em detrimento da diminuição de carga horária de disciplinas da base nacional comum, como de Língua Portuguesa, nos institutos federais. Essa redução de carga horária implica na qualidade das aulas de Língua Portuguesa, disciplina essencial para o bom desempenho do aluno em todas as áreas do conhecimento. Assim, o espaço dado ao ensino de literatura regional nas aulas de Língua Portuguesa do IFAM, *campus* Humaitá, ocorre de maneira limitada, comprometendo a formação humanizadora e cultural do aluno. No entanto, os docentes resistem às imposições curriculares e continuam propagando o trabalho da desconstrução dos discursos hegemônicos, através da prática de ensino que contempla a literatura regional.

À medida que os docentes trabalham as narrativas, as poesias ou os contos da literatura regional, o aluno vai compreendendo aspectos da sua cultura que o colonialismo tentou apagar. Nesse processo há o resgate cultural e a promoção do reconhecimento identitário do aluno. Ao mesmo tempo em que (re)constróem identidades docentes e discentes.

O trabalho e as experiências dos docentes entrevistados evidenciam que é possível fazer a diferença em sala de aula, trabalhar práticas inclusivas, as quais contribuem para a desestruturação do padrão curricular dominador e reestruturam, a partir do diferente, discursos que durante anos negaram culturas e raças.

Embora na aula de Língua Portuguesa, o currículo formal priorize o ensino de gramática, redação e literaturas clássicas, em uma carga horária mínima destinada à disciplina, no qual o ensino de literatura regional acaba sufocado, os discursos dos três docentes entrevistados são afirmativos quanto à adoção do ensino através das literaturas regionais. Além da verificação de que tais práticas contribuem para a formação humanizadora do aluno de escolas técnicas profissionalizantes.

Notamos, através dos eixos de análises, que as práticas ressignificativas predominam em detrimento das práticas de ensino hegemônico. Identificamos cinco subeixos pautados no ensino de práticas orientadas pelo campo pós-colonialista, em paralelo a dois subeixos que reforçam ainda o viés do currículo dominador. Nesse sentido, compreendemos que há no IFAM, *campus* Humaitá, a preocupação com uma formação humanizadora atrelada a formação técnica, por parte dos professores da disciplina de Língua Portuguesa nos cursos técnicos integrados de Agropecuária, Informática e Vendas.

Abaixo, elaboramos um organograma com os resultados alcançados nesta pesquisa, a partir da análise dos eixos apresentadas.

**Figura 5** - Organograma com os resultados alcançados.



**Fonte:** A autora.

Constatamos ainda que, à medida que os docentes investigados adotam a prática e ensinam a literatura regional estão promovendo tanto a construção identitária do aluno quanto a sua reconstrução identitária profissional e pessoal. De acordo com Larrosa (1996), as identidades são (des)(re)construídas constantemente dentro das narrativas “polifônicas”.

Os discursos hegemônicos ainda estão articulados e infiltrados nas práticas dos docentes, porém surgem em menor força comparados aos discursos que buscam

desestruturar os currículos dominadores. O fato de identificarmos mais subeixos que privilegiam os discursos da diferença é uma conquista significativa para o ensino, pois a desconstrução dos discursos que negam a diferença ocorre através de pequenas práticas cotidianas principalmente no ambiente escolar.

Importa adotarmos as práticas que promovam a valorização identitária em Humaitá, haja vista o contexto de fronteira da região, apontado por Bhabha (1998). Contexto esse que agrega grandes influências culturais e camufla a cultura local, gerando processos de aculturação e perdas de representações significativas para o local. Assim, as práticas narradas pelos docentes configuram-se como afirmação, resiliência e luta contra o processo cultural hegemônico.

Percebemos também que as identidades docentes de Maia, Neves e Monteiro são reflexos de experiências passadas, conforme afirma Larrosa (1996), foram identidades fabricadas e construídas ao longo de suas tramas (vidas). As experiências vividas na família ou na escola foram fundamentais na formação e na prática desses docentes. Assim, no IFAM, *campus* Humaitá, há um trabalho de promoção do reconhecimento identitário, através das aulas de Língua Portuguesa dos três docentes entrevistados. A prática adotada pelos docentes representa o currículo “mobilizador da diferença” (PARAISO, 2015).

Quanto à fase documental da pesquisa, encontramos apenas um projeto que estava relacionado à prática da literatura regional e a promoção do reconhecimento identitário através dos programas integrais, vinculado à coordenação de extensão do IFAM, *campus* Humaitá. No entanto, ao realizarmos a análise verificamos a defasagem de informações para uma análise aprofundada. O projeto não especificou os conteúdos trabalhados em cada encontro com o público-alvo, além disso não constam nomes de obras nem autores da literatura regional amazonense. Os resultados estão inseridos de forma sucinta, não apresentando uma inferência sobre a realização dos objetivos específicos.

No entanto, na análise do projeto identificamos uma preocupação em promover a valorização da cultura local, não somente para a comunidade do alunado do IFAM, *campus* Humaitá, mas também para o público externo, ou seja, para a comunidade da cidade, considerando que o projeto é voltado para o público externo de seis bairros do município de Humaitá. Essa ação é necessária no município para resgatar tradições culturais que foram ofuscadas pela colonização. Além disso, projetos permitem aos alunos atuarem como protagonistas e ao professor expandir os conteúdos da disciplina, contornando a carga horária reduzida.

Ademais, a prática dos entrevistados, em relação ao ensino da literatura regional, prioriza o ensino de qualidade. Nas narrativas observamos que dois dos sujeitos

investigados apontam em suas práticas metodológicas o uso de obras completas, textos curtos, contos e poesias, embora a carga horária mínima descrita.

Desta forma, as análises das narrativas dos entrevistados os elegeram como protagonistas nesse processo de ensino, aqueles que lutam contra um sistema hegemônico e se impõem para fazer a diferença, através da sua prática docente. Os desafios apontados por Monteiro, Maia e Neves são vários e vão desde as dificuldades de acesso as obras até a redução da carga horária da disciplina de Língua Portuguesa. No entanto, esses três protagonistas se reinventam cotidianamente na busca da oferta de um ensino ressignificativo aos seus alunos.

## **5. Em algum ponto do percurso, uma pausa para as considerações sobre as rotas percorridas**

O presente trabalho voltou-se para a investigação da prática do ensino de literatura regional nas aulas de Língua Portuguesa no IFAM, *campus* Humaitá, com o objetivo geral de analisar a prática do professor de Língua Portuguesa no ensino da literatura regional para a promoção do reconhecimento identitário dos alunos no Instituto Federal do Amazonas (IFAM) - *campus* Humaitá. Desta forma, o objetivo geral foi alcançado através dos quatro objetivos específicos.

O primeiro objetivo específico visava descrever os conceitos de identidade, cultura, currículo, interculturalidade e ensino de literatura a partir do campo teórico pós-crítico, o qual compôs a segunda seção deste trabalho intitulado “Percorrendo caminhos traçados pelos teóricos”. Nesta seção, elegemos os principais autores do campo teórico pós-crítico que debatem acerca dos conceitos abordados, os quais evidenciaram as problemáticas que geraram a crise identitária no sujeito pós-moderno, as formas como as identidades são (des)(re)construídas na contemporaneidade, a função da literatura e das literaturas não canônicas no contexto hegemônico, além dos debates curriculares acerca das ferramentas que aprisionam e propagam o viés dominador.

Estendemos a discussão, também, para a terceira seção denominada “O caminhar pela Amazônia e sua literatura”, a qual abordou o processo de colonização da amazônica, a literatura da região, os aspectos socioculturais do município de Humaitá e as propostas curriculares da SEDUC e do IFAM na tematização da literatura regional. Tal abordagem teórica e estudo do contexto amazônico subsidiaram as análises das narrativas dos professores, uma vez que estas ecoaram, em mais de um momento, como ficou demonstrado, a preocupação com a formação identitária a partir da literatura.

O segundo objetivo específico buscou verificar junto aos professores do IFAM, *campus* Humaitá, se abordam em suas aulas temáticas referentes à literatura regional e a forma como ocorre essa abordagem junto aos alunos. Esse objetivo foi desenvolvido através das entrevistas junto aos docentes, o qual evidenciou que os professores de Língua Portuguesa do IFAM, *campus* Humaitá adotam o ensino de literatura regional, através de práticas inovadoras e inclusivas. Devido à pandemia da COVID-19, não foi possível o contato presencial junto aos sujeitos entrevistados, logo, utilizamos a bricolagem e adaptamos a investigação as condições do momento, realizando a entrevista de maneira *online*, através do gravador de áudio do WhatsApp, o qual possibilitou a interação de maneira mais informal junto aos docentes. As entrevistas possibilitaram a observação da experiência dos professores desde sua formação e primeiros contatos com a literatura amazonense até a incorporação desta em sua prática nas aulas de Língua Portuguesa.

O terceiro objetivo específico buscou identificar se havia projetos desenvolvidos no *campus*, através das coordenações de extensão e pesquisa, com temáticas relacionadas à literatura regional e reconhecimento identitário. Assim, identificamos um projeto ligado a coordenação de extensão, através dos programas integrais. No entanto, o projeto apresentou um déficit de informações em relação às obras e autores abordados durante a execução do mesmo. A presença da literatura regional constava em apenas um dos objetivos específicos do projeto analisado e os resultados descritos foram concisos, o que impossibilitou uma análise mais detalhada acerca do projeto.

O quarto e último objetivo buscou analisar a percepção dos professores de Língua Portuguesa sobre identidade, cultura, literatura regional, o qual foi realizado em um dos subeixos de análises intitulada “Resiliência”. Na perspectiva dos três docentes entrevistados (Monteiro, Maia e Neves), essa é uma tríade inseparável e a literatura constitui-se como mediação de conhecimento para a promoção da cultura e formação da identidade de um povo. Desta forma, compreendemos que o trabalho com a literatura regional desenvolvido pelo trio de docentes no IFAM, *campus* Humaitá, surgiu como forma de resgatar a cultura local, a qual, segundo eles (os entrevistados), foi ofuscada diante do processo de migração constante e da localização geográfica da cidade de Humaitá.

Quanto aos resultados apresentados, constatamos um trabalho com o pensamento da diferença, temática principal do campo teórico pós-crítico. A prática dos professores promove o reconhecimento identitário dos alunos e a (re)construção identitária do sujeito docente, através da inserção da literatura regional nas aulas de Língua Portuguesa do IFAM, *campus* Humaitá. A análise dos planos dos cursos integrados e as narrativas dos

docentes revelaram traços de um currículo aprisionador: a carga horária da disciplina de Língua Portuguesa é baixa e os novos planos de cursos não contemplam a literatura regional. Os docentes reinventam suas práticas, através de metodologias inovadoras e inclusivas a fim de contemplar o ensino de literatura regional nas aulas de Língua Portuguesa.

As narrativas são construídas a partir da experiência escolar dos professores de Língua Portuguesa do IFAM, *campus* Humaitá. As histórias, por eles contadas, relatam como ocorre a prática do ensino de literatura regional, o que os remeteram às memórias dos primeiros contatos com o campo literário. Desta forma, as narrativas revelaram que os três sujeitos (protagonistas) entrevistados adotam o ensino de literatura regional, cada um à sua maneira, em decorrência de outras experiências passadas e da necessidade que sentem em resgatar e promover a cultura local e de valorizar a identidade de seus alunos.

As forças que aprisionam o currículo (PARAÍSO, 2015) não serão facilmente rompidas da sociedade, ao contrário, aos detentores do poder interessa mais um aluno técnico reprodutor das ideologias dominantes, do que um aluno consciente da sua classe e propagador da diferença. Para manter o sistema hegemônico, foram criadas barreiras através do currículo nacional, como a diminuição da carga horária da disciplina de Língua Portuguesa, reforçando esse ideário de que a área técnica, em uma sociedade globalizada, é mais importante do que a área humana.

O acesso irrestrito à educação e à cultura sempre enfrentou resistência do pensamento do dominante. A disciplina de Língua Portuguesa promove o incentivo à leitura e a disciplina de literatura regional promove tanto a leitura quanto a valorização da cultura local. Assim, em um currículo aprisionador essas disciplinas precisam ser sufocadas e ter seu espaço reduzido à marca do “não oficial”, que deslegitima as vozes que expressam seus dramas locais. Esse é o ideário implementado quando um currículo nacional reduz a carga horária de disciplinas essenciais para o desenvolvimento humano e cultural dos alunos.

Desta forma, o ensino de literatura regional aparece como uma das práticas para a promoção e valorização da cultural local não como forma de superioridade em relação às demais literaturas, mas como uma tentativa de resgatar o que se perdeu diante da colonização e da posição de fronteira da cidade de Humaitá. Em uma região fronteiriça, Bhabha (1998) afirma, essas manifestações surgem como um processo de resistência a cultura dominadora.

Maia e Monteiro já possuem mestrado, o primeiro em Letras e o segundo em Educação. Neves possui especialização em Estudos Literários e Língua Portuguesa, e no

primeiro semestre do ano de 2021 foi aprovado em um programa de mestrado em Literatura pela UNIR. As práticas dos docentes e seus conhecimentos adquiridos em suas capacitações, reforçam a importância de as instituições de ensino investirem na capacitação dos seus servidores, haja vista que profissionais qualificados promovem mudanças cotidianas em sala de aula e no âmbito escolar, ao mesmo tempo em que estão cientes dos debates educacionais contemporâneos.

Notamos a necessidade de revisão da carga horária da disciplina de Língua Portuguesa nos planos de cursos, dos cursos integrados do IFAM, *campus* Humaitá, para que os alunos não sejam prejudicados em relação aos conteúdos previstos para a disciplina e pelos processos de seleção nacional e estadual. Quando há diminuição de determinada carga horária existe prejuízo para alguém, ou para algum segmento, conforme observamos nas narrativas dos docentes, quando relataram que os alunos são os prejudicados nesse processo.

Outro ponto que ressaltamos, diz respeito a necessidade de revisão dos planos de cursos, dos cursos técnicos integrados em Agropecuária, Informática e Vendas, contemplarem obras e autores da literatura amazonense. Isso se faz necessário, considerando que existe essa cobrança pelos processos de seleção do estado e os planos de cursos dessa instituição não podem estar à margem da realidade local. É importante que o trabalho com o ensino de literatura regional na aula de Língua Portuguesa não seja somente contemplado no currículo oculto da instituição, mas que esteja efetivado nos planos de cursos oficiais do *campus* dada a importância da formação humana dos alunos.

Ademais, enfatizamos a necessidade de que os professores não fiquem com essa prática somente nas aulas de Língua Portuguesa, mas desenvolvam projetos através das coordenações de pesquisa e extensão, a fim de contemplarem tanto os alunos quanto a comunidade de Humaitá. Outra prática que poderia ser desenvolvida, é a promoção do trabalho interdisciplinar nas viagens técnicas e demais projetos voltados a literatura regional e o fortalecimento identitário. Assim, haveria o envolvimento dos docentes de outras áreas como história, geografia e sociologia, os quais poderiam explorar outras temáticas na região visitada e, conseqüentemente, ampliar o conhecimento dos alunos acerca da localidade em que vivem, visando a promoção da valorização da cultura local e do eixo-geográfico.

A cultura humaitaense está “em segundo plano”, conforme relatou Neves, isso ocorre em decorrência da colonização e pela sua localização fronteiriça, conceito debatido por Bhabha (1998) para exemplificar as diferenças culturais existentes nessa região. Diante desse ofuscamento cultural local, um pequeno grupo de docentes resolveu resistir

ao processo de dominação cultural adotando o ensino de literatura regional nas suas aulas de Língua Portuguesa, como forma de resgatar através das obras, textos, poesias e contos literários a cultura amazônica e promover o reconhecimento identitário nos alunos. Essa prática é (res)significativa na (re)construção identitária dos alunos e dos próprios docentes, pois à medida que eles (os professores) desenvolvem essa prática vão rescrevendo um novo capítulo na sua história profissional, no qual atuam como protagonistas.

Através da elaboração desta pesquisa, constatamos que o município de Humaitá é cenário de identidades e uma história “rasurada” (DO CARMO; HOERLLE; CORTIVO, 2020), as quais foram ofuscadas pelo processo de colonização. Mas existe um trabalho que busca promover o reconhecimento identitário mediante obras e autores da literatura regional dentro das aulas de Língua Portuguesa no IFAM, *campus* Humaitá. Tais práticas são de suma importância dentro de uma instituição técnica, bem como para o cenário social e político contemporâneo que continua a negar o diferente e eleger a educação como coadjuvante.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, José Maurício Gomes de. **A tradição regionalista no romance brasileiro (1857-1945)**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1981.

ALMEIDA, Raimundo Neves. **Escritores e poetas humaitaenses: dados biográficos**. Porto Velho: O autor, 2008.

\_\_\_\_\_. **Na beira do barranco: estórias credices sentimentos e humor de caboclos do madeira**. 2.ed. ampl., rev. Porto Velho: O autor, 2005a.

\_\_\_\_\_. **Retalhos históricos e geográficos de Humaitá: documentos históricos de Humaitá 1869 a 1970**. 2.ed. ver. Ampl. – Porto Velho: 2005b.

O autor

\_\_\_\_\_. **Gorjeio: poesias e discursos**. 1ª Ed. Porto velho: O autor, 2001.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE)**; tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Edições Graal, 983.

AMAZONAS. **Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o Ensino Médio**. – Manaus: SEDUC - Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino, 2012.

ANDRADE. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas In: Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann e PARAÍSO, Marluicy Alves (organizadoras). **Metodologias de pesquisa pós-crítica em educação**. Belo Horizonte, Mazza Edições, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BATISTA, NÃ. **Os recreios: os ônibus da Amazônia**. Humaitá/AM, ABG, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2005.

\_\_\_\_\_. Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

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

BERND, Zilá. **Literatura e identidade nacional**. 3. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 11 de out. de 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional - LDB**. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em:

[https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_1ed.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf). Acesso em: 07 de out. de 2019.

\_\_\_\_\_. **Parâmetro Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**. 2000. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/> Acesso em: 07 de out. de 2019.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: [www.senado.leg.br/atividade/const/con1988](http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988). Acesso em: 07 de out. de 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5173**, de 27 de outubro 1966. Dispõe sobre o Plano de Valorização Econômica da Amazônia; extingue a Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia (SPVEA), cria a Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM), e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5173.htm#art63](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5173.htm#art63). Acesso em: 04 de jan. de 2021.

BRITO, Clovis Carvalho.; SANTOS, Robson dos. Percorrendo veredas: Literatura brasileira e sociedade. In: BRITO, C. C.; SANTOS, R. (Org.). **Escrita e sociedade: estudos de sociologia da literatura**. Goiânia: Ed. Da UCG, 2008.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto editora, 1994.

BONFIM, Ronaldo; BOTELHO, Lissandro. **Zona Franca de Manaus: condicionantes do futuro**. Manaus: Editora Valer, 2009.

CANCLINI, Nestor. **Diferentes, desiguales y desconectados**. Mapas de la Interculturalidad. Barcelona, Espanha: Gedisa, 2004.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2006.

\_\_\_\_\_. **Formação da literatura brasileira: momentos decisivos**. 6ª ed. Belo Horizonte, Editora Itatiaia Ltda. 2000.

\_\_\_\_\_. **Iniciação à literatura brasileira: resumo para principiantes**. 3. ed. São Paulo: Humanitas/ FFLCH/USP, 1999.

\_\_\_\_\_. **Vários escritos - O Direito à literatura - Duas Cidades**. Ouro sobre azul, 1988. p. 169-191. Disponível em: <https://culturaemarxismo.files.wordpress.com/2011/10/candido-antonio-o-direito-c3a0-literatura-in-vc3a1rios-escritos.pdf>. Acesso em: 19 set. de 2019.

\_\_\_\_\_. **A educação pela noite & outros ensaios**. São Paulo. Editora Ática, 1989.

CARDOSO, Teresa. et al. MAECC®: um caminho para mapear investigação. Tecnologias da informação em educação. Nº Especial: 2º Congresso Luso-Brasileiro em investigação qualitativa. **Indagatio Didactica**, vol. 5(2), outubro 2013. Disponível em: <https://vdocuments.site/maecc-um-caminho-para-mapear-investigacao.html>

CONNELLY, Michael; CLANDININ, Jean. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, Jorge et al. **Déjame que te cuente**: Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes, 1995.

CORAZZA, Sandra. Nos tempos da educação: cenas de uma vida de professora. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 12, 7-10 mar. 2005. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/329>. Acesso em: 09 de out. de 2020.

COSTA, Marisa Vorraber (organizadora). **Caminhos Investigativos I**: novos olhares na pesquisa em educação. 3ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007.

\_\_\_\_\_. Marisa Vorraber (organizadora). **Caminhos Investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em Educação. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007.

DINIZ, Dilma Castelo Branco e COELHO, Haydée Ribeiro. Regionalismo. In: FIGUEIREDO, Eurídice (organizadora). **Conceitos de literatura e cultura**. 2ª ed. Niterói: EdUFF, Juiz de Fora: EdUFJF, 2012.

DO CARMO, Marilda Aguiar; HOERLLE, Maira Iana; CORTIVO, Raquel Aparecida Dal. Rasuras de Identidades no Conto “A Caligrafia de Deus”, de Márcio Souza. **Revista Línguas & Letras**, V. 21, N. 51, 2020. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/25816>

FIGUEIREDO, Eurídice e NORONHA, Jovita Maria Gerheim. Identidade Nacional e Identidade Cultural. In: FIGUEIREDO, Eurídice (organizadora). **Conceitos de literatura e cultura**. 2ª ed. Niterói: EdUFF, Juiz de Fora: EdUFJF, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Emmanuel. **História de Todo Mundo** - Um olhar sobre a história “Regional”. Porto Velho – RO, Primmor Gráfica e Editora Ltda: 3ª Edição, 2004.

GONDIM, Neide. Dos bamburrais aos beiradões. In: MAIA, Álvaro. **Beiradão**. 2ª ed. rev. Manaus: Editora Valer, 1999.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HATOUM, Milton. **A cidade ilhada/contos**. 1ª ed. - São Paulo: Companhia de Bolso, 2014.

\_\_\_\_\_. **Dois Irmãos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

IFAM, *campus* Humaitá. **Projeto pedagógico de curso: técnico de nível médio em agropecuária na forma integrada**. Humaitá-Amazonas, 2020a.

\_\_\_\_\_. **Projeto pedagógico de curso: técnico de nível médio em informática na forma integrada.** Humaitá-Amazonas, 2020b.

\_\_\_\_\_. **Projeto pedagógico de curso: técnico de nível médio em vendas na forma integrada.** Humaitá-Amazonas, 2020c.

LARROSA, Jorge. Narrativa, identidad y desidentificación. In: LARROSA, Jorge. **La experiencia de la lectura: Estudios sobre literetura y formación.** Barcelona: Laertes, 1996.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Cultura Amazônica: uma poética do imaginário.** 5ª ed. – Manaus: Valer, 2015.

\_\_\_\_\_. Mundamazônico: do local ao global. **Revista Sentidos da Cultura - Belém/Pará.** V.1. N. 1. Jul-dez/2014. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/sentidos/article/view/352>. Acesso em: 18 de janeiro de 2021.

MARTINS, Joel. A pesquisa qualitativa. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional.** 6ª ed. - São Paulo, Cortez, 2000.

MEIRELLES, Fernanda de Almeida *et al.* **Análise ambiental e socioeconômica dos municípios sob influência da rodovia BR-319.** Manaus: IDESAM, 2018. Disponível em: <https://idesam.org/analise-br319/>. Acesso em: 05 de jan. de 2021.

MELLO, Thiago de. **O menino irmão das águas.** Manaus: Editora Valer, 2011.

MELLO, Thiago de. **Os Estatutos do Homem.** Tradução para o espanhol de Pablo Neruda. São Paulo: Editora V&R, 2011.

MELO, Carlos Augusto de. **A presença da literatura afro-brasileira na escola: uma proposta de intervenção para as aulas de língua portuguesa do 9º ano do ensino fundamental.** 2015. 131 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal da Paraíba, Mamanguape, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/7656> Acesso em: 07 de out. de 2019

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa e SILVA, Tomas Tadeu da (org.). **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez, 1994.

PARAÍSO. Marlucy Alves. Um currículo entre formas e forças. **Educação: (Porto Alegre, impresso),** v. 38, n. 1, p. 49-58, jan.-abr. 2015. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/>. Acesso em: 08 de out. de 2020.

\_\_\_\_\_. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann e PARAÍSO, Marlucy Alves (organizadoras). **Metodologias de pesquisa pós-crítica em educação.** Belo Horizonte, Mazza Edições, 2012.

\_\_\_\_\_. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: Esboço de um Mapa. **Cadernos de Pesquisa,** v. 34, n. 122, p. 283-303, maio/ago. 2004. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742004000200002](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742004000200002). Acesso em: 20 ago. 2020.

PÁSCOA, Luciane Viana Barros. **As artes plásticas no Amazonas** – o Clube da Madrugada. Manaus: Editora Valer, 2011.

PINTO, João. **Contos de uma aula no vermelho**. 2º ed. Manaus: Editora Valer, 2014.

PINTO, Zé Maria. **O conto no Amazonas**. Manaus: Editora Valer, 2011.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: CLACSO, CONSEJO LATINOAMERICANO DE CIENCIAS SOCIALES, 2005, Buenos Aires. **Anais** [...]. Disponível em: [http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12\\_Quijano.pdf](http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf). Acesso em: 31 maio 2019.

\_\_\_\_\_. Colonialidade do poder, globalização e democracia. **Novos Rumos**, ano 17, n. 37, 2002. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/veiculos\\_de\\_comunicacao/NOR/NOR0237/NOR0237\\_02.PDF](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/veiculos_de_comunicacao/NOR/NOR0237/NOR0237_02.PDF). Acesso em: 31 maio 2019.

SANTOS, Gilberto Cardoso dos. Leituras do texto literário em sala de aula: uma análise do regionalismo poético. 2016. 119f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - Profletras/CN) - Centro de Ensino Superior do Seridó, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/22653> Acesso em: 08 de out. de 2019.

SANTOS, Marcos Serafim dos. **Cinema e Literatura**. Projeto dos Programas Integrais. Coordenação de Extensão. IFAM, *campus* Humaitá, 2018.

SANTOS, Zélia Mônica Lima dos Santos. Literatura no Ensino Fundamental: uma proposta para leitura e produção de contos. 2018. 135 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Belém, 2018. Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/11241> Acesso em: 09 de out. de 2019.

SILVA, Karina Rodrigues. A Percepção de si e do outro: um estudo sobre identidade e literatura no Centro Estadual de Ensino Médio em Tempo Integral Manoel Duarte da Cunha. 2019. Dissertação (Mestrado em ensino na Educação Básica) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo. São Mateus, ES. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/11259> Acesso em: 07 de out. de 2019.

SILVA, Tomas Tadeu da. **Documentos de identidades**: uma introdução às teorias do currículo. 2º ed., 9ª reimp.- Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOUZA, Elias Bezerra de. **Rascunhos de poemas quase filosóficos**. São Paulo: Scortecci, 2016.

SOUZA, Márcio. Literatura na Amazônia, ou Literatura Amazônica? **Revista Sentidos da Cultura** - Belém/Pará. V.1. N. 1. Jul-dez/2014. Disponível em:

<https://periodicos.uepa.br/index.php/sentidos/article/view/352>. Acesso em: 18 de janeiro de 2021.

\_\_\_\_\_. A caligrafia de deus. In: TELLES, Tenório.; KRÜGER, Marcos Frederico (org.). **Antologia do conto do Amazonas**. 3. ed. Manaus: Editora Valer, 2010.

\_\_\_\_\_. **História da Amazônia**. Manaus: Editora Valer, 2009.

\_\_\_\_\_. **Galvez, imperador do Acre**. Rio de Janeiro: Editora Record. 2001.

\_\_\_\_\_. **Breve História da Amazônia**. São Paulo: Marco Zero, 1994.

UEA, Universidade do Estado do Amazonas. **Institucional**. 2020. Disponível em: <http://www1.uea.edu.br/> Acesso em: 10 de nov. de 2020.

UFAM, Universidade Federal do Amazonas. **História**. 2020. Disponível em: <https://ufam.edu.br/> Acesso em: 10 de nov. de 2020.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

## APÊNDICES

## APÊNDICE 1 – Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE)



Universidade Federal do Amazonas  
Campus Vale do Rio Madeira  
Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente  
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: Literatura Regional na aula de Língua Portuguesa: um caminho para o reconhecimento identitário

Prezado(a),

Convidamos o(a) senhor(a) para participar, como voluntário e sem remuneração, da pesquisa intitulada “**Literatura Regional na aula de Língua Portuguesa: um caminho para o reconhecimento identitário**”, que será realizada no município de Humaitá-AM. A pesquisa será desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades, do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente - IEAA/UFAM, pela pesquisadora Marilda Aguiar do Carmo, email: marilda.aguiar@gmail.com; sob orientação da professora Dra Raquel Aparecida Dal Cortivo, e-mail: raqueldalcortivo@gmail.com, com o seguinte endereço institucional: Rua Vinte e Nove de Agosto, 786 – Centro, Avenida Circular Municipal, 1805 - São Pedro, Humaitá – Amazonas – CEP: 69800–000, telefone (97) 3373-1180, telefone (97) 3373-1180. Esta pesquisa tem como **objetivo geral**: Analisar a prática do professor de Língua Portuguesa no ensino da Literatura Regional para a promoção do reconhecimento identitário dos alunos no Instituto Federal do Amazonas (IFAM) - *campus* Humaitá e como **objetivos específicos**: 1) Discutir os conceitos de literatura, identidade, cultura e ensino de literatura; 2) Verificar junto aos professores do IFAM, *campus* Humaitá, se os mesmos abordam em suas aulas temáticas referentes à literatura amazonense e a forma como ocorre essa abordagem junto aos alunos; 3) Identificar se há projetos desenvolvidos no *campus*, através das coordenações de extensão e pesquisa, com temáticas relacionadas à literatura regional e reconhecimento identitário; 4) Analisar a percepção dos professores de língua portuguesa sobre identidade, cultura, literatura regional, etc.

**Justifica-se** esse trabalho tendo em vista os **benefícios esperados** que visam possibilitar um aprofundamento das questões educacionais relativas ao fortalecimento do reconhecimento identitário dos alunos, bem como, suscitar debates acerca do trabalho do professor relacionado à promoção do reconhecimento identitário, através do ensino de Literatura Regional, evidenciando a importância de uma formação humana atrelada a formação técnica em uma escola de nível médio técnico profissionalizante.

Para tentarmos alcançar nossos objetivos, realizaremos **entrevistas semiestruturadas** com os professores de Língua Portuguesa do IFAM, *campus* Humaitá. **O critério de escolha dos participantes é**: ministrar a disciplina de Língua Portuguesa no *campus*.

Toda pesquisa com seres humanos envolve **riscos e/ou desconfortos**. Os riscos quanto a essa pesquisa estão relacionados à entrevista. Nela o senhor(a) poderá se sentir constrangido por uma pergunta que o senhor (a) poderá responder ou não. Na tentativa de minimizar tais riscos, algumas medidas serão tomadas: as entrevistas ocorrerão em um local reservado e **sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo** – mesmo com a publicação dos resultados. Além disso, a realização desta pesquisa poderá

ser **suspensa/interrompida sem nenhuma penalização**, a seu critério, por quaisquer motivos ou caso a pesquisa em desenvolvimento gere conflitos e/ou qualquer tipo de mal-estar dentro da comunidade escolar ou a comunidade em geral.

Página 1 de 3



Universidade Federal do Amazonas  
Campus Vale do Rio Madeira  
Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente  
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades



Dessa maneira, o participante da pesquisa que vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação, previsto ou não no Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a assistência e a buscar indenização conforme a Resolução CNS nº 510, de 2016, capítulo IV, Art. 19º, parágrafo 2; logo haverá obrigação de reparar o dano, independentemente de culpa, nos casos especificados em lei, ou quando a atividade normalmente desenvolvida pelo autor do dano implicar, por sua natureza, risco para os direitos de outrem, conforme a Código Civil, Lei 10.406, de 2002, artigos 927 a 954, Capítulos I, "Da Obrigação de Indenizar", e II, "Da Indenização", Título IX, "Da Responsabilidade Civil".

O projeto foi desenvolvido com base nas Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, do Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12, e atenderá as exigências éticas e científicas fundamentais: Comitê de Ética e Pesquisa, TCLE, confidencialidade e a privacidade dos dados. Para tanto, caso ocorra constrangimento ou desconforto durante o desenvolvimento da pesquisa aos participantes, os pesquisadores suspenderão a aplicação dos instrumentos de coleta de dados para prestar-lhe o acompanhamento psicológico necessário, visando seu bem-estar. Também poderão encaminhá-lo (a) para o Centro de Atenção Psicossocial (CAPS), do município, estabelecido na Av. Brasil, 983, São Francisco, Humaitá/AM. Cumpre esclarecer que a pesquisa, através da instituição que a acolhe, garantirá indenização aos participantes (cobertura material), em reparação a danos imediato ou tardio, que comprometa o indivíduo ou a coletividade, sendo o dano de dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano e jamais será exigida dos participantes, sob qualquer argumento, renúncia ao direito à **indenização** por dano. Havendo algum dano decorrente da pesquisa, o participante terá direito a solicitar indenização através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510/2016, Artigo 19).

Serão empregadas providências para reparação de danos que esta pesquisa possa acarretar, sendo garantido **ressarcimento** diante de eventuais despesas dela decorrentes. Assim, será assegurado ao participante da pesquisa, **ressarcimento** na forma de compensação financeira de despesas decorrentes desta pesquisa. Além disso, essa pesquisa **não trará nenhum tipo de despesas aos participantes**, o deslocamento será realizado pela pesquisadora, uma vez que as entrevistas serão realizadas na própria instituição do entrevistado. Serviços como material para coleta de dados em campo e todos os demais possíveis gastos serão todos fornecidos pela pesquisadora em parceria com a Instituição a qual está vinculada.

Ressaltamos também que **esta pesquisa foi aprovada no Comitê de Ética em Pesquisa** – CEP que é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, que deve existir nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12

Conselho Nacional de Saúde) e pela **Comissão Nacional de Ética em Pesquisa** – Conep que está diretamente ligada ao Conselho Nacional de Saúde (CNS). Ela foi criada pela Resolução do CNS 466/12 como uma instância colegiada, de natureza consultiva, educativa e formuladora de diretrizes e estratégias no âmbito do Conselho. Além disso, é independente de influências corporativas e institucionais. O CONEP tem como principal atribuição o exame dos aspectos éticos das pesquisas que envolvem seres humanos. Como missão, elabora e atualiza as diretrizes e normas para a proteção dos sujeitos de pesquisa e coordena a rede de Comitês de Ética em Pesquisa das instituições. Como participante, você terá garantido acesso aos resultados da pesquisa e liberdade para sanar quaisquer dúvidas sobre a metodologia. Para quaisquer outras informações, o (a) senhor (a)

Página 2 de 3



Universidade Federal do Amazonas  
Campus Vale do Rio Madeira  
Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente  
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades



poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável ou poderá entrar em contato como o Comitê de ética e Pesquisa – CEP CEP/UFAM, localizado na Rua Teresina,495-Adrianópolis- Manaus –Am, telefone (92) 3305-1181 RAMAL 2004 / (92) 9171-2496, e-mail: cep.ufam@gmail.com. Em horário comercial.

#### Consentimentos pós-informações,

Eu, \_\_\_\_\_, fui informado (a) sobre o que a pesquisadora Marilda Aguiar do Carmo quer fazer e porque precisa da minha colaboração, entendi a explicação. Por isso eu concordo em participar da pesquisa, sabendo que não receberei nenhuma remuneração e que posso desistir quando quiser. Este documento é emitido em **duas vias** que serão ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via para cada um de nós.

**O participante aceita colaborar com a pesquisa, assim como autoriza o uso da sua imagem e/ou áudio para fins da publicação da pesquisa, sendo seu uso restrito à análise de dados e posteriormente o descarte do material?**

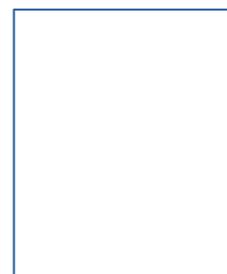
SIM, EU AUTORIZO  NÃO, EU NÃO AUTORIZO

Humaitá/AM, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020

\_\_\_\_\_  
Participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Marilda Aguiar do Carmo  
(Pesquisadora responsável)

\_\_\_\_\_  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Raquel Aparecida Dal Cortivo  
(Orientadora da pesquisa)



## APÊNDICE 2 – Roteiro das entrevistas realizadas com os docentes



Universidade Federal do Amazonas  
Campus Vale do Rio Madeira  
Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente  
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades



### ROTEIRO DA ENTREVISTA

Pesquisa: Literatura Regional na aula de Língua Portuguesa: um caminho para o reconhecimento identitário

Pesquisadora: Marilda Aguiar do Carmo

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Raquel Aparecida Dal Cortivo

1. Vamos conversar sobre o seu perfil: identificação, formação, naturalidade, tempo de docência, tempo de serviço no IFAM (campus Humaitá).
2. Sobre a carga horária disponibilizada para a disciplina de língua portuguesa, qual seria o seu ponto de vista?
3. Poderia narrar a sua perspectiva acerca de cultura, identidade e literatura.
4. Você poderia relatar, quais as literaturas que mais marcaram sua vida.
5. Sobre a literatura regional, gostaria de ouvir o seu posicionamento: quais as obras dessa literatura que estão em suas memórias.
6. A ementa da disciplina de língua portuguesa contempla o ensino de literatura regional? Você tem conhecimento dos documentos oficiais que respaldam o trabalho com a valorização da pluralidade cultural?
7. Vamos direcionar nossa conversa para sua prática docente. Considerando que você trabalha em uma instituição de nível médio e técnico, seria possível trabalhar a literatura regional nas aulas de língua portuguesa? Você adota essa prática?
8. Em relação aos conteúdos programáticos dos exames de seleção da UEA e da UFAM, você adota esse trabalho nas suas aulas?
9. Há quanto tempo esse trabalho com a literatura regional vem sendo desenvolvido em suas aulas? Como ocorrem essas aulas? Quais as obras trabalhadas?
10. As aulas de literatura regional são bem-vindas entre os alunos? Você percebe interesse dos discentes nessas aulas? As temáticas geram alguma identificação nos discentes?

11. Além das aulas de língua portuguesa, você já desenvolveu ou tem pretensão de desenvolver projetos relacionados a essa temática no campus?

12. O projeto desenvolvido ocorreu através de qual coordenação?