



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

**NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO
BÁSICA**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA
ESCOLA BÁSICA**

PAULO SÉRGIO DE OLIVEIRA ÁLVARES

RUMORES DE UM CURRÍCULO NÔMADE:

Travessias de Formação de Alfredo na Obra Dalcidiana

**BELÉM
2018**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO
BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA
ESCOLA BÁSICA

PAULO SÉRGIO DE OLIVEIRA ÁLVARES

RUMORES DE UM CURRÍCULO NÔMADE:
Travessias de Formação de Alfredo na Obra Dalcidiana

Dissertação apresentada à linha de pesquisa Currículo da Educação Básica do Curso de Mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica do PPEB/ICED/UFPA, como exigência para obtenção do Título de Mestre.

Orientador: Dr. José Valdinei Albuquerque Miranda.

BELÉM
2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

ALVARES, Paulo Sergio de Oliveira

RUMORES DE UM CURRÍCULO NÔMADE : Travessias de Formação de Alfredo na Obra Dalcidiana
/ Paulo Sergio de Oliveira ALVARES. — 2018
113 f.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB),
Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.
Orientação: Prof. Dr. José Valdinei Albuquerque MIRANDA

1. Personagem conceitual. 2. Currículo Nômade. 3. Rumores. 4. Dalcídio Jurandir. I. MIRANDA, José
Valdinei Albuquerque, *orient.* II. Título

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO
BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA
ESCOLA BÁSICA

PAULO SÉRGIO DE OLIVEIRA ÁLVARES

RUMORES DE UM CURRÍCULO NÔMADE:
Travessias de Formação de Alfredo na Obra Dalcidiana

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Valdinei Albuquerque Miranda (UFPA) – Orientador

Profa. Dra. Gilcilene Dias da Costa (UFPA) – Examinadora

Profa. Dra. Josebel Akel Fares (UEPA) – Examinadora

À Marines Sarges Gibson, minha esposa, com quem dividi os momentos de alegria e desventuras destes dois anos de estudo e dedicação à vida acadêmica, reconhecendo neste momento seu companheirismo e paciência;

Às minhas filhas, Letícia Eduarda Alves e Alvares, Laíse Verônica Alves Alvares e Liz Paula Alves e Álvares, razões pelas quais me empenhei em realizar este curso de pós-graduação, em reconhecimento pelo apoio, compreensão e incentivo que me deram em todos os dias de estudo e escrita do texto.

Agradecimentos

Ao grande artífice e articulador de nossas vidas, Deus, ser supremo que me concedeu seus dons da sabedoria e inteligência para realizar estes estudos;

À minha mãe, Efigênia Nicácio de Oliveira, por sempre me incentivar em trilhar o caminho do bem e por nunca deixar malograr em mim o desejo de formação;

Ao meu pai (in memoriam) por ter me educado nos princípios éticos e morais e por prover meus estudos na educação básica, trampolim para os estudos realizados hoje;

Aos meus irmãos e demais familiares por sempre acreditarem na minha capacidade de realizar estudos complexos me estimulando a manter viva a esperança em uma educação desdobrada, fora dos aprisionamentos que embrutece os homens e mulheres;

À Prefeitura Municipal de Portel e Secretaria de Estado de Educação do Pará que me concederam licença remunerada para a realização destes estudos;

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB) da UFPA pela firmeza e contundência das arguições nas aulas ministradas;

Aos colegas de turma de mestrado do PPEB que proporcionaram a interação e

compartilhamento de ideias e ideais por uma educação pautada na diferença;

Aos professores do PPEB que compuseram o Ateliê de Pesquisa (Josenilda Maués, Joyce Ribeiro, Wladirson Cardoso, Gilcilene Costa e José Valdinei Miranda), ajudando-me a construir uma investigação científica pelas lentes da filosofia da Diferença;

E, de maneira especial, meu orientador, professor José Valdinei Albuquerque Miranda, por me instigar a proceder estes estudos, sobretudo, dando ênfase à educação, ao currículo que brotam das obras literárias de Dalcídio Jurandir, com análises procedentes das teorizações filosóficas, situadas fora da contemplação, reflexão e comunicação.

Queria aprender para mudar [a viagem do] de sol. O sol nascer na meia-noite. Mudar de rumo. Em vez de sentar no poente desaparecer no meio-dia. Que a gente não dormisse. Enfim saber ler e escrever para mudar a face das coisas. [...] A literatura devia ser cultivada aqui para educar esse povo.

(Dalcídio Jurandir)

RESUMO

O objeto desta pesquisa são as situações ou experiências educacionais do Personagem Alfredo nas obras *Chove nos Campos de Cachoeira*, *Três Casas e um Rio* e *Primeira Manhã* de Dalcídio Jurandir. O objetivo neste percurso investigativo intenta perquirir a educação vivenciada por Alfredo no Marajó, pela experiência do fora, como passagem, travessia, narradas nas páginas das obras literárias em estudo. Pretende construir um problema de pesquisa a partir da questão que linguagem nova, conceitos novos podem-se criar, com as pistas deixadas pelas obras de Dalcídio Jurandir para o Currículo da Educação Básica no Marajó que se deseja traduzir, a partir das experiências de aprendizagens vividas por Alfredo? Desta forma, há uma tentativa de organizar os argumentos em um movimento de pensamento que permitam uma discussão acerca da relação entre Literatura, Filosofia e Educação, focalizando o Currículo, a partir de Alfredo como um personagem conceitual, conforme concebido por Deleuze e Guattari. Para tanto, expõem-se as noções de literatura adotada neste estudo como experiência do fora concebida por Maurice Blanchot; Dalcídio Jurandir e sua Literatura; as noções de currículo, procurando trabalhar com as abordagens da filosofia da diferença. Neste movimento, se busca abordar o currículo como nômade, com capacidade de desterritorializar o pensamento. Há a busca pelos rumores das questões fundantes a partir do pensamento de Maurice Blanchot, Roland Barthes e Gilles Deleuze e Guattari na tentativa de conceber um currículo, uma educação que acontece ao caminhar, como travessia, como experiência que o tocou quando recriou um universo derruído, seja do Marajó, seja de Belém. Busca-se, pois, linhas de fuga que permitam o desvencilhamento da rigidez de um método, de um paradigma, de um modelo de problematizar a educação, sem, no entanto, perder de vista o rigor, a lucidez de um pensar que não é absoluto, mas contingencial, intersticial.

Palavras-chave: Personagem conceitual. Currículo Nômade. Rumores. Dalcídio Jurandir.

ABSTRACT

The object of this research are situations or educational experiences of the character Alfredo from Dalcídio Jurandir works *Chove nos Campos de Cahoeira*, *Três Casas e um Rio* and *Primeira Manhã*. The aim at this investigative route intends to inquire the education lived by Alfredo in Marajó, through the experience of outside as transition, passage, narrated on the pages of these literary works. It intends to build a research problem starting from the question of what new language, new concepts, may be created with the clues left by Dalcídio Jurandir's works to the basic education's curriculum in Marajó, that is desired to be translate, from the learnings experiences lived by Alfredo? Thus, there's an attempt of organizing the arguments in a movement of thought that allows a discussion about the relation between Literature, Philosophy and Education, focusing the Curriculum, from Alfredo as a conceptual character according to what is conceived in Delleuse and Guatarri. For this, it exposes the notions of literature adopted in this study as experience of the outside conceived by Maurice Blanchot; Dalcídio Jurandir and his Literature; the curriculum notions, seeking to work with the approaches of the philosophy of difference. In this movement, it is sought to approach the curriculum as a nomad, with capacity to deterritorialize the thought. There's the search for the rumors of the founding questions from Maurice Blanchot, Roland Barthes and Gilles Deleuze and Guatari thoughts, in trying of conceiving a curriculum, a education which happens during the walking, as a crossing, as a experience that has touched him when he recreated a wrecked universe, weather from Marajó or Belém. Then, there's a search for some escape lines that may avoid the rigidity of a method, of a paradigm, of an educational problematizing's model, without losing however, the rigour, the self-awareness of a thinking which is not absolute, but contingencial, interstitial.

Key-words: Conceptual character. Nomad curriculum. Rumors. Dalcídio Jurandir.

SUMÁRIO

1 - INTRODUÇÃO	11
2 – 2 – ALFREDO E A CRIAÇÃO DE CONCEITOS: PERSONAGEM CONCEITUAL	17
2.1 – Dalcídio Jurandir e a perspectiva do personagem conceitual	18
2.2 – Alfredo nas tramas de um personagem conceitual	25
3 – ALFREDO E A PRODUÇÃO DE RUMORES	52
3.1 – Rumores e a experiência do fora	52
3.2 – Rumores do carocinho de tucumã em Alfredo	56
4 – ALFREDO E A CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO NÔMADE	73
4.1 – Pensamento nômade, máquina de guerra e educação	73
4.2 – Alfredo: experiências de travessia de um currículo nômade	82
5 - CONSIDERAÇÕES	104
6 - REFERÊNCIAS	111

1 - INTRODUÇÃO

A proposta de pesquisa aqui esboçada busca as ligações de pensamento, a contingência e efemeridade dos conceitos mediante a interação e diálogo entre pesquisador e suas inquietações, a questão problema e campo de estudo. Trata-se de um caminhar nos interstícios entre a filosofia, a literatura e a educação como campos de discussão e confluências. Procura dialogar com interlocutores e intercessores a partir de uma questão problema, ou mais. Desse modo é uma investigação que se dará ao caminhar, parafraseando Corazza (2003), é uma investigação andarilha, vagamundo sem caminho previamente determinado e definido por antecipação.

A motivação desta pesquisa se dá pelo meu envolvimento com a vida e a educação marajoara. Nascido em Portel¹, mantive permanentemente um envolvimento com questões sociais e educacionais desse município. Meu vínculo profissional permitiu uma proximidade com o cotidiano marajoara, e com isso venho, já há algum tempo, sendo tocado, afectado² pelo *modus vivendi* do Marajó, especificamente no que tange à Educação e, especialmente a trajetória dos alunos e o currículo da escola básica.

Em minha trajetória de formação estudei até o final do Ensino Fundamental (1º grau à época) em uma escola pública estadual chamada Paulino de Brito (hoje Escola Municipal Paulo Afonso de Azevedo Mesquita). Os estudos secundaristas foram feitos em Belém nos Colégios do Carmo e Santa Rosa, sob a “tutela” dos Padres Agostinianos Recoletos. Em seguida, cursei Filosofia no Instituto Agostiniano de Filosofia (IAF) em Franca – SP. Retornando ao Marajó, comecei a vida profissional como professor da Escola Básica tanto no ensino fundamental, quanto no ensino médio o que me permitiu uma maior proximidade com a realidade educacional do município.

Já inserido e atuando na escola como professor, finalizei o Curso de Pedagogia pela Universidade Federal do Pará no próprio município de Portel, em 2006. Unindo a prática docente de seis anos, à época, e a teoria ou as abordagens teórico-metodológicas construída nos quatro anos de curso comecei a me inquietar com a educação proporcionada e oferecida aos nossos alunos e também a educação escolar que não chegava a tantas outras crianças. Uma

¹ Este município, geograficamente falando não faz parte da Ilha do Marajó, mas pelos aspectos culturais e políticos se enquadra como marajoara e hoje integra esta região, inclusive empresta seu nome a uma microrregião, a Microrregião de Portel que comporta, além dele, os municípios de Bagre, Gurupá e Melgaço (BRASIL, 2006, p. 10).

² É um método do Afecto, intensivo, uma intensidade cumulativa que marca unicamente o limiar de uma sensação, o despertar de um estado de consciência (DELEUZE, 1997, p. 58).

educação, cujo currículo fora muito marcado pela segmentação do saber e pela mecanicidade dos métodos tradicionais de ensino, fortemente influenciados pelo pensamento positivista e sua objetividade científica. Desde então, e talvez desde muitos antes, já se conversava na academia e nos corredores das escolas de Educação Básica sobre a necessidade de se ensinar de forma dinâmica e contextualizada³, que valorizasse a experiência dos alunos e perquirindo qual o sentido desta educação dentro e fora das escolas do Marajó, tomando como referência a cidade de Portel.

Em 2016 quando da aprovação no Mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica, do Instituto de Ciências da Educação (ICED), da Universidade Federal do Pará (UFPA), momento no qual teria a oportunidade de investigar e produzir um conhecimento no campo da educação, não hesitei em trazer à tona como problemática de pesquisa a realidade educacional marajoara. Iniciei com um projeto de pesquisa, que me conduziu ao Programa de Mestrado, intentando investigar a organização curricular em ciclos do município de Portel, com um propósito de analisar as suas implicações didático-metodológicas no âmbito escolar. Entretanto, nas aulas do Ateliê de Pesquisa, desde o primeiro semestre do Curso de Mestrado no PPEB, me deixei afectar por discussões, temas e conceitos que outrora me chamavam a atenção e convidavam a pesquisar, conceitos e questões oriundos do campo da Filosofia e Literatura entrelaçando-se com a educação.

No curso de Mestrado, as aulas no Ateliê e a interação com os professores e colegas eram pujantes de filosofia e literatura tecendo pontes com a educação. E foi no bojo destas discussões que a pesquisa foi redimensionada, mantendo a intenção de trabalhar, pelo viés filosófico, com a pulsante e instigante realidade educacional marajoara, todavia, agora tecida nas obras literárias do escritor paraense Dalcídio Jurandir. A partir dessa reconfiguração, o Marajó, nesta pesquisa, se apresenta como cenário, espelho⁴ de fundo e não o objeto do estudo. Um ouvir atento que se volta para os rumores dos caminhos, travessias de formação e as experiências de aprendizagens do personagem Alfredo nos romances dalcidianos. Como o universo de produção de Dalcídio Jurandir é composto por onze romances, sendo dez deles

³ Esta pesquisa não trabalhará com o conceito de contextualização. O termo aparece apenas para referir-se aos questionamentos que outrora eram feitos nas escolas de Portel.

⁴ A expressão espelho de fundo utilizada para se referir ao que, comumente, é utilizado como pano de fundo. Neste sentido, Marajó como espelho de fundo para a pesquisa funciona tanto como um espelho d'água, por onde flui a realidade dos seus moradores ribeirinhos de modo geral, quanto como a ideia de um cenário não estático – como o fundo de uma tela pintada – mas um cenário em movimento em constante interação com o pesquisador e o objeto pesquisado. Pode parecer desnecessário, mas frisa-se também que a utilização do Marajó como espelho de fundo, não se relaciona com a imagem invertida, dissimulada que, talvez, pudesse dar asas à imaginação de um Marajó fruto de uma ideologia, num sentido de desvelamento de verdades e essencialidades.

denominados pelo autor de Ciclo do “Extremo Norte”, este estudo priorizará três obras deste ciclo, quais sejam: *Chove nos Campos de Cachoeira, Três casas e um Rio e Primeira manhã*.

Ao ler os romances se percebe, em Alfredo, um constante desejo de formação que a escola marajoara não dá conta de proporcionar aos seus formandos. Daí a necessidade, o desejo de sair de sua cidade e daquela forma de educação que não corresponde ao esperado dos meninos e das meninas do Marajó. Ganha, então, sentido não a negação da Escola Básica marajoara por ser falida, precarizada ou de má qualidade, mas a necessidade de pensar a formação movida pelo desejo de aprendizagem e pelo deslocamento inusitado da travessia rumo ao desconhecido, como experiência do fora que se constitui ao caminhar, que movimenta do pensamento ao transitar, seja na própria escola básica do Marajó, nas ruas, nos campos e nos rios das comunidades ribeirinhas, seja nas escolas e ruas de Belém, capital do estado, ou alhures.

Os tempos são outros, mas a realidade marajoara e paraense, no que concerne ao projeto societário e educacional, pouco ou quase nada se alterou desde a resistência imprimida por Dalcídio no século passado. Há ruídos nas escolas e na sociedade, de que se está vivendo retrocessos dantescos e que as perspectivas se constituem em desalento, havendo a necessidade de se pensar um currículo outro, uma escola outra, outro mundo educacional possível. Outrar-se⁵ talvez seja uma das grandes ideias-forças que, aos meus olhos, emergem com Alfredo das páginas dos romances dalcidianos em interseção de pensamento com Maurice Blanchot, Gilles Deleuze, Roland Barthes.

O desejo de formação e as experiências provocadas pelo desdobramento constituem elementos que se procura discutir neste estudo, pois o desejo e a imagem do pensamento⁶ apresentam-se como dimensões que impulsionam a vontade de Alfredo sair do Vilarejo rumo a horizontes desconhecidos, um desejo que alimenta os sonhos de “estudar em uma escola de verdade”, desejo como energia vital que mobiliza forças viscerais de vida e formação do menino Alfredo. Assim, a aprendizagem que acontece nas obras de Dalcídio Jurandir, com o menino Alfredo, leva em conta o que se aprende no tempo e no espaço da escola e fora dela e isto possibilita pensar um currículo “nômade” “rizomático” “vagamundo”, balizado por esta noção de experiência como aventura da travessia, como deslocamento, como algo que desperta um instigante pensamento no personagem Alfredo em seu percurso e labirinto de formação.

⁵ Referenciando Fernando Pessoa e seus heterônimos.

⁶ Este conceito será tomado das concepções filosóficas de Deleuze, definido em seguida nesta pesquisa.

Como o interesse de estudo corresponde ao desejo de formação e as experiências de aprendizagens do personagem Alfredo, nas obras literárias de Dalcídio Jurandir, aproximou-se da literatura para construir a problematização e caminhos investigativos que se pretende trilhar nesta pesquisa. O que ganhará destaque nas obras dalcidianas serão passagens que permitirão uma descrição, discussão e diálogo eminentemente educacional, mais especificamente curricular, dentro e fora do Marajó, seja na Escola Básica, seja em outros espaços de aprendizagem vivenciados por Alfredo em sua caminhada de formação.

Com esse propósito, delineiam-se as questões problemas do estudo perscrutando e inquirindo como Dalcídio recria o cenário educacional do Marajó? Seus lugares de aprendizagens? Seus moradores e suas memórias escolares? Suas escolas? Sua cultura? Seus problemas sociais? Seu abandono educacional? Seu esquecimento com a formação? Isto, certamente não requer uma resposta dada a ser descoberta, mas se constitui em um exercício de pensar com/contra o escritor paraense, juntamente com os filósofos intercessores da pesquisa, a possibilidade de ouvir os rumores de um currículo nômade. Nesses termos, discutir tais rumores implica estar atento aos processos de deslocamentos, desterritorialização, reterritorializações, travessias e experiências vivenciadas por Alfredo em seu processo de formação. Este exercício traz para o bojo da pesquisa questionamentos outros. Que cultura escolar Alfredo nos apresenta? Que espaços e tempos educacionais instituídos ele questiona? Que sujeitos e aprendizagens são criados? Que contexto educacional envolve Alfredo em seu processo de travessia e escolarização? Que currículo predomina nas escolas vivenciadas por Alfredo? Como se tecem as relações entre o conhecimento disciplinar, formal, escolar e o mundo vivido por Alfredo fora da escola? Como se tecem as relações entre o desejo de formação de Alfredo e suas condições materiais de vida nas obras em análise?

A construção do problema se valerá de olhares e escutas intersticiais, identificando e destacando as cenas, os lugares, os caminhos, os encontros e as fronteiras de um tempo/espaço de formação que torna possível a comunicação entre passado e presente, entre horizontes transpostos, tendo a educação e o currículo como fio condutor da análise, conjugados às situações de aprendizagem de Alfredo, em seu caminho de formação no Marajó e em Belém. Desta forma, busca-se conceber os rumores de um currículo nômade capaz de mobilizar a criação de conceitos, a partir de um permanente diálogo com as obras de Dalcídio, tendo Alfredo como seu personagem conceitual⁷.

⁷ No sentido cunhado por Deleuze, definido nas seções seguintes desta escritura.

Ao tratar da experiência nesta pesquisa, é importante aproximá-la do sentido dado por Maurice Blanchot (2005) como o fora, aquilo que precisa ser desdobrado, ou como está disposta na filosofia deleuzo-guattariana, aquilo que desterritorializa o pensamento e coloca a percepção das imagens, sem imagens, em devires-outros. Significa que a experiência cria mundos por vir, possibilita que coisas novas aconteçam, saiam dos aprisionamentos, da naturalização dos estados de coisas. Uma experiência que rumoreja, conforme discorre o pensamento de Roland Barthes, que ouve as vozes de uma comunidade que não está ali, naquele lugar, tampouco são as reminiscências ou projeções de um mundo ideal, fictício, fruto de devaneios ou fabulações.

O sentido de experiência do fora servirá de aporte conceitual para a construção analítica das situações educacionais vivenciadas por Alfredo nas suas experiências vividas/vívidas em Cachoeira, na sua infância, na invenção de outra realidade que o move em um constante desejo de formação e nas suas experiências educacionais que acontecem por deslocamento no próprio Marajó, ou em Belém.

Esta experiência será analisada na pesquisa por meio do personagem, Alfredo, na medida em que vai transpondo o mundo real que o circunda, o que permitirá a transformação de mundos naturalizados em mundos possíveis, com conceitos novos, criados pelos próprios personagens da vida real, protagonizado pela gente simples, mas que não se conforma a qualquer tipo de reprodução de pensamento dogmático, de verdades absolutas, de conceitos velhos e carcomidos. Alfredo, como personagem conceitual, se levanta contra todas essas formas de aprisionamentos e cria seus próprios conceitos, pautado na experiência do fora da literatura e de filosofia.

Só temos acesso ao outro quando ele nos interpela, se mostra, mas ao dizer de si, de sua experiência, há sempre algo que não o revela em sua plenitude. Isto implica criar novos conceitos como forma de resistência, de enfrentamento, lutas e combates frente à realidade marcada por velhos preceitos e conceitos sem vida. “Inventar mundos possíveis” no universo da educação básica é o que se deseja com a criação de novos conceitos no currículo.

Não fazemos nada de positivo, mas também nada no domínio da crítica ou da história, quando nos contentamos em agitar velhos conceitos estereotipados como esqueletos destinados a intimidar toda criação, sem ver que os antigos filósofos, de que são emprestados, faziam já o que se queria impedir os modernos de fazer: eles criavam seus conceitos e não se contentavam em limpar, em raspar os ossos, como o crítico ou o historiador de nossa época. Mesmo a história da filosofia é inteiramente desinteressante se não se propuser a despertar um conceito adormecido, a relançá-lo numa nova cena, mesmo a preço de voltá-lo contra ele mesmo. (DELEUZE e GUATTARI, 2010, p. 100-101)

Com esta forma de conceber a filosofia e a produção do conhecimento como experiência, percurso e criação, é possível formular uma ideia-força para este estudo: como

pensar a composição de novos conceitos a partir da perspectiva de um currículo nômade na educação? Como seguir as pistas deixadas pelas obras de Dalcídio Jurandir e em seu rastro produzir os rumores de um currículo nômade, impulsionado pelo desejo de formação e experiências de aprendizagens vividas na travessia de Alfredo?

Todo este plano conceitual funcionará para compor um campo de análise que será desenvolvida a partir das descrições de passagens extraídas das três obras, já mencionadas, de Dalcídio Jurandir. Isto também permitirá a percepção curricular marajoara daquilo que se nos apresenta como experiência que nos toca hoje em matéria de educação, como outrora tocou Dalcídio em sua militância e lutas sociais traduzidas em sua literatura.

Com a abordagem de tais elementos pretende-se, pois, constituir um texto da pesquisa, matizado pelas experiências de aprendizagens vívidas/vividas de Alfredo, concebido nesta pesquisa como um personagem conceitual. O movimento de pensamento ensinará perquirir a educação vivenciada por Alfredo no Marajó, buscando pensar experiência do fora como passagem, travessia, narradas nas páginas das obras literárias em estudo. Buscar-se-á, pois, linhas de fuga que permitam o desvencilhamento da rigidez de um método, de um paradigma, de um modelo de problematizar a educação, sem, no entanto, perder de vista o rigor, a lucidez de um pensar que não é absoluto, mas contingencial, intersticial.

Destaca-se a grande relevância do caráter filosófico imprimido às situações educacionais, curriculares extraídas das páginas dos romances dalcidianos, encharcados de experiências imagéticas que mobilizam o pensar em meio aos Campos de Cachoeira, às águas dos rios amazônicos e aos sonhos de muitos Alfredos, meninos e meninas com seus desejos de formação que marcam o *modus vivendi* dos sujeitos que vivem e se movimentam no Marajó. É, pois, com base nessa construção que se busca estruturar tal pesquisa, investigando a educação no Marajó, por meio da experiência das situações educacionais vivenciadas por Alfredo nas obras literárias de Dalcídio Jurandir, pelas lentes da filosofia da diferença, como perspectiva de análise dos rumores de um currículo nômade no contexto da Escola Básica e fora dela.

2 – ALFREDO E A CRIAÇÃO DE CONCEITOS: PERSONAGEM CONCEITUAL

Ninguém, de fato, gostava dos tempos presentes e para estes nasciam ele e outros meninos. Que fizeram as pessoas grandes para deixar apenas isso como herança? Por que faltava cada vez mais dinheiro para comprar simples coisas, pagar um colégio, encomendar um relógio novo para o pai? Ia o mundo sempre para trás? Por que não se reconstruía o que havia desabado, por que não mandavam instalar novamente luz elétrica na vila, por que seu pai não mais podia ver em Belém as companhias teatrais?

E Alfredo indagava, confusamente: de hoje em diante seria a vida aquela acumulação de caruncho, de traça e de poeira, destroços e pessoas velhas? Os velhos se lastimavam pelo que acabou. Os novos pelo que não vinha. Para os adultos, o tempo presente era o castigo da maior pobreza, enjôo de tudo, briga de uns com outros, ruínas, luto, ausência de cor e de novidade. Para os meninos, tudo eram trevas, mau agouro, a eterna ameaça de Deus, a censura, a expulsão do paraíso. Tudo não passava mesmo do sempre e sempre “vale de lágrimas” que ouvia das ladainhas? Dantes, sua mãe não era boa?

(Dalcídio Jurandir)

Os personagens conceituais têm este papel, manifestar os territórios, desterritorializações e reterritorializações absolutas do pensamento. Os personagens conceituais são pensadores, unicamente pensadores, e seus traços personalísticos se juntam estreitamente aos traços diagramáticos do pensamento e aos traços intensivos dos conceitos. Tal ou tal personagem conceitual pensa em nós, e talvez não nos preexistia.

(Deleuze e Guattari)

2.1 – Dalcídio Jurandir e a perspectiva do personagem conceitual

Dalcídio Jurandir constrói sua produção literária num período que compreende os anos de 1941 até 1978, seus intérpretes consideram que sua literatura circunscreve-se no âmbito do Modernismo, mais especificamente na segunda fase deste movimento literário. Tendo uma escrita livre, sua narrativa dialoga com grandes autores deste movimento literário como Graciliano Ramos, Guimarães Rosa e Jorge Amado e mesmo com Fernando Pessoa.

Ainda que circunscrito tradicionalmente na “segunda fase” do Modernismo, o escritor mostra-se mais abrangente e dono de uma perspectiva que capta o humano, o vivente, a dinâmica do poder social [...] Alguns o aproximam de Guimarães Rosa, outros de Graciliano Ramos, ainda de Jorge Amado. Talvez por trazer uma interpretação rica e comprometida com um Brasil que não se quer adomar simplesmente nem idealizar (PABLO DE PÃO, p. 9, **grifos do autor**).

A narrativa dalcidiana, excetuando-se a obra *Linha do Parque*, que retrata o Extremo Sul, narra o cotidiano amazônico, propiciando “voz à ‘criaturada dos pés no chão’, às gentes miúdas dos trapiches e das periferias da Amazônia, do Brasil” (NUNES, 2010/2011, p. 163, **grifo do autor**). Narra uma Amazônia não para vender a imagem de um cenário marcado por mitos e lenda desconectados com a vida do povo. É uma desconstrução e ao mesmo tempo a reconstrução, o desdobramento de uma “identidade” que não corresponde ao que era/é propalado fora da região. Por isso sua aproximação com Graciliano Ramos (e as suas *Vidas Secas*), numa tentativa de caracterizar a narrativa dalcidiana com uma riqueza sociocultural, com dizeres, expressões que nem sempre seguem a gramatologia da língua culta, porque seus personagens expressam a multiplicidade de vidas marajoaras e culturas da Amazônia que ecoa em cada um de nós.

Por não ser marcada apenas pelo “‘linguajar pitoresco’, ‘pleno de cor local’”⁸, o que colocaria Dalcídio como um regionalista menor na literatura Modernista, sua narrativa é encharcada de crítica, pelas metáforas, traduções e desterritorializações de um tempo/espço com a voz, a vida dos próprios viventes da Amazônia, como bem chamou a atenção Benedito Nunes (2004, p. 80, **grifos do autor**) ao falar de Dalcídio,

Talvez por isso eu entenda a região amazônica sem precisar do apoio dos localismos. Prefiro falar, por exemplo, em uma literatura “da Amazônia” e não em literatura “amazônica”, denominação que inclui uma perspectiva regionalista. Ao falar em literatura “da Amazônia”, estou me referindo apenas a uma origem, uma procedência e nada além disso.

A série Extremo Norte narra o universo amazônico. São dez livros que conduzem o leitor por cenário que se passa a partir dos anos de 1920, o que coincide com a vida do próprio

⁸ Expressões utilizadas por José Paulo Paes, criticadas por Silvio Holanda em texto na Revista Asas da Palavra (HOLANDA, 2004, **grifo do autor**).

autor, nascido em 1909. Sua narrativa inicia nos Campos do Marajó, com *Chove nos Campos de Cachoeira*, romance embrião, numa época de coronelismo, com muita pobreza e problemas sociais, denunciados sutilmente por Dalcídio, por meio dos seus personagens, principalmente Alfredo. A época também coincide com o final de um ciclo econômico, exposto na narrativa, por exemplo, nos pensamentos de Eutanázio que “Ouvia contarem das festas do Itupanema. Da crise da borracha. Os seringais desertos” (JURANDIR, 1991, p. 16). Isto tudo faz Dalcídio filiar-se a “autores recriadores de universos decaídos como os do Nordeste, especificamente José Lins do Rego e os companheiros de Partido, Graciliano Ramos e Jorge Amado” (FURTADO, 2010/2011, p.155).

Não menos derruída⁹ era a Belém, em fins da *Belle Époque*, em decadência com a sua principal atividade econômica e dos seus coronéis da borracha, fato que se vê a partir do romance *Belém do Grão Pará*, mas que Alfredo já vivenciara desde muito menino, quando viera com os pais a Belém.

Quando for para Belém não quer ir para aquela cidade triste, cheia de lama, com meninos sujos, homens rotos e tismados que assavam carregados de embrulhos, com carrinhos de mão vendendo bucho, com uns velhinhos batendo na porta e estendendo a mão, uma carroça cheia de cachorros presos numa grade. Queria era ver o Círio, a Santa na berlinda, os cavalinhos, a montanha russa, o museu, queria ao menos ver os colégios e as livram onde se vendiam os livros de histórias maravilhosas que sempre desejava (JURANDIR, 1991, p. 44).

Todo este cenário, assim como a política, administrada e controlada, em princípio, pelos coronéis, barões da borracha, guerra (a 1ª guerra mundial) crise econômica (a da borracha e posteriormente a do café) afectava os personagens de Dalcídio, como o tocavam a si próprio, pois a presença de sua ligação biográfica nos romances sempre foi muito intensa, de forma que em certos momentos da trama o narrador parece sumir e assumir um lugar dentro da própria narrativa contada pelos personagens. Exemplo disso é o fato de, nos romances, o Major Alberto Coimbra, pai de Alfredo, ser o Secretário da Intendência Municipal de Cachoeira do Arari, mesmo cargo que o pai de Dalcídio, o Sr. Alfredo, ter assumido, na realidade, na mesma Cachoeira do Arari. Mais ainda, a trama volta quando o próprio Dalcídio, na sua vida no Marajó, é nomeado como Secretário Tesoureiro da Intendência Municipal de Gurupá.

Povoa o pensamento do leitor dalcidiano, uma literatura embebecida nas águas dos rios da Amazônia, desde o Marajó, no transcurso para Belém, pelo Baixo Amazonas. Ler Dalcídio é se ver, repentinamente, andando pelos rios amazônicos, vias de acesso entre povos, povoados, vilas e cidades, caudalosos de encanto e encantamento, mas cheios também de vida do povo

⁹ Referindo-se a universos derruídos, descritos no texto *Universo derruído e corrosão do herói* em Dalcídio Jurandir (FURTADO, 2010/2011, p. 151).

comum, simples, ribeirinho do seu *modus vivendi*, sua cultura. Por isso, críticos da literatura dalcidiana como Benedito Nunes e Willi Bolle chamam a sua literatura de “*roman fleuve*”, cujo eixo espacial principal é o sistema fluvial dos rios amazônicos.

Outra característica da literatura dalcidiana é “a ideia de um dictio-narium na significação etimológica de coletânea de dictiones: ditados expressivos na linguagem cotidiana do povo e que constituem um amplo repertório da memória cultural” (BOLLE, 2016). Isto se apresenta como uma marca na sua narrativa, pois redescreve a realidade amazônica a partir do vocabulário próprio dos moradores distintos, não como identidade caricaturada de um povo amazônico, mas como vocábulos criados no acontecimento, como individuação sem sujeito, remetendo ao conceito de hecceidade¹⁰.

Lá estão, como amostras, desses dados, em *Passagem dos Inocentes*, assar (aborrecido), panema (azarado), sereno (os que assistem festa do lado de fora), mundiar (atrair a caça), pitiar (cheirar a peixe), e seu derivado pitiosa (como pitiú, cheiro de peixe), ariar (limpar com areia), zinideira (zunido de pernilongo), variar (ter alucinações), que não será preciso reforçar com os nomes regionais peculiares de árvores, ervas, velas, mastros, cordames de barco, quando não fosse com as diversificadas expressões: vocativa (mea filha), exclamativa, de repulsa ou asco (axi!), diminutivas (iazinho, descerzinho) ou com as várias palavras que o romancista pode ter inventado, apoiando-se no imaginário linguístico da região, como, entre outras, nessa rápida coleta, empanemar (de panema), tristiação, ralhenta, despaciente, trovoadal, navegagens, esposarana, etc. etc. (NUNES, 2004, p. 18-19).

O leitor que conhece o universo amazônico, sendo ou não morador da Amazônia, na leitura que faz de Dalcídio, vai criando e recriando os cenários, jogando com esta dicionarização peculiar, o que, muitas vezes, faz com que se pegue rindo da narrativa porque é uma cena, um episódio, uma anedota própria da sua vivência pelos rios e ao longo deles. Quem não conhece, tem a oportunidade de se deleitar com expressões e termos que, a partir do momento que acham o sentido para elas, parecem encantar-se pela forma desta linguagem.

Outra marca da narrativa dalcidiana é que constrói uma saga de um personagem, Alfredo, que só não está presente em apenas um romance (*Marajó*) do Ciclo Estremo Norte. Esta saga não significa qualquer coisa, é um desejo constante por uma formação, de “[...] um menino do interior que sonha em frequentar uma boa escola na capital. Enquanto realiza o sonho, depara-se com várias decepções que resultam na decisão de abandonar o ginásio [...]” (BOLLE, 2016). Nessa experiência de travessia Alfredo traz consigo todos os meninos e as crianças do interior, do Marajó.

Dentre todas as obras de Dalcídio, esta pesquisa prioriza *Chove nos Campos de Cachoeira*, *Três Casas e um Rio* e *Primeira Manhã*. As duas primeiras obras escolhidas justificam-se pelo fato de jogar com o cotidiano marajoara, com o menino Alfredo, na sua

¹⁰ Termo trabalhado em Mil Platôs 1, referente à individuação sem sujeito. (DELEUZE; GATARRI, 1995, p. 8)

infância. São duas obras singulares que se completam. Importante perceber que as duas obras não estão na ordem cronológica do Ciclo Extremo Norte, pois na sequência da obra *Chove nos campos de Cachoeira*, Dalcídio escreveu *Marajó* que narra e retrata a região marajoara, mas que não é pertinente para esta pesquisa, pois o objeto de estudo, como já anunciado é a experiência de travessia e as situações de aprendizagem do personagem Alfredo e, em *Marajó*, este é deslocado para dar visibilidade à paisagem, contexto socioeconômico marajoara. Apesar de poderem ser lidas individualmente, guardam narrativas que possibilitam conexões entre as duas obras, com praticamente os mesmos personagens, salvo os defuntos de *Chove nos campos de Cachoeira*, como é o caso de Eutanásio, que o autor encerra o romance embrião narrando a sua morte ou os novos personagens de *Três Casas*, como Andreza, amiga e meio-namoradinha do infanto-adolescente Alfredo.

Primeira Manhã é o romance que marca a chegada de Alfredo à escola de Belém. Também não é a obra que se segue a *Três Casas e um Rio*, pois na cronologia do Ciclo Extremo Norte, *Primeira Manhã* é antecedido por *Passagem dos Inocentes*, *Belém do Grão-Pará* e *Linha do Parque*. *Primeira Manhã* ganha relevância na pesquisa pelo fato de proporcionar um olhar voltado para Alfredo já mais jovem e nos estudos ginasiais, aprofundando sua travessia de formação, com as vozes dos outros que o habitam.

Ao analisar as situações e experiências de Alfredo em sua travessia de formação tenciona-se concebê-lo não apenas como o *alter ego* de Dalcídio (NUNES, 2004, p. 16), ou um personagem literário criado simplesmente para contar sua história. Muito embora muitas situações narradas, principalmente em *Chove nos campos de Cachoeira* e *Três casas e um rio*, reflitam em maior ou menor grau as próprias aventuras de Dalcídio, aqui este caráter é deslocado, pois não se trabalha com a ideia de representação, ainda que do próprio autor. A ideia-força deste estudo é trazer Alfredo como “personagem conceitual”, criador de novos conceitos societários, culturais, educacionais, curriculares sobre um ou vários planos de imanência, que se constituem como a própria imagem do pensamento da literatura dalcidiana, no sentido da concepção de filosofia de Gilles Deleuze e Félix Guattari.

A concepção de Alfredo como personagem conceitual traz consigo outras duas ramificações imbricadas. Trata-se do entendimento da ideia de *conceito* e de *plano de imanência*. Tais conceitos foram cunhados por Deleuze e Guattari na obra *O que é a filosofia?* Nessa obra, os filósofos franceses, defendem que a singularidade da filosofia não é caracterizada nem pela contemplação, nem pela reflexão, tampouco a comunicação de algo, de uma coisa ou de um princípio a ser desvelado e guiar, como farol, toda a filosofia. Para além disso, é uma filosofia do movimento, do acontecimento, do deslocamento, estando sempre à

espreita para criar conceitos, pois não há um lugar onde os conceitos estão prontos, como em um céu estrelado de conceitos. Portanto, para Deleuze e Guattari, a filosofia é a criação de conceitos que estão dispostos, de forma caótica, em um plano de imanência.

Importante compreender, ainda, que os autores de *O que é a filosofia?* não concebem um único conceito capaz de explicar e responder a todas as realidades, são múltiplos conceitos que se conectam em uma “zona de vizinhança” e se movimentam em múltiplos planos de imanências para ter a condição de darem vazão ao pensamento. A esta vazão, pode-se associar outras noções análogas, como os conceitos de “linhas de fuga”, dos próprios autores; os “desdobramentos” e o “fora” de Maurice Blanchot, os “rumores” de Roland Barthes. Na companhia desses autores pode-se dizer que não é o pensamento dialético que acompanha o personagem conceitual, mas o próprio acontecimento como um devir e este devir é o que possibilita a criação dos conceitos. Deleuze chamar a isso, em outra obra, de uma intervenção simultânea que acontece mediante a uma crítica e uma clínica (DELEUZE, 1997).

Desta acepção depreende-se que os conceitos são criados pelos personagens conceituais que se movimentam em um plano de imanência, onde as coisas acontecem e não em um plano ideal, sendo criados na medida em que os problemas aparecem. Por isso, descentra-se a ideia de um conceito universal, ganhando relevância a individuação dos conceitos e dos vários planos de imanência, de forma a criar uma nova imagem do pensamento, não representativa e identitária, mas fora do pensamento dogmático, assentado na moralidade. A nova imagem do pensamento é o próprio plano de imanência que busca “libertar o pensamento das amarras de um senso comum dogmático, fundamentado no princípio de um bom senso natural de um verismo do pensamento” (PACHECO, 2013, p. 15).

A noção de imagem do pensamento que dialoga com a literatura como experiência do fora em Blanchot, neste movimento escritural, diz respeito ao entendimento de Deleuze e Guattari (2010, p. 11-12) em relação à filosofia como criadora de conceitos sempre novos, pois, recorrendo a Nietzsche, afirmam que

“[...] os filósofos não devem mais contentar-se em aceitar os conceitos que lhes são dados, para somente limpá-los e fazê-los reluzir, mas é necessário que eles comecem por fabricá-los, criá-los, afirmá-los, persuadindo os homens a utilizá-los. Até o presente momento, tudo somado, cada um tinha confiança em seus conceitos, como num dote miraculoso vindo de algum mundo igualmente miraculoso” (**grifos dos autores**).

Importa, para este estudo, a compreensão deste plano conceitual em que se articula conceito e plano de imanência para poder ler Dalcídio, concebendo Alfredo como personagem conceitual, na interseção com o pensamento de Blanchot, como uma literatura que cria um mundo próprio para além da representação da Amazônia, tanto propalada em versos e prosas.

Os próprios filósofos franceses se ocupam em distinguir o que se seja cada um desses conceitos que, por vezes, pode dar a impressão de que seja sobrepostos um ao outro, de forma hierárquica. Não há hierarquia conceitual, cada conceito é criado à medida em que as coisas acontecem no plano real, na vida das pessoas. Os conceitos estão imanentes neste plano, cabendo ao filósofo dar-lhes forma, criá-los e não simplesmente desvelar aquilo que, por ventura, esteja disposto em um estado de coisas. Ao criar conceitos, a filosofia erige acontecimentos que sobrevoam tais estados de coisas em devires outros, constituindo-se em puro movimento, atravessamentos e travessias realizados pelos personagens conceituais.

É uma mesa, um platô, uma taça. É um plano de consistência ou, mais exatamente, o plano de imanência dos conceitos, o planômeno. Os conceitos e o plano são estritamente correlativos, mas nem por isso devem ser confundidos. O plano de imanência não é um conceito, nem o conceito de todos os conceitos [...] Os conceitos são superfícies ou volumes absolutos, disformes e fragmentários, enquanto o plano é o absoluto ilimitado, informe, nem superfície nem volume, mas sempre fractal. Os conceitos são agenciamentos concretos como configurações de uma máquina, mas o plano é a máquina abstrata cujos agenciamentos são as peças (DELEUZE; GUATTARI 2010, p. 45-46).

É este movimento que permite a filosofia em zona de vizinhança com a literatura criar novos conceitos, fundar mundos outros por meio de personagens conceituais, que recriam, transpõe horizontes, desdobram o real, sem situar-se dentro de uma cronologia ou de uma linearidade histórica e/ou temporal, ou mesmo dentro de uma territorialidade demarcada.

O personagem de diálogo expõe conceitos [...] Os personagens conceituais, em contrapartida, operam os movimentos que descrevem o plano de imanência do autor, e intervêm na própria criação de seus conceitos. Assim, mesmo quando são “antipáticos”, pertencem plenamente ao plano que o filósofo considerado traça e aos conceitos que cria: eles marcam então os perigos próprios a este plano, as más percepções, os maus sentimentos ou mesmo os movimentos negativos que dele derivam, e vão, eles mesmos, inspirar conceitos originais cujo caráter repulsivo permanece uma propriedade constituinte desta filosofia (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 78, *grifos dos autores*).

Importante concebê-lo desta forma porque a obra dalcidiana permite esta incursão, abre fendas para que a filosofia e a literatura nutram diálogos, pelo plano de imanência e pelo plano de composição, que conduzem o leitor a ouvir os rumores de uma comunidade, um coletivo que não está representado por Alfredo, que não retrata o povo marajoara e amazônida, mas dá-lhe a palavra para que seja criada, recriada, desdobrada e permita a resistência e o tensionamento daquilo que parece a coisa natural, estática e ideal. Por isso, Alfredo não é o representante de Dalcídio, tampouco dos marajoaras, mas parece que o autor outra-se em Alfredo para criar conceitos novos e pensar uma coletividade.

O personagem conceitual não é o representante do filósofo, é mesmo o contrário: o filósofo é somente o invólucro de seu principal personagem conceitual e de todos os outros, que são os intercessores, os verdadeiros sujeitos de sua filosofia. Os personagens conceituais são os “heterônimos” do filósofo, e o nome do filósofo, o simples pseudônimo de seus personagens. Eu não sou mais eu, mas uma aptidão do

pensamento para se ver e se desenvolver através de um plano que me atravessa em vários lugares. O personagem conceitual nada tem a ver com uma personificação abstrata, um símbolo ou uma alegoria, pois ele vive, ele insiste (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 78).

Quando esta pesquisa opera com o conceito de “outrar-se”, atribuído ao poeta luso Fernando Pessoa, ao conceber seus heterônimos, tenta-se fazer uma composição entre o que este poeta modernista pensou em termos de literatura e filosofia entrecruzando com a concepção de personagem conceitual de Deleuze e Guattari para movimentar o pensamento no sentido de conceber Dalcídio Jurandir como criador de tais personagens, tal como Pessoa criou seus heterônimos. Fica a impressão de que esses autores tiveram contato e contágio um com a literatura do outro, entenda-se, Pessoa e Deleuze e Guattari. Isto porque no trecho acima citado dos filósofos franceses, aparece a identificação dos personagens conceituais com os heterônimos. Sabe-se que quem assina os textos filosóficos são os próprios Deleuze e Guattari, diverso de Pessoa que dá a autoria aos seus heterônimos. Porém a ideia converge no sentido de tanto um quanto outro resistirem a uma forma dogmática de escrever de conceber o mundo por meio dos seus personagens, constituindo-se em uma linha de fuga, uma transgressão daquilo que se apresenta como natural. Tal convergência aparece no “outrar-se” de Fernando Pessoa ou no “devir-outro” de Deleuze e Guattari.

Neste escrito aproxima-se as concepções de heterônimo e personagem conceitual a partir desta noção de devir deleuziano que Pacheco (2013, p. 113) recorrendo a José Gil (1987) afirma que “trata-se dessa experiência limítrofe do poeta em encarnar-se outro, não como sujeito cingido, mas que amplifica suas intensidades e desloca-se para novos agentes criadores. [...] não há *um* devir-outro, mas uma multiplicidade indefinida”. É desta forma que talvez se explique o fato de Deleuze e Guattari relacionarem seus personagens conceituais aos heterônimos, pois estes (os heterônimos), neste particular, são devir-heterônimo como um caso específico de devir-outro. Daí que se pode retomar a concepção de Benedito Nunes de que Dalcídio outrou-se em seus personagens, sobretudo em Alfredo, trazido nesta pesquisa como personagem conceitual para recriar a Amazônia, o Marajó, a Educação como outrou-se para escrever *Linha do Parque* no Extremo Sul.

Isto coloca Dalcídio Jurandir numa postura eminentemente literária e filosófica, para além daquela que se queira simplesmente literal, pois ele não diz o que é o Marajó, a escola, Belém ou o Anglo-Brasileiro, mas cria, constantemente imagem de pensamento, por intermédio de Alfredo, personagem conceitual, que o permitem reconstruir seu mundo real e lançar-se ao desconhecido. Isto se coaduna, como já referenciado, com as enunciações filosóficas de

Deleuze e Guattari (2010, p. 79) quando afirmam que “[...] não se faz algo dizendo-o, mas faz-se o movimento pensando-o, por intermédio de um personagem conceitual”.

2.2 – Alfredo nas tramas de um personagem conceitual

Chove nos campos de Cachoeira narra a vida do povo marajoara, desprovida da fala hegemônica dos heróis ou comandantes da política, como quem conta a história dos dominadores. Muito ao contrário, a narrativa se faz pela boca da gente simples (D. Amélia), do pai de família (Major Alberto), das raparigas (casa de seu Cristóvão) da criança inventiva (Alfredo), com um caroco de tucumã que mais parece um artefato que cria e recria situações que ora deseja que aconteça, ora deseja que não aconteça. Assim Alfredo vai criando novos mundos e conceitos outros, enquanto vivencia a dura realidade que circunda a sua travessia de formação.

E Alfredo com sua bolinha, ia para debaixo do chalé organizar uma grande indústria pecuária em Marajó, seu pai, grande fazendeiro, pastagens com capim Jaraguá e alfafa, gado inglês e holandês, charqueadas e carnes congeladas saindo para o estrangeiro. Cachoeira tinha manteiga marca Arari e queijo marca Coimbra, leite condensado Marajó, de fama universal. A bolinha sabia criar o “faz-de-conta” (JURANDIR, 1991, p.107, *grifos do autor*).

Alfredo brinca com a bolinha de tucumã e cria o “faz-de-conta” como um mundo possível. Nesse processo de invenção toda esta nova imagem de pensamento que Alfredo fabrica se constitui em novos conceitos que brotam da realidade em que vive, dos planos reais em que está incrustado. Para que o seu desejo de formação aconteça, necessário se faz que outras coisas ocorram em vários planos diferentes, mas que estão conectados, imbricados e isso favorece ou dificulta a sua partida, a sua viagem, a sua travessia. Mas esta desterritorialização, este devir-estudante fora de Cachoeira acontece no seu pensamento produzindo novas imagens. Então, quando a bolinha sabe criar o “faz de contas”, não se trata apenas de um devaneio, de uma ilusão de pensamento que logo em seguida seria desmanchada. Trata-se de um ideia-força, de uma concepção de mundo e de sociedade que Alfredo cria para si, questionando aquelas desesperanças naturalizadas nos campos de Cachoeira, no Chalé, na vida provinciana e marcada pelo subdesenvolvimento e precarização do Marajó do século passado.

Interessante observar que toda a imagem de pensamento criada por Alfredo há quase um século ainda não se efetivou no Marajó. Os grandes monopólios dos fazendeiros, dos Menezes de antes, o são ainda de tantos políticos e empresários predatórios do Marajó de hoje. Ainda hoje não se tem uma “manteiga marca Arari”, tampouco “charqueadas e carnes congeladas saindo para o estrangeiro”. Disto emanam o desalento o desassossego, o malogro

de tantos Alfredos de hoje no Marajó, como o foram nos tempos de *Chove nos campos de Cachoeira*. É preciso resistir e seguir as pistas deixadas por Alfredo.

Alfredo é ainda criança e não se sente nada confortável com a situação vivida naquela vila de Cachoeira. Deseja sair daqueles binarismos, campos queimados e grandes chuvas, o chalé e a vila, os meninos sadios e suas marcas de feridas. Alfredo é, aqui, resultado de um deslocamento, algo movediço, desterritorializado. Sua imagem de pensamento no caroço de tucumã é elemento estruturante na narrativa, pois o chalé, sua casa, significa algo regressivo e causa de frustração para o menino.

Voltava donde começavam os campos escuros. Indagava por que os campos de Cachoeira não eram campos cheios de flores, como aqueles campos de uma fotografia de revista que seu pai guardava. Ouvira Major Alberto dizer à D. Amélia: campos da Holanda. Chama-se a isso prados [...] Voltar para casa era voltar às feridas, que apesar de saradas [lhe] deixaram marcas nas pernas e na nuca [...] desejo muito seu de partir daqueles campos, de parecer menino diferente do que era (JURANDIR, 1991, p. 2).

Alfredo em *Chove nos campos de Cachoeira* é levado a movimentar-se pela realidade socioeconômica difícil da Vila de Cachoeira, que remete naqueles idos do início do século vinte, toda a realidade marajoara de fome, pobreza, doença, falta de trabalho e renda, mortalidade, da sem-vergonhice da política (o que não destoa muito do Marajó atual, um século depois), e pelos conceitos criados pelo caroço de tucumã, que tudo inventava para melhorar sua condição de vida, para tirá-lo de Cachoeira e levá-lo à Belém, ao Anglo-Brasileiro. Alfredo passa toda a infância neste conflito, sendo este o motivo de desejar tanto uma formação para além dos campos de Cachoeira.

Alfredo se constitui como um sujeito, menino ainda nos campos de Cachoeira, que está envolvido nesta situação desvalida, de falta de dinheiro, de falta de condições de sair do vilarejo e ir rumo a uma educação que ele julgava de verdade que só podia se dá em Belém, ou no Rio de Janeiro. Porém, Alfredo toma consciência da condição precária em que vivia sua família e, mais ainda, os demais moradores daquele Marajó.

Pela primeira vez, em Alfredo, se fazia mais ou menos clara a presença de uma luta surda, muitas vezes disfarçada, mas irreparável, entre as pessoas ricas, tão poucas e as pessoas pobres que eram sem conta. Até então se julgava do lado das pessoas ricas, inclinado a ser uma delas ou pelo menos protegido, porque seu pai, embora pobre, tinha instrução, era secretário, servia ao intendente (JURANDIR, 1994, p. 90).

Alfredo movimenta-se em planos de imanências que, por serem caótico se mostram indefinido para ele. Entretanto, tudo o que via nestes planos não fazia sentido, se explicado como a imagem de uma realidade da qual não queria fazer parte. Não era uma identidade que Alfredo queria, mas sim um acontecimento, algo novo, um *por vir* que não estava ali naquela comunidade. Os conceitos que vai criando, embora brotassem deste plano caótico, lhes permitiam a transposição de horizontes, a invenção de uma realidade outra. Mas era necessário,

para ele, ao criar uma nova imagem de pensamento, negar e sobreviver àquela dura experiência que envolvia sua existência.

Isto marca uma forma de ver o mundo e querer sair dele. Um mundo derruído, precarizado, injusto, que quase não lhe dá condições de sair para um mundo outro, inventado em seus pensamentos, que lhe permite o sonho, por meio de uma resistência surda, “uma voz que vem de outro lugar” (BLANCHOT, 2005), rumor que só ele é capaz de ouvir e, por isso, capaz de realizar, mas que não se constitui como um mero devaneio infantil, um faz de contas imaginário, romântico. É a construção de vários conceitos a partir de um estado de coisas que precisa ser negado, de forma orgânica, sistemática para poder se vislumbrar um outro mundo possível, como o inventado, o criado, o desdobrado por um devir-criança de Alfredo.

De olhos abertos para o telhado, pensa na sua ida para Belém. Seu grande sonho é ir para Belém, estudar. A única vez que esteve na cidade era ainda bem pequeno. Mas tem lembrança de tudo que viu. A cidade não se parecia com a que siá Rosália lhe contava quando vinha de Belém [...] Então a cidade para Alfredo era um reino de história encantada, toda calçada de ouro e com casas de cristal, meninos com roupas de seda e museus com muitos bichos bonitos. A cidade onde se fazia o Círio de Nazaré [...] (JURANDIR, 1991, p. 43).

Alfredo busca criar uma nova imagem de pensamento para a sua educação, conjugada à criação de uma nova imagem para a sociedade que ele vislumbrava experimentar no percurso de sua travessia de formação. Um plano educacional outro, desdobrado, por meio da criação de conceitos de Alfredo, não prescinde de um plano societário e político como um fora daquela realidade tão desvalida. “A poesia é muito infeliz em Cachoeira, meus amigos. A literatura devia ser cultivada aqui para educar esse povo. Mas qual! Aqui é rua das Palhas, cachaçada e vida alheia. Os poetas são mesmo do passado” (JURANDIR, 1991, p. 62). Ideia potente que Alfredo cria, o que permite relacionar a literatura com a educação e traz para o bojo da discussão uma sociedade carente de informação e de formação, pois os poetas podiam ser identificados como pessoas cultas, de apurada percepção da realidade, de poder educar o povo que se apresenta como inculto, dado às libertinagens e maledicência, muito comum na sociedade cachoeirense da época, como em quase todo o Marajó, não tão destoante dos comportamentos da sociedade marajoara de hoje. E Alfredo não para de criar imagens de pensamentos ajudado pelo seu carocinho de tucumã.

Tudo que via nas revistas de importante e que pertencia ao estrangeiro, a sua bolinha passava para o Brasil. Bolinha mágica e infatigável. Era mais poderosa que a lâmpada de Aladino, que ele não conhecia. Com ela desapareciam as feridas, a pomada de boião, as palmadas de Gualdina na cidade de seu Ulisses. E assim ia fazendo de conta. Cachoeira que ficava no inverno com os campos debaixo d’água tinha de ficar livre das inundações. Ouvira seu pai dizer:

- Isso, psiu, psiu, isso... Isso na mão dos ingleses estaria assim? Dava-lhe um doce. Pois é a Holanda. A engenharia holandesa. Imagine, psiu, psiu, os holandeses em

Marajó. Outra gente. Nossos políticos são uns patifes. Uns “venha a nós”... (JURANDIR, 1991, p. 78)

Dura realidade vivenciada por Alfredo, mas que não dormia nela, sempre havia um forte alento e uma linha de fuga das situações deploráveis em que se achava a sociedade cachoeirense, a educação e, claro, o seu desejo e esperança de ir estudar em uma realidade educacional diferente daquela vivenciada em Cachoeira. De início seu pensamento viajava por outros cenários e entendia que se a situação do Brasil mudasse, consequentemente a situação de Cachoeira também mudaria e, por consequência a vida no Chalé seria mais fácil e as possibilidades de ir ao encontro de seu sonho ganhariam proporções maiores e tornar-se-iam uma realidade para ele. Por isso a crítica à política da época, já tão marcada pela promiscuidade e por vícios próprios do patrimonialismo, compadrio e clientelismo, para não destoar da égide política do coronelismo hegemônico à época. Alfredo estava bem situado nesta percepção da política da sociedade de Cachoeira graças a seu pai Major Alberto Coimbra que o Secretário da Intendência, logo, tecia comentários, geralmente aborrecido com os descaminhos atividades fraudulentas desta política suja praticada. Isto porque os dois romances narram Major Alberto como um sujeito de boa índole, embora fizesse parte do governo.

A percepção do contexto político e educacional de sua época, juntamente com o envolvimento de Alfredo em um universo de criação e fabulação de imagens e conceitos, possibilitava ao menino desdobrar a realidade, desterritorializar seu pensamento. Nessa experiência vivida e pensada produzia imagens e conceitos que compunham um plano de imanência. Planos e conceitos que se compõem e se conectam para criar uma realidade outra, novos planos e novos conceitos que não se constituem como meras idealizações, ficções. É o possível que se faz na impossibilidade de conceber um conceito velho e desgastado que estaria no princípio, no meio e no fim de tudo. Em Alfredo se concebe, usando as palavras de Blanchot (2005, p. 205), que “o homem sem particularidades não é pois apenas o herói livre que recusa qualquer limitação e, recusando a essência, pressente que deve também recusar a existência, substituída pela possibilidade”. A sociedade marajoara, a educação que Alfredo quer para si é algo concreto, real, porém diverso daquilo que passa na realidade vista como imutável, fadada ao fracasso, “malograda”, para usar a expressão blanchotiana.

O “romance embrião” permite a visualização de uma realidade marajoara não maquiada de uma ilha paradisíaca, de algo alegórico ou folclórico. Parafraseando Furtado (2010) a ideia estruturante é esta realidade derruída, desprovida da figura de heróis, centrada na gente simples, a quem Dalcídio empresta sua fala para uma autonarração. É a história da gente simples, contada por elas mesmas, tanto que dedica parte significativa do livro ao personagem

Eutanázio, irmão, por parte de pai, de Alfredo, acometido de moléstia, provavelmente venérea, que o leva à morte. Não menos central e significativa no romance é a vida que acontece nas mãos de Alfredo, na subida e descida do carço de tucumã, que cria, recria sonhos e desejos de todas as crianças e mesmo de jovens e adultos.

Entre os estrados da realidade social vivenciados em Cachoeira e possibilidade de uma vida recriada, reinventada pelo carocinho de tucumã, inscreve-se um fio condutor, que é o desejo pela formação educacional, “Queria aprender para mudar [a viagem do] de sol [...] Enfim saber ler e escrever para mudar a face das coisas” (Idem, p. 14). Cabe mencionar que esta passagem deu nome à dissertação de mestrado de Roseli Cardoso (2015) na qual a autora foca sua atenção em *Chove nos campos de Cachoeira* para apontar as situações educacionais vivenciadas por Alfredo e outros personagens na obra embrião de Dalcídio.

‘Queria aprender para mudar de sol’. Suspeitamos que o que Dalcídio Jurandir tem a nos dizer não cabe ao plano de desvendar verdades, mas, cabe ao gesto da ousadia, ousar pensar a partir dos seus escritos literários um modo de vida e de uma educação como invenção. Sem uso extensivo das palavras, o romancista inventa uma educação como criação de uma realidade no contexto amazônico de seu tempo, projetando certas situações educacionais enredadas no romance *Chove nos campos de Cachoeira* (CARDOSO, 2015, p. 51, **grifos da autora**).

Cardoso apresenta as situações educacionais em *Chove nos campos de Cachoeira* tendo o próprio Dalcídio como o articulador dos conceitos de que precisa para reinventar o Marajó, sua sociedade, sua educação. Muito embora seja uma aproximação a este estudo pelo fato de se investigar a Educação nas entrelinhas da Literatura, a pesquisa ora proposta tece suas análises a partir de um outro ponto de vista, ao trazer a travessia de formação de Alfredo em sua conexão com o personagem conceitual e pensar os rumores de um currículo nômade na educação. Alfredo como um devir-outro da educação, do Marajó, da sociedade em que se movimenta e recria.

As situações de aprendizagem vivenciadas por Alfredo são carregadas de uma intencionalidade de mudança, de sair dos aprisionamentos comuns e naturalizados que o paralisavam, como paralisava toda a Cachoeira e todo o Marajó. Deposita então a esperança em seu aprendizado, mas não para concordar com a fatídica expressão do senso comum, que reforça um conceito liberal, mercadológico, de que “é preciso aprender para ser alguém na vida”. A expressão de Alfredo é muito lúcida, o que tira da esfera da imaginação simplesmente e o coloca como criador de um conceito plausível, viável, possível. Isso quer dizer que Alfredo não precisa aprender para ser alguém na vida, ele já era alguém e alguém inquieto com a dura situação em que vivia e isto o impulsionava a não arrefecer o sonho de estudar, de sair daqueles aprisionamentos.

“Ler e escrever para mudar a face das coisas”, enunciado de Eutanázio que ecoa na vida de Alfredo e mobiliza seu desejo de formação. Ver mundos outros que o conhecimento e aprendizagem possibilita, este é o mundo criado por Alfredo, isto significa o enfrentamento de uma série de coisas e obstáculos que estão dispostas em um estado de coisas e não em um plano de imanência. Alfredo almeja uma aprendizagem, uma educação que dê conta de romper com todas as formas de conformação à uma realidade estática, enrijecida, embrutecida (RANCIÈRE, 2002) que parece consumir tudo a sua volta. Desejar outra educação, mobilizar forças, produzir novos encontros e deslocamentos, experimentar a travessia, é o que faz Alfredo. Toda essa maquinaria constitui-se em conceito potente para tensionar a realidade da sociedade em que vivia, a educação, a aprendizagem, pois, afinal o que ele aprendia naquelas escolas subformalizadas da sua época, para ele, não significava uma educação de verdade. Sua intenção e perspicácia para sair daqueles binarismos se alimentava no seio de sua família e nos longos percursos que fazia pelos campos, mais do que dentro da escola propriamente dita. Seus conceitos advinham dos catálogos do seu pai, dos livros impressos no prelinho da pequena tipografia que funcionava dentro de sua casa, dos intermináveis discursos de seu pai e visitantes do chalé que discutiam política e promiscuidade social em Cachoeira. Enfim, tudo isso era degustado e ruminado clandestinamente e enchia Alfredo de indignação e sonho, imagens outras, mundos por vir.

Entretanto como desdobrar e mobilizar forças frente àquela realidade, alentar-se para além daquilo que o consumia e castrava seus sonhos se “no seu caminho de todas as tardes, Alfredo sentia uma preguiça, um tédio, [um] desalento. Nada de ir para Belém. Seu pai embrulhado com os catálogos e caminhando de gravata e tamancos para a Intendência. Sua mãe sem dinheiro” (JURANDIR, 1991, p. 77). Era a naturalização das coisas que imperava em Cachoeira, o marasmo a que todos se habituavam e que enlouquecia Alfredo, porque não concordava com aquilo, não queria “terminar vaqueiro”, não queria reproduzir a sociedade que via e vivia, a o contrário, queria sair de lá e levar consigo em sua imagem de pensamento todos que o constituíam. Sua mãe, em boa parte do tempo alimentava o sonho de Alfredo e, por vezes, embarcava nele, queria sim que o filho fosse ir estudar em Belém, pelo menos, não por simples status, mas por necessidade, visto que a educação em Cachoeira era muito precária e subformalizada. Entretanto, como na maioria das famílias de Cachoeira, como do Marajó daquela época, Major Alberto não dispunha de recursos financeiros para mandar Alfredo ao colégio e, mais ainda, parece que não compartilha dos anseios de Alfredo e sua negra mãe, pois nos dois romances em análise *Chove nos Campos de Cachoeira* e *Três casa e um Rio* que se desenrolam no Marajó, não se percebe, claramente, no pai (Major Alberto) uma disposição em

mobilizar esforços para enviar Alfredo a Belém, apesar de ser o secretário da intendência, com grande articulação entre os políticos tanto de Cachoeira como de Belém. Alfredo parecia perceber isso o aborrecimento se multiplicava e os pedidos à mãe para não sucumbir a este marasmo, a essa letargia, eram constantes, produzindo no menino uma mistura de raiva e desalento “Eu morro aqui, mamãe. Cresço aqui e não estudo. Quero estudar, quero sair daqui!” (JURANDIR, 1991, p. 104).

Tais imagens de pensamento criadas por Alfredo sempre com o tom de retirada, de partida também denunciavam a precária condição da saúde da sociedade cachoeirense, pois ele próprio era vítima do paludismo, como tantos outros meninos e meninas que eram acometidos pela moléstia e não sobreviviam, terminavam nos cemitérios alagados, o que enchia Alfredo de temor, não dos fantasmas, mas sobretudo da dura realidade de não poder sair da vila de Cachoeira.

Sua vida solitária crescia com um lagarto. E cheio de superstições, de medos, de covardias, quase rancores, desalentos e vacilações. O paludismo lhe deixara marcas profundas. Sim, precisava também sair de Cachoeira por causa da febre. De vez em vez lá vinha a febre. A febre ainda lhe podia levar para aquele cemitério que o inverno alagava. Amanhecida gritando, batendo os dentes com o frio, a dor no baço, a sede, o amargor na boca. (JURANDIR, 1991, p. 82)

A mortalidade infantil era grande em Cachoeira naquela época, mas mesmo convivendo com esta situação adversa Alfredo resistia, não queria se entregar, ser mais um menino com sequelas nas canelas com marcas de ferida. Isso pouco importava, o que o incomodava veementemente eram as marcas que poderiam se fazer na sua imagem de pensamento. Este precisava estar inabalado pelas moléstias, pelas agruras e sempre pronto para criar situações novas.

Em seus pensamentos Alfredo concebia que sua mãe era a tábua de salvação para que pudesse partir, vez que seu pai parecia dar mais atenção aos seus catálogos que a viagem do filho. Isto enchia Alfredo de uma ira que, embora aprendesse com aqueles catálogos, parecia que eles lhes roubavam os sonhos. É certo que muitos dos seus pensamentos imagéticos ganhavam corpo, seus conceitos eram criados, muitas vezes a partir daqueles catálogos que o permitiam transpor os horizontes de Cachoeira, desterritorializar daquela enfermidade que o acometia, daquela monotonia que eram os cotidianos por ele vivenciados. “Os catálogos, na verdade, conspiravam contra a partida de Alfredo [...] Se pudesse botava no fogo todos os catálogos de seu Alberto” (JURANDIR, 1991, p. 88). Alfredo, por vezes, queria se ver livre daqueles catálogos e de tudo que o aprisionava àquela condição.

D. Amélia, mãe de Alfredo também estava preocupada com situação de Alfredo e com inércia de Major Alberto, debruçado nos benditos catálogos. Mas, os catálogos, assim como o

carocinho de tucumã em Alfredo possibilitava ao Major Alberto transpor também seus horizontes, se desterritorializar, ainda que não estivesse nestes planos criados a viagem de Alfredo.

Devia estar cuidando de mandar o filho para Belém em vez de se meter com planos e catálogos, resmungava D. Amélia. Major queria era estar conversando com ela, lhe interrompendo o serviço, a consumição de todo dia, lendo os artigos de *Chácaras* sobre o cultivo da mamona, o aproveitamento dos restos de comida, o meio de se fazer manteiga em casa (tanto leite dado para esse... pensava Major ao ler) e o combate à saúva (JURANDIR, 1991, p. 106, *grifos do autor*).

Tudo parecia conspirar para a manutenção da realidade educacional inalterada de Alfredo em Cachoeira. A moléstia, os catálogos do pai, a falta de dinheiro da mãe e de sua família, enfim, parecia que o seu malogro era inevitável, mesmo com toda a inventividade da sua imagem de pensamento favorecido pelo carocinho de tucumã ou não. Precisava criar novos planos, novos conceitos, que o impulsionasse para o seu mundo por vir, para um lugar outro que acreditava fosse o Anglo Brasileiro ou mesmo o Lauro Sodré. Buscava incessantemente uma centelha de esperança algo que pudesse manter viva nele a chama de uma educação fora daquela situação em que vivia. “Alfredo precisava sair daquela conversa do pai, da própria bolinha, do tanque embaixo da casa, do olho comprido de Lucíola, do quilincho de carne todo dia do mercado e do seu próprio desejo espichado para cima do charão de arroz doce de Mariana”. (JURANDIR, 1991, p. 107).

Alfredo é tom dissonante na Cachoeira, não aceita ser naturalizado, embrutecido. Resiste. Com sua astúcia e farta inteligência, sabe criar os conceitos de que precisa para sair em busca do que acreditava, não por isso a expressão da verdade, mas por acreditar que outras coisas poderiam acontecer com a sua vida, com a sua educação, que os campos de Cachoeira não davam conta de lhes proporcionar.

Depois, na saleta, Alfredo mostrou ao tenor um catálogo de gramofones e discos:
 - Caruso é o maior tenor do mundo, não?
 - Sim, sim. Você, menino, é um menino inteligente. Por que seu pai não manda você para o colégio? (JURANDIR, 1991, p. 108).

Esta conversa o anima, pois, percebe que tudo que criara, não era simplesmente fruto da imaginação de uma criança birrenta que, por capricho, queria a qualquer custo ir para Belém, mas que a sua formação, a sua educação realmente era um conceito potente criado por ele e precisava ser efetivado. Por isso, ainda que de maneira pueril, cria uma imagem de pensamento que o coloca como um devir-outro, artista, andarilho. “Deseja ir para o mundo com o tenor. Partir, deixar o paludismo, o curral onde a Orgulhosa dava coices no João, as reclamações do pai por causa de estrago do leite, de sabão, de farinha” (JURANDIR, 1991, p. 109). Era uma oportunidade que criava para desterritorializar seu pensamento, colocar um curso ao seu desejo

de travessia, transpor uma vez os horizontes e, quiçá, reterritorializar Cachoeira, desdobrar aquela situação criar novo conceito das sociedades, da educação marajoara.

Alfredo, embora ainda muito jovem, já percebia que os conceitos que lhes ensinavam na escola, no meio familiar e nas relações de amizades em que se movimentava, eram carregados de proibições injustificadas, falsas crenças, mitos e lendas que acabavam por aborrecer o jovem Alfredo mergulhado em suas inquietações filosóficas. As inquietações frente as coisas do mundo, a monotonia e incerteza do futuro, o pensamento imaginativo, o desejo de travessia em busca de formação, a percepção aguçada e inteligente, permitem pensar Alfredo na perspectiva de um personagem conceitual, capaz de mobilizar densas provocações e inquietações educacionais no cenário amazônico. Visto que não conseguia se enquadrar naquelas questões que os adultos passavam a ele, situações do senso comum que se apresentavam como conhecimento comum a todos, pouco capazes de realizarem sobrevoos, como Alfredo.

Uma tarde na saleta discutindo com João, disse:

- Ouviste? Te escolhambei!

D. Amélia ouviu e falou para que nunca mais dissesse a palavra. Fazia mal dizer. Esse fazia mal era tal e qual o chinelo de boca virada que Luciola não deixava no soalho porque “não prestava”. Luciola, então, lhe dera um mundo falso, mentiroso, complicado, cheio de Deus, muitos anjos, santinhos, fadas, anjos da guarda e demônios, cobras grandes, visagens, lobisomens, matintas, jacurututu e proibições de toda espécie (JURANDIR, 1991, p. 110, **grifos do autor**).

Com tal citação não se pretende, nesta escritura, desvirtuar as crenças e o folclore amazônico e marajoara. Ganha relevo nesta construção de conceber Alfredo como personagem conceitual que, ao criar conceitos, desconstrói outros que, para ele, não caberiam nas formulações de seus pensamentos imagéticos. No seu mundo por vir não exista, talvez, estes ensinamentos que representam os velhos conceitos, a realidade que deseja transpor. Por isso, fazer questão de pontuar como um “mundo falso, mentiroso” que ele via como forma de o ludibriar, de o conformar àquela realidade naturalizada.

Alfredo é a resistência personificada, sabe que tem potencial para estudar em Belém e o tenor já havia falado que era muito inteligente e isso reforçava nele este desejo de educar-se para além dos campos de Cachoeira. Mas, seus descaminhos aconteciam a todo momento, a situação financeira em Cachoeira é, muitas vezes determinante, como é ainda hoje, para que os filhos dos mais abastados, dos que possuíam posses pudessem preceder os de família pobres e com baixo poder aquisitivo, independentemente da predisposição para aprender de um e de outro, pouco importando a potencialidade que cada um carrega em si. Alfredo percebia, já agora, isso muito nitidamente, ao se comparar ao outro personagem Tales de Mileto.

Sabe que Tales de Mileto embarca breve para o Instituto N. S. de Nazaré. Seu pai pode. Tem fazenda. Tales de Mileto tem fatos de gala branca, calcinha de casimira, sapatos de duas cores. E. Mas não sabe qual é a capital de Santa Catarina e o pai acha que é o menino mais inteligente de Cachoeira!

[...] Isso é que dana Alfredo. Tales pensa que não é só porque tem dinheiro mas porque é o único que tem inteligência para estudar em Belém. E o carocinho de tucumã fez Major escrever uma carta ao intendente pedindo dinheiro, mandando falar nos estudos de Alfredo. E depois Major vai à cozinha e diz:

- Arruma a minha roupa que vou levar o Alfredo para Belém, Amélia.

- Mas como? Como? Se Alfredo não tem ainda roupa? (JURANDIR, 1991, p. 126)

Esta imagem de pensamento criada por Alfredo não se constitui como mero devaneio, motivado pela inveja que, porventura, poderia nutrir por Tales, mas cria um conceito de combate às injustiças sociais, à concentração de renda dos detentores do poder econômico e político que sempre se fez presente no Marajó, em qualquer ciclo econômico do capital. Alfredo não consegue entender e não aceita o fato de que uns, com poder aquisitivo alto, mas sem “inteligência” suficiente, pudessem ir ao colégio, em Belém, e outros tantos “inteligentes”, como ele, não poderiam por causa da situação financeira em que se encontravam, forjada, muitas vezes, nos negócios espúrios dos políticos e empresários da região. Esta é a potência do pensamento de Alfredo que clama por justiça social, igualdade de oportunidades e condições de acesso à educação para todos. É um conceito que se mostra muito atual, não só no Marajó como no Brasil de hoje. A resistência, imprimida por Alfredo é a que pode se seguida, como pistas para a criação de uma sociedade outra, do Marajó de Dalcídio e do Marajó de um século depois.

Na cena final de *Chove nos Campos de Cachoeira* Dalcídio narra, de forma eufêmica, a morte de Eutanázio, logo, com um profundo pesar no Chalé, presenciado e sentido por Alfredo que se enraivecia em ver mais distante a possibilidade de ir a Belém, de realizar seu sonho, inclusive de recriá-lo por meio do carocinho de tucumã que parecia fugir dele. “Alfredo sentiu uma vontade de chorar, de gritar, de perguntar a Eutanázio: Por que tu não morres? Uma vontade de lutar contra tudo que conspirava contra ele, que lhe fechava o caminho do colégio, da cidade, o caminho do mundo” (JURANDIR, 1991, p. 158). Isto o desalentava, o enraivecia, o desesperava, talvez, mais do que a própria morte do seu irmão. “Estava certo de que não sairia mais daquele chalé onde todos pareciam cada vez mais desconhecidos, mas irremediavelmente separados. Não podia fugir. O colégio era um sonho, faz-de-conta era a única salvação; mas as mãos paravam fatigadas de tanto jogar o carocinho” (JURANDIR, 1991, p. 159).

Envolvido por uma multiplicidade de sensações produzidas no chalé, a relação com o irmão Eutanázio expressa aqui a percepção da realidade em que Alfredo se encontrava. Um dos grandes malogros nesta empreitada de criar mundo outro, no qual poderia ir ao colégio que imaginava lhe proporcionar a libertação das amarras que Cachoeira lhes imprimia. Sua

indignação não está associada a uma insensibilidade à morte do irmão, mas ao fato de que a morte do irmão reunia em si o fim das possibilidades de ele poder aprender para operar as mudanças que eram necessárias e urgentes não só para a sua vida, mas para todos os outros que o habitavam. Esta é a realidade em que Alfredo se encontrava no término da trama no “romance embrião”, sem muitas perspectivas reais de ir ao colégio, mas pleno de imagens e conceitos que o transportavam por mundo outros, possível na não presença neste lugar, no deserto em que ele vivia, na vagância de seus pensamentos imagéticos.

Com todas as intempéries da vida em Cachoeira, que já não era mais uma vila, “graças” ao Dr. Lustosa que conseguiu um decreto do governador para elevá-la à categoria de Cidade, episódio narrado ainda em *Chove nos campos de Cachoeira*, Alfredo segue sua trajetória em *Três Casas e um Rio*. E caminha ainda agoniado por ver seus planos desandarem. Mostra-se impaciente, atento às aflições do pai, o qual estava preocupado com os rumos da política em Cachoeira e, conseqüentemente, com o seu emprego na Intendência, que já duravam quinze anos, mas, como é de praxe no Marajó, ainda hoje, por não ser efetivo na função ou cargo público, quando ocorre eleição, todos os cenários ficam suspensos, esperando o desfecho para saber se o candidato vencedor continuará ou não com os mesmos funcionários, ainda que de boa índole e eficientes, como se apresentava Major Alberto, “[...] A uma simples mudança do intendente, ainda que fosse da mesma política, poderia ser demitido” (JURANDIR, 1994, p. 24). Tudo isso envolvia e maquinava o pensamento de Alfredo a ponto de sentir vontade de externar sua consternação para sua mãe, gritando “Vocês não se incomodam comigo, não querem que eu estude, não me mandam para Belém, pois eu fujo, me meto num bote...” Era tanto o desejo de estudar e de sair daquela realidade, que Alfredo já não aguentava mais. Precisava fazer algo, era preciso uma atitude, mas qual? Pois ainda era criança e não tinha como tomar uma decisão dessa natureza sozinho e responder por seus atos.

O que não queria mesmo era se conformar com aquela realidade social injusta, com as condições daquela educação que estava submetido. Não aceitava o cercamento dos campos por Dr. Lustosa e não concordava com a concepção dele de educar o povo. “Era necessário educar o povo. Se bem que o povo não soubesse ler... Mas uma tabuleta com letras significava sempre proibição. O valor da alfabetização estava também em saber as leis, ler as tabuletas que proíbem...” (JURANDIR, 1994, p. 23). Um conceito de educação para se submeter, subjugar aos desmandos dos capitalistas da época. Contra essa dissimulação, este engodo, Alfredo se levanta e mais do que nunca precisa criar outra imagem do pensamento para desconstruir esse conceito de educação. Não era essa educação que Alfredo concebia, por isso sua vontade de sair das amarras da coisificação que parecia tomar conta dos campos de Cachoeira.

Alfredo olhou os campos, como se visse algo muito além, acima mesmo do seu próprio entendimento. Quem escutaria o seu instinto, a massa obscura e já efervescente de seus sonhos e desejos que o verão despertava? Tinha um olhar inquieto, o rosto ao sol, o coração distante. Queria saber o que significava a vela azul da igarité, içada sem nenhum sentido. Foi ao trapiche ver de perto. Lá estava Danilo, apalpando a vela que descera, abandonada sobre o toldo, não enrolada ainda. Então Alfredo sentiu a paixão de Danilo pelos barcos, pelo ofício de navegar. Também Danilo queria viajar, ter um estudo, dirigindo velas e lemes, no colégio da navegação. Aproximou-se do rapaz - pois Danilo lhe pareceu mais crescido, mais alto, quase homem - e lhe pousou a mão no ombro, como se ambos fossem confidentes de uma mesma ambição (JURANDIR, 1994, p. 38).

A transposição de horizontes que Alfredo realiza, mesmo sem o carocinho de tucumã, o coloca em posição de fundir sonhos, como se houvesse uma comunicação entre o que pensava e criava em seus pensamentos e aquela imagem de navegador, andarilho de Danilo. Conjugava mundos possíveis e sintonizava seus sonhos e aspirações dentro de um plano que era, de alguma forma a imagem daquela embarcação, sempre predisposta a partir, a zarpar, a conhecer novas formas de educação. Alfredo queria navegar seu aprendizado, sua educação, seus conhecimentos. Colocar-se em marcha, em movimento em busca de novos horizontes, parece que essa era a ambição conjugada de Alfredo e Danilo. Isto significa o novo alento, o novo por vir, o mundo que precisa ser desdobrado e que Alfredo mostra-se habilidoso em realizar tal acontecimento. Tudo que significava partida, saída, atraíam Alfredo, sua vida se movimentava muito mais no fora do que dentro daquela realidade vivenciada, porém indesejada por ele.

As lanchas fascinavam-no: aquele cheiro de viagem que vinha do vapor, dos cabos, das sanefas, dos tripulantes, de todas as coisas e vozes a bordo... A hélice ao mesmo tempo revolvía a água lodosa e o sangue do coração do menino faminto de partir (JURANDIR, 1994, p. 59).

E este desejo que estava em seu pensamento imagético, em nenhum momento era descolado da sua gente. Era composto por todos. Alfredo queria sair daquela realidade difícil para ele, principalmente em matéria de educação, mas não tinha um pensamento indiferente e aniquilador das pessoas, ao contrário, era muito forte em seus pensamentos imagéticos a reconstrução daquela realidade para todos e não apenas para ele. Por isso, trabalhava seus conceitos a partir dos instrumentos que dispunha, com as potencialidades que estavam ao seu alcance. Era Danilo e sua barca, as lanchas que iam e vinham pelos rios do Marajó, os catálogos do pai, as anedotas e saberes de sua mãe e dona Violante. Tudo o fazia desterritorializado e ao mesmo tempo com os pés na dura realidade por ele e seus pares experimentados.

Afastado daqueles recantos, o chalé era-lhe uma área inteiramente preciosa, tão sua, restrita e universal, vasto mundo a conhecer e sondar, para descobrir-lhe as íntimas paisagens, as diferentes temperaturas, as misteriosas povoações do subsolo etc. Aquela pontezinha era a frágil ligação com a inexplicável infinidade das outras áreas do mundo. É verdade que nestas, à beira do mar, recostado na montanha, o colégio esperava-o (JURANDIR, 1994, p. 76).

Interessante, instigante e criativa é a imagem que Alfredo faz da sua travessia de formação relacionando com o próprio Chalé e o ambiente em que vivia. O chalé representava o seu mundo real, que embora muitas vezes negado por ele, era o que tinha como chão, como porto seguro e mesmo essa realidade tão íntima, ainda se fazia desconhecida, ainda por ser descoberta ou redescoberta. Entretanto, não se contentava com sua zona de conforto e via na pontezinha que ligava o Chalé à vila de Cachoeira o caminho, a estrada que levaria para o mundo que ele criara e recriara constantemente, para um mundo outro, desdobrado, transposto. Neste pensamento imagético está, como não poderia faltar, o colégio, o objeto de sua ambição por trazer a ele a forma mais real de educação.

Alfredo ainda não tinha consciência de que toda essa imagem que fazia, se movimentava em um plano de imanência e se constituíam em verdadeiros conceitos, muito mais originais, dinâmicos, reais e interessantes do que os conceitos forjados na escola, seja do Marajó, seja de Belém ou alhures, porque faziam parte de um todo educacional fortemente marcada pelos ensinamentos de uma pedagogia tradicional, com grande influência do positivismo. Daí a inferência de que a verdadeira escola de Alfredo não seria o Anglo Brasileiro, o Lauro Sodré ou o Liceu, mas a sua própria imagem de pensamento criada a partir da sua atitude e postura filosófica frente aos enormes desafios de toda ordem, em Cachoeira. Desafios estes que faziam os sonhos perecerem e teimavam em conformar a sociedade a uma realidade desvalida imutável, estática como uma pintura surreal.

Alfredo, mesmo tendo uma imagem de pensamento bastante fértil e uma percepção filosófica aguçada, era ainda um menino e, ainda que o seu ambiente familiar favorecesse o despertar do seu conhecimento, sentia que necessitava da escola formal para aprender aquilo que julgava não aprender no Chalé e pelos campos de Cachoeira na companhia de Andreza. “Assim o mundo através daquele leito de vala lhe pareceu complicado, com mil e uma fronteiras, descomunal como o desconhecido mundo das cidades, a Ásia, a África. Imaginava, por isto, o mundo inteiro visto de cima de uma ponte sobre a lua ou da cauda de um cometa” (JURANDIR, 1994, p. 77). Os ensinamentos sobre o cometa Haley, que seus pensamentos o levavam para a sua cauda saíram das conversas de Major Alberto com sua mãe e que Alfredo sempre estava atento. Mas isso dos conhecimentos geográficos do mundo, Alfredo ainda não tinha contato e não tinha como fazer uma imagem do pensamento, pois não havia elementos que ele pudesse lançar mão e transpor. Era necessária a viagem, a partida, a travessia para fundir e transpor horizontes e assim criar os novos conceitos de que precisava para sanar suas dúvidas, ou não, e, quem sabe, abrir novos cenários na sua formação. É o próprio percurso, o caminhar que pode dar a possibilidade de construir novos conhecimento, inclusive os geográficos.

- Mas não é gosto de adoecer. Ele chora porque quer ir para a cidade. Ele tem razão.
- A cidade é grande-grande, mamãe? Como ela é? A senhora pode pintar ela pra mim? Tu me leva na cidade?
- É grande. Lá a gente estuda. Teu mano quer ir lá estudar.
- E a senhora estudou lá? Seu pai estudou.
- E a senhora?
- Eu estudei cortando seringa, minha filha (JURANDIR, 1994, p. 97).

A conversa de D. Amélia com Mariinha, sua filha caçula, era também a criação de um conceito forjado por Alfredo, pois ele parecia adoecer, e de forma psicossomática, pelo fato de não ter ainda ido ao colégio “de verdade” e já com mais de onze anos. De fato, estava atrasado, se levado em consideração a educação formal vista como hoje está disposta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96, em que o ensino já é obrigatório desde os quatro anos de idade. Porém, para o Marajó da Época de Alfredo, esses marcos etários não tinham relevância, pois não havia nem sequer uma legislação educacional, menos ainda escolas e professores habilitados para trabalhar a formação das crianças, jovens e adultos.

Isto porque era tida como natural a educação que se dava pelas práticas sociais, econômicas e culturais. Aprendia-se com a família, geralmente, o ofício que tinha uma utilidade prática na economia doméstica daquela família, muito voltada para o ciclo econômico hegemônico que vigorava no momento. No caso destacado, D. Amélia relata a situação de sua aprendizagem, pela necessidade de sobrevivência junto com seus familiares. Ao fazer a analogia da escola com o aprendizado nos seringais, vê-se, de forma sutil, a dura crítica ao sistema econômico vigente à época, que revelava o caráter cruel de um modo de produção que ceifava tudo a sua volta, inclusive os sonhos, a infância, a oportunidade de educação das crianças, como D. Amélia. Isto significava a falência do por vir, o desalento, por aquela comunidade estar conformada à realidade de pobreza e miséria, sustentada pelo compadrio e acordos espúrios dos empresários da borracha, dos fazendeiros com os políticos locais e de fora, que fazia transparecer que era natural que as crianças aprendessem o ofício dos pais de “cortar seringueira” para sobreviverem e isso ser considerada a educação de que necessitavam.

Alfredo, ao contrário, não via nada disso como natural e por isso chorava, lastimava-se. Sua mãe o compreendia e, porque oriunda da dura realidade da educação dos seringais de Muaná, apoiava o filho nesta travessia de formação. E é bem interessante observar Alfredo como personagem conceitual de todas as situações que mesmo quando a fala é de sua mãe ou de qualquer outro personagem, o tom ou é de ratificação da realidade conformada ou é de uma desterritorialização. Talvez D. Amélia seja o próprio Alfredo falando, apenas outrando-se para reunir elementos de um exercício de memória, compondo um plano de imanência, a fim de insurgir-se contra aquele cenário, que remontava tempos idos, com um firme objetivo de seguir

a sua travessia, sua jornada, guiada por um fora, rumo a uma emancipação que se faz cada vez mais clara aos seus olhos, mas que nem sempre era acompanhada pelos outros que o rodeavam.

O desespero de Alfredo, que poderia ser de qualquer outro de Cachoeira, ganhava ressonância pelo fato de experimentar acontecimentos de pensamentos que o faziam lúcido da situação adversa de uma sociedade corroída pelo descaso da política, pela precarização a que a maioria era submetida. Alfredo cria a imagem do pensamento que denuncia aquele estado de coisas naturalizado, da pobreza, da prostituição, da desonestidade da política, “O menino parecia ter atingido uma inesperada compreensão amarga, aquela compreensão que ele queria ter o mais cedo possível, mas para com os livros, os problemas do dinheiro, o amor” (JURANDIR, 1994, p. 111). Esses acontecimentos e experiências vivenciadas por Alfredo desdobram-se em problemas sociais e educacionais a serem pensados conceitualmente, por estar envolvido a problemas que estão além de seu alcance. Mas, como afirmam Deleuze e Guattari (2010, p. 95) “Um conceito está privado de sentido enquanto não concorda com outros conceitos, e não está associado a um problema que resolve ou contribui para resolver”. Os conceitos que Alfredo tenta criar são permeados de problemas sociais, educacionais e problemas filosóficos porque surgem de um plano de imanência, caótico, contingencial, que acontece em todo momento. Daí o porquê de, nessa pesquisa, se trabalhar na perspectiva de pensar Alfredo como um personagem conceitual, interligando problemas e conceitos que não estão isolados, mas se conectam, porque fazem parte de uma zona de vizinhança que ora se compõem, ora se decompõem. Não há um limite de conceitos criados ou a serem criados e brotam porque um apenas não dá conta da grandiosidade de problemas que são incontáveis em múltiplos planos.

Importa destacar que os problemas aos quais Alfredo se debruça mais detidamente, e que ganham centralidade nesta pesquisa, são os problemas de cunho educacional. Entretanto, como Alfredo é pensado a partir da perspectiva do personagem conceitual, se detém nos problemas filosóficos, cria e recria o meio social com a amarga situação da falta de dinheiro para atender às necessidades básicas, dentre as quais, para Alfredo a sua educação é uma necessidade básica, muito embora não o fosse para os comandantes de Cachoeira. Isto é potente na sua travessia de formação, pois sem condições estruturais, financeiras, não teria como criar acontecimentos de pensamentos que permitissem a sua partida. As questões afetivas e familiar também eram problemas que inquietavam Alfredo e que também se constituíam como grandes problemas dos quais criava conceitos. O fato de sua mãe ter problemas de alcoolismo e Alfredo perceber que isso causava desavenças familiares, ponto de provocar discussões dentro do Chalé, fazia com ele criasse uma vez mais os conceitos de desatino, de desilusão em ir para colégio.

Os problemas de ordem sentimental afectavam Alfredo e um dos grandes acontecimentos que o tocara foi, sem dúvida, a morte de sua irmã Mariinha. Experimenta sentimentos da perda da irmã e, ao mesmo tempo, vive sensações próprias da adolescência, na companhia de Andreza em que desperta interesse e com quem vivencia aventuras incríveis nos campos de Cachoeira, principalmente na alegórica e lendária Marinatambalo, fazenda derruída e dos Meneses¹¹, na qual passa um período, logo depois da morte prematura da sua irmã Mariinha e de ter descoberto as situações de embriaguez constante da mãe, vítima do alcoolismo.

Na fazenda, ouvira falar que tempos atrás era algo fascinante, com muita pompa e luxuosidade, própria de um ambiente onde se viviam capitalistas do Marajó com suas casas que ostentavam a riqueza em meio a tanta pobreza e miséria. Mas Alfredo logo que entra em contato com este plano, começa logo a desterritorializar o pensamento e a reterritorializar a Marinatambalo aos moldes de sua inventividade, carregando os seus consigo, como sempre acontecia com seus pensamentos imagéticos.

O menino distraiu-se, silencioso, procurou um caroço de tucumã e logo restaurou a fazenda que passou a ser de propriedade do pai, a mãe curada, ele em Belém. Estaria grande, Andreza grande, o cata-vento voltaria a ranger ao pé do poço. Seu pai teria um observatório astronômico. Aqui por certo as estrelas estariam mais visíveis. O cometa voltaria e passaria em torno dos pavilhões, rabeando por cima das fruteiras, e os bichos, a gente, o gado de cabeça virada para o cometa, o olhar abismado (JURANDIR, 1994, p. 127)

Percebe-se que Alfredo compreende o mundo a sua volta e de forma muito própria encontra logo linha de fuga para desdobrar aquela realidade. O fora que ele cria, com seus conceitos, é um real possível, sustentável, capaz de transformar Marinatambalo e, a assim o fazendo, transformaria o Marajó, este fora o seu nome dado pelos espanhóis ou holandeses que por aqui passaram. Tudo poderia acontecer, era um pensamento acontecimento, que não ficava apenas como um ideal, um mundo imaginário. Esta é força, a potência do seu pensamento imagético, seu mundo por vir.

Entretanto, as concepções de Alfredo contrastavam com as de Edmundo Meneses que queria sim restaurar Marinatambalo, mas para que a subjugação dos pobres aos ricos fosse mantida e reconstituída na sua fazenda. Seu pensamento acerca da força de trabalho era muito afinada com os interesses da branquidade dominadora e colonizadora dos europeus da época, pois era quase um europeu, vez que vivera sua vida toda na Europa, formando-se em agronomia

¹¹ Na trama narrativa, os Meneses eram fazendeiros, donos de quase todos os campos naturais de Cachoeira, portanto, uma família rica e com prestígio na política. Entretanto, por questões várias questões entram em decadência financeira e logo em ruínas.

na Inglaterra. Seu pensamento colonizador e escravocrata trazia as marcas da manutenção da realidade naturalizada em que se vivia nos campos de Cachoeira.

A grande diferença, pensava, entre a cidade inglesa e a fazenda marajoara era que, enquanto os operários da cidade se tornavam cada vez mais exigentes com salários tão altos, na fazenda os vaqueiros pareciam mais felizes na sua vida primitiva, exigindo cada vez menos o pouco de que necessitavam. Acreditava na inferioridade das raças de cor, sobretudo dos mestiços, admitindo certos métodos de intimidação e de castigo no trabalho das fazendas (JURANDIR, 1994, p. 131-132).

A analogia que Edmundo Meneses faz entre os trabalhadores europeus e os trabalhadores marajoaras traz um conceito de trabalho, modo de produção e força de trabalho, conceitos estes tão caros à Teoria Crítica, mas que precisam ser entendidos como acontecimentos que chegavam a Alfredo e, por estarem intimamente relacionados com a formação socioeconômica da região em que vivia, causava estranheza nele. Afinal, por ainda não ter saído de Cachoeira e por ainda não ter os conhecimentos da geopolítica para enfrentar, talvez, Edmundo, Alfredo punha-se a questionar aquelas formas cristalizadas do mundo social e do trabalho pintadas por aquele jovem de espírito capitalista e dominador.

E Alfredo indagava, confusamente: de hoje em diante seria a vida aquela acumulação de caruncho, de traça e de poeira, destroços e pessoas velhas? Os velhos se lastimavam pelo que acabou. Os novos pelo que não vinha. Para os adultos, o tempo presente era o castigo da maior pobreza, enjôo de tudo, briga de uns com outros, ruínas, luto, ausência de cor e de novidade. Para os meninos, tudo eram trevas, mau agouro, a eterna ameaça de Deus, a censura, a expulsão do paraíso (JURANDIR, 1994 p. 142-143).

Que pensamentos acontecimentos poderia destoar destes embrutecimentos que estavam postos e difíceis de serem transpostos? Alfredo tinha poucas alternativas a quem recorrer para ter uma visão outra, um mundo possível que acendesse nele a centelha da inventividade. O carocinho de tucumã, por si só, não dava conta de permitir a desconstrução daqueles conceitos velhos corroídos, de Edmundo, mas tão fortes e presentes nas famílias cachoeirense. Até tinha alguém com “cultura” para lhe explicar tais questões. Seu pai, Alberto, era advogado e conhecedor de muitos conceitos, da sua experiência profissional e, sobretudo, dos seus catálogos e da sua tipografia. Mas, sempre muito ocupado e preocupado com os rumos da política, com o sustento da família, nunca tinha muito tempo para conversar com Alfredo - pelo menos é isto que transparece na leitura dos dois romances que narram Alfredo no Marajó, estudados nesta pesquisa - deixando isto muito a cargo de sua mãe, que apesar de ter habilidade e conhecimento das questões diárias, inclusive de remédios caseiros, não podia acender em Alfredo a centelha de um mundo por vir.

Ainda assim, Alfredo recorria constantemente a sua mãe para proceder os questionamentos que o inquietavam e desassossegavam seus pensamentos. Mas não eram

simples perguntas próprias de crianças quando estão na fase do “por que?” Pelo contrário, eram perguntas que abriam portas, fendas, fissuras naquela realidade corroída, questionamentos filosóficos, próprios de um personagem conceitual.

- Mamãe, por que tudo foi muito bom dantes e hoje não mais? Sempre ouço. Fulano já teve. Isto aqui foi bonito. Foi. Já teve. Foi. Já teve. Por quê?
- As coisas passam. Isto aqui nunca melhora.
- Sempre piora?
- Hum, filho! (JURANDIR, 1994, p. 153).

A perspectiva de embate e resistência criada por Alfredo, desconcerta seu interlocutor, colocando-o em posição de pensar o não pensado, desnaturalizar as coisas, ultrapassar os estados de coisas e mergulhar em um ou vários planos de imanência. O exercício de sua filosofia menor cria o novo, não se contenta em “polir os velhos conceitos”, como a permanecer raspando os velhos ossos, como já chamara atenção Nietzsche, citado por Deleuze e Guattari (2010). Os conceitos criados por Alfredo são devires outros que não cabem naquela realidade, não cabem na Marinatambalo, de Edmundo, não cabem nem mesmo no próprio Edmundo que chega a reconhecer a avidez de Alfredo e a forma como desconcerta seu pensamento.

Para agradar a hóspede, o rapaz passou a falar de Alfredo, sem convicção, quase sem sinceridade, porque invejava, de fato, o menino. Queria dele aquela virgindade de sentimentos, aquela malcriação, a sede de saber e de conquistar o mundo (JURANDIR, 1994, p. 142).

A desterritorialização que Alfredo operava era percebida e sentida por Edmundo que era um rapaz com nível superior já naquela época. Ficara impressionado com os pensamentos acontecimentos de Alfredo e a forma singular como ele resistia, por meio da sua “malcriação”, expressando que não estava conformado, naturalizado, bestializado ou mesmo embrutecido com aquela injusta realidade social e educacional que envolviam os moradores de Cachoeira.

Todas estas situações espantavam o sonho do menino Alfredo, já com 11 anos, de ir ao menos para Belém estudar, já que a ânsia de ir ao Anglo-Brasileiro parecia morrer, como tantas mortes que ele presenciava em Cachoeira. Entre tantos descaminhos da sua busca pela educação, Alfredo segue se educando no Chalé, com seu pai, sua mãe, Andresa, Lucíola, nos campos queimados e alagados sazonalmente.

Alfredo já havia criado um mundo por vir, fora daquela estática paisagem, que só se alterava quando queimavam os campos, queimando os seus sonhos juntos, ou quando eram inundados, trazendo os ossos e os fantasmas dos tantos falecidos na naturalização do estado de coisas dispostas em Cachoeira. Entretanto, este mundo por vir em todo momento era ameaçado, desfeito e novamente reinventado e reconstruído. Alfredo no exercício de sua filosofia menor constitui-se em um verdadeiro artífice da criação de novos mundos, realidades outras, por meio de seu pensamento imagético, o que expressa a ideia que o traz, nesta pesquisa, de personagem

conceitual que nas palavras dos filósofos franceses “Os personagens conceituais têm este papel, manifestar os territórios, desterritorializações e reterritorializações absolutas de pensamento” (DELEUZE e GUATTARI, 2010, p. 84).

Depois de voltar de Marinatambalo, Alfredo começa a maquinar um plano de fuga para Belém e, para isso, dissimuladamente, torna-se obediente à mãe, aceitando até tomar lições com o professor Valério. Executa então seu plano, escondendo-se dentro da lancha Lima Junior, mas que ao passar pela frente do Chalé, fora abordada por gritos de D. Amélia “– Meu filho. Tragam meu filho” (JURANDIR, 1994, p. 158). Sua fuga fora frustrada porque Andreza descobrira seu plano e o espreitou até a viagem, delatando-o a sua mãe. Comovida por este episódio e por várias outras manifestações de desejo de estudar em Belém, a mãe de Alfredo reúne todos os esforços e consegue levá-lo a Belém. É com a partida deles para a capital que Dalcídio Jurandir encerra *Três Casas e um Rio*.

D. Amélia, sua mãe negra, como se fosse a catalisadora das agruras do filho, não desistia da realização deste desejo do filho, que também era seu. Do seu jeito, ao seu tempo, fazia de tudo para manter viva a chama da educação que queimava dentro de Alfredo, chama vital que mobilizava seus sonhos, revigorava seu desejo de travessia rumo a uma outra formação e fazia pulsar em seu pensamento nômade todo o seu viver, aos cuidados atentos e pacientes de sua mãe Alfredo experimentava um autêntico devir-estudante, devir-travessia, devir-filósofo. Ao mesmo tempo em que D. Amélia se diminuía, assumindo uma condição de serviçal na casa de Major Alberto, engrandecia Alfredo, a fim de não arrefecer o seu sonho.

[...] Meu filho, tu não és da cozinha. Tu és do salão. Mas teu pai não quer saber do teu colégio. Eu mesma vou te levar. Um dia tu serás doutor. Não renegarás tua mãe. Serás um doutor. Desafio se disserem que não serás. Tu tens cabeça para a sabedoria.
- Meu filho, tu vais, sim, pro colégio. Estamos sem ninguém [...]
- Pois eu vou fazer tudo para que você estude, para que saias daqui. Tu queres saber. Nada mais bonito que a sabedoria de uma pessoa. E vais para que não morras também.
(JURANDIR, 1994, p. 114-115)

Este posicionamento de D. Amélia era o alento que Alfredo precisava para seguir o curso de seus conceitos, traçar novos planos em articulação com os que já povoavam seus pensamentos imagéticos. Está cada vez mais clara a imagem de pensamento que faz da sua travessia de formação. Tudo em Cachoeira parecia corroído, desvalido, estático, sem perspectiva de futuro. A esperança em se salvar e salvar todos os que o habitavam era ir para um colégio fora daquele lugar. Grata satisfação é quando a sua mãe toma essa atitude, contrariando a naturalização das coisas do Marajó, do Chalé, contrariando até mesmo a vontade de seu ilustre pai Alberto.

Alfredo, ao vê-lo, instintivamente riu. Refugiou-se no tanque que transbordava de gado, ou seja, de caroços de tucumã e de inajá. O pai se danava, mas a viagem era

quase certa. A mãe, aproveitando a partida do irmão, fora a Belém arranjar casa onde pudesse deixá-lo. Partiria. Belém, enfim. Belém! A lancha defronte, apitando Beleeém... Adeus, Folha Miúda. Adeus, cemitérios. Adeus, ilustre pai (JURANDIR, p. 203).

Acometido por tantos percalços e tantos descaminhos, mas sempre com uma ideia, um pensamento que acontecia e movia suas ações, Alfredo jamais perdera de vista, embora muitas vezes arrefecesse tal desejo, o personagem conceitual segue sua saga com muitos planos em mente, ávido por criar novos e bons conceitos em outra realidade. Ainda que o desconhecido o assustasse, permanecia intrépido, firme no seu sonho possível de educar-se, mesmo que fosse no Liceu, em Belém, uma vez que o sonho maior que era o de ir ao Anglo Brasileiro, no Rio de Janeiro, parecia esvaecer-se.

É justamente por querer trazer para o campo da análise desta pesquisa as percepções de Alfredo em sua juventude, acerca do seu desejo de formação e confrontar com as experiências vivenciadas no Liceu que a obra *Primeira Manhã* ganha relevo, pois permite jogar com a construção de um currículo nômade que se faz ao caminhar, vivenciado por Alfredo em diferentes momentos de sua trajetória de vida, com o olhar perspectivo do menino nos campos de Cachoeira no Marajó, agora entrecruzados com uma nova realidade vivida pelo jovem Alfredo no tão sonhado colégio da capital Belém do Pará.

É válido um comentário acerca da concepção de uma educação pensada como travessia expressa em Alfredo articulada à perspectiva da filosofia deleuziana como criação de conceitos, em que a imagem do pensamento dá vazão ao pensamento nômade, o que permite a ideia de um currículo em movimento, que necessariamente não significa que seja uma educação que se dá ao caminhar, a qual traz consigo uma impressão, tipo de nomadismo, todavia mais próxima de uma educação como travessia. Neste sentido, importa recorrer a Carlos Skliar (2014, p. 21) quando destaca a experiência de travessia do educador considera que, “a travessia é a diferença entre o tempo que passa e o que passa no tempo [...] o educador deveria viajar, convidar a viajar, deixar passar o que já sabe, atravessar o que não sabe”. A educação de Alfredo converge nestes dois sentidos. É, ao mesmo tempo, o desterritorializado, na imagem de pensamento que constantemente cria, e na travessia de formação em sentido de percurso realizado do Marajó a Belém. O que se passou no tempo de Alfredo enquanto estava no Marajó e o que se passa neste tempo em que se encontra face a face com a sua imagem do pensamento?

São transposições de horizontes e bifurcações de pensamento que fazem com que as questões curriculares emanadas da trama literária dalcidiana sejam entrelaçadas de desejos, sonhos, movimentos imagéticos, dispostos em múltiplos planos de imanência no Marajó de Alfredo e fora dele. Não concebe e nem almeja o mesmo tipo de educação quando menino e

quando jovem, porém mantém a forma de educar-se ao caminhar, desterritorializado, em constante movimento de resistências às formas mais duras das concepções de mundo, de sociedade e de educação que ele queria para si e para os outros que o povoavam.

É pleno de devires-outro que Alfredo, em *Primeira Manhã*, chega no Liceu e vive a experiência de seu primeiro dia no ginásio da capital. Seus primeiros dias nos estudos colegiais são um misto de ansiedade, descobertas e frustrações, pois chega atrasado à aula – como atrasado estava já há oito dias do início das aulas por falta de uniforme e atrasado nos estudos, dada a sua idade e ingresso no primeiro ano ginásial – entra na sala errada, do terceiro ano, é expulso de lá, entra na sala certa, sente-se acanhado por ser o maior da turma, e, na tentativa de fazer a tão sonhada amizade, é hostilizado pelos alunos veteranos do Liceu.

O calouro! O pátio o engoliu, o levou até o fundo e o devolveu entre as alas no mesmo alarido, pisa um, o cocorote, aquele esbarro, o pescoção, o tropeço, pega! despencou-se, viu-se lá fora no meio da praça debaixo ainda da algazarra que ficara no pátio [...] Parou, em fôlego, cego, o pátio sobre a nuca, as caras tão bruscas que o espiavam, o colhiam pelo covaco e o atiravam aos outros e estes riam, bigu! bigu! com suas bochechas e punhos, o focinho, o bico da vaia, a mão que lhe revirou o bolso... estes quatrocentos réis só? (JURANDIR, 1967, p. 9).

Tudo parecia transcorrer totalmente o oposto do que Alfredo criara sobre a escola e a educação da Capital em seus conceitos de infância em Cachoeira. Não que não estivesse preparado para tal situação, mas que isso representava um grande desatino, pois já em *Três casas*, quando da sua viagem para Belém nas intempéries da baía do Marajó a bordo do barco Alfredo era acometido por pensamentos diversos, era um turbilhão de acontecimentos que o acometiam.

Por que estava tão inquieto e confusas recordações lhe assaltavam o coração? Talvez fosse o peso da alegria e do orgulho de chegar, tão bom que já lhe doía. Prometera manter-se calmo, achando que era a coisa mais natural do mundo chegar a Belém, não passar nunca por matuto, fazendo crer, isto sim, que era habituado à cidade (JURANDIR, 1994, p. 2011).

O atraso nas aulas, por falta de condições de comprar os materiais necessários para ingressar no Liceu, a desorientação na hora em que chega na tão sonhada escola e, sobretudo, o trote que nem imaginava que poderia acontecer desconcertaram Alfredo, o que o levou a criar novas imagens de pensamento, que remontava inclusive a Cachoeira, o Marajó. Novamente Alfredo é o desterritorializado, o nômade, o errante, habitante de um deserto cheio de rumores que somente ele era capaz de captar, embora cercado de pessoas. Os seus novos conceitos destoam dos antigos por serem marcados pelo desalento, uma sensação de malogro que o acompanha em toda a obra e pelo fato de não ter mais em seu poder o carocinho de tucumã, criador de mundos possíveis, muito embora ainda o almejassem, como se percebe em determinada passagem da obra “Se queria um caroço de tucumã para escoar o desassossego, procurava,

procurava...” (JURANDIR, 1967, p. 18). Entretanto, o que permanece nele é pensamento inventivo, resistente a realidades que não representa e nem é representado. Reinventar o Liceu, a si mesmo, como o fez no Marajó, era, talvez, o grande mote de Dalcídio por meio de seu personagem conceitual.

Em *Primeira manhã*, por estar já rapaz, na faixa dos dezesseis anos, Alfredo experimenta um verdadeiro rito de passagem, próprio da adolescência para a juventude, seu despertar para os prazeres advindos da sexualidade que aflorava, pois vivia cercado por mulheres, seja na escola ou na casa da José Pio, onde parava. A narrativa é sinuosa no sentido de contar a história de Alfredo e demais personagens em Belém, mas constantemente voltando ao Marajó, principalmente Cachoeira, por meio da imagem de pensamento criada por ele, já rapaz, por querer sair daquela experiência frustrante que vivencia no seu primeiro dia de aula. Em meio a essas múltiplas experiências, Dalcídio escritor entrega a narrativa a Alfredo, como personagem conceitual, para ciar os seus próprios conceitos, o que dificulta o entendimento se vistos a partir da ordem cronológica e da sequência das cenas que compõem o enredo, pois não se constitui em uma narrativa linear, mas como um plano labiríntico de imanência.

É esta narrativa característica de *Primeira Manhã* que permitirá a análise das situações educacionais de Alfredo pelo uso do pensamento imagético e de suas experiências reais de conhecimento. Nos dois primeiros romances que trazem o objeto de estudo como um desejo de formação e a educação na realidade marajoara, Alfredo é movido pelo sonho de estudar em Belém. Neste último, Alfredo se vê diante daquilo que ele tanto almejava, porém diferente dos conceitos inventados pelo carocinho de tucumã. Suas lembranças do Marajó são agora situações moventes, que alimentam e mobilizam de modos diferentes a sua saga em busca de uma nova educação. O choque de realidade, já vivenciado em *Belém do Grão Pará*¹², é agora redimensionado no bojo dos seus conflitos de passagens da adolescência para a juventude, com frustrações, medos, hostilidades, incertezas. “Ouvia em todo o casarão da inspetora: Entrou no terceiro pensando que fosse o primeiro ano, mas olha aí o calouro, o matuto. Tirem uma linha do espertinho. Volta pro teu taperi, cria de igapó” (JURANDIR, 1967, p. 8).

A forma como Alfredo fora recebido e como se comportou na primeira manhã no Liceu, na capital do estado, traz para o bojo da discussão o caráter colonizador muito presente nestes ritos de passagens, dos meninos e meninas oriundas de realidades mais provincianas, como os

¹² No Ciclo Extremo Norte, a obra *Belém do Grão Pará* antecede *Primeira Manhã* e traz também Alfredo como personagem articulador da trama. Talvez isto explique o fato de, em *Primeira Manhã*, haver uma dificuldade em compreender os percursos formativos de Alfredo, para quem queira perceber as obras como uma sequência linear. Importante entender também, é que Alfredo já havia feito seus estudos primários em Belém, no Grupo Escolar Barão do Rio Branco, para o qual Alfredo teve que fazer teste de admissão.

do interior da Amazônia, do Marajó, no caso específico de Alfredo. Esses rituais escolares constituem-se como um ideário opressor, subjugador, dominador, como se aquele espaço do Liceu já tivesse dono, fosse apropriado pelo “quintanista louro” e que os “matutos” que chegavam lá precisariam passar por esse “rito de passagem”, o trote, marcado por um viés eminentemente discriminatório, que negava o outro com suas diferenças, como Alfredo e tantos outros.

Esta experiência escolar vivenciada por Alfredo é sentida da maneira mais hostil possível, mas que procede a crítica de uma sociedade altamente marcada pela arrogância do colonialismo do centro em relação a periferia, da capital em relação ao interior, fomentada pelos donos do poder, dos coronéis da borracha da época - mesmo em declínio - e reforçada pela estrutura tradicional, burocratizada e colonizadora da escola básica daqueles idos da primeira metade do século passado. Esta se apresentava como um modelo de educação, uma forma tradicional de organizar o currículo e o ensino, pois o Liceu era a referência de educação naquele momento, com toda a sua pompa, sua vestimenta, suas formalidades, mas que não traduzia a formação esperada por Alfredo e tantos outros que lá chegavam. Conformar-se àquela realidade não era próprio de Alfredo, personagem que aprendeu a conviver e superar as adversidades e por meio delas criar os conceitos capazes de movimentar um pensamento em planos de imanências diversos, na maioria desfavorável a ele. Daí que o jovem resiste, enfrenta a realidade para transformá-la, “para mudar a face das coisas”. Em seu pensamento imagético cria uma realidade outra que vai de encontro àquela naturalidade opressora, colonizadora do seu aprender. Aprende a transformar a fala preconceituosa e negadora de sua cultura que diz “Volta pro teu taperi, cria de igapó” em um ponto positivo de afirmação de sua vontade e anuncia “Meu taperi é aqui mesmo. Esta é a minha moradia, o meu mundo onde irromperam naquele raio os dezesseis anos” (Idem, p. 9).

Alfredo compreende aquele rito de passagem e começa a recriar o outro mundo de que precisa para sua educação. Mas precisava se ver livre daquele malogro, da decepção e não encontrar quase nenhuma hospitalidade no Liceu, logo ele (Alfredo) tão cheio de alteridade, de solidariedade com os seus do Marajó. É justamente de lá que vem a voz para o seu alento que acalme seu desassossego, que o impulsiona, ainda que sem muito rumo, a não fugir, a não desistir de tudo aquilo que incansavelmente sonhou e desejou em sua infância. Não concordava com aquela situação, o trote, a humilhação, e todos os descaminhos na sua primeira manhã de ginasiano. Haveria de transpor mais este desatino em busca da sua almejada educação.

Andreza, nessa hora, de onde não sabia, lhe falava: Mas seu fujão!? Já pra tua carteira, tua, que não te demos. Retorna ao pátio, atira o quepe e o medo e o medo às tuas piranhas. Passas pela prova, meu arara, te convence de que és rapaz, de que és e podes

vestir não a farda nova mas a amarrotada, decentemente suja, esgarçando no cotovelo e no ombro. Foi o teu batizado, seu pagão (Idem, p. 9).

A voz de Andreza, vinda de outro lugar, se constitui em um rumor para Alfredo. Aliás, talvez, neste momento, Andreza fosse apenas uma inspiração para que Alfredo criasse um conceito de resistência e enfrentamento para poder desdobrar aquela experiência traumática, acreditar que pode ir além daqueles petrechos das aulas monótonas e, sobretudo do caráter hierárquico e patrimonial que era imprimido na escola. Segue carregado com as vozes que lhes dizem “Deves agora voltar, que lá é o teu assento, em nosso nome, o escolhido por nós, para que puxes da química, do latim e do pátio, como puxavas o peixinho, o saber que não sabemos” (Ibidem, p. 9). Alfredo, confuso, enquanto caminhava para longe do Liceu era uma “terra nua”, entretanto pleno das vozes da alteridade, pois não podia desistir não apenas por ele mesmo, mas por uma responsabilidade de aprender para mudar, transformar os estados de coisas dispostos naquele ambiente, por meio de planos e conceitos que se conectam, se compõem e vão dando o tom para a educação que ele tanto desejava.

Os conceitos que habitam agora o pensamento de Alfredo, já rapaz, o fazem pensar na educação articulada ao mundo do trabalho. Sabia que não tinha um conceito fixo que lhe guiasse na procura de uma educação instrumental, como finalidade para se formar e exercer uma profissão. Alfredo não expressou o que queria fazer a partir dos estudos, ou depois deles. Sua intenção era ver a educação acontecendo, transformando realidades. Entretanto, com a recepção que teve no Liceu, Alfredo cria um conceito ambivalente de educação que o coloca, novamente, em conflito.

Não, a sorte não era seguir o pai na Secretaria Municipal, no embalo da rede com o catálogo na mão, e dizer: vou ser doutor, como doutores são os filhos dos fazendeiros, DR na frente do nome. Ia seguir era a mãe, dela a família que dava filho pras oficinas, pros barcos da costa, pro seringal (Idem, p. 25).

Para seguir o pai, como profissão, precisaria sim estudar para obter um diploma e se tornar apto para o trabalho. Já se fosse seguir os passos da mãe, se quisesse, nem precisaria sair de Cachoeira. Isto faz Alfredo problematizar o tipo de educação proporcionada, pois não via distinção em quem trabalhava, de fato no Chale, se seu pai – qual pai? – ou sua mãe. Alfredo precisava avançar desses outros binarismos, precisava dizer para si próprio que sua estada em Belém representava um rompimento com uma imagem de pensamento que talvez pudesse depositar todas as esperanças dele na escola, no Liceu, como reforçado pela lógica meritocrática hegemônica. E isso ele compreendeu logo na primeira manhã em sua experiência nesta escola.

O grande desejo de formação de Alfredo não podia arrefecer, pois não era só dele este sonho, era também da sua negra mãe e, por isso, ao mesmo instante em que pensava largar tudo

e fugir, vinha-lhe o alento, os lampejos de criar mundos outros e enfrentar, ao seu modo, aquela fatídica experiência.

Corta! Corta a correnteza, seu frouxo! Corno entrar na casa do Coronel Delabêncoe, assim, encharcado de suor, chuva, asco, vergonha? Aqui, sim, em nome da mãe, é que teria de atravessar este rio. Meter-se no casco do jabuti, varar o pátio, subir ao primeiro ano, carumbé fardado (Ibidem, p. 43).

As agruras da passagem pelo Liceu naquela primeira manhã faziam com que Alfredo fundisse e transpusesse horizontes, sua memória viva, o dizer daquelas múltiplas vozes marajoaras habitavam seu pensamento, não se fixava no passado para, talvez rememorar algo melancólico que pudesse ser o seu refúgio na aflição por que passava naquele momento, mas, ao contrário servia para uma desterritorialização de planos de imanências que o colocava em constantes bifurcações de pensamento, valendo-se dos conceitos que outrora criara no Marajó para recompor novos planos, novos conceitos e experimentar um devir-outro no colégio da Capital. Era preciso Alfredo “atravessar esse rio” acompanhado das múltiplas vozes de alteridades que povoavam essa nova imagem de pensamento.

Seus conceitos não saem da escola, mesmo porque, de fato, ela ainda não havia se tornado uma realidade efetiva, formalizada em sua vida - as experiências que tivera no Marajó foram precárias e no Barão, em Belém, nada favoráveis, vez que não concluiu os estudos primários lá -, pois era ainda sua primeira manhã de estudo e um turbilhão de acontecimentos tomaram conta da vida de Alfredo. Por isso recorrera ao seu pensamento imagético do Marajó, cheios de planos que lhes permitia compor vários outros planos e conceitos. Entretanto, Alfredo também sabia de seu potencial enquanto estudante ginásiano, de sua sabedoria que precisava avançar no Liceu, mas que já era predisposto a ela, fato reconhecido pelas pessoas com quem morava, como D. Dudu.

- Eu disse lá no seu Camilo: ele começou as aulas hoje, esta manhã, o primeiro dia dele de Ginásio. Até uma lá me perguntou: que se estuda no Ginásio? Que é Ginásio? Para pessoa tão crua, responder não se sabe. Sabedoria não é para quem quer nem para quem pode. É para quem escolhido é (Idem, p. 53).

Uma visão um tanto romantizada da educação que ela a chama de sabedoria, o que remete à concepção de uma educação vocacional pré-determinada. Se é “para quem escolhido é” remete a ideia de que a uns foi dado dom de se educar, saber das coisas e a outros não, reforçando uma visão elitista e determinista da educação, predestinação. Alfredo constrói sua educação, tece seus planos e conceitos, com a linguagem, a forma da gente simples do Marajó, com que dividia seu desejo por mudar as faces das coisas. Em seus pensamentos imagéticos se preocupa com outros, do Marajó de Belém, como é o caso de Luciana, a filha do seu padrinho que fora execrada da escola pela mãe.

Nas suas recriações dos cenários familiares e escolares negados à Luciana, a menina aparece como uma estudante do Liceu. Isto incomodava muito Alfredo, pois parecia que havia tomado o lugar dela, tanto na casa como na escola. Esta concepção de educar pelo castigo, nas famílias tradicionais, como a do seu padrinho Delabênçoe¹³, era questionada e negada por Alfredo, que não aceitava e absolvía em seu pensamento imagético Luciana. Todas as questões que envolviam a sua estadia em Belém, por ocasião de estar estudando no Liceu perturbavam e desassossejavam Alfredo. Desejava criar um mundo outro, um fora daquela situação. Eram tantos os rumores que só ele era capaz de captar que parecia que o carocinho de tucumã o acompanhava em todo instante, ou será que sempre foi apenas um artefato e que a capacidade de criar mundos por vir estava, realmente, nas imagens de pensamento de Alfredo, que nunca o abandonou e jamais fora abandonado por ele?

Neste deserto em que Alfredo se encontra, com suas imagens de pensamentos, estavam as vozes da alteridade, como Luciana, também os outros do Marajó que permitia a desterritorialização de pensamento em várias direções, para além de onde se encontrava, pois enquanto pensava na volta ao Liceu, nas aulas monótonas e uníssonas de latim ouvia os seus que o alentava.

Subir numa escada feita de Eunice, Odaléa, Esméia, Belmira, até ao suspiro da d. Brasileira e abrir a arca, e desta, quem pulou? Andreza? Um bandolim do diabo para a d. Graziela tocar na fazenda as suas invejas contra a irmã? O cobiçado endereço? O pronunciar francês, latim? O martelo que abra a cabeça aos teoremas do professor Azarias? Aquele raio? Latim (Idem, p. 108).

Esta alteridade que o acompanhava fazia com que não desistisse da tão sonhada educação bem como o revigorava em lutar contra toda aquela situação deplorável para ele e que parecia natural, normal para os demais alunos, comunidade escolar e sociedade belenense, que, aliás, julgava ser motivo de orgulho o fato de ter um ginasiano em sua rua, mais ainda sendo do interior, fato que ainda hoje é reforçada pela lógica meritocrática da educação, pois parece que a educação formal fora feita para quem tem “vocação” para ela desassociada das condições socioeconômicas favoráveis para isso. Esta crítica direcionada à perspectiva vocacional e meritocrática na forma de conceber a educação torna-se latente nos rumores ouvidos e sentidos pelo jovem Alfredo. Será que só os ricos, os bem de vida, tem vocação, tem tino para se educar? E quando aparece um “cria de igapó” precisa ser hostilizado e para não ser execrado, carece de submeter-se a um rito de passagem que marca a sua posição de ter chegado à escola, mas em condição abaixo daquelas normais para os louros do Liceu e que precisa ser lembrado constantemente que é do inferior e que seu acesso à escola se deu com uma generosa ajuda da

¹³ Na trama, Coronel Braulino Boaventura, Intendente de Cachoeira, seu padrinho.

sorte? Contra todo esse processo de segregação, exclusão, demarcação de território o pensamento imagético de Alfredo age, colocando-o, constantemente em uma posição de resistência, de desnaturalização das relações sociais de poder dispostas em um estado natural de coisa, por isso necessário se faz o seu deserto, sua errância, para ouvir as vozes vinda de outro lugar que não aquele que domestica os corpos e bestializa o pensamento.

Alfredo em suas experiências de travessia de formação transita por entre encontros que lhe produzem novas sensações e imagens de pensamentos, constantemente anda errante pelas ruas de Belém, questiona o estudo ginasial, traz consigo os meninos e meninas marajoaras que não tiveram a oportunidade de sair do Marajó para estudar, mesmo na situação adversa em que se encontrara.

Sozinho, na praça, puxa um fôlego. Era? E lá, tão perto, quem ia adivinhar, e desde quando, meu Deus? Vou sim, a pé, e devagar, devagar, “aproveite as pernas”, lhe dizia a prima Angélica. Quem vou ver e que vou eu dizer e ouvir?
Como se fosse, desta vez, de vera, de vera, ouvir a primeira aula (Idem, p. 110)

Nessa nova geografia urbana que compõe a imagem do pensamento, a trama se desenrola e termina com a agonia de Alfredo em voltar a José Pio e contar as experiências educacionais vivenciadas naquela primeira manhã de aulas no Ginásio, ou seguiria andando a esmo ou vai até a Ponte do Galo, cenário usado por Dalcídio como título da sua obra subsequente. Uma vez mais a literatura dalcidiana apresenta um enredo em que se percebe a educação, o currículo como errante, nômade, andarilho, cheio de incertezas. Cada vez mais se configura os rumores de um currículo nômade e a perspectiva de uma educação que se faz na travessia.

3 – ALFREDO E A PRODUÇÃO DE RUMORES

Alfredo tinha ainda de buscar querosene. A garrafa presa no cordão, a bolinha no bolso. Agora, com a noite, não pode jogar o carocinho. Mas é bom, quando no escuro, dentro da rede, a bolinha sobe e desce na palma da mão. Assim dá um encanto maior, varinha mágica, varinha de condão que as fadas invejariam. Os meninos do mundo inteiro não conhecem o carocinho de tucumã de Alfredo. As fadas morreram, o encanto vem dos tucumãzeiros da Amazônia. O carocinho tem a magia, sabe dar o Universo a Alfredo. Tem um poder maior que os três Deuses reunidos.

(Dalcídio Jurandir)

O que acontece permanece imperceptível, aliás acessório e mesmo nulo: só importa a possibilidade do que aconteceu assim, mas que poderia ter acontecido de outra maneira; só importam a significação geral e o direito do espírito a buscar essa significação, não naquilo que é, e que em particular não é nada, mas na extensão dos possíveis. O que chamamos de realidade é uma utopia.

(Maurice Blanchot)

3.1 – Rumores e a experiência do fora

Percorrendo uma linha de continuidade, neste capítulo, proceder-se-á a aproximação entre Literatura, Filosofia e Educação, trazendo para o bojo da discussão as percepções do conceito de rumores, no sentido atribuído por Roland Barthes (2004), por considerar que tais rumores criam pensamentos imagéticos em Alfredo na sua travessia de formação. Nestes escritos, procura-se relacionar o conceito de rumores com outros já trabalhados e/ou referenciados neste texto, como a experiência do fora, o mundo por vir de Maurice Blanchot (2005), sem perder de vista a percepção de Alfredo como personagem conceitual, criador de novos conceitos produzidos a partir da experiência de um devir-outro do pensamento acontecimento, nas pistas da perspectiva da filosofia da diferença de Deleuze e Guattari (2010).

Desde já ressaltamos que se faz necessário construir uma percepção da Literatura dalcidiana como campo de investigação educacional, matizado por uma concepção filosófica que não se prende, simplesmente, em descrever e retratar personagens que representem uma dada realidade, o imaginário ou inconsciente coletivo de um povo, no caso, marajoara. Menos ainda em buscar nela (na Literatura) uma figura heroica, mítica, ou mitológica para assumir um caráter messiânico tanto na superação das agruras vivenciadas por um povo, quanto para justificar as mazelas e desigualdades sociais ali presentes.

Trata-se, isto sim, de uma percepção da Literatura como “experiência do fora” concebida por Maurice Blanchot bem como por Gilles Deleuze e Félix Guattari no sentido da construção de outros mundos possíveis, desdobrados, desterritorializados, reterritorializados, transpostos, como devir-outro, por vir. Uma Literatura, da/na qual se compõe e se cria conceitos, como um plano de imanência, com Alfredo, este personagem conceitual intuído a partir da literatura dalcidiana¹⁴.

A experiência do fora na literatura e na filosofia, em Blanchot, segundo Levy (2011), coloca em xeque o conceito clássico de linguagem, experiência, pensamento, realidade. Questiona a ideia da literatura enquanto representação da realidade, como cópia ou imitação do real, buscando perceber como ela pode se dá enquanto experiência. Movimenta-se num campo no qual a palavra literária, que desdobra tempos e espaços sofridos e decadentes, como a narrada por Dalcídio em seus romances, se configure como um fator, uma possibilidade de resistência.

A palavra literária é fundadora de sua própria realidade [...] Desta maneira uma das primeiras inquietações formuladas por Blanchot foi a distinção entre linguagem comum e linguagem literária, com o objetivo de mostrar como esta é capaz de fundar seu próprio universo (LEVY, 2011, p. 19).

A linguagem do dia a dia é a linguagem comum que designa as coisas tal como elas são, são signos que representam alguma coisa real. A linguagem literária assume um papel revelador, fundador, criador de um mundo próprio. “E é por isso que a palavra literária, em vez de representar o mundo, apresenta o que Blanchot denomina ‘o outro de todos os mundos’” (LEVY, 2011, p. 20, **grifos da autora**). A linguagem que a palavra literária cria, a partir de um romance, significa uma experiência eminentemente real. É o que se pode observar na leitura dos romances dalcidiano, nos quais o autor não narra a história da vida real dos marajoaras e amazônidas, mas trabalha sua trama no campo da imagem pensamento, encharcado e pleno de linguagem e cultura, do modo de vida dos moradores, e isso permite a percepção, a experiência de uma realidade traduzida pela escrita e palavra literária.

¹⁴ Importante saber que este parágrafo traz as ideias forças das teorizações conceituais dos filósofos Blanchot, Deleuze e Guattari, operados e se constituindo como elemento de análise das obras dalcidianas aqui estudadas.

Concebendo a linguagem literária como criadora de um mundo próprio no qual a palavra ganha novos sentidos, significados, torna-se inconcebível o pensamento representacional dada realidade por esta palavra literária. Ela funda, produz, traduz seu próprio mundo, recria a sua própria realidade.

A arte procura sempre sua própria destruição, a negação de si mesma, mas é nesse movimento que ela termina por se fundar, garantindo sua eternidade [...] Além disso, ela tem a impossibilidade como base de sua possibilidade. São dois os movimentos essenciais da palavra literária: a negação e a realização (LEVY, 2011, p. 22).

Para a palavra literária criar seu mundo “por vir” é preciso que se negue o real das coisas que estão aí no mundo real, como fenômenos que se nos apresentam. É preciso romper com a ideia do ser do mundo e fundar o não ser do mundo real, que vai sendo criado pela literatura na medida em que a palavra literária vai destruindo, negando o mundo real cristalizado. O mundo real literário vai sendo fundado mediante um acontecimento, a partir do pensamento imagético. Em sua expressão a palavra literária “fala de realidade, mas não de uma realidade familiar, dada pelo mundo cotidiano. O realismo da ficção joga o leitor num mundo de estranhamento, onde não é mais possível se reconhecer” (Idem, p. 24).

A experiência do fora em Blanchot não vai falar de algo ficcional, imaginário, contingencial simplesmente. Fala deste mundo real, negado, desdobrado, traduzido. Assim, a “literatura não é uma explicação do mundo, mas a possibilidade de *vivenciar* o outro do mundo” (LEVY, 2011, p. 27, **grifos da autora**). É uma experiência que se movimenta no campo da imagem do pensamento e isso guia a escrita do autor/artista, como é o caso da palavra literária de Dalcídio Jurandir, nas obras aqui propostas como campo de análise.

Pensar a escrita literária a partir do imagético é conceber a palavra literária, a linguagem como imagem. Não uma imagem que vem depois do objeto observado, pois isso colocaria o pensamento na esteira da representação. Então, como fazer o movimento de pensamento imagético, sem cair na representação, no desvelamento, na mimese? Pode-se tomar, uma vez mais, o pensamento de Blanchot como ensaio de resposta a esta questão.

[...] a coisa estava aí e, tornada imagem, ei-la instantaneamente convertida no inapreensível, inatural, impassível, não a mesma coisa distanciada, mas essa coisa como distanciamento, a coisa presente em sua ausência” (BLANCHOT, 1987a, p. 257 apud LEVY, 2011, p. 28).

O escrever, nesta perspectiva é sempre uma atividade da imagem do pensamento, na qual não há a cisão entre o real e o imagético. O real é encharcado de imagem que não vem de um objeto previamente dado - aliás, esse objeto real é cada vez mais afastado pelo artista -, como uma realidade segunda, brotada de uma realidade prévia. O pensamento imagético, o plano de imanência cria o seu mundo real, trabalha com a ausência dos objetos reais e vai

fundando sua realidade pela imagem (LEVY, 2011, p. 28-29). Este movimento da linguagem literária cria um universo próprio expõe o escritor, pois o conduz por um viés de escritura contingente, efêmero, sem uma certeza ou um caminhar linear e lógico. A narrativa feita por este prisma ganha sentido na medida em que se percebe o imbricamento do mundo real e ficcional reinventado, o que permite a visualização de um mundo próprio, distinto daquele que se nos apresenta, porém que não significa uma mera alegoria, a idealização de alguma coisa.

A literatura dalcidiana circunscreve-se muito bem nesta concepção de linguagem literária que inventa um mundo próprio, mas que permite a percepção crítica de um universo real desvalido, como o amazônico e marajoara. As invenções e reinvenções do mundo feitas por Alfredo com seu carocinho de tucumã na palma da mão, por exemplo, pontua bem esse universo imagético que traz consigo o mundo de todos os marajoaras daquele contexto, narrados de forma singular em *Chove nos Campos de Cachoeira e Três Casas e um Rio*.

Seguindo a abordagem de Blanchot e Deleuze e Guattari como lentes para a análise da literatura aqui proposta, faz-se necessário entender que na experiência da palavra literária acontece algo novo. “Sua fala é essencialmente errante, móvel, nômade; ela se coloca sempre fora de si mesma” (LEVY, 2011, p. 30). Desta acepção, Blanchot esclarece que a literatura não tem um lugar onde possa se construir, ela se constitui no próprio não lugar, no que ele chama de *experiência do fora*. Por isso, um dos termos que utiliza para designar a literatura como experiência do fora, do não lugar real, é o “por vir”, o que permite a sua libertação de um pensamento atrelado ao poder apropriador das coisas. Essas coisas que estão dispostas no mundo real não exercem poder na concepção da literatura como experiência do fora. Ela trabalha com a experiência do outro que não significa uma cópia do mundo real, mas uma criação dentro de um tempo/espço próprio.

Ao conceber o tempo na literatura sem lugar, Blanchot fala de um tempo não linear, desdobrado e isso só é possível com a noção da impossibilidade desta literatura, pois se a narrativa literária trabalhar com a ideia de um tempo linear aniquilará a possibilidade da criação de um mundo no qual o presente, o passado e o futuro não teriam como se encontrar.

A impossibilidade da literatura consiste em fazer aflorar um tempo que é “a dispersão do presente que não passa, sem deixar de ser apenas passagem, não se fixa jamais num presente, não remete a nenhum passado, não vai em direção a nenhum futuro: o incessante” (BLANCHOT, 1996, p. 64 apud LEVY, 2011, p. 31, *grifos do autor*).

Ao trabalhar com a noção de um tempo da escrita literária que não está preso a um tempo cronológico e linear concebe que é uma experiência que acontece ou não acontece, que não tem uma origem, uma gênese, que não se situa no presente, que tampouco chega-se a um fim. Daí

que na narrativa, tudo está ainda por acontecer e não se tem uma certeza de que chegará de fato a acontecer algo.

A narrativa é o movimento para um ponto, não apenas desconhecido, ignorado, estranho, mas tal que parece não ter, antecipadamente e fora desse movimento, qualquer espécie de realidade, e tão imperioso no entanto que só atrai a narrativa, de modo que esta nem sequer pode “começar” antes de o ter atingido, e no entanto apenas a narrativa e o movimento imprevisível da narrativa fornecem o espaço onde o ponto se torna real, poderoso e atraente. (BLANCHOT, 1987a, p. 14 apud LEVY, 2011, p. 33).

Esta noção de literatura é o que se busca trazer para o bojo da discussão nas obras literárias de Dalcídio Jurandir, uma vez que a sua própria narrativa envereda por este caminhar. Uma literatura repleta de errância, deslocamentos e travessias não reveladoras de uma realidade exterior, desprendida de um lugar fixo, uma palavra na qual a escrita situa-se sempre no por vir, pensamento nômade, linguagem que se faz como um deserto, um sem lugar e sem tempo, “esterilidade de uma terra nua, onde o homem nunca está, mas está sempre fora”¹⁵. Estar fora, na literatura é estar na superfície, à flor da pele, de bubuia¹⁶, pois a profundidade remete a uma ideia de revelar a essência das coisas, ir fundo para descobrir algo em essência.

Entender a literatura desta maneira é concebê-la como revolucionária, resistente e criadora de mundos possíveis, porque impulsiona o escritor, artista ou o pesquisador a questionar suas certezas, trabalhar no incerto, no duvidoso, correr perigos. Isto soa caro porque por muito tempo se trabalhou nas pesquisas, de modo geral, com a noção de uma axiologia que moldava o pensamento e a escritura dos filósofos e colocava essa ou aquela verdade como universal. Blanchot, tal como Foucault, Deleuze, tendo como inspiração Nietzsche, provocou um desmonte destas concepções filosóficas fundacionistas universais erguidas a partir da ideia de sujeito, identidade, unidade.

[...] o que Blanchot pretende ao fazer da literatura uma experiência do fora é justamente a recusa das formas implicadas pelo conhecimento: a unidade, a identidade, o momento e a presença. O desconhecido não será nunca revelado, pois não está preso às regiões de visibilidade (LEVY, 2011, p. 42).

A palavra literária, expressa nas narrativas de Dalcídio Jurandir joga com essa concepção de descentramento do sujeito, pois “[...] já não se podem pensar as relações da subjetividade e da objetividade – ou, caso se prefira, o lugar do sujeito em seu trabalho – como nos belos tempos da ciência positivista” (BARTHES, 2004, p. 8-9). Ao construir uma narrativa que destitui a figura de um herói, o escritor paraense descola sua atenção da subjetividade,

¹⁵ Blanchot (2005, p. 115)

¹⁶ Vocábulo muito utilizado na Amazônia para se referir à pessoa que submerge na água, mas não fica nem totalmente submerso, nem boiado. Também remete ao entendimento de alguém que fica observando, à espreita, sem um direcionamento preestabelecido.

mesmo de Alfredo, seu personagem conceitual, pois não há um sujeito que represente os demais, como protótipo de identidade do povo da Amazônia. Alfredo é um com os outros, pois a narrativa se vale, em todo momento, desta relação, tirando a centralidade de um sujeito em especial e mesmo de qualquer sujeito. Alfredo é “[...] o desconhecido, o estrangeiro, o exilado, o errante, aquele que está liberto de toda interioridade” (LEVY, 2011, p. 42). Seu desejo de formação o faz caminhar errante, criando e recriando mundos próprios que só a literatura como experiência do fora, como neutro, como impossibilidade é capaz de criar.

No campo de um tempo/espço imagético Dalcídio, por meio de Alfredo, funda um mundo, destoadado do mundo real da temporalidade presente em que se passa a cena romanesca, colocando a sua literatura neste jogo da experiência do fora, do neutro, do outro com Alfredo.

Tarde no Ginásio, bom tamanho entre os primeiranistas mirins? Entrava, a moleira amadurecendo, entrava homem, este diploma não lhe deu a Dolorosa? Trazia consigo a penca de menino e menina de Cachoeira e do Muaná, Raimundinho dos pastéis, Antônia da Areinha, Andreza (sem Andreza até agora!), Luciana (me mandem pro Ginásio, que eu quero), deles e delas carregado, para entrar no Liceu, por isso o coração pesava mais, ia ligeiro, o passo rangia mais (JURANDIR, 197, p. 4).

Nesta passagem da obra *Primeira Manhã*, Dalcídio quebra a temporalidade do presente que se ocupava do primeiro dia do jovem Alfredo no Liceu para dar asas à imagem do pensamento do personagem rememorando as experiências que o tocavam neste instante, ele fazia tocar também nos amigos marajoaras que não puderam trilhar o mesmo caminho, mas que no pensamento acontecimento de Alfredo são vividos e vívidos não como outros eus de Alfredo e sim como os outros na sua radical alteridade “em sua infinita distância, em seu desconhecimento que não se tornará nunca o idêntico” (LEVY, 2011, p. 44).

É esta alteridade associada aos demais conceitos de que fala Blanchot, a impossibilidade, o por vir, o incessante, presente na obra dalcidiana, deslocando seus personagens de uma subjetividade representativa, que coloca a narrativa, a palavra literária de Dalcídio Jurandir no campo da literatura pautada na experiência do fora, capaz de desdobrar o mundo fundado pelo seu pensamento imagético na literária, no plano de imanência, de produzir rumores capazes de serem ouvidos por aqueles que se situam em mundo por vir, em uma realidade desdobrada, como Alfredo em sua experiência de travessia rumo à formação.

Ao se conceber a palavra literária como criadora, ela própria, de mundo desdobrados, transpostos, por vir, infere-se que não é o autor Dalcídio quem está produzindo rumores, o fora da realidade que via e vivia, mas Alfredo, personagem conceitual que ganha vida e dá vida e sentido a uma comunidade outra, da qual ele faz parte em outro plano imanente. Portanto, ao entregar a narrativa a Alfredo para criar os conceitos necessários para a conjugação de um fora,

um neutro da realidade naturalizada, Dalcídio Jurandir parece esvair-se na/da narrativa, como Balzac na novela *Sarrasine*.

[...] falando de um castrado disfarçado de mulher, Balzac escreve esta frase: “Era a mulher, com seus medos repentinos, seus caprichos sem razão, suas perturbações instintivas, suas audácias sem causa, suas bravatas e suas deliciosas finuras de sentimento”. Quem fala assim? Jamais será possível saber, pela simples razão que a escritura é a destruição de toda voz, de toda origem. A escritura é esse neutro, esse composto, esse oblíquo pelo qual foge o nosso sujeito, o branco-e-preto em que vem se perder toda a identidade, a começar pela do corpo que escreve (BARTHES, 2004, p. 57).

Seguindo as pistas barthesianas e relacionando com os escritos de Levy – quando fala da palavra literária –, é a linguagem quem fala, traduzindo, assim a impessoalidade do autor, “a morte do autor”, pois “Dar ao texto um Autor é impor-lhe um travão, é provê-lo de um significado último, é fechar a escritura” (BARTHES, 2004, p. 63). Isto se processa sem cair em extremismos ou binarismos de trazer para a discussão o objetivismo versus o subjetivismo da escrita. Nem um, nem outro, mas a palavra literária, a linguagem é quem ganha centralidade nesta análise da literatura como experiência do fora, como produtora de rumores, por meio de devires outros, conceitos novos e realidades desdobradas. E neste caso, na percepção da literatura dalcidiana, lida por esse viés filosófico, torna-se produtiva a virada a partir da figura de um personagem conceitual, Alfredo, que mobiliza, conduz e multiplica a linguagem em seus variados contextos e encontros, desdobrando a palavra literária em outros mundos possíveis.

Válido ressaltar, uma vez mais, que este mundo por vir, possível, não se circunscreve no âmbito do idealismo, qualquer que seja, logo trata-se de uma desterritorialização que resiste em jogar com as representações vigentes da Amazônia, tampouco mostra de maneira naturalística a beleza e a agradabilidade das coisas como algo perfeito, como um Éden que se queira para o Marajó. Por meio de Alfredo, e não só dele, essas imagens dogmáticas do pensamento aos poucos são desterritorializadas nas narrativas dalcidianas.

Perceber os rumores de um currículo nômade que é tecido por Alfredo em sua travessia de formação remete não a um olhar para a realidade marajoara e amazônica que está imersa nas páginas dos romances dalcidianos, mas muito mais a uma escutar acurada que atravessa a escrita de Dalcídio, e percorre as das situações, travessias, encontros em que Alfredo vivencia sua experiência educacional. Isto tem a ver com os rumores que povoam Alfredo, conforme o entendimento de Barthes (2004, p. 94-96).

O rumor é o barulho daquilo que está funcionando bem. Segue-se o paradoxo: o rumor denota um barulho limite, um barulho impossível, o barulho daquilo que, funcionando com perfeição, não tem barulho: o tênue, o camuflado, o fremente são recebidos como sinais de uma anulação sonora [...] o rumor não é mais que o ruído de ausência de ruídos, referido à língua, ele seria esse sentido que faz ouvir, uma isenção de sentido, ou – é a mesma coisa – esse não-sentido que faria ouvir ao longe um sentido agora

liberto de todas as agressões de que o signo, formado na “triste e selvagem história dos homens”, é a caixa de Pandora (*Grifos do autor*).

A grande possibilidade de perceber tais rumores tem a ver com a concepção da palavra literária, da linguagem ou do texto, sendo eles próprios produtores de realidades outras, que Deleuze e Guattari (2010, p. 182) iriam chamar de “virtualidades caóticas”, o que permite ao leitor fazer suas próprias análises, inferências e desdobramentos daquilo que lê. Desta forma, “O Texto não é coexistência de sentido, mas passagem, travessia; não pode, pois, depender de uma interpretação, ainda que liberal, mas de uma explosão, de uma disseminação” (BARTHES, p. 70).

O texto, a palavra literária ou a linguagem, como queira se referir, ganha vida, sendo possível, por ele, ler a vida do autor e não o contrário, por isso

[...] ele torna-se, por assim dizer, um autor de papel; a sua vida já não é a origem das suas fábulas, mas uma fábula concorrente com a obra; há uma reversão da obra sobre a vida (e não mais o contrário); é a obra de Proust, de Genet, que permite ler a vida deles como um texto (BARTHES, 2004, 72).

É desta forma que se pode compreender o pensamento filosófico-literário de Roland Barthes quando se refere à morte do autor, dando ênfase ao texto, como algo vivo, para além da obra a qual, neste exercício teórico barthesiano, se apresenta mais voltada ao consumismo. A obra é feita para ser consumida, interpretada, o que destoa do texto que se apresenta para além da reprodução, da mimese, ele é construído para ser quebrado, desdobrado. Por isso Barthes chama atenção para que o leitor jogue com o texto e não simplesmente o consuma, no sentido de querer saber o que ele diz. Pode-se inferir deste ensaio teórico sobre o texto e a morte do autor que jogar com o texto significa ouvir e produzir os rumores que o texto, a palavra literária produz.

[...] o rumor da língua forma uma utopia. Que utopia? A de uma música do sentido; com isso quero dizer que em seu estado utópico a língua seria ampliada, eu diria mesmo *desnaturada*, até formar uma imensa trama sonora em que o aparelho semântico se acharia irrealizado (BARTHES, 2004, p. 95, *grifos do autor*).

Rumorejar, no sentido de ouvir os ruídos de algo que está funcionando bem, oposto ao balbucio, diz respeito ao significante, pouco se centrando no significado ou na semântica do texto. Deste exercício teórico, depreende-se que fica mais próxima da noção de rumores os conceitos criados pelos personagens conceituais deleuzo-guattariano, a fim de fundar um mundo fora dos aprisionamentos de uma naturalização das coisas e mesmo de uma reificação da natureza como cena pintada e inalterada. Ganha relevo, então, o mundo por vir blanchotiano que, em intercessão de pensamento com Barthes, de uma utopia que orchestra os sentidos dos conceitos criados, fugindo do estado de coisas, compondo-se com múltiplas e plurais realidades,

plenas de significantes, caóticos, problemáticos, mas que deles depreende-se a filosofia incrustada na literatura como experiência do fora.

É nesta vereda de pensamento que se situa a narrativa dalcidiana, em que o próprio autor/escritor “morre” para dar vida ao seu texto, por meio dos rumores, do fora, dos devires produzidos sob formas de imagens do pensamento e conceitos por Alfredo, lido na perspectiva do personagem conceitual. Ouvir ou produzir, com Alfredo, os ruídos de uma educação, de uma cultura, de um currículo sem ruídos é movimentar o pensamento para sair do mundo real, porém tampouco procurando enxergar o mundo ideal, mas criando o por vir, o impossível deste mundo real – outro mundo possível – pois estes rumores só serão possíveis de serem ouvidos e produzidos com Alfredo, como personagem conceitual de Dalcídio, que mobilizado por um desejo de travessia vai inventando um vida, criando e habitando um outro tempo, vivenciando experiências formativas ao caminhar. Nessa travessia de formação escolar são produzidas desterritorializações e reterritorializações de um currículo nômade que impulsiona Alfredo a desejar um mundo outro, conceitos novos e a criação de outras imagens de pensamento.

Esta incursão de pensamento nas obras dalcidianas permite uma leitura relacional entre Barthes e Blanchot, no sentido de a produção de rumores se associar ao conceito do fora, a ideia de mundos por vir, a desdobramentos, a transposições de horizontes. Por isso, as passagens das obras serão analisadas por essas lentes teóricas, compostas por uma zona de vizinhança com teorizações deleuzo-guattariana, principalmente no tocante ao entendimento de Alfredo como personagem conceitual, mobilizado por seus conceitos e plano de imanência.

3.2 – Rumores do carocinho de tucumã em Alfredo

Talvez os principais rumores produzidos por Alfredo estejam realmente dentro do seu pensamento imagético e isso o faz transitar entre imagens outras que não aquelas dispostas como normais na vida real de Cachoeira ou de Belém. O carocinho de tucumã é, para Alfredo, uma peça fundamental na criação de seus conceitos a partir daquilo que rumoreja.

[...] quando no escuro, dentro da rede, a bolinha sobe e desce na palma da mão. Assim dá um encanto maior, varinha mágica, varinha de condão que as fadas invejariam. Os meninos do mundo inteiro não conhecem o carocinho de tucumã de Alfredo. As fadas morreram, o encanto vem dos tucumãzeiros da Amazônia. O carocinho tem a magia, sabe dar o Universo a Alfredo. Tem um poder maior que os três Deuses reunidos. (JURANDIR, 1991, p. 146)

Pode parecer que a narrativa conduza o leitor a ver um Alfredo muito imaginativo, muito sonhador, porém seu diálogo com o carocinho de tucumã significa uma desmistificação das questões naturais. A crítica que faz ao mundo encantado dos contos de fadas é forte, porque

sabe que isto, sim, seria algo mítico, falso, sem sentido de acontecer. Como também o coloca como uma transposição dos Deuses, muito voltados a castigar as pessoas, deuses vigilantes, severos, punitivos, concordantes com a manutenção da realidade derruída, desvalida em que se vivia e como algo que se pudesse aceitar naturalmente.

O carocinho de tucumã produzia estes ruídos que não se escuta e Alfredo, atento a ele, inventa um mundo, uma realidade amazônica que se apresenta como um acontecimento, vivo, desdobrado “o lugar aonde ele é chamado para acontecer, acontecimento ainda porvir e cujo poder de atração permite que a narrativa possa esperar, também ela, realizar-se” (BLANCHOT, 2005, p. 8). O mundo por vir de Alfredo só se constitui como possível na impossibilidade deste mundo real naturalizado em um estado de coisas. Os acontecimentos estão na imagem de pensamento, no plano de imanência que Alfredo vai compondo, eles rumorejam e precisam ser ouvidos. Daí a mágica do carocinho de tucumã.

O pensamento acontecimento que permite Alfredo ouvir os mais sutis ruídos do seu desejo de formação, que não era apenas seu, mesmo que só ele o ouvisse e/ou criasse, produzisse e o transpunha para uma realidade outra almejada, porém real.

A bolinha o levava para o Anglo-Brasileiro. Jogaria bola na praia. Não sentia a falta de duzentos réis para comprar o arroz doce do aparador do seu Cristóvão [...] Já estava aborrecido com aquele mercado. Perdeu a bolinha numa toija. Agora ia sem bolinha. Um quilo de carne. Todo dia isso. Também assim, sem uma esperança para Belém, ficaria perdido em Cachoeira. (JURANDIR, 1991, p. 58)

O que não acontece é o que aborrece, desalenta, desassossega o menino. Viver assim sem esperanças representa um verdadeiro desatino. O seu amuleto, desdobrador de realidades o faz perceber que aquilo que estava acostumado a viver, o embrutecia, o coisificava, por isso sentia a necessidade de tê-lo sempre por perto, sempre à mão. Era o que mantinha vivo o sonho, a esperança de um acontecimento que não sabia ao certo o que seria, mas que certamente trasporia a dura realidade marajoara em que estivera quase já se acostumando.

O seu alento e sua força criadora estava na imagem de pensamentos de produzia e isto se constituía como algo próprio de um jovem filósofo, nunca rendido ao desencanto, mas sempre à espreita e atento para inventar novos conceitos, ideias novas, um verdadeiro pensamento incomodado com os problemas que afligiam um todo social. Alfredo não aceita a naturalização das coisas não naturais, resiste ao seu próprio modo, às injustiças sociais do mundo, povoando seus pensamentos com uma “comunidade ainda por vir”. Fica triste ao perceber que esse cultivo de pensamento, alimentado por ele, se constituía cada vez mais, como um posicionamento dissonante naquela realidade.

Bolinha fiel e rica de sugestão! Ela sugeria tudo, ele achava desde a salvação do Brasil até uma caixa de charutos Palhaço para sua mãe. Sim, tinha idade para pensar já que

o Brasil andava errado [...] E o Brasil entrava na terra como o primeiro país do mundo. Rio de Janeiro era não só a cidade dos mais belos edifícios do mundo. Guanabara tinha o condão de reunir na sua beleza a entrada do Bósforo, o golfo de Nápoles e outras belezas da Terra. Florença tinha mármore? (Lia isso, um pouco confusamente num livro que seu pai tinha) pois o Rio possuía as maiores obras de arte do mundo. Tudo no Brasil devia ser enorme, esplêndido, mais belo e maior. Ficava intrigado ao saber que o Mississipi era mais comprido que o Amazonas. E o Nilo? Não, não! Pois a sua bolinha ia fazer o Amazonas o mais comprido, o mais largo, o mais belo rio do mundo (JURANDIR, 1991, p. 77).

O pensamento acontecimento de Alfredo jogava com a realidade marajoara, mas jogava também com o contexto ao qual o Marajó e sua desvalida situação socioeconômica estava inserida. A educação que Alfredo vai construindo para si se faz por inquietações e deslocamentos de pensamento, a partir da experiência de aprendizagens vivenciadas em casa, principalmente com seu pai, mas também na relação com sua mãe, Eutanázio e as outras pessoas da Vila. Ao acompanhar as discussões sobre o Brasil e o mundo, Alfredo ouvia também os rumores de que o Brasil daquela época, da derrocada de um ciclo econômico importante, como o da borracha, com sérios problemas na política e na formação da sociedade, como espelhada em Cachoeira e em Belém, precisava de um rumo novo. Percebia que o país não tinha grande importância no cenário mundial e perdia espaço, como o Amazonas para o Nilo e para o Mississipi, analogia, aliás, bem formulada, pois ainda hoje o Brasil figura como coadjuvante no cenário internacional.

Então o jovem criador de conceitos, transpõe o Brasil e, como ainda não existia Brasília, o Rio de Janeiro seria a vitrine do mundo, porém não por acaso, pois era lá que estava a instituição que alimentava seus sonhos e mobilizava o desejo de sua desterritorialização, o

Colégio Anglo-Brasileiro do Rio de Janeiro. É nele que quer estudar. Os meninos ali devem ser bonitos e fortes. A vista da praia e das montanhas leva Alfredo para uma viagem ao Rio onde estudará no Anglo-Brasileiro. Ele precisa sair daquela escola do seu Proença, da tabuada, do “argumento” aos sábados, da eterna ameaça da palmatória embora nunca tenha apanhado, daqueles bancos duros e daqueles colegas vadios que todo dia apanham e ficam de joelhos, daquela D. Flor (JURANDIR, 1991, p. 45, **grifo do autor**).

Sendo o Rio de Janeiro o desdobramento de um Brasil outro, o por vir criado por Alfredo, rumorejava em seu pensamento acontecimento que a escola do seu Proença desdobrar-se-ia no Anglo-Brasileiro, no lugar onde a educação aconteceria de verdade. Realmente, naqueles idos das primeiras décadas do século XX, as escolas formais eram ainda muito poucas, o direito à educação não estava assegurado em nenhuma legislação, aliás, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação data da década de 1960, mais especificamente a Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

O que se tinha antes desta regulamentação era alguns Liceus e a concepção de aulas régias, como herança ainda do Brasil império e isto para os centros mais populosos. Esse ensino

público chegou de forma bastante precarizada, tanto no que tange ao pagamento dos professores quanto à manutenção dos espaços para o funcionamento. Em geral as aulas aconteciam nas próprias casas dos professores régios e as aulas eram avulsas, pois os alunos podiam frequentar, indistintamente, qualquer aula, a qualquer tempo. Geralmente o método seguido nestas escolas era o lancasteriano, de Joseph Lancaster, o qual priorizava a memorização, a retórica, marcadamente caracterizado pela concepção de uma pedagogia tradicional, com objetivos de conformação do sujeito.

Assim também era a educação que Alfredo experienciava e isso provocava rumores em seus pensamentos. Não aceitava aquela situação educacional que nada acontecia de interessante imprimida pelas aulas régias de Cachoeira, para a qual nem mesmo era encaminhado. Seu anseio em vislumbrar uma educação outra, para aquele tempo, talvez fosse algo visionário, mas possível, viável, ainda que não se possa experienciar mesmo nos tempos atuais no Marajó. Importante é que Alfredo tinha a capacidade de criar os conceitos para uma educação nova, uma nova sociedade, uma nova experiência de pensar a educação se fazia a partir dos conceitos que rumorejavam na imagem de pensamento do jovem personagem conceitual.

Os rumores que saíam de dentro do carocinho de tucumã eram diversos, mas sempre com um desejo de fabricar e reinventar novas possibilidades virtuais de vida e educação, de proporcionar o novo seja na realidade socioeconômica do Brasil e de Cachoeira, seja na sua intimidade de Cachoeira, ainda que estivesse morta, como morta estava, talvez a esperança de um mundo melhor.

Toda a vez que Alfredo desejava uma menina para passear nos campos, ser amiga dele no colégio, ler com ele os livros de viagens, o carocinho fazia Clara da idade do menino e era meia hora de sonho. Com a morte de Clara as frutas deixaram de ser, como eram, tão gostosas. (JURANDIR, 1991, p. 95).

A vontade de Alfredo era frear a grande mortalidade, por doenças ou por condições insalubres de locomoção no Marajó. Não conseguia entender e nem aceitar porque tanta gente subia e descia nas montarias para afogar seus defuntos nos cemitérios inundados, naufragando com eles os sonhos, os alentos. “Com o carocinho na palma da mão afastava a morte, dava alegria ao chalé, seguia na Lobato para Belém” (JURANDIR, 1991, p. 158). Sua postura sempre inquieta e combativa daquela situação de pobreza, insalubre. O carocinho tinha muito trabalho para manter viva a esperança, para não sucumbir junto com os defuntos, como seus irmãos sucumbiram.

Com a carga de defuntos, passavam montarias pelo rio, num ruído de remos que caminhavam com o dobre dos sinos. Ruído que continuava a bater no coração do menino e o fazia pedir, num pranto súbito, na cozinha: Mamãe me leve pra Belém. Quero estudar, senão eu morro. (JURANDIR, 1994, p. 34)

As intercessões de seu pensar acontecimento se faziam ressoantes com as posições mais firmes de sua mãe. Parece que D. Amélia ouvia os rumores que Alfredo produzia com seu artefato encantador de mundos possíveis. Suas palavras, mais que conforto de mãe, reverberavam como a clara possibilidade de ele viver seu mundo desterritorializado. Como que uma “prece” seus rumores se direcionavam não a nenhum dos três Deus, ou a alguma fada, mas àquela negra mulher, com saberes bem diferentes dos que talvez Alfredo almejassem, mas que, para ele, surgia como uma tábua de salvação

Misturado com o escuro da porta do corredor vem a sua “viagem” para Belém. Sua mãe lhe dera uma esperança mais forte. Mas cadê os uniformes, o sapato, a roupa de ir? Enquanto não tivesse isso tudo não se conformava que estivesse tão próximo assim de viajar. (JURANDIR, 1991, p. 103)

Talvez os saberes que Alfredo fazia o carocinho rumorejar fossem os provenientes do seu pai, sujeito culto, com aguçado grau de criticidade e argumentação, mas que não transmitia a Alfredo a confiabilidade de que precisa para ver seus rumores ganharem a dimensão de travessia rumo à formação tão desejada, nem mesmo com as condições financeiras adequadas para manter o filho na capital.

Era um princípio de desordem que fazia Alfredo ver dona Amélia mais longe, mais distante de si, como se o chalé fosse repartido por compartimentos fechados como uma casa de estranhos. Seu pai era aquele homem que, manso ou impulsivo, vivia entre os catálogos, sem dar, não porque fosse austero, a intimidade que o filho sonhava. Alfredo via-se solitário, [irremediavelmente solitário] (JURANDIR, 1991, p. 147).

Uma realidade que Alfredo vivia no Chalé o colocava como um menino estranho, porque teimava em não naturalizar seu pensar, lutava em não pensar igual ou reproduzir conceitos já prontos acabados seja dos catálogos do seu pai, seja do senso comum do povo que o circundava. Alimentava um pensar errante, Alfredo eremita, situava-se em um verdadeiro deserto, presença ausência do mundo real do estado de coisas reificadas. Pensamento que se coaduna com o de Blanchot (2005, p. 23) quando relata a experiência de Proust, “uma imagem errante, sempre ali, sempre ausente, fixa e convulsiva [...] e aqui, ainda outro lugar, um lugar sempre outro onde aquele que acredita poder assistir de fora a essa transformação só pode transformá-la em poder se deixar que ela o tire fora de si”. O fora da linguagem blanchotiana são os rumores que Alfredo produz. Mesmo cercado por situações muito injustas e adversas que o aprisionam às coisas desalentadas, consegue por meio de “um sopro de vida” transpassar horizontes, para poder desdobrar a realidade falida, recriar e virtualizar suas imagens, dá novos conceitos, novos sentidos.

Tal é o rumor, o fora produzido quando traz o conceito de que tudo havia envelhecido parece que embebecido com a filosofia deleuzo-guattariana de não contemplação, reprodução ou comunicação de conceitos velhos, de filosofia velha, da velha ciência.

- Eu, se pudesse, substituí todos os meus livros por novos. Estes meus estão velhos. Essa ciência, essa filosofia, tudo envelheceu. Será, por exemplo, que em história de Portugal só existia ainda um Alexandre Herculano e em astronomia esse Flammarion? (JURANDIR, 1991, p. 107).

Alfredo faz, assim, a sua alcunha de personagem conceitual, tecendo duras críticas à ciência positivista com sua mania de erguer vultos e somente enfatizar os grandes heróis e personalidades da história, perspectiva que se impunha no mundo ocidental, não diferente no Brasil e no Marajó. Como a sociedade, a política, a educação, os conhecimentos transmitidos estavam já carcomidos pelo tempo e reproduzidos ou contemplados com veneração pelos doutos da época. Os conhecimentos advindos desta velha filosofia, ciência e educação, para Alfredo significava a manutenção daquela triste realidade, a reprodução que reluzia velhos conceitos prontos e acabados como axiomas, dogmas que exprimiam e imprimiam verdades absolutas. Por que Alexandre? Por que não outro nome? Por que estes conhecimentos e não outros? Estas eram, por inferência, as imagens de pensamento que Alfredo utilizava para se retirar ao seu deserto, a se constituir como *O lobo da estepe*, lembrando Hermann Hesse, referenciado por Blanchot (2005, p. 254) “quando possui essa morada duradoura, o errante que existe nele a rejeita, assim como, solitário, não pode dispensar a amizade; da mesma maneira, o poeta ingênuo e bucólico se choca com o escritor cujos problemas atormentam até a destruição de si mesmo”.

A literatura, a política, o conhecimento, a ciência, provocavam rumores em Alfredo e isso se insurgia como sérios problemas a serem transpostos e que não poderiam ser desdobrados com os mesmos conceitos universais dos clássicos, tampouco pelo conhecimento senso comum alimentado pelo espírito religioso. Era preciso uma nova filosofia, um novo conceito que o errante Alfredo era hábil em criar e surgiam exatamente dos problemas criados pela velha filosofia positivista ou mesmo pelo paradigma da ciência moderna.

Mas como se desvencilhar de velhos hábitos que envolviam a vila de cachoeira mantendo as explicações das coisas por vias naturais e não históricas e sociais? Como sair das amarras de uma realidade petrificada, embrutecida? Imprimir uma mudança de mentalidade, para além dos ditames positivistas, algo fora dos grilhões que aprisionavam o pensamento e impediam o acontecimento de imagens novas. Questões que instigam um pensar e relacionam nos pensamentos de Alfredo a filosofia blanchotiana, o fora que se confunde com os rumores que povoam seus conceitos, reinventando realidades, mantendo viva a resistência. Assim,

“Carocinho na palma da mão saltando no ar era toda a vida solitária de Alfredo, lhe tirando as tristezas lhe dando a presença de um colégio” (JURANDIR, 1991, p. 148).

Uma vez mais Alfredo se encontra envolvido em seus pensamentos acontecimentos, retirado, por vontade própria, do mundo, de volta ao seu deserto. Formula, elabora, traduz uma realidade outra, como Joubert faz com a sua arte.

[...] esse poder de representar pela ausência e de manifestar pelo distanciamento, que está no centro da arte, poder que parece afastar as coisas para dizê-las, mantê-las à distância para que elas se esclareçam, poder de transformação, de tradução, em que é esse próprio afastamento (o espaço) que transforma e traduz, que torna visíveis as coisas invisíveis, transparentes as coisas visíveis, torna-se assim visível nelas e se descobre então como o fundo luminoso de invisibilidade e de irrealidade de onde tudo vem e onde tudo acaba. (JOUBERT apud BLANCHOT, 2005, p. 79).

A intercessão de pensamento acontece em Alfredo e Blanchot – se utilizando de Joubert – no sentido do afastamento, da retirada do espaço onde as coisas estão dispostas e se nos apresentam. É o fora, é o desejo de formação que convergem, possibilitando a experiência de ouvir o ruído daquilo que não faz ruído, conforme chama a atenção Barthes (2004), e tornando visível as coisas invisíveis. É disto que Alfredo se ocupa, apoiado pelo seu carocinho de tucumã que ouve os rumores de uma sonoridade que não faz ruído e ver o que é impossível de se enxergar no mundo real das coisas naturalizadas.

O fora, o rumor que Alfredo produz o impulsiona a buscar e transpassar novos horizontes e percorrer o sonho de uma educação que se faz por meio da experiência da travessia e que acontece de modo virtualmente real, possível. Sente-se convencido de que não pode continuar naquele mesmo lugar, apesar de desterritorializado, errante, nômade em seus conceitos, mesmo sem sair do Chalé ou dos campos de Cachoeira. Mas era preciso proceder a travessia, colocar-se a caminho, rumo àquele plano de viagem nem muitas vezes claro, nem confuso, mas que o atraía. “A chuva escorre e o sono faz Alfredo ver uma grande cidade cheia de navios, trens apitando, lojas soltando balões, meninos andando em pernas de pau como Joaquim Leio andava em Cachoeira” (JURANDIR, 1991, p. 41). Tal cidade era algo fictício, fruto da sua imaginação ou algo possível? Uma ideia apenas ou a possibilidade de Cachoeira vir a ser este lugar? Era a imagem de um devir-cidade criada por múltiplas narrativas, imagens desenvolvidas e construídas pelos rumores que davam formas aos conceitos, múltiplos planos. Alfredo sente vontade de experimentar a travessia rumo a uma outra educação, mas quer também “mudar a face das coisas” e com isso desdobrar toda uma realidade social corroída, injusta, desvalida.

Alfredo percebia que só poderia estudar em Cachoeira caso a Vila se transformasse, se as condições de vida digna para as pessoas acontecessem, caso contrário, estaria fadado à

naturalização das coisas, tudo convergiria para o marasmo. Daí que, ao mesmo tempo em que reinventa o Marajó, pensa também em sair daquela situação e poder ser uma nota dissonante, mesmo que povoado por todos que o habitavam, o Chalé, os rios, os campos, os defuntos e os vivos que o acompanhavam e transitavam consigo em suas longas jornadas pelos campos. Entretanto o desejo de uma nova educação mobilizava os planos de sua travessia de formação e o mantinha afastado dos fantasmas, do desalento, do malogro que o assombrava. “O menino correu os dedos pelas cordas do violão, como se fosse correndo os caminhos do tio ou já estivesse partindo do chalé, longe, até o colégio” (JURANDIR, 1994, p. 46).

Múltiplas imagens de pensamento eram produzidas pelos rumores que povoavam Alfredo, criando gradativamente a consciência de que necessitava aprender para mudar o rumo das coisas, para intervir e transformar realidades desvalidas. A educação era o que movia Alfredo, pois o medo de se coisificar no Marajó, de virar vaqueiro e ter uma vida normal como todos os outros meninos o assombrava em todos os momentos. Esta ideia ficou cada vez mais forte depois de Alfredo ter compreendido sua condição social e sua posição de pobre. Definitivamente precisava ir para a escola.

- Um pobre como você tem de estudar. A sabedoria não vem dos ricos, vem dos pobres. Tenho visto tanta gente rica, ignorante, tapada...
- Ora, meu filho, você já viu essa gente se interessar que pobre estude? Mas nem que eu vá lavar roupa em Belém... você vai (JURANDIR, 1994, p. 74-90).

A fala de sua mãe Amélia era esclarecedora e contundente pois, deixava clara a diferença existente entre ricos e pobres, mesmo ciente de que existiam muitos meninos e meninas pobres bem mais inteligentes que os meninos e meninas ricos. Mas, era cônica também, de que mesmo ignorantes e tapados, os ricos era quem detinham o poder econômico, inclusive de determinar quem poderiam estudar. Como é de praxe, não interessa às classes dominantes que os pobres e desvalidos se eduquem, pois isso representa uma ameaça para a manutenção do seu domínio. Entretanto, o fato de os pobres precisarem estudar não pode significar que, uma vez instruídos, passem de dominados e oprimidos à categoria de dominadores e opressores.

Nisto se funda a perspectiva de educação para a autonomia e para a emancipação da condição humana. Uma educação em que os pobres estudem e sejam instruídos para receberem formação humana e cidadã e não apenas para assimilar o conhecimento como algo instrumental, mecânico e pragmático que permita a ascensão social. É preciso educar-se para a igualdade de condições de vida digna, sem sobreposições hierárquicas e classistas. São estes os rumores que reverberam nos enunciados e conceitos criados por Alfredo a partir da escuta dos

esclarecimentos e ensinamentos de sua mãe. Não é necessário estudar para ler a placa de proibição, mas para mudar a face das coisas.

Ninguém, de fato, gostava dos tempos presentes e para estes nasciam ele e outros meninos. Que fizeram as pessoas grandes para deixar apenas isso como herança? Por que faltava cada vez mais dinheiro para comprar simples coisas, pagar um colégio, encomendar um relógio novo para o pai? Ia o mundo sempre para trás? Por que não se reconstruía o que havia desabado, por que não mandavam instalar novamente luz elétrica na vila, por que seu pai não mais podia ver em Belém as companhias teatrais? (JURANDIR, 1994, p. 142)

A educação almejada, criada e recriada por Alfredo não prescinde de um enfrentamento aos problemas socioeconômicos provocados pelas mazelas, advindas sobretudo da estrutura econômica e social desigual, da corrupção e promiscuidade da política e dos mandos e avareza dos donos dos campos. A pobreza era uma pecha que precisava ser combatida e uma das formas seria justamente a desnaturalização deste agravo social. Aceitar como normal, como natural que existem pobres e ricos e que os pobres não podem ou não precisam estudar era de uma insensibilidade e crueldade enorme. Isto levava o mundo para trás, significava o malogro total. Precisava resistir a todas as formas de pobreza, miséria e injustiça que o sistema social e econômico imprimia àquela triste realidade.

Mas Alfredo tinha a face tranqüila, sem perder um só dos seus instantes naquele descobrimento. Seu olhar refletia a força íntima que lhe comunicava a natureza. Estava só, mas livre, encarando fixamente o mondongo para não esquecê-lo nunca mais. E este submetia-se àquele olhar firme, de um fogo que o grande vento não apagava (JURANDIR, 1994, p. 144).

O que Alfredo descobria do mundo, da vida fora de Cachoeira provinha de seu deserto. Marinatambalo parecia, espacialmente, significar aquele deserto que Alfredo já vivia, mesmo sem ter que ir para os campos, como um eremita. O pensamento errante o acompanhava constantemente, sua estranha errância instigava-o a criar os seus conceitos. Sua conversação com a natureza era algo instigante que produzia uma sensação de confusão em seus pensamentos. De fato, Alfredo não era muito de se entregar à contemplação das coisas, mesmo da natureza, exuberante no Marajó. Vivia sempre em conflito, questionando a própria natureza. Aqueles longos meses de água que cobriam os campos, inundando tudo, naufragando sonhos. Depois os campos queimados, a aridez da vida injusta a que tantos eram submetidos, como ele e sua família. Seus pensamentos imagéticos eram sempre conflituosos, questionadores, problematizadores da realidade difícil em que se vivia, conflitos proporcionados até pela natureza. “Havia, com efeito, uma espécie de conflito entre o rio e o chalé. Este parado, sempre, aquele sempre em movimento. E entre os dois, Alfredo, cheio de ambos, não sabia escolher” (JURANDIR, 1994, p. 76).

Isto fazia Alfredo rumorejar, ouvir uma voz vinda de outro lugar, aproximando-se da experiência e pensamento de Blanchot (2013), que o devolvia a coragem de resistir a todas as intempéries da vida real a que estava vivendo. O sonho, a imagem que tem de Belém, enchia sua vida de gozo. Fabricava muitas imagens de pensamento, produzia imagem de tudo, das coisas mais belas e mais plausíveis que poderia viver numa presença ausência dos campos de Cachoeira. Sua viagem para Belém significava uma travessia, a aproximação do novo, sem renegar o seu lugar de origem, com um claro propósito de emancipar-se junto com o Marajó.

A madrugada levava-lhe ressentimentos e inquietudes, vestindo-o da inocência e ambição com que queria encontrar e conquistar Belém, ver o mundo que os matos e as nuvens escondiam teimosamente. Através daqueles cachos de nuvens desenhavam-se ruas, colégios e residências, estava na avenida Gentil Bittencourt, a casa número 160 onde se hospedaria. (JURANDIR, 1994, p. 208)

De tanto desejar experimentar outra educação, Alfredo vivia inquieto, com sede de conhecimento, vivacidade que era capaz de se tornar um conquistador daquilo que queria e se preciso fosse, conquistaria Belém e depois transformaria Cachoeira. Era um inquietante pulsar por sair, por estar em movimento. Queria ser rio e não Chalé. Aliás, o Chalé trazia-lhe imagens que o entristeciam, que desalentava seus pensamentos, algo parado, sem movimento, com o peso dos mortos, a decadência da mãe alcoolatra, a inércia do pai vidrado em seus catálogos, enfim, um mundo sem afirmação da vida e habitado por uma sensação de que nada acontecia. O rio para Alfredo significava, além da enchente e vazante da maré, a possibilidade de saída, pois por ele iam e vinham as embarcações com novidades sempre a cada viagem, o que povoava o seu pensamento. Por ele Alfredo já havia saído tantas vezes em seus planos, inclusive para além de Belém.

Mas neste momento o seu desejo de formação era mesmo o de experimentar a travessia, não apenas de desterritorializar seu pensamento. Precisa ouvir os rumores de uma outra comunidade, que não estava ali em Cachoeira. Seus conceitos, seus planos compostos por meio de variados instrumentos o levaram à realidade criada por ele. Precisava agora experimentar a travessia do rio, viver a ideia conceitual de sua criação, conquistar a capital Belém, encontrar um novo Colégio, educar-se.

Todos ao feitio da cidade, menos este que é a cor do chão, da maré, da Dolorosa, a alfazema, os limos de Santana. “Esse caboclinho aí? Passar, não passa. É um dos degolados. Voltazinho pro teu taperi, cria de mariscador”. disse-lhe o empoado louro quintanista ao vê-lo aguardando, tão murcho, a hora do exame de admissão. (JURANDIR, 1967, p. 6)

A realidade que Alfredo se depara em Belém não destoa muito da que vivia em Cachoeira. É bem verdade que estava dentro do objeto de seu desejo, dentro dos seus conceitos que rumorejando construía. Estava, enfim, no colégio, no ginásio, experiência bem diferente

da vivida em Cachoeira e no Barão. Agora precisava fazer teste de admissão para entrar no Liceu. Isto se apresentava como vexatório porque Alfredo já estava rapaz e destoava na idade dos demais alunos ingressantes do ginásio. Vieram então os rumores que o acompanhavam, a zombadeiria que para com ele, proveniente dos meninos da cidade grande, eram muito fortes para ele reagir. Alfredo recebe a humilhação daqueles de quem fez a imagem de seus pares e companheiros. O louro ginasião discriminava sua cultura e linguagem e zombava da sua capacidade de poder fazer um bom teste admissional e assim, ser “degolado”, seguir o curso natural da vida interiorana de não conseguir ascender na vida estudantil. Vieram novamente aos seus pensamentos os fantasmas que o assombravam, o desalento, a sensação do malogro. Restava-lhe, uma vez mais, recorrer aos seus conceitos, afinar os ouvidos para produzir outras sensações e sonoridades e, com isso, ouvir rumores que o transpusessem daquela realidade.

Cessava a chuva. Que lhe restava senão asco? Entrando errado na aula de química, traído no pátio, escorraçado na fuga, foi uma deserção? Teria de submeter-se ao resto do trote? O rebojo o tragou e o devolveu a esta praia, mastigado e vomitado. (JURANDIR, 1967, p. 45)

Resistir, novamente, era imprescindível para Alfredo. Mas como desdobrar o mundo já desdobrado por ele tantas vezes. Seria a desterritorialização da desterritorialização? Ou precisaria recorrer a conceitos sempre novos para sair daquilo que não o conformava e nem se deixava conformar? Alfredo volta-se para si, precisava sair daquela conturbação que lhe acontecia como turbilhão, é novamente um nômade, um errante pelas ruas de Belém, tentando ouvir os rumores que viessem ao encontro do seu almejado colégio, da sua sonhada educação, ou os rumores de algo que o levasse para fora daquilo que estava vivendo. Não era essa a educação que queria nem para si, nem para seus pares e companheiros. Assim, “Mais do que o azedume de ter de passar todo dia por onde um dia foram os Juruemas, era este caminhar desatinado. Ia num passo amargo” (JURANDIR, 1967, p. 64).

O andar amargo e desatinado de Alfredo se contrapõe ao caminhar errante que tantas vezes esteve presente em seus pensamentos imagéticos. Alfredo não sabia ao certo se “Se apanhava o bonde ou continuava a pé, Alfredo não sabia. Voltava mesmo ao Ginásio ou acabava no Ver-o-Peso” (JURANDIR, 1967, p. 105). Entretanto, seu caminhar errante, povoado por um pensamento nômade é o que proporciona o fora, a produção de rumores, que vão dando elementos para a criação de conceitos sempre novos. Nesse aspecto, o pensamento de Alfredo cruza-se com um dos pontos fundamentais da filosofia blanchotiana, o por vir, o possível.

O deserto é o fora, onde não se pode permanecer, já que estar nele é sempre já estar fora, e a fala profética é então aquela fala em que se exprimiria, com uma força desolada, a relação nua com o Fora, quando ainda não há relações possíveis, impotência inicial, miséria da fome e do frio, que é o princípio da aliança, isto é de

uma troca de palavras em que se destaca a espantosa justeza da reciprocidade.
(BLANCHOT, 2005, 115-116)

A sensação de amargura vivenciada por Alfredo por haver malogrado no primeiro dia de aula no tão sonhado ginásio aproxima-se da experiência do fora descrita por Blanchot quando concebe a força criadora do deserto, momento em que o homem é capaz de transpor, pela experiência do fora, a realidade decaída. Alfredo mesmo dentro daquela situação adversa e cercado por tantos gestos de hostilidades fabrica novas imagens de pensamento na sua errância pelas ruas da cidade.

Essa experiência do deserto pode ser lida também na proximidade do pensamento de Deleuze e Guattari que concebem este fora, este deserto como um nomadismo, um nômade que sai de si, sem necessariamente sair do seu lugar onde experimenta as lamúrias, as agruras da brutalidade das coisas. Seria tão conveniente para Alfredo que a nova realidade fosse vivenciada do modo como criou em suas imagens e conceitos, porém, se esta harmoniosa sinfonia tocasse para ele na chegada de seu almejo, daria uma ideia de realização plena, de um idealismo escatológico, que acabariam diminuindo a esperança e força criadora que sempre povoavam seus novos conceitos. O plano ideal não cabe nestas formulações e Dalcídio Jurandir, alinhado que está, com tais concepções, não descuidaria deste sempre por vir, com seu personagem conceitual.

Daí Alfredo se refazer constantemente, sua travessia constitui um árduo exercício de formação sobre si mesmo. Seu caminhar labiríntico leva sempre ao indeterminado, incansavelmente volta a sua grande saga de produzir rumores para criar novos conceitos. Recomeça a sua inquirição acerca das coisas pareceria normais, volta ao seu senso de criticidade sobre a naturalização das coisas. Em sua caminhada alimenta desejos impossíveis e cultiva um espírito errante, problematizador, conflituosos e com ele vai compondo novos planos de imanência, novas imagens de pensamento.

Sabes, Belmira, que cidadão é quem nasce em Belém, habitante da cidade? Sabias? “Cidadão é toda pessoa que está em condições de ser útil à Pátria” leu num magrinho e mofento “Código do Cidadão” folheado ao pó e escurume morno do sebo da Santo Antônio (JURANDIR, 1967, p. 104, **grifos do autor**).

Incansavelmente investe sua resistência contra os saberes naturalizados e conceitos cristalizados, recheados de injustiças, discriminação. Vale-se de seu pensamento imagético para se contrapor a tudo aquilo que oprime e diminui sua potência criadora. Belém significava agora uma cidade colonizadora de sonhos, seus “cidadãos” pareciam não se importar com os outros que chegavam em seu território. Contra esse anonimato e indiferença, Alfredo dispara outra concepção de cidades e cidadão, na qual se incluía, e, por inferência, seu pai e os outros do

Marajó tão mais úteis nos seus afazeres que o dito cidadão da cidade. Alfredo questiona esta forma de ver o outro e de se conceber a sociabilidade na Capital, experimenta a passagem pelo deserto da cidade que precisa desdobrá-la, como tantas vezes o fez com Cachoeira e até com o Rio de Janeiro. Pensamento acontecimento, que falta lhe fazia o carocinho de tucumã.

4 – ALFREDO E A CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO NÔMADE

O saber exige uma vocação? Sim, saber, queria, mas a seu modo, assim como respirar, apanhar manga no chão da Dois de Dezembro, o mesmo que amar, as aulas como os beijos que aí fora o esperavam. Como varar esse nevoeiro?

(Dalcídio Jurandir)

Se os nômades criaram a máquina de guerra, foi porque inventaram a velocidade absoluta, como “sinônimo” de velocidade. E cada vez que há operação contra o Estado, indisciplina, motim, guerrilha ou revolução enquanto ato, dir-se-ia que uma máquina de guerra ressuscita, que um novo potencial nomádico aparece, com restituição de um espaço liso ou de uma maneira de estar no espaço como se fosse liso.

(Deleuze e Guattari)

4.1 – Pensamento nômade, máquina de guerra e educação

As problematizações das questões curriculares por meio da travessia de Alfredo, aproximam este estudo da perspectiva de um “currículo nômade” proposto por Sandra Corazza em seus estudos sobre a filosofia da diferença. Para a autora um currículo nômade não é demarcado por estratificações, não está parado, não é isso ou aquilo, ou melhor, não é coisa alguma, mas está sendo, se constituindo, em um constante devir, por vir, em movimento, como uma constante experiência que cria uma educação um currículo, valendo-se da arte e da filosofia como campos vitais de diálogo e intercessões. Nas palavras da autora “[...] um pensamento-acontecimento, um pensamento problema, ou uma outra espécie de imagem do pensamento, mas que não chega a sê-lo, porque é uma imagem vagamunda, uma ausência de imagem[...]” (CORAZZA, 2003, p. 21).

O pensamento nômade, utilizado por Corazza para conceber formas de currículo nômade, é inspirado no pensamento de Deleuze e Guattari (2012) que concebem o conceito de nomadismo como uma resistência ao instituído, uma “máquina de guerra” exterior ao aparelho do Estado, pois conforme os próprios filósofos “A máquina de guerra é a invenção dos nômades

(por ser exterior ao aparelho de Estado e distinta da instituição militar”) (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 53). Ao se referirem mais especificamente ao pensamento nômade os autores afirmam ainda: “É que ele não recorre a um sujeito pensante universal, mas, ao contrário, invoca uma raça singular; e não se funda numa totalidade englobante, mas, ao contrário, desenrola-se num meio sem horizonte, como espaço liso, estepe, deserto ou mar”.

É um pensamento que está vinculado não apenas a um itinerário, como no caso de Alfredo, em um percurso de formação, no qual pouco importa o território onde está, mas à imagem de pensamento, à travessia que tece por meio das experiências do fora e isso provoca rumores, faz ouvir as vozes da alteridade, concebe uma presença ausência de sujeitos do Marajó e alhures, mobiliza o seu desejo de formação, permite-o criar novos mundos, novos conceitos. O pensamento nômade possibilita o deslocamento, a travessia de formação, seja no sentido de andarilhagem, percurso, seja no sentido de desterritorialização de pensamento. Não é necessário abandonar o território para se tornar um nômade nas teorizações deleuzo-guattarianas. O nômade, para eles, cria seu próprio deserto, e se reterritorializa mesmo sem sair do seu território, é o pensamento em movimento que permite a criação de novas realidades, que faz com que as coisas aconteçam.

Enquanto o migrante abandona um meio tornado amorfo ou ingrato, o nômade é aquele que não parte, não quer partir, que se agarra a esse espaço liso onde a floresta recua, onde a estepe ou o deserto crescem, e inventa o nomadismo como resposta a esse desafio [...] Se o nômade pode ser chamado de o Desterritorializado por excelência, é justamente porque a reterritorialização não se faz *depois*, é a desterritorialização que constitui sua relação com a terra, por isso ele se reterritorializa na própria desterritorialização (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 55-56, **grifo dos autores**).

O pensamento nômade joga com o movimento, não se fixa a imagem nenhuma, cria suas próprias imagens de pensamento, cria formas novas para reinventar aquilo que já está fixo e cristalizado como verdades, como dogmas. O nômade quebra os grilhões do pensamento fixo, não se cerceia, por isso não estabelece limites para o pensar. A potência de pensamento caracteriza o nomadismo, utilizando-se de devires-outros para desterritorializar o pensamento. Pensamento acontecimento, pensamento que se faz na diferença, com os outros, fora da ditadura do sujeito. Pensar pautado pelo nomadismo é colocar-se no fora blanchotiano, na travessia, na morte de um sujeito representacional, identitário. A desterritorialização de pensamento permite a produção de rumores que, por sua vez, fornece elementos para uma nova filosofia, novos conceitos, mundos por vir. O nômade, ao desterritorializar o pensamento, buscar a estepe, “não busca contornos, circuitos ou demarcações. Um espaço que se desterritorializa, diferente do espaço que muitas vezes procura habitar únicas verdades/dogmas. Um espaço que se

movimenta e, ao se movimentar, cria, inventa, gera, engendra outros/novos possíveis” (HOLZMEISTER; SILVA; DELBONI, 2016, p. 418).

A fixidez de pensamento é tudo que a máquina de guerra nômade deseja destruir porque não concebe um pensamento uno, mas múltiplo, que se conecta com outros pensamentos e, assim, forma, compõe um plano de imanência rizomático, problemático que possibilita a imagem do pensamento sem imagem prévia. O pensar desta forma considera as diferenças como algo que não está previamente dado. A singularidade de pensamento ganha relevo nesta concepção de pensamento, pois está para além do objetivismo e subjetivismo do estado de coisas. Isto produz o diferente, dá vazão a outras formas de organização do saber, sem contundo intentar ser o detentor do saber. “Operam individuações por acontecimentos ou hecceidades, e não por “objeto” como composto de matéria e de forma; as essências vagas não são senão hecceidades” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 38, **grifos dos autores**). O pensamento do diferente significa o pensamento que dá fruição aos novos conceitos, de forma intensa, pois não se está movimento em um mundo pronto e acabado, mas contingente, em devir constante. Pensar pelo viés do nomadismo significa pensar de forma exterior a toda forma de aprisionamentos, sobretudo dos estados políticos constituídos, com todas as suas formas de manutenção da sua ordem e estratificação social.

A forma-Estado, como forma de interioridade, tem uma tendência a reproduzir-se, idêntica a si através de suas variações, facilmente reconhecível nos limites de seus pólos, buscando sempre o reconhecimento público (o Estado não se oculta). Mas a forma de exterioridade da máquina de guerra faz com que esta só exista nas suas próprias metamorfoses (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 25);

Os filósofos franceses, ao conceber o pensamento nômade como máquina de guerra, deixam nítidos que o principal aprisionamento de pensamento é aquele forjado na guarida do Estado. Colocam a figura do Estado e todas suas formas de aprisionamento que vão da sua organização aos mecanismos de controle do pensar, como principal instrumento de malogro do pensamento nômade, por isso, este (o nômade) movimenta-se de forma antagônica ao Estado e forja modos de se reinventar, de se desdobrar constantemente para que não sucumba frente o poder opressor e controle daquele, para não reproduzir a fixidez de pensamento.

Pensar na exterioridade, para além do território do Estado, é colocar-se no fora, que não significa transcendência de pensamento, mas desterritorialização como aquele que encontra, cria e recria o seu deserto. Para os filósofos franceses isso significa conceber uma noologia, não no sentido do *nous* grego metafísico, fora das coisas materiais, mas como imagem do pensamento que possibilita a criação de novos conceitos, novos significantes, tornando visível o invisível, audível o inaudível. Nas palavras de Deleuze e Guattari (2012, p. 48) “A noologia,

que não se confunde com a ideologia, é precisamente o estudo das imagens do pensamento e de sua historicidade”. Pensar por intermitência, com bifurcações de pensamento, abrindo fissuras nas formas mais herméticas dos conceitos preestabelecidos é “colocar o pensamento em relação imediata com o fora, com as forças do fora, em suma, fazer do pensamento uma máquina de guerra é um empreendimento estranho” (Idem, p. 49).

Estranhar tudo aquilo que se naturaliza pelas formas aprisionadoras da dominação se constitui como tarefa constante do pensamento nômade, pois é preciso sempre desconfiar da naturalidade das coisas, quando tudo parece normal, numa sinfonia harmônica, faz-se necessário ouvir e/ou produzir os rumores daquilo que não se pode ouvir, porque já se coisificou. “Todo pensamento é um devir, um duplo devir, em vez de ser o atributo de um sujeito e a representação de um Todo” (DELEUZE e GUATTARI, 2012, p. 53). Daí que para os filósofos o devir-criança, o devir-artista, o devir-outro e demais devires, criam a diferença de/no pensamento, sendo que este devir não se constitui em passagem de um estado de coisas a outro, não é a passagem da potência ao ato, como queriam os clássicos. O devir se constitui como pensamento acontecimento, sempre em processo, por isso o nômade vive em constante devir, se constrói como o “*intermezzo*, artistagem e invencionices”. Desta forma, o pensamento nômade significa a mais potente forma de enfrentamento e de resistência a toda forma de dominação, de reificação, de fixidez conceitual, de dogmatismos.

O pensamento nômade, como máquina de guerra contra o Estado que representa a opressão, subjugo, estratificação pode se manifestar de várias formas, pois não significa um método pragmático de luta, está na esfera da concepção de uma forma de pensar e agir de maneira diferente. Esta máquina de guerra não diz respeito à guerra propriamente dita, nem de posição, nem de movimento como queriam os arautos do pensamento crítico.

Se os nômades criaram a máquina de guerra, foi porque inventaram a velocidade absoluta, como “sinônimo” de velocidade. E cada vez que há operação contra o Estado, indisciplina, motim, guerrilha ou revolução enquanto ato, dir-se-ia que uma máquina de guerra ressuscita, que um novo potencial nomádico aparece, com reconstituição de um espaço liso ou de uma maneira de estar no espaço como se este fosse liso (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 64)

O caráter revolucionário inscrito no pensamento nômade pode afastar qualquer forma de caracterização das concepções da filosofia da diferença como acrítica, ou conivente com a reprodução do pensamento neutro e conservador, “[...] desvela o engano de achar que, fora das luzes da razão e dos centros de significância, divisões e hierarquias identitárias, existe somente confusão, anarquia, absurdo ou o indiferenciado” (CORAZZA, 2017, p. 113). Pelo contrário, o pensamento anárquico e nômade fornece elementos aos bandos revolucionários para enfrentar a máquina do Estado, valendo-se de formas outras de combate, proveniente, sobretudo, da

Filosofia, da Arte, da Literatura que, por meio de zonas de vizinhanças de conhecimentos mobilizam micropolíticas. A forma nômade de resistência não se funda na historicidade, mas na geografia, na cartografia. Ao valer-se destes elementos pode abrir fissuras, encontra linhas de fuga a qualquer tempo e em qualquer espaço. Por isso os filósofos de *Mil platôs* enfatizam que “É verdade que os nômades não têm história, só tem uma geografia. E a derrota dos nômades foi tal, tão completa, que a história identifica-se com o triunfo dos Estados” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 75).

Não há formas, nem um tempo determinado para proceder a revolução, o nômade inventa suas formas de luta e está menos propício a ser capturado do pelo aparelho do Estado. Máquina de guerra nômade e aparelho do Estado são constantemente antagônicos, de um lado o nômade inventando sua noologia e de outro o Estado disseminando seu controle e pensamento reprodutivista. Neste sentido, a máquina de guerra estabelece como objetivo o aniquilamento do Estado e todas as suas formas de dominação. Daí que o pensamento nômade, a máquina de guerra, devem rizoma “com seus saltos, desvios, passagens subterrâneas, caules, desembocadura, traços, buracos, etc.” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 107). Pensamento rizomático que encontra formas, ora visíveis, ora invisíveis para operar contra a fixidez, resistir às formas duras de conceber o conhecimento, a organização social e política das diferentes sociedades. Pensar rizomaticamente significa mais uma forma de pensamento nômade, mais uma noologia, um instrumento a mais da máquina de guerra.

O pensamento nômade como máquina de guerra, de formas rizomáticas, intersticiais, dificulta o revide do Estado, das forças opressoras em investir na sua captura, no cerceamento, o que o faria malograr. Não há uma ação única, um único ato, uma forma apenas de enfrentamento.

[...] um movimento artístico, científico, "ideológico", pode ser uma máquina de guerra potencial, precisamente na medida em que traça um plano de consistência, uma linha de fuga criadora, um espaço liso de deslocamento, em relação com um *phylum*. Não é o nômade que define esse conjunto de características, é esse conjunto que define o nômade, ao mesmo tempo em que define a essência da máquina de guerra (DELEUZE; GUATTARI, 2012, 117, **grifos dos autores**).

Isso indica que não há uma estratégia formada, um método preestabelecido para resistir. O fundamental é colocar-se como errante, eremita, personagem conceitual que rumoreja contra os aprisionamentos que a autoridade opressora imprime à sociedade. O nomadismo é um devir que atinge o sedentarismo mas que não está em uma hierarquização de posição. Isso só seria possível na concepção histórica evolucionista que, aliás, concebe primeiramente o nômade como andarilho, como se fosse um retirante eterno e que, por isso precisa se sedentarizar. No

pensamento nômade o nomadismo e o sedentarismos estão no mesmo plano de imanência, suscetíveis de serem compostos e recompostos.

O pensamento nômade acontece por agenciamentos maquímicos, a partir deles o nômade se torna apto a constituir suas armas, como elementos técnicos ou instrumentos que potencializam a sua resistência. Os agenciamentos são invencionices dos nômades para agirem, se desterritorializarem, são hecceidades e singularização, algo diverso que trabalha com uma multiplicidade de formas de resistência à captura do poder majoritário, representado pelo Estado.

Denominaremos agenciamento todo conjunto de singularidades e de traços extraídos do fluxo — selecionados, organizados, estratificados — de maneira a convergir (consistência) artificialmente e naturalmente: um agenciamento, nesse sentido, é uma verdadeira invenção. Os agenciamentos podem agrupar-se em conjuntos muito vastos que constituem "culturas", ou até "idades"; nem por isso deixam de diferenciar o *phylum* ou o fluxo, dividindo-o em outros tantos *phylums* diversos, de tal ordem, em tal nível, e introduzem as descontinuidades seletivas na continuidade ideal da matéria-movimento (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 94, **grifos dos autores**).

Os agenciamentos sustentam o pensamento nômade porque são rizomáticos, conseguem estabelecer linhas de fugas, planos de composição dentro dos territórios, dando fluidez ao pensamento, encontra-se em constante movimento. O agenciar permite o fluxo das desterritorializações necessárias de que o nômade precisa para devir-revolucionário, resistir aos aparelhos do Estado e desdobrar a realidade, criando uma imagem do pensamento que permite a concepção de um mundo por vir, diverso dos aprisionamentos e controles impostos pelo dogmatismo hegemônico.

Esta noção de conhecimento remete a um pensamento que se funda na diferença, na negação do uno, da identidade, da totalidade, da verdade, do método, da dialética, da razão, do sujeito. Não existe, nesta concepção uma racionalidade capaz de desvelar a verdade, a essência das coisas, aliás, o próprio conceito de verdade é questionável, bem como torna-se inacessível uma verdade. Aliás, o mundo não é uma cena pintada ou uma sucessão de fatos lógicos que estão para serem notados, desvelados e revelados. A noção de revelação é deslocada para a invenção, não há nada a ser revelado, a ser descoberto, tudo está disposto no mundo e suscetível de ser pensado pelo acontecimento, pois não há uma ideia do original, mas sim do simulacro.

Conceber o currículo nesta perspectiva é “borrar a transparência” é movimentar o pensamento sem a concepção de princípios transcendentais, nem como primeiros, nem com finalidades últimas, pois “[...] o que é primeiro não é a plenitude do ser, é a fenda e a fissura, a erosão e o esgarçamento, a intermitência e a privação mordente” (BLANCHOT apud CORAZZA, 2003, p. 15). Desta forma, movimentar-se nesse terreno movediço é trabalhar com inversões de posições, ao invés de perquirir sobre verdade, indagar como isso ou aquilo

funciona, opera; é sair do campo da representação e situar-se no contexto da experiência fora, dos agenciamentos que dão fruição ao novo. O conhecimento se constrói, se desdobra, se reinventa no acontecimento, na capacidade de perceber os rumores que interpelam e mobilizam um currículo nômade, como uma questão a ser pensada.

Na perspectiva da filosofia da diferença, um currículo nômade não se restringe à seleção e organização do conhecimento, daquilo que vale a pena ser ensinado no âmbito escolar, um currículo “assentado” onde tudo está posto, previsível. Está também nisto, mas, além disto, está em um devir constante, um currículo “vagamundos, clandestinos intelectuais e sociais” que não se restringe aos manuais e, tampouco, ao ambiente escolar. Foge a concepção mais hermética e rígida e resolvida de currículo. “É preciso perguntar como se pode pensar o intratável, o impensável, o não-pensado do pensamento curricular, a exterioridade, o diferente de si, o seu outro?” (CORAZZA, 2003, p. 32). Não se costuma enxergar as questões curriculares desta forma nas escolas tradicionais, nem nas contemporâneas, menos ainda na época em que se passam os romances dalcidianos, nos quais o percurso de formação de Alfredo figura como eixo mobilizador desta pesquisa, que data do início do século XX.

É um currículo que se cria, se inventa, se escreve por entre experiências e travessias como um texto inconcluso, como uma filosofia de vida em trânsito. É por este viés que vamos conceber as aventuras deste personagem pelos rios e cidades amazônicas em busca do conhecimento e tratar essas experiências como questão eminentemente curricular. Alfredo é o outro de um currículo errante, é um personagem conceitual da diferença que desdobra uma realidade a partir de uma experiência de pensamento que se faz ao caminhar. Uma subjetividade povoada e interpelada pelos outros do Marajó e de tantos outros lugares de exclusão, isto é, Alfredo como subjetividade interpelada pelo outro em sua experiência e travessia de formação.

Ao se referir às questões curriculares, Corazza (2008, p. 1) afirma que “já não é mais possível operar com qualquer tipo de currículo; a não ser com currículos plurais, que podemos chamar por diferentes nomes, como Currículos-Nômades”. A cada passo, a cada travessia, a cada movimento, a cada deslocamento vai criando um novo nome, se fundando como outra coisa, nunca o mesmo. Por isso pode ser concebido como contingente, rizomático, louco, errante, fluido, turbilhão, vagamundo, rebelde, amoroso, dançarino, bandido, força, fora, enfim, formas tantas de conceber o currículo como nômade.

Na esteira do “pensamento nômade” de Deleuze e Guattari (2012), acompanhado da perspectiva de “Currículo-Nômade” de Corazza (2008), analisar as experiências e situações educacionais de Alfredo, como personagem conceitual de Dalcídio Jurandir, possibilita pensar de modo diferente uma abordagem curricular que se situa no *fora* das concepções mais duras e

hermética de currículo, mesmo as críticas. O currículo que surge da diferença, sendo inventado por Alfredo é um currículo que acontece por agenciamentos compostos nos mais variados planos de imanência dispostos nos romances dalcidianos.

Um currículo é, por natureza, rizomático, porque é território de proliferação de sentidos e multiplicação de significados [...] Por que não experimentar no currículo o jogo da diferença? Por que não pensar o currículo por meio dos seus vazamentos, escapes, suas linhas de fugas, distorções e variações? Por que não priorizar a diferença em vez da identidade e seguir as ramificações que surgirem desse pensamento? (PARAISO, 2010, p. 588)

Currículo nômade, que escapa às segmentações, que se desterritorializa e se reterritorializa, cria novas formas de conhecimento a partir dos rumores que se produz para resistir a rigidez de tudo aquilo que insiste em reproduzir e naturalizar as coisas do mundo. Ouvir os rumores e criar novos conceitos de currículo se constitui como um ofício do jovem Alfredo em sua travessia de formação. Por não se conformar à realidade e àquela educação fadada à reprodução de tudo que representa o atraso, o velho, o malogrado, é que se põe a tarefa de pensar o ainda não pensado, por invencionices e artistagem, sempre em um *intermezzo*, alimentando seu objetivo de frequentar uma escola de verdade, como já relatado anteriormente.

Alfredo, no seu percurso formativo cria linhas e formas labirínticas de caminhar, inventa novos conceitos para percorrer este currículo nômade. Nesta travessia formativa que se dá de muitas formas, do Chalé para os campos queimados e vice-versa, do Chalé para as escolas que frequentou em Cachoeira, do Marajó para Belém, do primário para o ginásio, da meninice para a adolescência e desta para a juventude. Esses deslocamentos aos poucos vão compondo alguns pontos de uma educação como travessia, que denota uma forma de pensamento nômade e que permite Alfredo criar imagens de pensamento sem o dogmatismo de pensar por meio de imagens fixas e predefinidas.

A noite sobre os campos queimados também se queima e perde a paz. Alfredo tem um sono como aqueles campos ardendo, como aquela noite queimada. E quando o vento cresce sobre os campos ouve-se no chalé o gemido da terra e da noite que o fogo queimou. (JURANDIR, 1993, p. 3)

Alfredo aprende com suas idas aos campos e questiona por que se queimam os campos naquela época do ano e como essas imagens reverberam no seu pensamento na travessia deste para a sua casa, o Chalé. A partir desses pensamentos, por deslocamentos, o menino vai formando uma imagem do que seja Cachoeira e suas perspectivas, ou a falta delas, para o povo, para a sociedade, para a sua educação.

Parecia natural que se queimassem os campos do Arari e com eles queimavam-se os sonhos de Alfredo e de tantos outros meninos e meninas daquele Marajó, porém, para ele, não era natural, nem os campos queimados, nem seus sonhos sabrecados. Eram ardentes sim, seus

pensamentos imagéticos, suas aspirações de sair daquela situação deplorável em que era essa passagem dos campos queimados ao naufragar do chalé, numa questão que apontavam para a finitude em si mesma da realidade em que vivia. Ou se queimavam os sonhos, junto com os campos, ou afogava-os com as enchentes até chegarem as águas de março. Muito embora este aprendizado não se desse na escola, propriamente dita, era uma faceta do currículo nômade, como turbilhão, como resistência que inundava e incendiava o menino.

Assim, Alfredo vai tecendo o seu conhecimento, cunhando a sua forma de ouvir e entender as múltiplas realidades que o circundam e, ao mesmo, tempo desdobrando esses mundos principalmente por meio do pensamento imagético, algo de muito ficcional que transforma, recria o seu mundo real, pela subida e descida do caroço de tucumã quando ainda menino e pela sua memória e perspectivação, quando jovem. Essas experiências produzidas em sua travessia de formação se aproximam e dialogam com a concepção de um “currículo vagamundo”, multifacetado que muitas vezes não se apresenta explicitamente, mas está mergulhado no cotidiano do “povo de pé no chão” e na vida do sujeito marajoara e sua cultura amazônica, mundo de onde Alfredo inventa seus pensamentos e suas experiências educacionais.

A educação que se faz pelo pensamento nômade em Alfredo o constitui como um devir-emancipador, com elementos inventados para resistir a toda forma de dominação. Não ser capturado pelo pensamento dogmático, reprodutivista e majoritário. Resistir frente as mazelas e as injustiças do mundo, perspectivar, de forma virtual, um real possível, desdobrado é uma constante nos conceitos criados por Alfredo.

Resistir a tudo aquilo que nos entristece, que diminui nossa potência, nossos desejos e nossa força de pensar e traçar linhas de fugas. Observar e acompanhar os traçados do acontecimento, a potência criadora, o precipitar de um devir-minoritário, os “bons encontros” (aqueles que aumentam nossa potência de agir). Lembrar nesses traçados que “se a troca e a reunião são os critérios da generalidade e da identidade”, o “roubo e o acontecimento são os critérios da diferença”. (PARAÍSO, 2010, p. 596)

Neste aspecto, ao pensar um currículo nômade, não há como não conceber Alfredo como um personagem que se faz por meio da travessia, que envolve percursos, encontros, sensações, experiências múltiplas e diferentes. Um personagem conceitual que traduz o pensamento das minorias que ainda não experimentou a potência do seu pensamento, mas que Alfredo é capaz de ouvir, por meio dos rumores e ruídos inaudíveis, aqueles que já se acostumaram com a naturalização das desigualdades sociais e com os excessos de poder reproduzidos na sociedade, e fazer desses rumores o sentido de sua travessia de formação.

4.2 – Alfredo: experiências de travessia de um currículo nômade

Nos romances de Dalcídio Jurandir encontra-se uma narrativa das situações em que Alfredo deseja aprender coisas novas e imagina a possibilidade de uma educação fora daquele ambiente de Cachoeira – como a escola do seu Proença, do professor Valério – descritos nos romances *Chove nos campos de Cachoeira e Três Casas e um Rio*, nos quais Alfredo é ainda criança, movido por uma incessante busca, um constante desejo de formação que se alimenta pelo sonho em morar e estudar na capital Belém ou no Rio de Janeiro. Esta ideia-desejo, apesar de muitas vezes ter arrefecido por causa dos descaminhos da educação do menino, jamais fora esquecida, esteve sempre vívida em sua trajetória e todos os seus movimentos eram no sentido de buscar esta formação, que, na sua cabeça, só se realizaria quando chegasse o dia de sair de Cachoeira e ir para o colégio que tanto almeja.

Foi uma noite dedicada ao colégio, aquela noite depois do “cinema”. Alfredo embalava-se, embalava-se. Não resistiu e foi, pé ante pé, tocar na rede da mãe. E deu, surpreendido, com ela acordada, os olhos tão abertos na escuridão, que brilhavam.

- Que foi, meu filho?

Ele lhe queria perguntar, mas desta vez sem nenhum azedume: quando vou pro colégio, mamãe. Por intuição ou pressentimento de menino, julgou que a mãe estava precisamente pensando a mesma coisa, por isso estava acordada ainda, preocupada com aquilo que tanto desejava fazer pelo filho (JURANDIR, 1994, p. 14).

A desterritorialização nesta imagem de pensamento impulsiona a criação dos conceitos de Alfredo e o coloca na esteira do pensamento nômade uma vez consegue potencializar algo que é real em seu pensamento-acontecimento, consegue transpor horizontes que o permitem romper com a aquela naturalização das coisas, com a normalidade de que os meninos e meninas pobres do Marajó não precisariam ou não poderiam ir à escola. Quem era o senhor das suas decisões senão seu próprio pensamento agenciado? Não, para Alfredo, não era natural nem se queimar os campos e nem abdicar do sonho que o movia. Era um turbilhão que acontecia dentro de si que não se continha e precisava criar as condições necessárias para sair daquela situação.

Outra questão relevante é a aprendizagem que acontece na travessia, horizontes de mundos transpassados e recriados por deslocamento, uma vez que Alfredo encontra-se sempre em um permanente caminhar pelo vilarejo, pelos campos e depois pelas ruas da capital Belém, acompanhado sempre pelos outros presentes em seu pensamento imagético, como é destacado em *Chove nos Campos de Cachoeira*.

A formação oferecida em Cachoeira não dava conta dos anseios de Alfredo. Não havia uma escola formal, com as salas de aulas e os alunos interagindo uns com os outros, todos sadios e sem sequelas da pobreza e das doenças que os acometia, conforme Alfredo criava em seu pensamento imagético. Sua primeira experiência educacional é a Escola do seu Proença,

fortemente marcada pelos métodos tradicionais e que se utilizava dos castigos e predileções para, sem nenhum pudor, nas aulas. Isto enchia Alfredo de tristeza e indignação, pois não aceitava que a escola, tão sonhada fosse aquela monotonia sem nenhuma motivação para o novo, para uma perspectiva que transpusesse a mazela instaurada em Cachoeira.

Que desânimo para Alfredo aquela escola do Proença. O seu Anglo-Brasileiro ia se desfazendo aos poucos, ou pelo menos, se esfumando. Já queria ficar ao menos em Belém, nalgum grupo escolar. Mas a escola de Proença com a Flor, D. Rosa, o recreio à tarde, o Baltô sempre apanhando séries e séries de dúzias de bolos (JURANDIR, 1991, p. 76).

Por que se sujeitar a um currículo duro, enrijecido em que nada acontece, que nada muda, que nada contribui para uma superação das situações socioeducacionais em que se estava vivendo? Era preciso encontrar as linhas de fuga que o tirasse daquele aprisionamento. Uma delas é o alento vivo em seu plano de imanência, em sua desterritorialização em sair daquela escola, ir ao Anglo-Brasileiro, a Belém, pelo menos, pois em seus conceitos, os rumores que o formavam eram os de que lá, naquele mundo possível, havia um outro povo, uma outra comunidade, na qual se poderia desenvolver o pensamento, o conhecimento de forma mais interessante, de forma que se contrapusesse aos ditames de uma “pedagogia arcaica” e sem perspectivas de mudança. Outra forma, era sua andarilhagem, pelos campos, na qual era envolvido por muitas outras coisas interessantes, que inclusive poderiam povoar um currículo, como os cajus de todas as tardes.

O que o diverte na sua ida para a escola são os cajus que seu Roberto apanha de seu quintal e lhe dá quase todas as tardes [...] Com um carocinho daqueles imagina tudo, desde o Círio de Nazaré até o Colégio Anglo-Brasileiro. [...] Tudo fazia para que Alfredo se encharcasse de sonho, de imaginações. A bolinha subia e caía na palma da mão. A realidade daquela viagem para a escola só estava nos cajus. Alfredo tinha era camaradagem pelos cajueiros. Eles ensinavam mais que o seu Proença (JURANDIR, 1991, p. 45; 76).

Alfredo queria desbravar mundo outros, educação outra, entretanto, fazia-se importante perceber que se o seu Proença não proporcionava uma boa educação aos meninos e meninas cachoeirense que chegavam à sua escola – sua casa, no caso – não estava apenas relacionado à falta de formação que ele não tinha ou do uso do castigo e da promiscuidade, devia-se também, em grande maneira, a um paradigma educacional hegemônico a serviço do aparelho do Estado e dos donos do poder seja de Cachoeira, de Belém ou alhures. E logo Alfredo vai perceber isso e continuar construindo instrumentos para agenciar a sua máquina de guerra em movimento contra estes grilhões impostos ao seu Proença que simplesmente os reproduzia.

Esta era uma realidade socioeducacional praticada dentro da escola tradicional hegemônica durante toda a primeira metade do século XX, se estendendo até a década de 1970 daquele século, com reverberações ainda hoje, sobretudo em territórios mais carentes e

decadentes como o Marajó. Portanto, não era privilégio marajoara, de Cachoeira, do seu Proença, a prática de uma educação que castiga, castra e embrutece os alunos. Tanto não era que Alfredo vivenciou as mesmas situações de humilhação e desânimo nos estudos ginasiais, em “uma escola de verdade”, no Liceu em Belém.

Do mesmo modo, a situação educacional que envolve Alfredo no Liceu da Capital, narrada no romance *Primeira Manhã* contrasta com todas as criações e recriações feitas por ele no Marajó, nos campos, por debaixo do assoalho sempre com seu portal para uma educação esplendorosa, subindo e descendo na palma da mão. Frente ao novo contexto via-se diante de um estudo frígido, desmotivador e sem perspectiva de produzir conhecimento.

Viu de repente no rosto da inspetora, entrou saiu, a carroça que na rua rodava, fixou-se nos beijos do professor, dissolvidos no rosto de peixe azulado de gelo e barba, a lição escorria [...] Que estou fazendo aqui, quem marcou este encontro entre estas criaturas e aquele gelado peixe de óculos? Que entendimento há de sair deste ouvir de muitos e daquele falar de um só? (JURANDIR, 1967, p. 6).

Estas questões moventes que tocaram Alfredo não são bem parecidas com as inquietações que se apresentam aos intelectuais da educação e atores escolares de hoje, estaria o jovem Alfredo à frente de seu tempo?

O ensino monolítico, o currículo prescritivo, o caráter conservador das práticas pedagógicas imprimido nas aulas do Liceu devolvem a Alfredo uma imagem da escola como um lugar do assombro e do embrutecimento, imaginava ficar fossilizado como aquele professor absorto em seus ensinamentos dogmáticos, que pareciam estar com o olhar voltado para trás. Nada havia de novo e criador naquele ensino, não havia perspectiva de libertação do pensamento naqueles conhecimentos meramente transmitidos. A transmissão daquele currículo era como a transmissão do paludismo que acometia Cachoeira e a Alfredo outrora e que fazia com que tudo definhasse. Aulas monótonas e desinteressantes tão quanto as do seu Proença, professores a murmurar frases desconexas e sem sentido para aqueles que as ouviam, ou não ouviam. Um currículo estratificado e sem vida, que não proporcionava aprendizagens, experimentações, produção de conhecimentos, enfim, uma escola que se alinhava à imutável realidade socioeconômica daquela Belém corroída e decadente dos fins de um ciclo econômico. Na escola, Alfredo via seu sonho, sua criação, seus conceitos novos todos malograrem.

Resistir era urgente para Alfredo, precisava achar um carocinho de tucumã para transpor aquele horizonte que em nada, ou quase nada, contribuía para a sua formação. Assumindo o lugar da bolinha estavam os agenciamentos e a imagem viva de um mundo outro que necessitava impor-se à opressão a que a conservação das coisas imprimia com aquele currículo

duro e estático, no qual o pensamento acontecimento não tinha possibilidade de se manifestar. Com Paraíso (2010, p. 602), pode-se inferir que Alfredo assim como muitos alunos desejavam

Mostrar nossos pensamentos e paixões concretas que, em um currículo, arrancam-nos de nossa paralisia e dos poderes que fazem complô para que não pensemos nada. Partilhar! Compartilhar! Viajar sem mapas prévios! Fazer outros traçados! Fugir! Fazer composições e conexões! Inventar a cada vez suas orientações. Aprender! Gerar possibilidades de aprendizagem em contextos insuspeitados. Aumentar a potência de agir. Metamorfosear! Movimentar o próprio pensamento. Escapar das tentativas de captura. Deslizar. Fugir e criar um outro currículo que é e será único, inapreensível, incomunicável.

Um currículo nômade que acompanhe o movimento de pensamento dos sujeitos inseridos na escola, mobilizador de aprendizagens construídas por meio da experiência do deslocamento e mudança de horizonte que reconfiguram novas e instigantes perspectivas de pensar a escola, os sujeitos, os lugares. Para Alfredo o deslocamento permite a invenção de novos ângulos e perspectivas, novas significações dos contextos já conhecidos e familiarizados por ele, bem como perspectivar mundos desconhecidos e por vir. A viagem à capital permitirá novas experiências formativas como também uma ampla ambivalência entre retração e exposição de sua cultura, de sua linguagem, de seu modo de vida, uma exposição ao outro e ao mundo das fragilidades da educação marajoara, dado que o movimento de retração e exposição acompanha a educação de Alfredo. Tudo isso permite relações e aprendizagens diversas com os lugares, com os outros, sozinho consigo, com caroço de tucumã.

A desterritorialização de pensamento de Alfredo é movida por algo que vivencia, mas que não o conforma. A educação tradicional do seu Proença - que, aliás, configurava um professor leigo, sem habilitação para o exercício do magistério, vez que não havia sido formado em nenhum curso de formação de professores, a Escola Normal à época – se apresenta ainda contemporânea no Marajó, com tantos professores leigos, tanto no sentido de não habilitados, quanto no sentido de se conformarem a uma educação com características marcadamente reprodutivista e mantenedora do aparelho do Estado.

Era visível a insurreição de Alfredo contra aquela mazela educacional, com aulas entediadas, currículo morno, neutro, sem significância para aquele menino ávido por conhecer coisas novas, sair dos binarismos, libertar-se de uma forma enclausurada de educação. Daí que sua bolinha agenciava pensamentos acontecimentos que, de forma nômade, criava o novo, o Anglo-Brasileiro, Belém com todas as coisas lindas que contrastavam com aquela educação derruída. Seus pensamentos imagéticos eram tão mais interessantes que as aulas a ele dispensadas, momentos de conversa com os moradores ao pé do cajueiro ensinavam muito mais a Alfredo, pois permitia a recriação da realidade e o desdobramento daquela situação naturalizada.

Entre encontros, conversas e fabulações, seu pensamento nômade não parava de operar processos de desterritorialização e produzir situações que o levavam para fora daquela dura realidade. Alfredo estava atento a todos os rumores que o permitissem abrir fissuras, encontrar linhas de fuga que o colocasse na estepe, em seu deserto onde habitavam os sonhos possíveis, a “comunidade inconfessável”, o povo por vir.

Danilo, vara em punho, falava que o seu gosto era estar longe, viajando ao lado de um primo no mar da contracosta, aprendendo a pilotar. Mas tinha fé ainda de que haveria de ser piloto de barco no Maguari. Agora, fazia de conta que estavam no mau tempo, na baía, com as velas içadas, como se fosse no barco “São João”.

- Mas em que baía a gente viaja? Na do Sol? perguntou Alfredo mostrando seus conhecimentos geográficos.

- Na baía!

Para Danilo só existia uma baía no mundo, a de Marajó e o mar da contracosta que vinha, na boca dos tripulantes, enrolado em trovoadas e lendas (JURANDIR, 1994, p. 16, *grifos do autor*).

Alfredo cotidianamente é envolvido por sensações e pensamentos imagéticos. Em todo momento vai criando seus modos de educação e experimentando a construção e desconstrução do seu conhecimento, com uma mente fértil, um pensamento inquietante, um agenciamento movente e uma capacidade de recriar cenários outros que não aqueles vivenciados nos campos de Cachoeira. Aliás, seus conhecimentos são já, desde muito cedo forjados na sua própria casa e na relação com outros que povoam e circundam seu pensamento.

Alfredo nutria uma observação muito grande em relação aos saberes sistematizados de seu pai, um bacharel em Direito, Secretário Municipal da Intendência de Cachoeira, tipógrafo, fogueteiro, dentre outros atributos, ou seja, uma pessoa culta, que tinha um acervo bibliográfico e vários catálogos que permitiam ao menino se instruir e adquirir muito mais conhecimentos do que aqueles que aprendera ou deveria aprender na escola do seu Proença, com sua “- Flor, ó flor!”, o que denunciava a promiscuidade nas relações sociais e parentais da vila de Cachoeira e invadia a escola. Associado a esses conhecimentos, Alfredo também aprendia, apesar da vergonha que nutria, com a sua negra mãe, D. Amélia, esposa de seu pai. Mulher forte, que outrora viera de Muaná, como meio-esposa, meio-empregada doméstica do Major, e que tinha um grande conhecimento das questões de cura de doenças por meio alternativo que não os médicos, o que era raro em Cachoeira daqueles tempos.

A embarcação de Danilo, como tantas outras pode ser tomada como instrumento para Alfredo embarcar seus sonhos e transpor horizontes. Não podia ficar imóvel, vencido por aquela educação que não fazia nada acontecer. O devir-navegante fazia de Alfredo o senhor dos mares e o desbravador de mundos novos, com uma impetuosa sede de conhecer, de criar coisas novas e reinventar todos os conhecimentos que lhes faltava ou que lhes era subtraído nas escolas de Cachoeira, como as do seu Proença.

Nas mais variadas situações, Alfredo aprendia pela experiência que o tocava, movido por um desejo enorme de se educar fora de Cachoeira, sem ter a consciência de que sua educação estava sendo formada a partir de sua sensibilidade em ver e ser tocado pelo que ocorria em seu entorno, naqueles campos queimados, no caroço de tucumã, nas suas invencionices. É tanto que chega a criticar o ensino que recebera na primeira manhã de estudos no Liceu, afirmando “Onde é que estão os petrechos da química, mais químico não era o pai que fazia sabão, os fogos, rolo de prelo, conhecia venenos (Para vocês, ratazanas, só o veneno dos Bórgias, corsários do telhado!), um dia fabricou açúcar no chalé?” (JURANDIR, 1967, p. 6).

Que educação? Que currículo? Que escola? Que cidade se descortinava aos olhos de Alfredo na capital? Que sensações e pensamentos produziam no jovem Alfredo a educação e o currículo da escola tão almejada? Era preciso reinventar, colocar-se nas veredas do pensamento rizomático que flui por todos os lados, que vaza e não se detém fixo, arbóreo. A esta concepção de currículo duro e conservador das coisas cristalizadas Alfredo mobiliza seu pensamento e desmonta a face de uma educação estratificada, reprodutora de pobreza e de injustiças sociais, recobrando os ensinamentos do pai, como mais significantes que aqueles da escola formal, “de verdade”, tanto almejada. Neste sentido, Alfredo assume, irremediavelmente, a postura de um nômade que enfrenta o aparelho do Estado com agenciamentos maquímicos, envolve-se em uma luta contra o maior adversário e produz uma verdadeira máquina de guerra.

O nômade encarna o sonho, o desejo de uma busca permanente, foge das âncoras e dos ancoradouros, do pensamento com imagem, fica bem longe do pensamento dogmático e dos clichês. Corre, tenta escapar das grades curriculares, dos aprisionamentos avaliativos. Busca encontros que potencializarão os processos de criação dos possíveis, de outros modos de ser e de se relacionar com a vida (HOLZMEISTER; SILVA; DELBONI, 2016, p. 422)

Alfredo percebe que sua imagem de pensamento emite rumores que tensionam o currículo instituído na escola seja no que concerne ao questionamento das concepções mais tradicionais, seja para vislumbrar, desejar outras formas de pensamento acerca da construção do conhecimento, como algo errante, nômade, que se dá pelo transitar, pelo deslocamento, criando possibilidades de aproximações de conceitos, por meio dos agenciamentos, das linhas de fuga que permitem o pensamento criar imagem outras, para além do formalizado.

Alfredo, constantemente, fazia de seu pensamento uma “máquina de guerra”, uma “potência nômade” e permanecia sempre em caminhada, mesmo sem se deslocar fisicamente a lugar nenhum, pois, conforme Deleuze (1985, p. 10) “E mesmo se a viagem for imóvel, mesmo se for feita num mesmo lugar, imperceptível, inesperada, subterrânea, devemos perguntar quais são nossos nômades de hoje”. Por meio de aspectos insinuantes é possível identificar vestígios do personagem conceitual Alfredo, em Dalcídio Jurandir, entrecruzados com o conceito de

nômade deleuzeano, com transposições de pensamento e desterritorializações que movimentam uma forma nômade e rizomática de pensar.

Entretanto, uma questão: Naquele contexto, como Alfredo poderia colocar em funcionamento suas armas de combate? Sua máquina de guerra em ação? Muito embora fosse atento e perspectivo, no sentido de poder criar novos currículos para a educação “Alfredo, cheio de incertezas e apreensões, tinha que voltar à escola da professora chegada de Portugal” (JURANDIR, 1994, p. 46), outra experiência formativa frustrante que o fazia questionador daquela educação sem vida, acinzentada.

Por que ter de ir novamente à escola e escola daquela professora que entrava na aula, como para um casamento, falando como deveria falar uma artista de teatro? A escola era instalada na própria casa da professora. Sala de paredes descascadas, cobertas de fumaça; o teto sem forro, de telhas sombrias, arqueava-se sobre as carteiras gastas e aleijadas. Com a impressão da recente morte de Juca, o aluno mais velho, havia também um ar de luto em todas as meninas e meninos (JURANDIR, 1994, p. 46).

Nota-se que a precarização da escola no Marajó e no Brasil não é de hoje. Os meninos e meninas que teimavam em chegar à escola se deparavam com uma educação carcomida que ia desde a estrutura física, insustentável até ao profissional que se apresentava para ministrar aula, inda que tivesse vindo de outro lugar para tal atividade. O que ficava cada vez mais claro no pensamento de Alfredo era o fato de todo aquele ensino, toda aquela pompa da professora não traduziam a formação almejada por ele e pelos meninos e meninas do Marajó. Era como se tudo fosse fúnebre, denunciando não apenas a grande mortalidade infantil em Cachoeira, por falta de políticas públicas voltadas para a saúde da população, quanto a morte prematura do currículo daquela educação arcaica, insignificante, entediante.

Para Alfredo, que se rendia à sonolência e ao tédio, a professora virava um ser de giz, esponja e lápis, rosto de palmatória, orelhas de borracha, unhas de mata-borrão. E toda essa combinação de materiais escolares, pó de arroz e cabelo vestia-se, movia-se, falava! (JURANDIR, 1994, p. 47).

Quanta monotonia, quanto desalento disparado de um currículo enrijecido e reproduzido por alguns tipos de fantoches animados que transmitiam uma ideia falida de educação. Era como se não houvesse vida, apenas a repetição de um ideal que não se materializa no mundo onde aquelas crianças se movimentavam, uma educação, com seus instrumentos e instrutores aptos a manutenção das verdades e conceitos já cristalizados, imutáveis, escatológicos, do qual não se esperava que acontecesse nada.

Tal como anunciado anteriormente, este malogro educacional vivenciado por Alfredo, por fazer parte de um paradigma educacional, marcadamente pelas concepções tradicionais, positivistas e racionalistas do currículo, também era reproduzido no Liceu tanto reinventado pelo jovem Alfredo personagem conceitual.

E do pátio, onde rodou só, já agora ferido pela indiferença geral, subiu para a aula de francês, a primeira [...] Mas de onde vem esta, balançando as argolas, endureceu no estrado, uma estaca de gola gema de ovo, sapato alto, o dedo sobre a aula como um verme? Toda ela é um giz de saia, o colo de tábua, o catarro didático na voz que esganiça, ralha, corda solta, é francês, sim ou não? Não dispare, não dispare, (ah cheirosas e lentas professoras), e aqui ao lado este sarro, o nome Grammaire, sinistro o quadro-negro, e toda alvaiade e urgente a professora na pista a língua chicoteia, abre a jaula de onde saímos, tentamos engolir no ar o pronunciar rouco, saltamos sobre a presa, de goela no chão caímos, estala o francês da domadora [...] E aqui de mentira a sabichona garça azeda, feroz de pronúncia e fígado, ganindo furiosamente a sua aula (JURANDIR, 1967, p. 106)

A aversão de Alfredo àquela postura didática, dizia muito do não aceite de uma educação que conforma, deforma, que poda os sonhos, mesmo os possíveis. Por que não se conformava com aquela realidade? Afinal, era uma tendência natural que se “ensinassem” daquele jeito, que portassem daquela forma os professores, mesmo nos centros de ensino mais formais e estruturados como o Liceu da Belém da metade do século passado. Por que carecia de uma educação outra, um currículo que vazasse, que borrasse aquela transparência?

Porque a educação ameaça o império da verdade e sua entropia mortífera. Exerce modos de educar, que comportam estriamentos e também oportunidades de recriação. Conjuga uma realidade surpreendente, que parece debilitar as energias, mas cujo desequilíbrio abre recomeços. Conserva a sutileza estética de lutar. (CORAZZA, 2010, p. 118)

Alfredo não estava à procura de conhecimentos e verdades essenciais que pudessem fundamentar a sua vida, mas em busca de uma educação que pudesse abrir seus horizontes para além de Cachoeira, para Além de Belém, ou mesmo de desdobrá-los para uma realidade outra que, definitivamente, não era aquela precarização, aquela miséria de viver que experimentava desde os campos de cachoeira até a José Pio ou Liceu. Estava farto daqueles professores que nada ensinavam, desejava encontrar mestres que fossem ao encontro dos seus anseios e inquietações, que o instigasse a inventar problemas e criar seus conceitos.

[...] a educação aprendeu que as verdades de um currículo não preexistem a ele, mas decorrem da reformulação das formas de conteúdo e de expressão (cf. Deleuze, 2004; Deleuze e Guattari, 1995b); da invenção de problemas e suas condições; da suscitação de originais modos de ver, sentir, pensar. Intuiu que os saberes, poderes e subjetividades (cf. Foucault, 1993), produzidos por um currículo, são sempre verdadeiros, segundo as verdades que ele introduz, passa, faz fugir. (CORAZZA, 2010, p. 116)

Em alguns momentos os pensamentos de Alfredo se expressam de modo confuso, sobrepostos uns aos outros. Sabia que a educação recebida em Cachoeira não dava conta de seu desejo de formação, não oferecia elementos para a sua emancipação intelectual e educacional. Isto causava aflição no jovem personagem dalcidiano.

Alfredo temia que se confirmasse o que sentia, suspeitava, sabia. E ela a exigir-lhe que voltasse à escola, sem mais falar de Belém, do colégio, da viagem... Era assim. Alfredo achava que a vida se reduzia, se diminuía e ainda mais com o impaludismo crônico que lá um dia se lembrava de vir. Que vida maravilhosa era a do

Bibiano na sua canoa indo e vindo, trazendo quanta novidade de Belém! (JURANDIR, 1991, p. 112)

Para além da escola do seu Proença ou da professora vinda de Portugal, seu pensamento inventivo produz em Alfredo um devir-canoeiro, no sentido de percorrer a aventura do traslado pelo rio, indo e vindo para Belém, criando e recriando as realidades derruídas e decadentes ao sabor dos mundos outros inventados em seus conceitos. Experimentava de forma paciente e solitária os rumores das vozes vindas de outros lugares, da comunidade por vir.

A vida cotidiana pacata que vivia em Cachoeira o fazia inventar mundos maravilhosos, sempre com a nítida intenção de fuga, formação, anseio de educação, não se sabia ao certo para quê, mas via que aquela realidade poderia, sim, ser revitalizada, assim como as mortes e as doenças poderiam ser evitadas. Curar as feridas, suas que impaludismo deixara, da sociedade doente na sua ética e moralidade e da educação, quase que já moribunda em seu currículo era o que procurava fazer Alfredo com a sua bolinha de tucumã subindo e descendo na palma de sua mão. Este é um dos pontos de seu alento. Alfredo não podia sucumbir, naufragar seus pensamentos acontecimento, não podendo, de forma alguma, fracassar em seus projetos e planos imanescentes em seu pensamento.

Os descaminhos da formação almejada por Alfredo eram tantos que “Tudo agora lhe parecia sem esperança e nada valia mais a pena fazer? Tudo gorava, como aquela moça e aquele rapaz que gastou anos e anos de estudos para coisa nenhuma? (JURANDIR, 1994, p. 142). A desesperança de Alfredo se multiplicava quando via um Edmundo Menezes, rapaz rico, da família nobre de Cachoeira e de todo o Marajó, ter saído tão jovem, como Alfredo queria sair e ter voltado, formado é bem verdade, mas sem um conhecimento novo, uma ideia que pudesse colocar em curso uma mudança para os campos de Cachoeira, para o Marajó. A ideia daquele rapaz que saía para estudar fora, não condizia com os rumores, o fora que Alfredo criava em seus conceitos. Ao contrário, parece que havia estudado para preservar a ordem vigente das elites e para manter a dominação de uma aristocracia enraizada historicamente no Marajó.

Voltou a olhar, com súbito ressentimento, para Edmundo a quem havia pedido com ingenuidade, dias atrás, para dar umas aulas a Alfredo. Talvez este, pegando amizade nele, fugisse do ambiente do chalé. Depois, já não havia a bem dizer escolas em Cachoeira. A professora pedira licença para tratamento de saúde. O professor, resmungando algarismos, amarelo, soturno, enfeitava o quadro com a sua caprichosa caligrafia.

Mas não esperava esta resposta de Edmundo:

- Quer também que eu seja o pai de Alfredo?

Foi uma espécie de surdo desabafo. Negava-se a dar uma simples lição ao menino tão esfomeado de saber. Para que então estudara lá na Inglaterra? De que valiam seus conhecimentos? Ouvira-o dizer, certa vez, sem entendê-lo: Aprendi para ser um proprietário. (JURANDIR, 1994, p. 183)

O retorno de Edmundo Meneses para o Marajó, para Marinatambalo, tinha um objetivo claro, restituir a dominação dos seus familiares àquela gente, necessitando, para isso de ajuda dos que ali já residiam e poderiam servir de alavanca para os seus interesses e planos. Entretanto, a moça escolhida por Edmundo para ajudar na realização daquilo que pretendia era justamente Lucíola, mãe postiça de Alfredo a quem queria, a todo custo, como filho verdadeiro, mesmo a contragosto dele. Lucíola, por estar muito próximo a Alfredo sabia de todas as suas agruras por não ter tido a condição de estudar, nem em Cachoeira, nem fora de lá, como era manifesto em seus pensamentos.

Quando Lucíola se depara com Edmundo, “um doutor”, formado na Europa, viu a oportunidade de oferecer a Alfredo algo que ia ao encontro dos seus desejos de formação. Certamente um doutor, formado em agronomia, teria muitos conhecimentos a serem passados a um pequeno aprendiz, ávido por saber, com sede de conhecimento. Entretanto, parece que contribuir para a educação do povo simples de Cachoeira, não estava nos planos de Edmundo que chega a reconhecer que estudou para se tornar um proprietário. Isto mostra com muita veemência o quanto o patronato se reproduz, o quanto que as oligarquias transmitem às gerações futuras a sua intencionalidade de dominação, ainda que de forma dissimulada, paternalista e clientelista, próprio dos cenários oligárquicos, como o coronelismo reinante nas práticas sociais e na mentalidade do povo, pensamento, aliás reproduzido ainda hoje não apenas no Marajó, mas em muitas regiões brasileiras, sob várias facetas.

Edmundo via em Alfredo um potencial de rebeldia, algo que não se afinava com seus pensamentos e fazia questão de manifestar esta ideia, até com certo lamento, por não poder ter dado ao seu ensino o endereçamento que em Alfredo era muito nítido, o de questionar e transpor aquela realidade desvalida. Por isso repetia para Lucíola “ - Fazer com que ele seja o que não fui. Ele saberá para o que vai estudar. Nada tem atrás de si. Tudo nele é futuro” (JURANDIR, 1994, p. 165). A consciência de Edmundo frente aos anseios, aos desejos de formação de Alfredo fazia-o refletir que a educação que recebera não serviria a Alfredo, ao povo simples, como não serviu a ele próprio.

- Que poderia ser Alfredo? A Alfredo a quem neguei dar lições. É verdade, é verdade... Mas de que valia ensinar o que ainda sei? O conhecimento que adquiri foi como água num copo sujo. Ninguém pode beba-la. Está contaminada. Alfredo aprenderá por si mesmo. Saberá aprender, com tremendas dificuldades, o que aprendi sem nenhuma e inutilmente. Ele não quererá um professor que carrega ossos de criança no bolso. E que destino teria essa criança? (JURANDIR, 1994, p. 185)

A ideia de Edmundo sobre o que ele aprendera e para que aprendera era contrária a gente como Alfredo, estavam em planos diferentes. Um querendo manter o *status quo*, formando-se

inclusive para isso, o outro buscando uma educação que o libertasse, junto com todos os seus de Cachoeira daquela estrutura socioeducacional desigual, injusta e quase imutável.

Se na escola cachoeirense nada, ou quase nada, chamava a atenção, de forma significativa e contundente de Alfredo, menos ainda a relação dele com os reprodutores das desigualdades sociais, estampadas nas figuras da política que circundavam sua casa e faziam longos discursos ao seu pai e nas figuras do empresariado como Edmundo, a família Meneses, Dr. Lustosa. Toda esta gente, sem contar os professores que, consciente ou inconscientemente, reproduziam as situações de espoliações imprimidas pelos aparelhos do Estado, provocavam em Alfredo um asco e uma imensa vontade de sair do vilarejo, de transpor os horizontes de Cachoeira, de chegar ao menos a Belém. “Ele queria explicar: Papai não sai mais da Intendência... Não vou para o sítio onde Mariinha poderia morrer. Daqui só posso ir para o colégio. Estou vendo o rio, vendo embarcações passarem, numa delas partirei” (JURANDIR, 1994, p. 85).

Se fosse para se submeter àquela educação deformante, seja a da escola que frequentava, seja à guisa do que vira em Edmundo, educação para nada, educar-se para coisa alguma, preferiria partir, em desatino, sem rumo, sem nenhum porto seguro. A única certeza que nutria em seus pensamentos imagéticos era que aquela realidade precisava ser desdobrada e, como não via ninguém perspectivar uma mudança, uma transformação naquela naturalização instaurada, forjava silenciosamente um devir-nômade para não se petrificar juntos com os estados de coisas que se achavam cristalizados no Marajó, como a educação, o currículo.

É bem verdade que havia algum lampejo de esperança imanente naquela realidade derruída. Nem todos os professores estavam afinados à lógica dominadora hegemônica. Alfredo pode ter contato, em Cachoeira, com um professor que, ao menos havia frequentado a Escola Normal. O professor Valério era um normalista, fato inclusive inusitado, pois quando da formalização dos cursos de formação de professores na Escola Normal no Brasil, destinada a educação das primeiras letras, antes dos estudos ginasiais, o público alvo era compostos quase que exclusivamente por mulheres. Daí a denominação normalista como quase que sinônimo de professora. Talvez Alfredo, como personagem conceitual que mobiliza instigantes pensamentos, tenha criado o professor Valério como normalista para se constituir como uma nota destoante, o diferente daquela educação homogeneizadora que teimava em ser levada a curso pelos donos do poder que imprimiam as regras para uma educação marcadamente conservadora e reprodutivista.

- Você, meu filho, não vai freqüentar a escola de manhã. Seu pai paga suas aulas da tarde. Com você, ele não será ríspido. E você sabe que o professor Valério, coitado, não liga ao ensino por que o governo não paga o pobre há mais de três anos. Foi

obrigado a pescar, a aceitar trabalhos de guarda-livros nas tabernas. A escola estadual não fechou, porque ele se compadeceu das crianças. Estudou na Escola Normal. Sua família teve. Aquela casa velha onde ele mora com a mãe foi um casarão. O que ficou é só uma parte da casa (JURANDIR, 1994, p. 153)

Com o professor Valério, Alfredo joga com o descaso do governo para com a educação, e principalmente, com a desvalorização docente. Em que pese a falta de compromisso dos professores em ministrar uma aula de qualidade para os alunos, não há de se negar que a falta de estrutura física, uma política de valorização profissional, com salários, senão dignos, pelo menos em dias, são condicionantes para a oferta de uma educação pública digna para as crianças. Se não se paga o professor, se não se procede o reajuste devido, se não se respeita a legislação, não se pode cobrar simplesmente que o professor tenha o caráter messiânico na tarefa educacional, sobretudo em uma região fortemente agravada pelas assimetrias quanto à geração e distribuição de renda de forma mais equânime, pelo menos.

Não destoa tanto da realidade criada por Alfredo, no Marajó, da primeira metade do século passado, as subcondições de trabalho dos profissionais do magistério de hoje no Marajó, no Pará. Não são poucas escolas precarizadas, prédios decadentes, estruturas em frangalhos, como também não são poucos os prédios improvisados para abrigar tantas crianças, jovens e adultos que precisam de uma educação, com um mínimo de dignidade. A situação da precarização das estruturas físicas das escolas ribeirinhas se constitui como um descaso a parte, pois em pleno século XXI, não se ter um lugar digno para estudar é uma afronta aos direitos fundamentais da pessoa, garantidos pela legislação vigente. Os baixos salários dos professores, os atrasos e falta de reajuste, não devem, em quase nada, para a situação em que se encontrava o professor Valério, que mesmo assim, ministrava aulas a Alfredo e às demais crianças movido por um misto de compaixão e responsabilidade social. Entretanto, hoje, não se pode ensinar por pura compaixão, misericórdia ou vocação. É preciso condições materiais, como nos tempos de Alfredo, para levar a educação a sério. Produzir um currículo que se paute também na igualdade de condições de trabalho, de estudo e formação, seja docente ou discente. Lutar por melhores condições de oferta e funcionamento da educação escolar e resistir às investidas de precarização da educação pública na Amazônia e no Brasil. Urge criar modos de desterritorialização de uma educação conservadora e de um currículo estratificado nos dias atuais, conforme faz Alfredo em seu tempo, enfim, produzir um pensamento que dispare um movimento revolucionário, que acione uma máquina de guerra, capaz de abrir fissuras na estrutura socioeducacional enrijecida, excludente e injusta.

Para além das questões sociais e de cunho mais político que o personagem conceitual Alfredo levanta nas criações de seus conceitos, há ainda, em diferentes momentos, os fortes

rumores de uma educação pautada por um currículo prescritivo, imbuído de uma racionalidade própria das tendências mais herméticas e tradicionais do campo do currículo. Alfredo problematiza o currículo prescritivo escolar e aquela forma tradicional e mecânica de se ensinar, questiona aquele modo insistente do professor querer levar o aluno a aprender algo fora dos seus anseios e desconectados de sua vida. Percebia que em nada confluíam seus planos imanescentes de uma educação mais leve, solta, artística, fora dos aprisionamentos que ele abominava.

Que poções nos ensina esse boticário de cátedra? O saber exige uma vocação? Sim, saber, queria, mas a seu modo, assim como respirar, apanhar manga no chão da Dois de Dezembro, o mesmo que amar, as aulas como os beijos que aí fora o esperavam. Como varar este nevoeiro? Ouvir deste casarão: Mais do que faz de conta, rapaz, aqui é de vera [...] A aula de química enchia o quadro negro de palavras, palavras, palavras. (JURANDIR, 1967, p. 7)

O que esperar daquele ensino burocrático, com palavras e mais palavras sem sentido, um monólogo, algo uníssono? Alfredo sempre se colocava fora daquelas aulas no Liceu, sem vida. Bastou uma primeira manhã de estudos no ginásio para que Alfredo pudesse perceber que o que vivia agora, estava fora do seu pensamento imagético. Que química poderia aprender com os professores que mal balbuciam as palavras ou as escrevem no quadro sem nexos, apenas como se fosse uma, um cumprimento do conteúdo, uma obrigação de passar a matéria, sem se importar, no mais das vezes, se existia aprendizado naquelas horas de mecanização do saber. Onde está o prazer do texto, o deleite da leitura e das conversas significativas, interessantes, novas, dos professores para com os seus alunos? Onde estão as interações entre os colegas e mesmo com os professores? Com todos os percalços que circundavam Alfredo, seja em Cachoeira, seja no Liceu, talvez pudesse ser tentado a exclamar como Goethe, citado por Blanchot “Não haverá chance de acabar bem”, pois parecia soçobrar.

A cada aula, a cada professor que adentrava o templo sagrado do conhecimento, o Liceu, o grande sinônimo do educar-se nas imagens de pensamentos feitas por Alfredo pelos campos de Cachoeira, a escola de verdade, mesmo que não fosse o Anglo-Brasileiro, fortalecia o desalento em Alfredo. Não havia conexão de pensamento e concepção de saber daquelas aulas com o pensamento nômade de Alfredo, com os seus rumores produzidos. E assim,

As professoras, sempre cheirando a Barão, faziam a descrição da raiz no quadro negro, quando raiz era a que se entranhava aqui dentro uma raiz do mundo; Andreza, eu preciso te escutar, vem me dizer que é que sinto e me arde... Rever Andreza era completar a juventude? (JURANDIR, 1967, p. 17)

A ideia que vinha à cabeça de Alfredo com aquele currículo fragmentado, sem vida, era de que não haveria progressão de ensino. Tudo parecia o mesmo, nada de novo, seja no Barão ou no Liceu. Nenhum assunto tratado, fazia conexão a vida que em Alfredo pulsava por

conhecimentos novos. Chegava a recorrer a Andreza, sua companheira dos campos do Marajó, com quem tudo inventava, e que o acompanhava em seus rumores por uma educação outra que não se fundasse apenas em raízes quadradas que não faziam nada acontecer, não estendiam as raízes do mundo dentro de Alfredo ou não levavam para o mundo as raízes de uma educação que pudesse se fazer pela andança, pela invenção, pela artistagem. Suas imagens de pensamento são nítidas nesse sentido, em consonância com o pensamento de Corazza (2010, p. 119-120), porque “Não há, assim, resultados melhores ou piores de um currículo, em relação a outros, apenas os mais apropriados às verdades formuladas por cada um”.

Esta era a educação significativa almejada e traduzida por Alfredo em seus pensamentos imagéticos. Algo que não se constituía em um devaneio ou um ideal inalcançável como a república platônica, mas a algo real, desdobrado, porque surgia dos próprios problemas existentes naqueles modelos curriculares ou em outros problemas criados pelo próprio Alfredo para poder desterritorializar seu pensamento. Os conteúdos neutros, mornos que eram passados a ele como verdades absolutas, não tinham relevância frente a um currículo que suscitava encontros, sensações, fabulações, inovações. Alfredo buscava sim um currículo que lhe tocasse, que fizesse com que ele produzisse uma verdade temporal, contingencial, para responder a algum tipo de problema e logo se desfazer, se reinventar, se conectar a outros planos, o que desvirtuava aquela verdade produzido por aquele conceito, tornando-se apta a se transmutar a um novo significante que, em comunhão com outras imagens de pensamento davam novos significados ao pensar, ao ensinar e ao aprender.

O que Alfredo não se acostumava era aquelas práticas educativas pautadas na ameaça, no castigo físico e psicológico, àquele autoritarismo disseminador de medo ao invés de respeito, de tudo que o fazia arrefecer.

Alfredo gaguejava, quase culpado diante da muda acusação do mestre, o olhar do velho dizendo: a juventude que perdi, está aí toda em ti, ladrão! Alfredo rodeou: não precisava combinar primeiro o quanto por mês? Necessário fazer uma prova para avaliar o grau? O velho transpirava sombriamente quarenta anos de magistério (JURANDIR, 1967, p. 21).

Não importava onde Alfredo se encontrava para ser educado, se na escola, formal, ou em algum lugar com qualquer professor particular para lhe reforçar os conhecimentos. A forma era a mesma, a reprodução da opressão se espalhava em todos os lugares. O que poderia aprender de novo, fora da escola, que pudesse combater aquele ensino conformista que embrutecia os desejos revolucionários? E se fosse para reforçar aquelas velhas formas de aquisição de conhecimento, para que teria que tomar aulas com outros professores tão tradicionais quanto os da escola formal?

Este pensamento criado por Alfredo abre uma fenda para que se possa questionar a educação daquele tempo, porém a que se pratica hoje na escola pública básica, na qual há um forte apelo por instaurar programas de reforço escolar no contraturno dos alunos. Mas, como em Alfredo, salvo algumas experiências exitosas neste tocante, o que se pode acrescentar em uma aula de reforço de matemática ou português com os mesmos conteúdos, técnicas e procedimentos metodológicos? Com as mesmas posturas entediantes de um currículo castrador de sonhos? Seria o prolongamento do tédio educacional aos alunos que já se encontram defasados na leitura, na escrita, no raciocínio lógico e matemático, produzindo o mais do mesmo, de forma que o conduzem ao malogro, ao desânimo e à falência de imagens outras de pensamento? Estas experiências, já enfrentadas por Alfredo na primeira metade do século passado, podem reproduzir grandes inconsistência à formação dos meninos e meninas não apenas do Marajó.

Importante destacar também, que não se trata de crucificar o reforço escolar como estratégia metodológica a ser seguida por qualquer escola ou aluno que se vejam na necessidade de intensificar os esforços para a aquisição de algum conteúdo. O problema a ser levantado é: qual conteúdo? A quem serve tal conteúdo? Que currículo? A serviço de quem ele está sendo praticado e reforçado? Como Alfredo já chamava a atenção, tal estudo é simplesmente para ganhar dinheiro? Para se tornar um proprietário? Parece que como em Alfredo, o currículo a ser praticado está para além dos reforços da máquina econômica de se colocar no mercado de trabalho, precisa-se avançar no sentido de uma formação humana e social que dê conta de uma educação pautada na “emancipação intelectual” como mote do currículo. Desta forma, cabe até mesmo às práticas pedagógicas pautadas no reforço escolar que se movimente dentro de propostas de uma formação integral dos alunos, considerando a sua condição socioeducacional e suas potencialidades de aprendizagens.

Trazia ou não trazia do pai o sangue de ser doutor? Via no Major o bom de fazer coisas, usar ferramentas, o avesso do Secretário. Debaixo daquele oradorzinho oficial, escrivão do Conselho e do Intendente, Major de papelório e sessão cívica, não estava um mestre de oficina sentido com o mundo e consigo mesmo por não ter ficado ao pé de uma forja ou da sua impressora em Belém? [...] E por que não chegava para perto da mãe: Mamãe, vou ser padeiro? Que tal nós dois, a senhora no mingau e eu no pão? (JURANDIR, 1967, p. 25)

Estas são questões moventes em Alfredo, pois nos seus ruídos que lhes enchia o pensamento uma educação, um currículo não se fazia simplesmente para ser proprietário de alguma coisa, para ser doutor nisso ou naquilo. Importava para ele a oportunidade de se colocar ao lado daquilo que acreditava fosse um lampejo de conhecimento, viesse de qualquer situação. Alfredo aprendia com seu pai, tanto como advogado, secretário da intendência municipal, bem

assim também com ele como um tipógrafo. Mas Alfredo também não ignorava os conhecimentos acerca da vida econômica em que vivia. Daí que não ganha relevo em seus planos imanes uma educação que pudessem apontar apenas para o fato de uma adequação no mercado de trabalho. “Ficava, então entre a cabeça do pai na cauda do cometa e o pé da mãe no estrume da horta? A questão flocava em ganhar dinheiro e mais nada?” (JURANDIR, 1967, p. 25). Alfredo se pautava na concepção de um currículo nômade transpassado por encontros e acontecimentos, habitado por conceitos filosóficos e saberes práticos, com experimentação da ciência e produção de um novo senso comum juntos, trabalhando em prol da criação de novos conhecimentos e de um mundo próprio.

Outro ponto de questionamento disparado por Alfredo diz respeito ao ensino conteudista, com a ênfase na memorização de muitos conceitos preestabelecidos, forjados dentro de uma estrutura de ensino que não privilegia o diálogo, os questionamentos, a experimentação do conhecimento. O ensino pautado em assuntos que não reverberam na prática social que os meninos e meninas que chegam à escola necessitam para operar a compreensão do mundo a partir dos ensinamentos feitos na escola formal, como o Liceu. Menos ainda os conteúdos ou os velhos conceitos estão organizados a partir dos problemas sociais, econômicos e educacionais formulados pelos próprios alunos, em conjunto com os professores e a comunidade escolar como um todo. Como fazer brotar algo novo na escola? Como fazer uma insurreição frente ao ensino que bestializa, embrutece, com sua didáticas enrijecidas, se ao invés de problematizar a realidade de forma dialógica com os alunos, o professor busca a resposta automática, sem nexos, daquilo que outrora despejava seja no quadro negro, seja em longas e monótonas aulas expositivas daquilo que já fora previamente definido, como um *trivium* e um *quadrivium* escolásticos, dos métodos racionalizados do *Ratio Studiorum* dos jesuítas, ou mesmo da *Didactica Magna* de Comenius, com séculos de aprisionamento de mentes e corpos? E assim, o objeto do currículo inquirir a Alfredo: “Sabe o máximo divisor comum? Um exemplo de conjunção subordinativa. Dê-me a definição do caule. Um polígono, sabe traçar?” (JURANDIR, 1967, p. 22)

Esta era uma realidade vivenciada por Alfredo, mas também por muitos alunos de hoje na escola básica. Ainda hoje os conteúdos são selecionados e organizados de forma fragmentada, descontextualizada e fora da vivência dos alunos. Um ensino orientado por uma racionalidade cientificista com ênfase na memória, na objetividade, na fragmentação com grandes resquícios dos paradigmas tradicionais do campo do currículo, se agarra a definição disto e daquilo, classificando e nomeando fatos e coisas e, com isso, inviabiliza as potências criativas dos alunos. A rigidez e estratificação do currículo fecham as válvulas de escape para

se vislumbrar e questionar esses métodos, tornando o currículo como uma grade que aprisiona o pensamento, que não favorece o acontecer de coisas novas. Assim, a escola de hoje como em época de Alfredo, se busca ainda a definição das coisas, a nomeação dos fatos, a memorização dos conceitos e a demonstração de verdades. Ficar preso a um conceito de “caule” ou de um “polígono” sem a necessária compreensão de que essas definições são meios para se proceder a leitura do mundo, da natureza, da sociedade, de nada adianta ser ensinado. A dicionarização do ensino sem relacionar com os problemas fundantes da sociedade, sem considerar o aluno como ser multifacetado, pouco ou quase nada pode acrescentar ou contribuir para uma educação que liberta o pensamento, emancipa intelectualmente, transforma vidas e desdobra horizontes.

Estes pontos de enfrentamento produzidos pelos pensamentos imagéticos de Alfredo levam, não só ele, mas todos os que acompanham sua travessia e desterritorialização e ouvem seus rumores, a formular conceitos que afirmam uma postura de enfrentamento: “Não tens que te encarar com o catedrático de matemática nem com a anta da aula de desenho” (JURANDIR, 1967, 104). A postura é esta mesma, de questionamento, resistência e combatente desta situação adversa da educação. Por que precisa ir ao encontro daqueles algozes do saber? Por que beber na fonte do embrutecimento? Por que buscar uma formação para se tornar um proprietário, um burocrata, um patrão, um opressor?

Tal como em Cachoeira, com o professor Valério, Alfredo via pontos destoantes naquelas tramas curriculares que teimavam em fazer com que soçobrasse. Assim como em todas as situações educacionais, por mais herméticas que sejam, há notas destoantes, há os que se insurgem contra a realidade reificada.

[...] e se viu ao lado de Belmira, na aula de português, com aquele professor de aparição, magrinho, voz abafada, tossindo breve, tão frágil, tão esvaído. Todos na aula o queriam bem, sim. Ou tinham pena? Por que assim tão doente nesta sala que lhe suga os pulmões? Foi a tísica ou a gramática? Roído pelas regras, olhava a aula como se dissesse: falem errado escrevam errado, das folhas da gramática, façam papagaios, aprendam a língua com os canoieiros do Ver-o-Peso (JURANDIR, 1967, p. 106).

Alfredo identificava naquele professor - em seus pensamentos imagético, pois na realidade esta situação não aconteceu de fato na trama dalcidiana, eram frutos dos rumores produzidos por Alfredo - uma linha de fuga, uma possibilidade de transpor o ensino rígido e neutralizador ao qual estava submetido. Porém, não era próprio de Alfredo se submeter a nenhuma situação que ameaçasse seus planos imanescentes, seus rumores, seus desejos de formação sempre novos, cheios de invencionices. Fazer “papagaio” com as folhas da gramática, tal qual como outrora desejou atear fogo nos catálogos do pai eram pensamentos moventes em Alfredo. Por que não aprender com o diálogo, seja com os catedráticos do Liceu, seja com os canoieiros do ver-o-peso ou com outros tantos cheios de situações educativas que desse algum

sentido, algum significado a todo aquele pandemônio que era a educação no Liceu, em Cachoeira, alhures.

O professor de português, naquela situação, encarnava uma fissura, um rizoma por onde podia fluir o currículo, por onde Alfredo poderia se agarrar para não sucumbir, não soçobrar, não malograr. Alfredo, com o professor que “autoriza” os alunos a quebrar a regra, a subverter-se, inventa também uma arma, um instrumento da sua máquina de guerra nômade contra as amarras do Estado, frontal ao currículo prescritivo, de encontro a uma educação reprodutora de pensamentos favoráveis à cristalização dos estados de coisas.

Da mesma forma eram as aulas de matemática, tão sem sentido e sem utilidade para Alfredo que conseguia entediar-se com aquela lição sem vida, sem nenhum alento. Era uma aula, a moda das demais, que não produzia nenhum acontecimento, tudo era atraso, frase e algarismos sem sentido, sem nexos com a vida com os pensamentos inventivos e artísticos que Alfredo estava acostumado a fazer. Seus conceitos imanentes criados em todo momento contrastavam com aquela álgebra gelada, com aqueles teoremas aprisionadores de mentes.

Seguiu-se o outro número, matemática; de óculos e casimira preta entra em silêncio o camelo direto ao quadro, riscando algarismos num rosar surdo. Teoremas. Teoremas. Enche o quadro, quebrou-se o giz, olhou gelado e numeral para a aula, a boca sumia-se num furo de onde escapava o regougo algébrico; petrificados em giz, os teoremas também nos petrificam, e o mestre vai jogando sobre nós a sua areia (JURANDIR, 1967, p. 106).

Alfredo não podia esperar nada daquele ensino, daquela matemática que não serviria nem ao menos para equacionar os principais problemas socioeducacionais que eram tantos naquela sociedade corroída. Matérias neutras e surgidas de um nada para intervir igualmente em nada da vida dos marajoaras, dos belenenses, conteúdos que desinteressavam aos alunos e pareciam servir apenas aos seus donos, os professores, titulares catedráticos de cada disciplina.

E não cessavam situações de desalento. Mesmo em seus pensamentos imagéticos, Alfredo via ainda a imagem de professores rígidos, intolerantes, detentores do saber, como se fosse sua propriedade e que não tinham a menor preocupação em compartilhar suas ideias ou sair delas. Parecia que seus objetivos eram mostrar que sabiam das coisas e não se importavam em se os alunos aprenderiam ou não. Alfredo flagra estes tipos abomináveis de currículo como algo real, vivenciado na primeira manhã de aula no Liceu ou em seus pensamentos imagéticos.

Ou Antônio, variando no dormir, a ensinar a sua geografia, amarelinho, amarelinho, a abrir o mapa dos seus malassombros?

- Agora, os rios da Europa.

O mestre corrigiu a gravata e dela brotavam os rios, corriam pela sala, escondiam-se pelas carteiras, metidos no bolso, escoando pela janela, rios, rios, rios. Já alheio à aula, o mestre ia, vinha, desfiando os rios, como se falasse para si, confiante. Estes rios são meus, unicamente meus, sei de cor, meus. Bebo-os no meu copo, parecia dizer o seu olhar (JURANDIR, 1967, p. 107).

Este era um currículo pautado pela memorização e pelo acúmulo de conteúdos transmitidos pelos professores aos alunos como verdades absolutas e imutáveis. Desde quando a geografia era ensinada pela forma paisagística dos espaços físicos? Como se não houvesse uma outra forma de construção e difusão do conhecimento utilizando a geopolítica, a ação antrópica como eixo movimentador do entendimento da formação mundial. Conhecer era preciso, mas será que só se podia ensinar por meio daqueles mapas amarelados, daqueles conceitos mnemônicos há tanto tempo e tantas vezes repetidos como um credo religioso? Tudo isso causava tédio e estranhamento no jovem Alfredo, práticas de ensino rotineiras que em quase nada ajudavam a mobilizar novas aprendizagens e conceitos. Não se acostumava com a interiorização dos pensamentos dogmáticos. As aulas monótonas eram quebradas no seu silêncio com os gritos dos professores mais intransigentes e, assim, “Alfredo toma um susto: invadindo a sala, um galego gorducho, bigodudinho, com uma pressa irritada, o bugalho amarelo, a bater a régua na mesa contra trinta e dois inimigos. - Menino! Menino! Silêncio na cocheira!” (JURANDIR, 1967, p 105).

O autoritarismo didático permitia aos mestres o máximo distrato dos alunos que, sem nenhum pudor eram violentamente repreendidos, seja física, seja moralmente. Não havia como conceber uma relação professor-aluno de forma em que a acolhida e o respeito fossem levados em consideração. Sempre sobressaía a hierarquização nas relações de poder dentro da sala de aula, no interior das escolas, como uma réplica, em miniatura, de uma sociedade estratificada e fundamentada no “mandonismo”, na força das elites opressora dos dominadores para com os dominados. Uma escola hierárquica, autoritária, rígida e centrada nos conteúdos abstratos dos professores, era o que Alfredo experimentava naqueles momentos.

Sucediam-se os apelidos, o bengalão na mesa, a pasta inchada de sonetos, provas e rascunhos da sempre polêmica sobre se Deus existe ou não com o padre Dubois.

- Toda a estrebaria com os cascos no caderno! Trouxe na pasta as ferraduras de que precisam. Todos de pata no papel. Quem riu atrás? Seu Maciel, como vai de vadiação e vício? Nesta estrebaria nem Hércules! Nem Hércules. (JURANDIR, 1967, p. 109)

Se o ensino era centrado no saber arrogante e onipotente dos professores com seus métodos de transmissão do conhecimento que valorizava muito a memorização em detrimento da problematização dos conteúdos, era comum e natural que tais professores considerassem que os alunos, porque não conseguiam verbalizar o que lhes transferiam, *ipsis litteris*, fossem “burros”, desprovidos da capacidade cognoscitiva de apreender e/ou abstrair conceitos e mais conceitos, teoremas, gramáticas, e todas as velhas fórmulas de ensino e aprendizagem já defasadas e que não davam conta de responder aos anseios dos mais ávidos pelo conhecimento, como era o caso de Alfredo. Se não conseguiam devolver neutramente o que lhes era passado,

porque não queriam simplesmente reproduzir o inculcado, não havia outra classificação para tais alunos do que a alcunha de quadrúpedes. Entretanto, a bestialização da turma significava a falência do ensino arcaico, tradicional e conservador que não conseguia se desvencilhar os seus velhos conceitos, das suas amareladas cartilhas, de tudo que fazia com que a educação não caminhasse para frente, mas sempre estagnada ou andando para trás.

Sairão, sim, todos diplomados. Mas em coice e rincho!

Vozeirão na pista, assume o mestre um desdém indulgente que o leva a aproximar-se das alunas, puxa-lhes a orelha, entre apelidinhos, e apanha contra os alunos a bengala numa ameaça toureira:

- O Phedro dos senhores, meus quadrúpedes, é isto! Mas, caramba! nem as bengaladas. Nem a bengaladas. Relinchem! À vontade! Quem relinchou atrás?

- Eu, professor.

- Que queres, múmia? De que sarcófago saíste? Mas é mesmo uma múmia?

Alfredo, de pé, queria, queria indagar-lhe, foi um repente, engasgou-se, tenta sentar-se.

- A múmia não relinchou? Voltou ao sarcófago? Alfredo ouviu o Macielzinho rir, a aula rir; o catedrático, bengala em riste: a múmia! a múmia! Vai relinchar, vai! (JURANDIR, 1967, p. 109)

A tentativa de interação e participação de Alfredo na aula, com iniciativa de questionamento ou contribuição naquilo que poderia manifestar como algo interessante a acontecer na aula era tolhida de forma humilhante, pontuando o poderio do professor na turma, fazendo-o colocar-se no lugar que tais professores sempre colocaram os alunos, como “burros”, incultos, desprovidos da capacidade de argumentar porque ainda não detinham os conteúdos das disciplinas todos decorados. Se não sabiam o que era um caule, um teorema, qual rio é maior que o Amazonas, uma gramática portuguesa ou latina, como poderiam se levantar para questionar ou contribuir nas aulas dos donos dos conhecimentos de dada matéria?

E Alfredo, mesmo humilhado, resiste àquelas formas duras de ensino. Sua insurreição fora sair em desatino pelas ruas de Belém, pensando em nunca mais voltar ao Liceu, em muito por causa do trote, todavia também por causa da forma como o ensino era ministrado e como os alunos eram tratados. Não era essa a educação que criara em seus conceitos. Os rumores continuavam reverberando em seus pensamentos imanescentes. Sua errância em vagar pelas ruas de Belém o colocava como o nômade que se depara com os aparelhos dominadores do Estado e se coloca em enfrentamento, buscando formas de resistências em planos e conceitos imagéticos que se constituam em elementos, armas de sua máquina de guerra. Definitivamente, Alfredo atravessava múltiplos processos de desterritorialização de seu pensamento, produzia novos rumores capazes de criar novos conceitos de sociedade, de educação e de currículo.

Andar, percorrer a marcha com o peso e a leveza de um currículo nômade, era o mote de sua educação como travessia. Era a estepe que precisaria criar para, mesmo em meio a tanta gente, e sem necessariamente, sair do território do Liceu, pensar nomadicamente, movimentar

o pensamento em outras direções, reinventar o devir-criança-inventiva, o devir-revolucionário que enfrenta, resiste e põe-se a desdobrar as realidades duras e enrijecidas que teimam em conformar todas as coisas na naturalização imutável dos estados de coisas. Seu desatino e sua falta de vontade de voltar ao Liceu após aquela primeira manhã de aula, era justificável, por isso continua a caminhar como um errante por caminhos incertos e pergunta a si mesmo: “Sigo sem rumo ou vou na Ponte do Galo?” (JURANDIR, 1967, p. 110).

O sentimento de Alfredo se parece com os de muitos meninos e meninas do Marajó, de Belém, da Amazônia que, por serem tão mal recebidos na escola, colocam-se na posição de desertor. Hoje fala-se muito em condições de acesso e permanência na escola, de abandono escola, de distorção aluno-série. Temas e situações muito bem vivenciados por Alfredo na sua saga de formação. Talvez as formas de exclusão de hoje não sejam as mesmas das vivenciadas por Alfredo nas primeiras décadas do século passado por existir, hoje, uma legislação com punições àqueles que burlam os direitos das crianças e adolescentes. Porém, ainda assim continua-se negando o direito de acesso à educação dos alunos e alunas quando não se oferece as vagas suficientes na escola pública básica, quando não se proporciona o transporte escolar adequado às crianças, quando se sucateia e precariza os prédios escolares, quando os professores não são valorizados ou respeitados pelas autoridades políticas. Nega-se o direito à permanência escolar quando não se pratica um currículo que valorize a diferença, a autonomia e emancipação intelectual e humana, quando não se garante uma alimentação digna aos alunos, quando se organiza a enturmação de alunos com salas superlotadas, quando as invencionices, o lúdico, as artistagens são castradas do currículo escolar.

Tudo isso faz com que os alunos de ontem e de hoje recolham as flechas lançadas por Alfredo em questionar o ensino, a aprendizagem. O que é mais interessante, ir à escola ou deliciar-se embaixo dos cajueiros? Voltar aos aprisionamentos de corpos e mentes ou seguir com pensamentos imagéticos por fora da escola? São questões que Alfredo se colocou e não se propôs a responder, como aliás, nestes escritos, não se buscar propriamente as respostas, mas a inquirição, a problematização. A resistência ao conservadorismo social e educacional foi combatida por Alfredo com a produção de rumores e criação de conceitos novos, nunca prontos e acabados, sempre com possibilidades de bifurcações, confluências. Nisto se constitui um pensamento nômade, instigante e disparador de máquina de guerra contra todas as formas de aprisionamentos, dogmatismos e reprodução das assimetrias e desigualdades socioeducacionais vivenciadas no passado e que ainda persistem nos dias atuais.

5 – CONSIDERAÇÕES

Os estudos realizados para a composição desta escritura, permitiu uma aproximação entre três campos do conhecimento que, por um olhar mais despretensioso, parece significar uma dificuldade em encontrar pontos de convergência que possibilitem o movimento de pensamento no sentido formular proposições a partir de problemas reais potencializadores de múltiplas interpretações, variados significantes.

Relacionar Literatura, Filosofia e Educação não se constitui, de fato, uma tarefa fácil. Entretanto, a consecução e encadeamento dos conceitos e a necessária arguição de cada um deles traduz uma análise educacional, pautada pelo viés filosófico, das obras literárias que conseguem fornecer elementos para a visualização de uma realidade outra, um mundo desdobrado, uma comunidade por vir. Talvez se a filosofia não estivesse no interstício do campo educacional e literário, certamente a problematização dos conceitos lograria comprometida nestas escrituras.

O estudo das experiências e situações educacionais, focalizando o currículo não apenas da escola básica, de um personagem produzido por um grande escritor paraense no meio das pesquisas em educação não tem muitas referências. Dalcídio Jurandir é um dos autores mais conhecidos da Amazônia, hoje com conhecimento nacional e internacional, e suas obras vêm se constituindo como objeto de estudo em diversos cursos de graduação e pós-graduação. Pelo fato de estar no campo da Literatura, vem sendo mais comum o estudo deste autor marajoara dentro desta área do conhecimento. Ou seja, há bastante referências de Dalcídio Jurandir e suas obras nos estudos literários e linguísticos, o que significa um grande alento para pesquisas e produção do conhecimento na Amazônia e no mundo acadêmico das Letras e Ciências Sociais Brasileiras.

Em que pese a grande tendência em analisar Dalcídio Jurandir pelas lentes dos autores das áreas das Letras, este estudo direcionou o olhar para a situação educacional imprimida nas páginas dos romances dalcidianos. Mesmo assim, a demarcação e delimitação do campo de estudo como enfoque da pesquisa far-se-ia mister. Foi assim que, após muitas discussões e leituras direcionadas ao campo do currículo nômade enveredou-se para uma abordagem que privilegiasse as experiências e as situações educacionais vivenciadas pelo personagem Alfredo em sua travessia de formação. As situações educacionais descritas nas obras dalcidianas conjugadas à perspectiva da filosofia da diferença na educação estão diretamente relacionadas a concepção de um currículo nômade que se tece por experiências de travessia e nas tramas da

diferença. Isto envolve as questões curriculares, pois não se pode fugir da discussão de currículo quando se analisa questões relacionadas as dimensões do saber, conhecer, ensinar e aprender.

Uma questão: Como analisar as questões curriculares, logo educacionais, sem pedagogizar a literatura ou literalizar a pedagogia? Foi neste momento que os conceitos filosóficos ganharam centralidade analítica, pois para fazer os enlaces necessários entre educação e literatura, utilizou-se da concepção de experiência do fora na literatura para tecer as principais conexões de pensamento. O fora na literatura, conforme, visto à luz do pensamento blanchotiano, deleuzo-guattatiano e barthesiano, situa o pensamento fora da esteira da representação ou de um sujeito unitário que carrega em si as identidades dos demais da sua comunidade. O fora situa-se no desvencilhamento da literatura de uma realidade malograda, concebe o pensamento acontecimento, possibilita transposições de horizontes. Nessa perspectiva a literatura dalcidiana pode se coadunar com as questões educacionais e curriculares que não estão presas a verdade preestabelecida ou a situações educacionais fixas e determinadas. Ao contrário é uma literatura que devém-curriculo-nômade, que produz um acontecimento e mobiliza novas imagens do pensamento, translada a realidade derruída para um por vir sempre novo, dinâmico, desconhecido e indeterminado.

Que produções conceituais e curriculares a literatura dalcidiana apresenta como forma de desdobramento das realidades naturalizadas? Como se produz um “currículo vagamundo” pautado nas experiências educacionais de Alfredo? O que pode um currículo nômade pensado como experiência de travessia? Estas questões curriculares mesmo que não respondidas ao longo dos escritos ao menos movimentaram o pensamento e a escritura desta dissertação no sentido de chamar a atenção para se reinventar mundos possíveis e transpassar horizontes sempre novos, por vir.

Talvez uma das grandes contribuições para a percepção deste novo olhar sobre a obra dalcidiana, em termos educacionais, curriculares, tenha sido a concepção de Alfredo como personagem conceitual de Dalcídio Jurandir. Neste sentido, Alfredo assume a narrativa dalcidiana, pois a tarefa instigante do personagem conceitual é de exercitar uma atitude filosófica que questiona e problematiza as formas tradicionais, conservadoras, dos velhos conceitos, pois não se trata de cultivar um espírito de contentamento e conformação em lamber ou polir velhos conceitos, mas criar novos e significativos conceitos. Postura filosófica que percorre a travessia de Alfredo, aproximando-se do conceito de personagem conceitual enfatizado por Deleuze e Guattari na obra *O que é filosofia?* Não há mais espaço nesta concepção de filosofia para a manutenção ou reprodução daqueles postulados que levam o pensamento acontecimento a soçobrar. À filosofia já não mais é dada a tarefa da mera

contemplação das coisas dispostas na natureza, do investimento a inquirição de um *arché* como princípio último de todas as coisas. Tampouco se resume a uma *reflexão* da realidade, buscando o desvelamento de verdades absolutas ou de realidades escondidas na dissimulação dos fenômenos apresentados.

À filosofia cabe a incumbência de não se conformar aos velhos e corroídos conceitos, mas de criar seus próprios e novos conceitos que permitam a invenção, a resistência, o desdobramento de planos imanentes possíveis, diversos do estado de coisas. Alfredo, como tantos personagens conceituais, de outros filósofos, faz fluir de dentro das páginas dalcidianas os conceitos novos que se compõem por múltiplos planos de imanência, conectando-se uns aos outros e criando plano conceitual como maquinaria de guerra capaz de transpor horizontes, pois é cômico de que nunca há a possibilidade de um único conceito capaz de explicar ou problematizar toda uma realidade, como a educacional e curricular.

Acompanhar os conceitos novos criados por Alfredo para sair de uma realidade desvalida como a de Cachoeira e a de Belém, não se faz como um exercício simples de pensamento. Foi necessário percorrer a travessia de Alfredo a partir da perspectiva do personagem conceitual, descrever seu movimento de pensamento envolvido por questões filosóficas de um currículo nômade, acompanhar situações que não estavam presentes apenas nas questões educacionais e curriculares, mas sobretudo, nas questões político-sociais, com grandes reverberações para as questões curriculares.

Quando Alfredo cria os conceitos como forma de resistência à naturalização da promiscuidade e imoralidade da política no Brasil e na Amazônia, talvez possa se utilizar deste seu pensamento para também problematizar essa mesma situação no Brasil de hoje. As situações de afirmação do conservadorismo, “mandonismo” tal como em Cachoeira ou em Belém, ainda persistem como grandes algozes da educação, do currículo, porque são carregadas de desmandos, hierarquizações, corrupção e injustiças.

No entanto, formas outras de pensar aconteciam na imagem de pensamento de Alfredo. Por cultivar sua avidez em aprender, por educar-se nas mais adversas situações, projetava sempre uma sociedade e educação não naturalizada pelo senso comum ou pelo tradicionalismo da política hegemônica naquele mundo que se movimentava. Seus conceitos eram criados por meio de vários artifícios, fabricação de imagens de pensamento que mantinham vivo o desejo de sair daquela realidade, ainda que não o fizesse de forma a deixar o território de Cachoeira, em um primeiro momento. Este pensamento acontecimento produz algo novo que merece ser lido pelos alunos da escola básica pública da Amazônia e do Brasil de hoje, pois não é comum e natural que as formas hierarquizadas de educação se portem como excludentes dos diferentes,

como se os meninos e meninas menos favorecidos não tivessem a dignidade de educar-se. Estes são velhos conceitos que precisam ser combatidos na escola pública de hoje, como foram combatidos por Alfredo. Resistir a toda forma de poder castrador de sonhos e criar mundos possíveis a partir de um currículo nômade seja, talvez, um dos grandes ensinamentos de Alfredo como personagem conceitual que mobiliza outros pensares na educação e no currículo.

O estudo também trouxe para as aproximações entre literatura e educação a produção de rumores como um ruído que não faz ruído. Ouvir o inaudível, traçar imagens de pensamento sem imagens prévias era o que Alfredo se ocupava em fazer, como personagem conceitual na sua luta incansável contra toda forma de opressão dos aparelhos do estado. Importante acompanhar este conceito barthesiano e aplicá-lo a Alfredo porque, de fato, a naturalização do mundo das coisas reais é tanta que parece que não há outra nota a ser ouvida, apenas a reprodução de uma nota conformadora de corpos e mentes ajustados. Assim, parecia, para a comunidade de Alfredo, normal e natural que as crianças não estudassem, que a política direcionasse seu curso fundada nas relações promiscuas do coronelismo, com seu clientelismo, paternalismo, mandonismo e patrimonialismo evidentes. Como também natural era não se levantar contra tudo isso e seguir o curso da vida coisificada, como os rios seguiam seus cursos, ou como enchiam e secavam os campos.

Alfredo estava atento aos rumores que eram abafados por um som que tudo tornava igual. Talvez pelo fato de ser concebido como personagem conceitual é que esses estudos o colocam como destoante desta sinfonia universal. Rumor que possibilitava a criação de conceitos outros, questionadores das realidades cristalizadas. Para tanto, Alfredo se valia de um artefato comum na Amazônia, o carocinho de tucumã, portal para escutar os rumores que não provocam barulho, as imagens que não estão dispostas, mas apenas em seus planos imanentes.

Os rumores que moveram Alfredo rumo a criação e reinvenção de uma educação nova, um currículo que vaza, uma educação que acontece, que bifurca e potencializa a transformação daquilo que precisa ser negado, é um outro ponto de contributo para a educação de hoje, também imersa em uma realidade que embrutece o pensamento, coloca toda a realidade social na esteira do senso comum. Parece que se tem opinião sobre tudo, mas nenhuma ideia força para alterar a ordem social das coisas. O processo de bestialização promovido pelo movimento midiático, sobretudo, está tornando os jovens e adultos, aluno e não-alunos insensíveis aos rumores de um por vir a ser ouvido como ressonância de um devir-revolucionário, que não se conforme à reificação da educação, que não seja capturado pelo pensamento hegemônico e conservador dos aparelhos do Estado, mas que resista com sua máquina de guerra aos mecanismos de controle e opressão.

Jogar com a perspectiva de um currículo nômade, como o estudo se propôs fazer, não prescinde de recolher as pistas deixadas por Alfredo, aguçando o ouvido para produzir rumores capazes de suscitar a capacidade de criação de conceitos na educação e no currículo destoantes das formas mais rígidas e estratificadas de currículo e das formas mais herméticas de pensar a sociedade e a educação pública básica, seja marajoara, belenense, brasileira.

A travessia de Alfredo constituiu este currículo nômade para a educação, para a sociedade de seu tempo, com desterritorializações de pensamento que o faziam enfrentar os mecanismos de aprisionamento de uma educação fortemente marcada pelos propósitos positivistas, com práticas didático-pedagógicas fincadas nas raízes de uma concepção tradicional, conservadora, pronta a servir aos aparelhos de dominação do Estado. Os conceitos criados por Alfredo sempre foram de resistência e plenos de um desejo de formação que não se conformasse à lógica opressora e excludente reinante, pois não se prestava à reprodução de nenhum de conceito, postulado que significasse algo inócuo, acinzentado, sem sentido.

Os percursos formativos de Alfredo, em sua travessia de formação chama a atenção para um pensamento inventivo, fora da naturalização das coisas, fora dos enclausuramentos que a sociedade estratificada, a política inescrupulosa, a educação hierarquizante, teimavam em inculcar no pensamento dos meninos e meninas do seu tempo. Pensar um currículo nômade, significa considerar a diferença como proposta filosófica curricular, articular a consecução dos temas abordados a partir dos problemas criados em conjugação de forças, em diálogo constante.

Pensar pela via do nomadismo, quer dizer que existem formas outras de perspectivar e conceber um currículo múltiplo, um currículo que não se constitui como prescritivo, que não seja unicamente arborescente. Fabricar um currículo que se pautar no escutar atentamente o que a maioria das pessoas não consegue ouvir, ou enxergar imagens outras que o senso comum e a *doxa* dominante não permite enxergar. Importa pontuar, neste sentido, que o ouvir rumores e fabular imagens de pensamento outras para, a partir e com elas construir um currículo nômade, não significa dizer que seja necessário perscrutar o ser, tentar desvelar a verdade escondida ou dissimulada nos fenômenos sociais e educacionais. Mas talvez, experimentar a travessia, propiciar encontros, fabricar conceitos, problematizar verdades universais, criar mundos possíveis.

Conceber um currículo nômade para a educação de hoje, a partir deste estudo, implica em manter aberto o caminho do pensamento no sentido de criar novos conceitos no campo curricular, reinventar novas realidades educacionais, transpor horizontes e desdobrar as concepções carcomidas e conservadoras de educação. Importante é considerar que nesse processo de desterritorialização de pensamento, faz-se oportuno ressaltar que não se está

incorrendo em um mero devaneio filosófico-curricular, ou na simples idealização de um mundo preexistente, como se não estivesse situado no plano real. As virtualidades partem dos problemas reais e podem dar repostas igualmente reais, porém diversa daquilo que se impõe como verdade absoluta.

Pensar um mundo possível, uma educação e um currículo por vir é uma exigência do pensamento nômade da diferença, que mantém viva a esperança de lutar contra toda forma de dominação, de cerceamento, contra toda “imagem dogmática do pensamento” na educação. Hoje, mais do que nunca é preciso pôr a máquina de guerra nômade em funcionamento, como resistência a uma enorme ofensiva contra os direitos fundamentais da sociedade, contra o desmonte orquestrado pelos “donos do poder” imprimidos à educação brasileira. Não há como ler Dalcídio Jurandir, pelas lentes da filosofia da diferença e permanecer indiferente às mazelas socioeducacionais agravadas no Brasil a partir de um duro golpe à democracia, ao estado democrático de direito.

Alfredo atirou flechas, apontou caminhos, abriu fissuras nas formas mais duras de educação, mostrou que é possível desdobrar às realidades desvalidas. Compreendeu desde cedo que o simples lamento leva ao malogro. Para não soçobrar, era preciso experimentar as adversidades da vida social e econômica muito duras ao seu convívio familiar, bem como as agruras de uma educação naufragada de sonhos e esperanças, todas essas experiências lhe serviam como arma que dispara uma prática de seu pensamento maquímico, seus planos imanentes. Talvez possa surgir algum questionamento no sentido de saber qual o resultado das invencionices e artistagens de Alfredo se não conseguiu, conforme a trama dalcidiana nas três obras analisadas, a educação desejada dentro das estruturas escolares que frequentou. Cabe destacar que o estudo entende que Alfredo atingiu, sim, o que se propôs, se entendido dentro das concepções pós-críticas de educação e de currículo, pois o que mais importa não é o resultado da experiência educativa, mas a experiência do fora da literatura, da educação, do currículo. O fato de movimentar o pensamento para além daquilo que o aprisiona e manter sempre firmes as linhas de fuga por onde pode fluir o pensar, já se constitui como um devir-emancipador, um devir-libertário, um devir-revolucionário.

Produzir os rumores necessários para a construção de um currículo nômade para o Marajó talvez se constitua como uma tarefa urgente para os Alfredos de hoje. É preciso movimentar o pensamento para sair do estado de letargia em que se vive em uma nação prestes a malograr. Se necessário for, não há hesitação em se recolher algum carocinho de tucumã abrir os portais para sonhar sonhos possíveis, criar mundos outros, construir uma sociedade que ouça

os rumores de um povo por vir, plenos de devires-outros, de desejos formativos que saiam do egoísmo naturalizado e se pautem na experimentação nômade da diferença em travessia.

6 – REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. **O Rumor da língua**; Tradução Mário Laranjeira – 2ª Edição – São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BLANCHOT, Maurice. **A comunidade inconfessável**; tradução de: Eclair Antônio Almeida Filho – Brasília: Editora Universidade de Brasília: São Paulo: Lumme Editor, 2013.

BLANCHOT, Maurice. **O livro por vir**; Tradução Leyla Perrone-Moisés – São Paulo: Martins Fontes, 2005. - (Tópicos)

BOLLE, Willi. **Comentário sobre Dalcídio Jurandir**. In JURANDIR, Dalcídio. Primeira Manhã, 3ª Edição. Marques Editora. 2016.

BRASIL. Grupo Executivo Interministerial. **Plano de desenvolvimento Territorial Sustentável do Arquipélago do Marajó** – Brasília, 2006.

CARDOSO, Roseli Moraes. “Querida saber ler e escrever para mudar as faces das coisas”: **uma leitura de situações educacionais na obra Chove nos Campos de Cachoeira, de Dalcídio Jurandir**. Orientadora: Gilcilene Dias da Costa. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2015.

CORAZZA, Sandra Mara. **Currículos nômades: múltiplos nomes em 51 fragmentos** in VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul: Pesquisa em Educação e Inserção Social. Mesa Temática por Eixo: Currículos e saberes. Universidade do Vale do Itajaí, SC, 2008.

CORAZZA, Sandra Mara. **Diga-me com quem um currículo anda e te direi quem ele é**. In CORAZZA, Sandra Mara (Org.) et all. Fantasias de escritura – filosofia, educação, literatura – Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. 2010.

CORAZZA, Sandra. **Composições** / Sandra Corazza e Tomaz Tadeu. – Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. **Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia, vol. 1**; Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. – Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. 94 p. (Coleção TRANS).

DELEUZE, Gilles e Guatarri, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**, vol. 5; Tradução Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa – São Paulo: Editora 34, 2012 (2ª edição). (Coleção TRANS).

DELEUZE, Gilles e Guatarri, Félix. **O que é a filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. E Alberto Alonso Muñoz – São Paulo: Editora 34, 2010 (3ª edição). Coleção TRANS.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica** – São Paulo: Ed. 34, 1997.

DELEUZE, Gilles. **O Pensamento Nômade**. In: MARTON, Scarlett (org.). Nietzsche Hoje? Colóquio de Cerisy. São Paulo: Brasiliense, 1985.

FARIAS, Fernando Jorge Santos. **Representação de Educação na Amazônia em Dalcídio Jurandir: (des) caminhos do personagem Alfredo em busca da educação**

escolar/Orientadora: Dra. Josebel Akel Fares; Co-orientadora: Dra. Denise Simões Rodrigues. Belém/PA, 2009.

FURTADO, Marlí Tereza. **Universo derruído e corrosão do herói em Dalcídio Jurandir** in ASAS DA PALAVRA - revista de Letras - Belém: Unama, v. 13 n. 26, 2010/ 2011.

HOLANDA, Sílvio, **Mito e sociedade em Dalcídio Jurandir: anotações em torno de Marajó. In Asas da Palavra** - Revista da Graduação em Letras V. 8, Nº 17, Junho/2004. Semestral. 141 p.

HOLZMEISTER, Ana Paula Patrocínio; SILVA, Sandra Kretli da; DELBONI, Tânia Mara Z. G. Frizzera. **Por um currículo nômade: entre artistagens e invencionices.** Currículo sem Fronteiras, v. 16, n. 3, p. 416-428, set./dez. 2016.

JURANDIR, Dalcídio. **Chove nos Campos de Cachoeira.** 3. ed. Belém: CEJUP, 1991.

JURANDIR, Dalcídio. **Primeira Manhã.** São Paulo: Martins, 1967.

JURANDIR, Dalcídio. **Três casas e um rio.** 3. ed. Belém: CEJUP, 1994.

LEVY, Tatiana Salem. **A experiência do fora: Blanchot, Foucault e Deleuze.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

NUNES, Benedito. **Dalcídio Jurandir: as oscilações de um ciclo romanesco. In Asas da Palavra** - Revista da Graduação em Letras V. 8, Nº 17, Junho/2004. Semestral. 141 p.

NUNES, Paulo. **Tatuagens na Vitória-Régia: uma fala sobre correspondências: Dalcídio Jurandir e Nunes Pereira. In Asas da Palavra** - Revista de Letras - Belém: Unama, v 13 n. 26, 2010/2011. 248 p. Anual.

PABLO DE PÃO. **Apresentação. In JURANDIR, Dalcídio. Primeira Manhã, 3ª Edição.** Marques Editora. 2016.

PACHECO, Fernando Tôrres. **Personagens conceituais: filosofia e arte em Deleuze.** 1ª ed. – Belo Horizonte: Relicário, 2013.

PARÁISO, Marlucy Alves. **Diferença no Currículo.** Cadernos de Pesquisa, v.40, n.140, p. 587-604, maio/ago. 2010.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: Cinco lições sobre a emancipação intelectual.** tradução de Lilian do Valle-Belo Horizonte: Autêntica, 2002.