



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ
Centro de Letras, Comunicação e Artes
Mestrado Profissional em Letras em Rede



VALMIR DO NASCIMENTO SOUSA

**O LITERÁRIO PARAENSE E ESTEREÓTIPOS CULTURAIS:
PROPOSTA DE FORMAÇÃO COM O MÉTODO CRIATIVO**

VALMIR DO NASCIMENTO SOUSA

**O LITERÁRIO PARAENSE E ESTEREÓTIPOS CULTURAIS:
PROPOSTA DE FORMAÇÃO COM O MÉTODO CRIATIVO**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras em Rede (PROFLETRAS) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Thiago Alves Valente.

Cornélio Procópio
2021

VALMIR DO NASCIMENTO SOUSA

**O LITERÁRIO PARAENSE E ESTEREÓTIPOS CULTURAIS:
PROPOSTA DE FORMAÇÃO COM O MÉTODO CRIATIVO**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras em Rede (PROFLETRAS) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Letras

Orientador: Prof. Dr. Thiago Alves Valente.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Thiago Alves Valente
Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP

Prof. Dr. Diógenes Buenos Aires de Carvalho
Universidade Estadual do Piauí – UESPI

Profa. Dra. Nerynei Meira Carneiro Bellini
Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP

Cornélio Procópio, ____ de _____ de 2021

Ficha catalográfica elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UENP

do Nascimento Sousa, Valmir
dS7251 O LITERÁRIO PARAENSE E ESTEREÓTIPOS CULTURAIS:
PROPOSTA DE FORMAÇÃO COM O MÉTODO CRIATIVO / Valmir
do Nascimento Sousa; orientadora Thiago Alves
Valente - Cornélio Procópio, 2021.
149 p. :il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) -
Universidade Estadual do Norte do Paraná, Centro de
Letras, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação
em Letras, 2021.

1. Literatura infantojuvenil. 2. Oficinas de
leitura. 3. Formação de leitor literário. I. Alves
Valente, Thiago, orient. II. Título.

*A meus irmãos, irmãs e, sobretudo a
meus pais, Benedita de Fátima do
Nascimento Sousa & Antônio Cordeiro de
Sousa, pelo incentivo, tolerância, carinho
e amor incondicional dedicado a seus
filhos.*

AGRADECIMENTOS

A meus pais que, apesar de pouco estudo, souberam nos incentivar e não medir esforços para que pudéssemos concluir a educação básica e ingressar no curso de graduação. Papai e mamãe, a vocês só tenho a agradecer por todos os ensinamentos e dedicação para que nos tornássemos seres humanos melhores.

A meus irmãos Wagner e Daeryl; minhas irmãs Vanja, Varlene, Vera e Regeane pela força, ânimo e torcida incondicional por ser o primeiro a ingressar no curso de mestrado.

Ao Prof. Dr. Thiago Alves Valente pela paciência, tolerância, dedicação, disponibilidade e compreensão diante de minhas incontáveis dificuldades ante os desafios enfrentados durante a realização deste trabalho de pesquisa.

Aos colegas da turma 6 do PROFLETRAS da UENP (Ana Adélia, Andressa, Angelita, Irene, Lizabeth, Maria Augusta, Mariene, Patrícia, Poliana, Rosângela) e, em especial aos colegas/parceiros de equipe (Antônio, Maira & Simone), com os quais pude compartilhar momentos de felicidade, tristeza, medo, frustração, dificuldade e conquistas no decorrer do curso. Tenho certeza de que o companheirismo, cumplicidade, amizade e união da turma foram essenciais para que eu pudesse enfrentar todos os obstáculos e dificuldades que se impuseram durante essa jornada acadêmica. A todos (as) vocês meus sinceros agradecimentos.

A Ana Cláudia Fortunato da Silva, Marilene Alves Rosa & Vanja de Fátima Sousa, minha irmã e amiga, pelas valiosas contribuições na organização e seleção dos textos das oficinas de leitura, a vocês, meus cordiais agradecimentos.

A Waldina Ribeiro Braga, amiga, que nos momentos de angústia e incertezas na realização deste trabalho, sempre esteve disposta a me ajudar superar as dificuldades de principiante, sugerindo, apontando e mostrando os possíveis caminhos a trilhar. Amiga, obrigado pelas contribuições pontuais na realização desta pesquisa.

Aos colegas professores Mirinaldo da Silva e Silva e Auxiliador Jairo de Sousa pelo olhar criterioso na correção deste trabalho.

Às Profas. Dras. Ana Paula Franco Nobile Brandileone & Nerynei Meira Carneiro Bellini pelas valiosas contribuições a esta pesquisa no exame de qualificação.

Ao PROFLETRAS pela oportunidade de ingressar num curso de Mestrado.

À equipe de docentes do PROFLETRAS da UENP pela eficiência, competência e ensinamentos valiosos durante a realização do curso.

À secretaria, coordenação do PROFLETRAS e aos servidores da UENP que sempre se colocaram à disposição para nos ajudar.

Se não contarmos nossas histórias a partir do lugar em que nos encontramos, elas serão narradas desde outros lugares, aprisionando-nos em posições, territórios e significados que poderão comprometer amplamente nossas possibilidades de desconstruir os saberes que justificam o controle, a regulação e o governo das pessoas que não habitam espaços culturais hegemônicos.

(Marisa Vorraber Costa)

SOUSA, Valmir do Nascimento. **O literário paraense e estereótipos culturais: proposta de formação com o método criativo**. 2021. 149 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procopio, 2021.

RESUMO

Pesquisas têm apontado para um crescente avanço dos estudos acadêmicos no campo da literatura, pondo em destaque o papel da literatura infantojuvenil como fonte de formação leitora do aluno. É importante destacar que essas pesquisas têm contribuído significativamente para a prática docente de professores de Língua Portuguesa, sugerindo leituras e atividades que buscam aproximar os alunos do universo da leitura, na perspectiva de formação de leitor literário. Dessa forma, com o intuito de contribuir para os estudos e produções já realizados nessa área, este projeto de pesquisa, a partir de uma abordagem qualitativa, apresenta uma alternativa para o trabalho com o texto literário em sala de aula, focado em uma demanda subjetiva desses alunos, qual seja, a percepção da literatura como um “estar no mundo”, como forma de ruptura de estereótipos sobre si mesmos e, ao mesmo tempo, de despertar a consciência da turma para seu entorno cultural. Nesse sentido, este trabalho tem como proposição formar leitores assíduos e permanentes a partir da proposta metodológica de *oficinas de leitura* (PNBE, 2014) e do *Método Criativo* (BORDINI; AGUIAR, 1988), tendo como texto base a obra *Antes que o mundo acabe* (CUNHA, 2018), numa relação dialógica entre aspectos da cultura amazônica como música, dança, pintura, lendas, culinária, festivais folclóricos e contação de história. A proposta tem como público-alvo alunos do 8º ano da EMEF Professora Raimunda Cabral da Silva, uma vez que o trabalho com o texto literário, ao longo da educação básica, tem se tornado cada vez mais escasso e menos atrativo para o aluno. Para tanto, a pesquisa tomou como base os estudos de Bordini; Aguiar (1988), Ceccantinni (2010), Cosson (2018), Lajolo; Zilbermam (2011), Martha (2008), Ferreira; Valente (2013), entre outros.

Palavras-chave: Literatura infantojuvenil. Oficinas de leitura. Formação de leitor literário.

SOUSA, Valmir do Nascimento. **The Paraense literary and cultural stereotypes: proposal of formation with the creative method.** 2021. 149 p. Dissertation (Professional Master in Letters) – State University of Northern Paraná, Cornélio Procopio, 2021.

ABSTRACT

Researches have pointed to a growing advance in academic studies in the field of literature, highlighting the role of children's literature as a source of student reading training. It is important to highlight that these studies have contributed significantly to the teaching practice of Portuguese language teachers, suggesting readings and activities that seek to bring students closer to the universe of reading, from the perspective of literary reader training. Thus, in order to contribute to the studies and productions already carried out in this area, this research project, from a qualitative approach, presents an alternative to work with the literary text in the classroom, focused on a subjective demand of these students, that is, the perception of literature as a "being in the world", as a way of breaking stereotypes about themselves and at the same time, to awaken the awareness of the class to its cultural environment. In this sense, this work aims to train assiduous and permanent readers based on the methodological proposal of *reading workshops* (PNBE, 2014) and the *Creative Method* (BORDINI; AGUIAR, 1988), based on the book *Before the world ends* (CUNHA, 2018), in a dialogical relationship between aspects of Amazonian culture such as music, dance, photography, painting, cooking, storytelling. The proposal has as its target audience students of the 8th year of EMEF Professora Raimunda Cabral da Silva, since the work with the literary text, throughout basic education, has become increasingly scarce and less attractive to the student. To this do so, the research was based on the studies of Bordini; Aguiar (1988), Ceccantinni (2010), Cosson (2018), Lajolo; Zilbermam (2011), Martha (2008), Ferreira; Valente (2013), among others.

Keywords: Children's literature. Reading workshops. Literary reader training.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – IDEB observado e Metas projetadas – 4ª série/5º ano – Pará.....	21
Tabela 2 – IDEB observado e Metas projetadas – 8ª série/9º ano – Pará.....	21
Tabela 3 – IDEB observado e Metas projetadas – 4ª série/5º ano – Vitória do Xingu...	22
Tabela 4 – IDEB observado e Metas projetadas – 8ª série/9º ano – Vitória do Xingu...	22
Tabela 5 – Aprendizado/Fluxo/IDEB por escola – 8ª série/9º ano – Vitória do Xingu...	23
Tabela 6 – Oficinas de leitura/Produto.....	113

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AM	Amazonas
AP	Amapá
BIS	Batalhão de Infantaria de Selva
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CBL	Câmara Brasileira do Livro
CBPE	Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais
CD	Compact Disc (Disco compacto)
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CRPE	Centros Regionais de Pesquisas Educacionais
DCEP	Documento Curricular do Estado do Pará
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEIEF	Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
FAE	Fundo de Assistência ao Estudante
FEFIERJ	Federação das Escolas Federais Isoladas do Estado do Rio de Janeiro
FNLIJ	Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LP	Long Play (Disco de longa duração)
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ORM	Organizações Rômulo Maiorana
PA	Pará
PISA	Programme for International Student Assessment
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico

PR	Paraná
Proletras	Programa de Mestrado Profissional em Letras
RJ	Rio de Janeiro
RO	Rondônia
UEA	Universidade Estadual do Amazonas
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná
UESPI	Universidade Estadual do Piauí
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1. LITERATURA JUVENIL NA MINHA ESCOLA.....	29
1.1. A literatura juvenil brasileira.....	41
1.2. Análise de <i>Antes que o mundo acabe</i>	52
2. PROPOSTA METODOLÓGICA.....	69
3. OFICINAS DE LEITURA “DIALOGANDO COM A CULTURA AMAZÔNICA”.....	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	115
REFERÊNCIAS.....	123
ANEXOS.....	130
ANEXO A.....	131

INTRODUÇÃO

O presente trabalho está vinculado à linha de pesquisa Teorias da Linguagem e Ensino, ao tema de interesse Literatura Infantil e Juvenil, do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), e constitui-se como uma proposta de investigação pedagógica interventiva de ensino na perspectiva de formação do leitor literário, tendo como texto base a narrativa *Antes que o mundo acabe*, do escritor brasileiro Marcelo Carneiro da Cunha (2018) e, como proposta teórico-metodológica, as *oficinas de leitura* do Guia PNBE (2014) e do *Método Criativo* apresentado na obra *Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas*, de Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar (1988).

A metodologia de pesquisa é bibliográfica, fundamentada numa abordagem qualitativa de cunho interventivo, uma vez que, a partir de uma problemática, busca-se criar mecanismos eficazes para tentar solucioná-la.

No caso, a proposta interventiva tem como questão central a dificuldade de formação leitora junto aos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental da EMEF Professora Raimunda Cabral da Silva, no município de Vitória do Xingu – PA. Esses alunos encontram-se inseridos em um contexto marcado pela execução do Macroprojeto Hidrelétrico de Belo Monte, pensado e mobilizado pelo Governo Federal como forma de compensar os municípios atingidos pelos danos socioambientais causados pela implementação desse projeto hidrelétrico, mediante a realização de algumas benfeitorias, tais como a construção de hospitais, escolas, estradas e do sistema de saneamento básico, entre outras¹. Esse empreendimento abrange os municípios de Vitória do Xingu, Altamira, Senador José Porfírio, Brasil Novo e Anapu. Desse megaprojeto hidrelétrico, aproximadamente, 92% estão sendo realizados e implementados nos limites territoriais de Vitória do Xingu.

O município de Vitória do Xingu foi criado pela Lei Estadual 5.701 de 13 de dezembro de 1991, a partir da área desmembrada dos municípios de Altamira, Senador José Porfírio e Porto de Moz, e está situado na mesorregião Sudoeste do Pará, integrando a microrregião de Altamira. Limita-se ao norte com o município de Porto de Moz, ao sul e a oeste com o município de Senador José Porfírio e a Leste

¹ Disponível em: <https://www.norteenergiasa.com.br/pt-br/>. Acesso em: 21 jul. 2020.

com o município de Altamira. Ocupa uma área territorial de 3.089,537 km², com uma população estimada em 15.134 habitantes, segundo fontes do IBGE do ano de 2019².

Historicamente, os primeiros homens a se aventurarem pelo Baixo Xingu foram os padres jesuítas a partir de 1638, os quais iniciaram obras de catequese e ocupação territorial pela Companhia de Jesus, implantando importantes centros de aldeamento na região, entre eles o Porto Vitória, atual Vitória do Xingu. Em 1758, com a expulsão dos jesuítas do Brasil, a região entrou em “decadência” e, dessa forma, “decaíram” todas as povoações que até então tinham se erguido. Em 1868, os capuchinhos italianos Carmelo e Mazarino, ajudados pelos índios, abriram uma picada ligando o Baixo ao Médio Xingu. O ponto inicial recebeu o nome de Vitória e, ao seu término, a denominação de Forte Ambé³, onde atualmente é a sede do 51º BIS (Batalhão de Infantaria de Selva), na cidade de Altamira – PA. Quanto à origem do nome Vitória, é possível que esteja atrelada à dificuldade de conquista e desbravamento da região, em vista da forma de acesso, constituindo uma verdadeira vitória para os então exploradores⁴. Como se nota, a história da localidade implica características peculiares ao público escolar em atendimento pelo poder público.

A escola municipal Raimunda Cabral da Silva foi fundada pelo Decreto nº 067 de 11 de abril de 2011, iniciando as atividades de ensino em fevereiro de 2012. No mesmo ano, a escola recebeu autorização provisória de funcionamento de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e de 1ª a 4ª Etapa da Educação de Jovens e Adultos – EJA, processo nº 315561/2012 CEB/CEE, do Conselho Estadual de Educação do Pará (CEE-PA).

Inicialmente, funcionava num prédio com apenas 4 salas de aula e uma estrutura física pouco adequada para a prática pedagógica dos níveis de ensino que se propunha a desenvolver, nos turnos da manhã, tarde e noite. Com o sucessivo aumento da demanda escolar, impulsionado pelo fluxo migratório no município, devido à construção do complexo hidrelétrico de Belo Monte, houve a necessidade de construção de um novo prédio.

Em fevereiro de 2017, a escola passou às novas instalações, próximas às áreas de ocupação da cidade. No dia 17 de janeiro de 2019, recebeu autorização

² Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/vitoria-do-xingu/panorama>. Acesso em 21 jul. 2020.

³ COUDREAU, Henri. *Viagem ao Xingu*. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1977.

⁴ COUDREAU, Henri. *Viagem ao Xingu*. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1977.

definitiva, do CEE-PA, passando a funcionar somente com os anos finais do Ensino Fundamental, nos turnos da manhã e da tarde.

O novo espaço da escola ocupa uma área territorial de 10.000 m², contendo 6 salas de aula, 1 laboratório de informática (com poucos computadores), 1 laboratório multidisciplinar, 1 biblioteca, 1 secretaria, 1 sala de professores, 1 diretoria, 1 sala de coordenação, 1 sala de orientação, 1 refeitório amplo, 1 cozinha também ampla, uma quadra poliesportiva e 1 área de lazer, sendo que todas as dependências fechadas da escola são climatizadas, justamente pelo desafio de manter alunos agregados em um ambiente quente e úmido, característico da região amazônica.

A escola conta, hoje, com doze turmas e um total de 354 alunos. Possui um quadro funcional de servidores, em sua grande maioria, contratados. Como público-alvo, quase em sua totalidade, moradores do entorno da instituição.

O ambiente escolar é onde os alunos têm acesso ao bem cultural sistematizado, porém as etapas da educação básica ainda precisam ser mais uniformes nos vários cantos do país, pois a partir dessa concepção, buscou-se a elaboração de um documento que pudesse mitigar as desigualdades regionais no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes brasileiros. Pautada nesse fundamento, elaborou-se a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) que

[...] é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2017, p. 5).

Com a implantação da BNCC (2017), o Estado do Pará tem promovido muitos debates no sentido de pensar uma proposta curricular que apresente as diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Fundamental, não se furtando, na construção de sua base curricular, de atender as peculiaridades regionais que compõem o cenário paraense, uma vez que o Pacto Federativo atribui certa autonomia a estados e municípios. Nessa perspectiva, a BNCC (2017) preceitua que:

No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as

possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais (BRASIL, 2017, p. 13).

Diante disso, toda e qualquer sociedade é reflexo das suas necessidades no que diz respeito à produção cultural. Todas as manifestações são anseios direcionados à elaboração do pensamento, bem como, o pensamento é produto dos desejos dessa mesma sociedade. Este processo realiza-se de forma solidária com todos os membros da comunidade, e assim, não se restringe só aos pensamentos de alguns que venham a ser impingido no meio social como também não se efetua no simples ato da decodificação de palavras. Há sim, o desenvolvimento da compreensão de maneira reflexiva das ideias daqueles que produzem. O indivíduo introjeta as ideias de outros e, a partir de então chega as suas inferências. Nesse contexto o *Documento Curricular do Estado do Pará* (DCEP) (PARÁ, 2019) estabelece que

A obra da cultura não é individual, mas pertinência comunitária possuindo inúmeras finalidades e utilidades na sociedade nos mais diversos campos educativos, políticos, econômicos e sociais atravessando fronteiras e permitindo que os indivíduos não sejam estranhos em seu local nem tampouco no âmbito global, consistindo acessos aos processos comunicacionais nos mais diversos campos do conhecimento humano. Tanto a arte quanto a história, a literatura e a comunicação, bem como outros campos do conhecimento, constituem-se nas sociedades modernas em constantes diálogos com as mais variadas tecnologias comunicacionais (CLANCLINI, 2011 apud DCEP, 2019, p. 98).

Diante dessa realidade, pensar uma proposta curricular que reflita as diversidades regionais, faz-se necessário e urgente, pois a região Norte, em especial o Estado do Pará, no que concerne à sua formação étnico-cultural, sociopolítica, econômica e linguística é de uma diversidade que é difícil de encontrar em outro lugar do país. Nesse sentido, o DCEP apresenta como concepção de organização do conhecimento os eixos estruturantes que “se configuram como campos temáticos amplos e privilegiados, capazes de mobilizar conhecimentos/conteúdos eleitos na escola e tratados cientificamente, no confronto com saberes produzidos historicamente e reelaborados por homens e mulheres” (PARÁ, 2019, p. 64). Nessa perspectiva, o DCEP (2019) tem estabelecido enquanto princípio norteador que:

O Estado do Pará precisa implementar políticas públicas de qualidade no campo educacional a fim de garantir às populações que nele habitam, a

integridade sociocultural estimulando cada vez mais os processos criativos e produtivos que emanam dos diferentes grupos sociais e/ou comunidades sejam elas camponesas, ribeirinhas, quilombolas, indígenas ou cidadinas. Ao assumir em sua política educacional princípios basilares que se assentam no Respeito às diversas culturas amazônicas e suas inter-relações no espaço e no tempo, na Educação para a sustentabilidade ambiental, social e econômica e na Interdisciplinaridade no processo ensino-aprendizagem, traz para o debate curricular aspectos inerentes aos costumes e modos de vida dos povos que vivem na Amazônia Paraense com suas riquezas cultural e econômica distribuídas nas mais diversas regiões do Estado (PARÁ, 2019, p. 17)

O DCEP apresenta, em seu eixo estruturante, reflexões sobre temas de grande relevância no cotidiano escolar, os quais se encontram distribuídos em quatro eixos para o desenvolvimento da prática pedagógica das escolas paraenses: Espaço/Tempo e suas Transformações; Linguagem e suas Formas Comunicativas; Valores à Vida Social; Cultura e Identidade (PARÁ, 2019, p. 89).

A abertura que a BNCC (2017) dá para que se elabore uma proposta curricular que coloque em debate as questões regionais, possibilita tratar de aspectos identitários que por muito tempo foram silenciados no processo de construção dos currículos, encorajando a

[...] assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades (BRASIL, 2017, p. 13).

Para a região amazônica e, em particular, ao povo paraense que sofre com preconceitos regionais e estereótipos que apequenam e discriminam a população majoritariamente formada por ribeirinhos, indígenas e colonos, a construção de uma proposta curricular que traz as vozes desses povos para dentro da escola, torna-se relevante para iniciar um processo de educação que vise o despertar de um sentimento de pertencimento, valorização da identidade local e respeito às diferenças étnico-culturais que permeiam a Amazônia paraense.

Ao eleger o Respeito às diversas culturas amazônicas e suas inter-relações no espaço e no tempo como princípio, traz-se para a centralidade dos currículos a produção histórica e cultural dos homens e das mulheres da Amazônia, refletidas no patrimônio material e imaterial, nas danças, nas festividades populares e religiosas, nos costumes, no artesanato, na produção artística e literária, na culinária, na produção agrícola e na riqueza mineral (PARÁ, 2019, p. 17).

Assim, tanto a BNCC (2017) quanto o DCEP (2019) permitem que o currículo seja atravessado por aspectos sociais que desnaturalizam o olhar sobre a região amazônica, problematizando as vivências, experiências e saberes das populações locais acumulados ao longo dos anos. Nesse sentido, a busca de uma obra literária que potencialize uma visão mais acurada sobre a realidade pode contribuir para a formação leitora de crianças e jovens leitores, cuja visão de mundo está em processo de formação, desconstruindo estereótipos, negação identitária, preconceitos enraizados através dos tempos e visão folclórico-exótica que se tem dos povos amazônicos.

É necessário destacar, ainda, no que se refere à proposta curricular de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental, foco deste trabalho de pesquisa, tanto o DCEP (2019) quanto a BNCC (2017) enfatizam, sobretudo, o trabalho com os gêneros discursivos/textuais, atribuindo, à literatura um espaço muito pequeno, visto que o texto literário, nesses documentos, é apenas apêndice da disciplina de Língua Portuguesa, sendo utilizado como pretexto para se trabalhar, em sala de aula, questões linguísticas e gramaticais, dando pouca importância ao potencial formativo da leitura literária. Nesse sentido, a DCEP (2019) preceitua que:

[...] o trabalho com os gêneros insere-se nas discussões presentes nos eixos estruturantes que regem a proposta pedagógica deste Documento Curricular. O Espaço/Tempo e suas Transformações”, assim como “Linguagem e suas Formas Comunicativas” podem ser contemplados a partir da abordagem de elementos como a variação linguística e a transformação dos gêneros no decorrer do tempo, levando em consideração os aspectos socioculturais que incidem diretamente sobre tais elementos; com relação à “Valores à Vida Social”; e à “Cultura e Identidade”, o trabalho com os gêneros possibilita o reconhecimento social da linguagem, já que o seu domínio permite uma maior interação dos sujeitos na sociedade e, conseqüentemente, o exercício mais efetivo da cidadania.

Além disso, o ensino por meio de diferentes gêneros permite a valorização das culturas específicas de cada lugar e da própria identidade, relacionando a forma do sujeito ser estar no mundo com outras formas diferentes da sua; logo, considerando aspectos como as necessidades e finalidades de aprendizagem, a faixa etária, a série, sugere-se um trabalho sistematizado e aprofundado com um gênero discursivo por bimestre.

Esse trabalho pode ocorrer a partir de encaminhamentos didáticos sistematizados, que podem ser propostas metodológicas diversas, como, por exemplo, a Sequência Didática, idealizada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004); Projetos de leitura e escrita, como propõe Lopes-Rossi (2002; 2005); Plano de Trabalho Docente, de Gasparin (2002), aliado à perspectiva dos gêneros (DCEP, 2019, p. 107-108).

Outro fator a mensurar nesse contexto consiste na pouca importância dada pela escola ao texto literário como mecanismo de formação leitora dos alunos, uma vez que se prima, sobretudo, pelos gêneros textuais mais comuns, a saber: artigo de opinião, editorial, notícia, reportagem, entre outros, relegando um espaço quase insignificante para leitura do texto literário tanto na BNCC (2017) quanto no DCEP (2019), nos currículos escolares e, conseqüentemente, na própria escola. Nesse contexto, Cosson (2018) afirma que:

[...] a literatura só se mantém na escola por força da tradição e da inércia curricular, uma vez que a educação literária é um produto do século XIX que já não tem razão de ser no século XXI. A multiplicidade dos textos, a onipresença das imagens, a variedade das manifestações culturais, entre tantas outras características da sociedade contemporânea, são alguns dos argumentos que levam à recusa de um lugar à literatura na escola atual. (COSSON, 2018, p. 20).

Daí a necessidade de se potencializar uma proposta de ensino que tenha como foco o estudo do texto literário, uma vez que a escola Professora Raimunda Cabral da Silva, em seu *Projeto Político Pedagógico* (PPP), não contempla uma prática de leitura voltada para o ensino de literatura, visto que seu PPP, elaborado no ano de 2012, preceitua que “a escola desenvolverá um trabalho educacional no qual usará como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais” (PPP, 2012). Não há nenhuma referência ao trabalho pedagógico com o literário, pois apresenta somente um aglomerado de conteúdos a serem trabalhados, sem qualquer menção à formação literária dos alunos.

Para tanto, cultura e identidade devem ser “[...] entendidas como aspectos e fundamentos que se encontram a cada dia construindo e (re)construindo os alicerces das escolas em seus mais diversos campos do conhecimento” (PARÁ, 2019, p. 97-98), podendo também ser o caminho para se planejar um PPP que esteja em acordo com a BNCC (2017) e o DCEP (2019), estabelecendo enquanto princípio a valorização à diversidade sociocultural, presente em ambos os documentos. Nesse sentido, a questão identitária requer uma trajetória que

Vai, portanto, além da noção de espaço geográfico para abarcar as diferentes dimensões políticas dos seus moradores os quais compõem uma diversidade populacional formada por agricultores, ribeirinhos, quilombolas, indígenas, pescadores, extrativistas, assentados, caiçaras, acampados da reforma agrária, entre outros (PARÁ, 2019, p. 35).

Assim, pensar numa proposta de ensino que leve em consideração os aspectos culturais e identitários que permeiam a Amazônia paraense, partindo da percepção de que o texto literário pode ser o melhor caminho a trilhar para se alcançar a formação humana, a literatura

[...] age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, – com altos e baixos, luzes e sombras. Daí as atitudes ambivalentes que suscita nos moralistas e nos educadores, ao mesmo tempo fascinados pela sua força humanizadora e temerosos da sua indiscriminada riqueza (CANDIDO, 2014, p. 84).

Nesse contexto, a literatura consegue manifestar-se como força capaz de humanizar e atuar no processo de formação do próprio homem, buscando a compreensão de sua identidade e do seu destino (CANDIDO, 2014, p. 82), vale ressaltar ainda que “O próprio da literatura é a análise das relações sempre particulares que reúnem as crenças, as emoções, a imaginação e a ação, o que faz com que ela encerre um saber insubstituível, circunstanciado e não resumível sobre a natureza humana” (COMPAGNON, 2009, p. 47).

Destarte, faz-se necessário enfatizar a importância das manifestações artístico-literárias e identitárias dos povos amazônicos e, considerando a questão da diversidade sociocultural que permeia o ambiente escolar paraense, este trabalho coloca como objeto literário central a narrativa *Antes que o mundo acabe*, de Marcelo Carneiro da Cunha (2018).

Com vista à formação literária escolarizada, é importante explicitar um pouco mais a realidade do Estado do Pará no que se refere ao desenvolvimento da educação básica. Essa realidade é impactante se comparada aos demais estados da federação, pois segundo dados do próprio Ministério da Educação (MEC), a educação paraense, apesar de ter conseguido superar a meta do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com pontuação de 4.5, ainda mantém os anos finais do Fundamental abaixo do esperado - 3.6, pois a meta era de 4.7⁵.

⁵ Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/resultados>. Acesso em 16 ago. 2020.

► 4ª série/ 5º ano

Tabela 1

	Ideb Observado							Metas Projetadas							
Estado	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Pará	2.7	3.0	3.6	4.0	3.8	4.3	4.5	2.7	3.0	3.4	3.7	4.0	4.3	4.6	4.9

Fonte: INEP (2017)

► 8ª série/ 9º ano

Tabela 2

	Ideb Observado							Metas Projetadas							
Estado	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Pará	3.2	3.1	3.4	3.5	3.4	3.6	3.6	3.2	3.3	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9	5.2

Fonte INEP (2017)

Compreende-se, assim, que o município de Vitória do Xingu por mais que tenha, ao longo dos anos, apresentado índices acima da média nos anos iniciais, no que se refere aos anos finais do Ensino Fundamental precisa melhorar significativamente⁶:

⁶ Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/resultados>. Acesso em 16 ago. 2020.

► 4ª série/ 5º ano

Tabela 3

	Ideb Observado							Metas Projetadas							
Município	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Vitória do Xingu	2.0	4.0	4.3	4.3	4.6	4.8	4.9	2.2	2.7	3.2	3.5	3.7	4.0	4.4	4.7

Fonte INEP (2017)

► 8ª série/ 9º ano

Tabela 4

	Ideb Observado							Metas Projetadas							
Município	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Vitória do Xingu	3.4	3.5	4.1	3.8	4.1	4.0	4.2	3.4	3.5	3.8	4.2	4.6	4.8	5.1	5.4

Fonte INEP (2017)

Aprendizado-Fluxo-IDEB dos Anos finais do Ensino Fundamental por escola:

► 8ª série/ 9º ano

Tabela 5

ESCOLA	APRENDIZADO	FLUXO	IDEB
EMEF ALIANÇA PARA O PROGRESSO	5,19	0,76	3.9
EMEF PROFESSORA RAIMUNDA CABRAL DA SILVA	5,10	0,64	3.3
EMEIEF DANIEL BERG	4,99	0,89	4.4
EMEIEF DO EVANGELHO	4,98	0,92	4.6
EMEIEF LEONARDO D VINCI	5,32	0,87	4.6

Fonte INEP (2017)

Diante desses índices, da educação no Estado do Pará e, mais especificamente, do município de Vitória do Xingu, pensar uma proposta de ensino que seja capaz de desenvolver a capacidade criativa e leitora dos alunos da escola Professora Raimunda Cabral da Silva pode ser uma contribuição para que os professores reconheçam no ensino de literatura uma possibilidade de ampliar o horizonte de seus alunos e despertar o leitor adormecido em cada um desses estudantes do 8º ano, a quem o projeto pedagógico deverá ser aplicado.

Diante do exposto, o objetivo geral deste trabalho é apresentar uma alternativa para o trabalho com o texto literário em sala de aula, focada em uma demanda subjetiva desses alunos, qual seja, a percepção da literatura como estar no mundo, como forma de ruptura de estereótipos sobre si mesmos e, ao mesmo tempo, de despertar a consciência da turma para seu entorno cultural e, em sentido amplo, ambiental. Para isso, elegeu-se uma obra literária juvenil contemporânea *Antes que o mundo acabe*, de Marcelo Carneiro da Cunha (2018), a ser trabalhada em nível de 8º ano, uma vez que os discentes, nessa faixa etária, podem se deparar com situações semelhantes às personagens da narrativa.

Como objetivos específicos, busca-se atualizar trabalhos já realizados com a leitura e produção textual sustentadas pela leitura de *Antes que o mundo acabe* a partir do levantamento bibliográfico nas bases indexadas; analisar a recepção crítica da obra; apresentar as *oficinas de leitura*, a partir do *método criativo*; articular leituras diversas de gêneros artístico-literários distintos do texto base, cujo registro imagético, se possível, será viabilizado em página virtual inspirada na proposta da obra.

A proposta de intervenção, assim, fundamenta-se na metodologia de oficinas a partir dos *Guias do Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE* (2014), bem como o *método criativo* de Bordini; Aguiar (1988). Essa opção se justifica por enfatizar o diálogo entre literatura e outras artes, sem perder do centro da atividade a leitura do texto literário. De modo geral, toda oficina deverá ser estruturada em dois eixos: 1) leitura da narrativa conforme a trama, buscando-se questões temáticas entrelaçadas à proposta do “estar no mundo” que norteia o próprio projeto editorial; 2) leitura e produção textual ressignificando o trajeto do protagonista, como forma de observar o entorno, construindo significações entre o texto literário, o imagético (fotografia, desenho, pintura) e a correlação com vozes literárias em processo dialógico com esses textos. Essas produções deverão compor uma página virtual a ser disponibilizada ao público, a fim de propiciarmos um espaço de interação marcado pela leitura, por parte do público-alvo, de si mesmo e de seu entorno.

No cenário de publicação de obras infantojuvenis brasileiras, *Antes que o mundo acabe* foi recebida pela crítica como uma narrativa de valor artístico-literário de qualidade:

O livro de Marcelo Carneiro da Cunha, *Antes que o mundo acabe* (2000), é uma boa ilustração desta conceituação. Com domínio seguro da construção de uma narrativa mais ou menos complexa e de uma linguagem literária inovadora nessa faixa de obras literárias, linguagem adequada tanto em relação às personagens como aos jovens leitores, para quem o livro foi escrito, Carneiro da Cunha consegue equilibrar o literário e o pedagógico com grande competência (FARIA, 2008, p. 226)

No contexto amazônico, é importante mencionar as produções artísticas da região como a música, dança, pintura, contação de histórias, lendas, culinária e literatura, que abordam o imaginário da região Amazônia. A arte amazônica finca suas raízes, sobretudo, nos povos ribeirinhos que tendem a perpetuar as tradições e costumes da região. Nesse sentido as obras artístico-literárias escolhidas para as

oficinas de leitura dialogam com essa realidade tão presente no cotidiano dos povos que vivem às margens dos rios amazônicos.

Como docente atuando nesta região, passo a um breve comentário, em tom pessoal, considerando que minha trajetória profissional é refletida em minha percepção a respeito de meus alunos, mais especificamente, de como percebemos outros circuitos sociais quanto a uma certa imagem do que é pertencer aos povos amazônicos.

Sou ribeirinho, nascido e criado no interior da Amazônia paraense e, para rememorar os tempos de contação vividos na infância, coloco-me, neste momento, não como professor/pesquisador, mas como um amazônico, nascido e criado nesta região, onde certo imaginário foi e ainda é muito presente no cotidiano dos moradores de cidades ribeirinhas. No meu tempo de infância, a contação de história era muito mais frequente do que hoje, os mais velhos como Dona Raimunda Valente, Seu Domingo Caboco, Dona Teresa Fortunato, minha avó, contavam-nos histórias praticamente todos os dias; como era de costume nas cidades pequenas, principalmente naquelas localizadas às margens dos rios amazônicos. Crianças ficavam reunidas na frente das casas para ouvir as histórias contadas pelos anciãos.

Lembro-me, como se fosse hoje, de Seu Domingo Caboco, como era chamado, indígena, analfabeto, porém exímio contador de histórias. Ele se sentava nos fins de tarde em frente da casa do meu tio avô, João Ramos, para a contação. Toda a criançada da vizinhança sentava-se no chão; todos ansiosos por aquele momento. Ficávamos num silêncio profundo, ouvia-se somente a voz do contador, que com suas histórias, levava-nos ao êxtase. Aquele silêncio só era quebrado pela criançada quando ele terminava de contar uma história. Todos ficavam em polvorosa, pedindo mais e mais.

Nesse contexto bem distinto e muitíssimo distante da realidade dos grandes centros urbanos do país, encontra-se Vitória do Xingu – PA, com suas lendas, costumes e tradições típicas da cultura amazônica, rica em culinária, música e festivais. É nesta cidade que exerço minhas atividades como professor de Língua Portuguesa de escola pública há mais de 20 anos.

Nesses anos de docência e em viagens pelos demais cantos do Brasil, tenho percebido e, com mais atenção, em congressos, simpósios e no curso de Mestrado Profissional em Letras – Profletras, em Cornélio Procópio – PR, a veiculação de uma

visão exótica e, muitas vezes preconceituosa, que se tem da região amazônica. Tudo isso, para nós, causa espanto, pois, como hoje, com todo o aparato tecnológico e digital à disposição de todos, as pessoas ainda acreditam que andamos esbarrando em indígenas e animais selvagens nas ruas de nossas cidades? Da mesma forma, frequentemente somos convidados a nos “atualizar” em outras regiões, como se a amazônica fosse o local do atraso ou da vivência adâmica.

Nesse cenário, nas escolas da região e, em especial, na escola Raimunda Cabral da Silva, onde atuo na docência, as crianças, por mais que apresentem alguns traços indígenas, não se consideram como tal. Isso, talvez, pela concepção de que somente podem ser considerados indígenas aqueles que ainda vivem na floresta. Vive-se, pois, um processo de aculturação para o qual os estereótipos somente reforçam identidades superficiais para crianças e jovens amazônicos. Diante disso, faço minhas as palavras de Farias (2017) que afirma que:

Em relação à Amazônia, temos muitos fatores: históricos, sociais e territoriais que nos forçam a vê-la como um lugar distante de outros, com riquezas exploradas por poucos e esquecidas pelos poderes públicos, concepção que aumenta mais a má impressão que os forasteiros têm desse lugar e consequentemente de sua gente. Insiro-me nesse contexto, faço parte inteiramente dele, e me contraponho àqueles que nos enxergam como um olhar voltado para o exótico. (FARIAS, 2017, p. 241).

Dessa forma, por seu potencial formativo a literatura desconstrói estereótipos, uma vez que “apresenta um papel político amplo, pois várias ideologias podem coexistir na história através de diferentes personagens. Ela deixa de ser apenas um sinal de erudição, para contribuir para a formação do pensamento crítico e atuar como instrumento de reflexão” (LAGUNA, 2012, p. 50).

Corroborando essa ideia sobre o poder de formação potencializado pela literatura, Zilberman (2003) preceitua que:

Preservar as relações entre literatura e a escola, ou o uso do livro em sala de aula decorre de ambas compartilharem um espaço em comum: a natureza formativa. De fato, tanto a obra de ficção como a instituição do ensino estão voltadas à formação do indivíduo ao qual se dirigem (ZILBERMAN, 2003, p. 25).

A presença da literatura na escola é o pressuposto básico para formar bons leitores, pois se faz necessário entender que, no processo de formação do aluno, o

professor exerce um papel fundamental para a condução desse discente ao mundo da literatura. É importante destacar ainda que o estudo do texto literário, em sala de aula, é de suma importância para o desenvolvimento sociocultural do aluno, devendo ser entendido não apenas como decodificação linguística, como creem alguns professores, mas como meio de compreensão do contexto social. Assim, faz-se necessário enfatizar que:

[...] o ensino de literatura continua sendo um desafio para pesquisadores e professores. É preciso que as discussões teóricas não se percam no vazio, mas que apresentem contribuições significativas para propostas metodológicas sobre o tratamento do texto literário em sala de aula. A escola tem papel primordial na formação de leitores/produtores de textos e a literatura pode contribuir para o desenvolvimento dos alunos como usuários da língua que ampliarão as estratégias comunicativas, a partir da leitura crítica, compreensão e produção de textos diversos. (SILVA, 2003, p. 522).

Retornando à estrutura do trabalho, a presente dissertação está dividida em três capítulos e tomará como base teórico-metodológica alguns estudiosos como Bordini; Aguiar (1988), Ceccantinni (2010), Cosson (2018), Lajolo; Zilbermam (2011), Martha (2008), Ferreira; Valente (2013), entre outros.

O primeiro capítulo do trabalho – Literatura juvenil na minha escola tem como objetivo contextualizar a obra *Antes que o mundo acabe* dentro do subsistema juvenil brasileiro de literatura; traz uma abordagem sobre a história, o papel da literatura e o mercado editorial de bens culturais para jovens, apresentando o contexto de produção, publicação e divulgação da literatura juvenil como suporte para a formação de leitores no âmbito da escola pública.

O segundo – Proposta metodológica, dialoga com a fundamentação teórico-metodológica que serve de suporte para as reflexões no campo da literatura e educação, tendo como abordagem a pesquisa qualitativa, a partir de Zanette (2017), Durão (2015), Lüdke; André (2018), percorrendo o caminho metodológico do método criativo de Bordini; Aguiar (1988), tecendo todo um debate epistemológico sobre o conhecimento no campo da literatura e ensino pelo locus da pesquisa – a escola.

O terceiro – Oficinas de leitura “Dialogando com a cultura amazônica”, apresenta as oficinas de leitura que dão suporte artístico-cultural à leitura da narrativa *Antes que o mundo acabe* (CUNHA, 2018) à luz do *Método Criativo* (BORDINI; AGUIAR, 1988), trazendo para sala de aula, além do literário, outras manifestações representativas da cultura amazônica como lendas, músicas, danças, festivais

folclóricos, pinturas, culinária e contação de histórias, no sentido de romper estereótipos, buscar uma reafirmação identitária e uma aproximação com as raízes socioculturais dos povos amazônicos. Com isso, busca-se valorizar os saberes construídos ao longo dos séculos na região, como suporte ao processo de formação literária dos alunos.

1. LITERATURA JUVENIL NA MINHA ESCOLA

Este capítulo tem como objetivo contextualizar a obra *Antes que o mundo acabe* dentro do subsistema juvenil brasileiro de literatura; traz uma abordagem sobre a história da literatura e o mercado editorial de bens culturais para jovens, apresentando o contexto de produção, publicação e divulgação da literatura juvenil como suporte para a formação de leitores no âmbito da escola pública.

O Brasil, desde seu processo de colonização, tem sofrido profundas transformações, ao longo do tempo, em todos os campos da atividade humana. No campo literário, essas transformações passaram a ter maior visibilidade a partir do século XIX, período no qual a literatura infantojuvenil, que compartilha do mesmo panorama histórico que a literatura não infantojuvenil, começa a conquistar sua identidade no cenário nacional, uma vez que o país estava em processo de formação, almejando se emancipar dos laços coloniais que o prendiam ao mercado europeu.

Num país como o Brasil, em que os problemas de circulação e leitura de obras literárias começaram com a ocupação do território e arrastam-se até hoje, parece oportuno investigar as formas de inserção social da literatura. Na investigação proposta, o horizonte social é a condição brasileira de nação periférica e dependente, que procura insistentemente realizar, mas acaba sempre adiando e depois recomeçando, sua revolução burguesa. Revolução que se pode discutir se é ou não essencial para a emancipação definitiva dos laços coloniais; mas que é, seguramente, imprescindível para a produção e circulação de literatura (LAJOLLO; ZILBERMAN, 2011, p. 10).

Nesse período, o mercado, publicação e circulação de livros tinha o objetivo claro de favorecer a elite e servir aos interesses do Império. Mas, devido às mudanças sociais, políticas e econômicas, impulsionadas pelo surgimento de novas editoras, a editoração na Colônia, viu-se obrigada a pensar novos modelos de produção editorial, ocasionando um crescimento tanto em número de publicações quanto no número de editoras no mercado (LIMA; FREITAS, 2019, p. 3-4).

As autoras ainda ressaltam que:

O livro é o objeto mais antigo de documentação do conhecimento da humanidade. Com o ensejo de garantir a preservação de suas criações, o homem criou a escrita como sistema em código organizado. Utilizando diversos sistemas de escrita em diferentes suportes (pedra, argila, papiro...) (LIMA; FREITAS, 2019, p. 4).

A história da literatura no Brasil tem assumido uma pluralidade de formas, pois não possuía, no período colonial, nenhuma tradição, como também não havia uma definição clara dos caminhos de circulação das obras literárias, destituídos de recursos financeiros essenciais a sua execução, “[...] debatendo-se entre mecenato, as encomendas editoriais e as subscrições, os primeiros pesquisadores de nosso passado cultural elaboram parnasos, bosquejos, compêndios e similares, numa miscelânea eloquente do ecletismo da época” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2011, p. 177).

Nesse cenário de consolidação sócio-histórico-cultural do Brasil, vale ressaltar a aceitabilidade de algumas obras romanescas, pelo público leitor do período, entre elas o romance *A Moreninha*, de Joaquim Manoel de Macedo, pois

A Moreninha parece testemunhar o esforço educativo de Macedo, ao tempo de publicação do primeiro sucesso popular da nossa literatura. Não só o estilo literário moderno é debatido em suas páginas, como isso acontece em termos e padrões que provavelmente tornavam a discussão acessível aos destinatários do livro (LAJOLO; ZILBERMAN, 2011, p. 196)

Já *Noite na taverna*, de Álvares de Azevedo, caracteriza-se por apresentar um ambiente não muito comum para os romances do período, fazendo com que o leitor pudesse esquecer, no momento da leitura, a vida provinciana brasileira do século XIX. Ainda, sobre essa obra. Lajolo; Zilberman (2011) estabelecem que

O modo de ser da *Noite na taverna* encena, no Brasil de meados do século XIX, a restauração da aliança primitiva entre narrador e ouvintes, comunitariamente reunidos, de que fala Walter Benjamin. Dada a infraestrutura disponível na época, isso não surpreende; mas fica contraditório, ou ao menos anacrônico, considerando o enquadramento do texto, via a fala das personagens, no contexto de uma cultura letrada. Além disso, *Noite na taverna* mostra como a matéria narrada não se nutre na experiência de vida de cada narrador, como queria Walter Benjamin no ensaio citado, se não que em suas experiências de leitura. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2011, p. 210).

Com o crescimento da imprensa, surgem, em meados do século XIX, os anúncios publicitários que, de um modo geral, veiculavam propaganda de casas de livros, sobretudo, de livros didáticos, que eram traduzidos, a mando da família real, do francês para o português, para serem produzidos pela imprensa régia, a mando da família como forma de favorecer o fomento à leitura e a escrita dos filhos da crescente burguesia. Dessa forma, surgem também outros empreendimentos como a

organização da historiografia da literatura brasileira, a fundação de sociedades, revistas de cultura, a criação do romance nacional, os almanaques que passaram a divulgar as recém fundadas associações, fundações, sociedades, retiros, ginásios, grêmios, entre outras denominações de cunho literário no mercado livreiro nacional (LAJOLO; ZILBERMAN, 2011, p. 232-234). Nesse contexto, as autoras ainda expõem que

[...] os eventos aqui alinhavados parecem representar diferentes mas simultâneas cenas da mesma peça: a montagem da infraestrutura imprescindível à consolidação da leitura literária enquanto prática difundida entre os setores atuantes da sociedade.

Não surpreende, pois, que se assista, no mesmo período, ao surgimento de entidades e associações explicitamente voltadas à cultura. Destinadas a incentivá-la e regulamentá-la, a trajetória delas narra os primeiros passos de uma prática fundada na escrita e as adversas condições disponíveis para seu florescimento. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2011, p. 232).

Nesse contexto, o Brasil vem “capengando”, no sentido de produção, circulação e consumo de livros, se comparado a outros países, uma vez que o processo de modernização e de aburguesamento da sociedade brasileira, parece nunca se concretizar de fato, pois

[...] verifica-se o esforço constante — sempre, porém, inacabado — de integrar-se o mais completamente possível aos padrões e rumos do capitalismo internacional por meio da concretização da revolução burguesa. Tal propósito, no entanto, frustra-se a cada passo, o que, impedindo a modernização da sociedade, coloca o sistema literário numa situação peculiar: a cada parcela de sua trajetória, ele parece refluir, recuando para momentos anteriores do projeto de modernização e tornando assim — mesmo que involuntariamente — recorrentes as iniciativas de modernização, sempre recomçadas e inconclusas. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2011, p. 12).

No contexto da modernidade, a literatura não se constituía como prática social por não fazer parte do cotidiano das famílias antes do advento da imprensa, no século XV, e de sua expansão, a partir da revolução industrial do século XVIII. A partir de então, houve um incremento de livros, revistas, jornais, entre outros, numa escala nunca antes visto, no mercado, sendo poderosos e legítimos meios de circulação da produção escrita do período (LAJOLO; ZILBERMAN, 2011, p. 14), uma vez que “[...] a escrita é, assim, um dos mais poderosos instrumentos de libertação das limitações físicas do ser humano” (COSSON, 2018, p. 16).

No início do século XIX, com a chegada da família real ao Brasil, em 1808, pode-se considerar que houve um relativo processo de modernização do país, favorecendo um novo momento para história nacional, o amadurecimento do projeto de Independência. As publicações desse período vão refletir essa nova realidade nacional, contribuindo para um novo modelo de produção cultural; pois já estava surgindo, inicialmente, um incipiente público adepto de um novo tipo de leitura– o romance de folhetim. “Entre os anônimos leitores de folhetim e os assíduos frequentadores de teatro, circulam intelectuais, homens de letras, estudantes, jornalistas, algumas sinhás-moças e até velhotas capazes de leitura” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2011, p. 156).

As autoras ainda ressaltam que nesse período, o projeto de emancipação fora decisivo para se desenvolver a leitura e a escrita enquanto práticas sociais, uma vez que todo o aparato cultural, iniciado a partir de então, contribuiu para o fortalecimento do sentimento nacionalista já em voga no país naquele momento, sendo que a imprensa, nesse cenário, teve um papel fundamental para consolidar, anos mais tarde, a tão sonhada independência. Mesmo com as benfeitorias trazidas pela família real, o Brasil permanecia preso a bens e serviços culturais vindos da Europa. Nesse sentido, Lajolo; Zilberman (2011), afirmam que:

Embora tardiamente, ficava o Brasil apto enfim a mergulhar na aventura sem volta de uma produção cultural ancorada na escrita e na imprensa. Aventura vivida há muito tempo pelos países de onde importávamos modas e modelos: a Bíblia de Gutenberg data de 1445; em 1808, para o mundo europeu, a imprensa é uma conquista tão antiga que até já sofrera aperfeiçoamentos fundamentais para sua popularização, como a invenção da rotativa. Além de tardia, a implantação da imprensa na então colônia lusitana constituiu uma medida isolada, não tendo sido secundada pela criação e consolidação de instituições e instrumentos necessários à difusão dos produtos impressos. Continuavam faltando escolas, bibliotecas, gabinetes de leitura, livrarias, jornais, editoras. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2011, p. 225).

Em 1866, Machado de Assis faz um diagnóstico sobre o panorama da literatura brasileira, numa publicação escrita para a *Semana Literária*, apresenta-se de modo ainda mais devastador quanto a credibilidade em relação à produção, circulação e leitura de livros, pois nesse contexto,

Há duas razões principais desta situação: uma de ordem material, outra de ordem intelectual. A primeira, que se refere à impressão dos livros, impressão cara, e de nenhum lucro pecuniário, prende-se inteiramente à segunda que é

a falta de gosto formado no espírito público. Com efeito, quando aparece entre nós esta planta exótica chamada editor, se os escritores conseguem encarregá-lo, por meio de um contrato, da impressão de suas obras, é claro que o editor não pode oferecer vantagens aos poetas, pela simples razão de que a venda do livro é problemática e difícil. [...] Há um círculo limitado de leitores: a concorrência é quase nula, e os livros aparecem e morrem na livraria. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2011, p. 162).

A partir dos anos de 1940, a literatura nacional se intensifica, concomitante ao desenvolvimento do romance de folhetim: “Dessa época, o romance guarda marcas e cicatrizes, de que são sintomas a ironia e as frequentes queixas de marginalidade e incompreensão que atravessam os textos” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2011, p. 158). Ainda, as autoras afirmam que

Marcas e cicatrizes que são também a história da literatura enquanto prática social, isto é, enquanto história dos modos de leitura previstos, provocados e contrariados pelo tipo de produção escrita que se anunciava literária. Elas aparecem em 1844, quando Joaquim Manuel de Macedo antecede *A Moreninha* de “Duas palavras”, paideia do gênero que se inaugurava em figurino nacional (LAJOLO; ZILBERMAN, 2011, P. 158).

No contexto de puro desânimo quanto à produção, divulgação e circulação de livros no mercado nacional, como também de certificado de consolidação da literatura no cenário nacional, parece, pois, não ser suficiente o processo educativo para o consumo de livros, o surgimento de obras literárias, com a consequente popularização dos autores, como também a própria participação dos leitores. Há a necessidade, ainda, de obras e autores literários gozarem de reconhecimento por parte de instituições, instâncias e/ou pessoas, do campo da história e/ou artístico-literário, responsáveis por legitimar o fazer literário, pois

[...] a emergência da história da literatura no Brasil, acontecimento contemporâneo à gênese do romance nacional e, por paradoxal que pareça, às queixas decorrentes da ausência de público para as atividades artísticas. Tratava-se de credenciar culturalmente uma nacionalidade, projeto que depende tanto da existência de uma identidade literária, fornecida pela história da literatura, quanto de sua confirmação, garantida pela produção e pelo consumo de textos de cunho estético, respectivamente, por escritores e público locais. [...] O certificado de identidade, de que nossa literatura carece, é emitido, como se vê, por vozes estrangeiras, como as do francês Ferdinand Denis e do português Almeida Garrett. Estes, por seu turno, são precedidos por outros eminentes historiadores, que lhes fornecem os principais critérios de análise e seleção. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2011, p. 164-166).

Quanto à publicação, circulação e consumo de livros no Brasil, percebe-se que essas atividades vêm sofrendo profundas transformações nas últimas décadas, pautadas nas demandas do mercado consumidor cada vez mais atrativo e diversificado. Nesse contexto, há produções de todos os gêneros, voltadas para os diferentes públicos: crianças, jovens e adultos, uma vez que o público infantojuvenil, pela relação mercado editorial/escola, tornou-se um grande negócio para escritores, ilustradores e editores. Nesse cenário, que vem se mostrando promissor na produção de obras juvenis, com o intuito de consolidar as produções direcionadas a esse público, foram criados prêmios literários, no intuito de reconhecer e legitimar tais produções, analisando as que melhor apresentam determinada qualidade estética, condizentes com o fazer literário (CRUVINEL, 2009, p. 10). Ainda, em relação ao mercado de livros juvenis, a autora ressalta que

[...] a pesquisa intitulada “Produção e Vendas do Mercado Editorial 2008” revelou que, em 2008, o mercado livreiro lançou 41,88% a mais de novos títulos juvenis em relação ao ano de 2007. As editoras também publicaram 9,26% a mais de exemplares da literatura juvenil do que em 2007. Por outro lado, os estudos críticos ainda são poucos para compreender as tendências específicas da literatura juvenil e propor discussões sobre os métodos de análise mais apropriados para lidar com um campo literário em constantes transformações (CRUVINEL, 2009, p. 10).

Nesse sentido Lajolo; Zilberman (2011) expõem que “foi igualmente necessária a consolidação de um sistema de comercialização desses objetos [livros], posto em circulação por editoras, distribuidoras, livrarias. Satisfazendo ou criando a demanda de um contingente de consumidores”, fazendo com que a literatura estivesse a serviço do mercado consumidor, transformando-se em mercadoria (LAJOLO; ZILBERMAN, 2011, p. 14).

No cenário, em que o livro surge como disseminador cultural na sociedade brasileira, em processo de formação, houve também a necessidade de se criar leis que garantissem a regulamentação do mercado livreiro em todo o seu processo, desde a importação do papel gráfico à produção, circulação e comercialização do material impresso. Ainda, com a comercialização de obras escritas, surgiu também o desejo de vislumbrar uma política educacional que buscasse fomentar a alfabetização das crianças, expandir a rede escolar, como também incentivasse o surgimento de instituições no processo de divulgação, defesa e democratização do acesso às produções de obras escritas (LAJOLO; ZILBERMAN, 2011, p. 15).

Nesse contexto, em relação à produção escrita, no mercado brasileiro em formação, a literatura surge como elemento essencial na prática da leitura e escrita, pois, Lajolo; Zilberman (2011) ressaltam que

Também imprescindível foi o mais impalpável, mas nem por isso menos essencial, elemento da prática social da leitura e escrita literárias: a formação discursiva coesa e unitária, embora às vezes polêmica, que legitima a literatura. Quer atribuindo à literatura características de entidade autônoma e auto-suficiente, quer identificando nela marcas do desenvolvimento histórico das forças produtivas, quer promovendo sua desistorização e universalização ou proclamando sua instabilidade e incompletude, o discurso sobre a literatura torna-se condição de sua institucionalização e de seu enraizamento na sociedade (LAJOLO; ZILBERMAN, 2011, p. 15).

As autoras ainda afirmam que compreender as produções literárias publicadas no Brasil “significa [...] aceitar suas peculiaridades como resposta às tendências de nossa sociedade: como as condições para o artista criar são precárias, obrigando-o, de algum modo, a tomar uma atitude para ajudar a resolver, ainda que momentaneamente, o problema”, uma vez que “sua literatura pode se mostrar inferior àquela dos países nos quais o problema não existe” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2011, p. 16).

Ainda, em relação ao mercado editorial brasileiro, Lima; Freitas (2019) expõem que:

A modernização da sociedade brasileira foi lenta, mas questões políticas como a libertação dos escravos, a Proclamação da República e a grande imigração de pessoas europeias influenciaram o mercado de livros. Este seria ainda mais aquecido se se ampliasse o número de consumidores com a alfabetização da população. Nesse sentido, que se pode dizer que a escola torna-se parte fundamental para a sustentação do sistema capitalista (LAJOLO e ZILBERMAN, 1991). Nos moldes da Europa, ela passa a existir para instrumentalizar a população com o poder de compra, do mesmo modo que para potencializar e desenvolver o país (LIMA; FREITAS, 2019, p. 5).

Os autores ainda ressaltam que, nesse período, os projetos editoriais de literatura ganham impulso, pois era preciso “entupir o Brasil com uma chuva de livros” (PASSIANI, 2002: 253 apud ARANHA; CONDE, 2009, p. 2) para poder aquecer o mercado de obras literárias no país.

É possível observar, no final do regime militar, o surgimento de uma maior profissionalização entre escritores e editores no Brasil. A entrada da lógica empresarial no universo literário contribuiu para que houvesse uma

significativa ampliação dos consumidores de livros, bem como de sua circulação (ALMEIDA, 2003 apud ARANHA; CONDE, 2009, p. 5).

No cenário mercadológico de literatura infantil e juvenil no Brasil, Monteiro Lobato (1882-1948) é referência, sendo objeto de pesquisa até hoje, talvez pela grandeza de seu legado enquanto escritor e editor de obras para crianças e jovens, influenciando toda uma geração de estudiosos e pesquisadores pela qualidade estética de suas obras. Entre esses estudiosos, atualmente, pode-se citar a obra *Monteiro Lobato, livro a livro*, organizada por Marisa Lajolo e Luís Ceccantini (2008), *Monteiro Lobato e o leitor de hoje*, organizada por Luís Ceccantini e Alice Áurea Penteado Martha (2008). Lobato é considerado, por muitos, o precursor da literatura infantil no Brasil, por ter inaugurado um projeto literário inovador que, hoje, ainda precisa ser estudado. As duas produções acima citadas, são produto de investigação de duas obras infantis de Lobato, com o intuito de preencher lacunas deixadas na bibliografia do escritor (CECCANTINI, 2008, p. 12). Sobre Lobato, o autor ainda ressalta que

No outro trabalho lançado em 2008 sobre Lobato, é discutida a recepção da obra do escritor por leitores contemporâneos de diferentes faixas etárias e níveis de escolaridade, aspecto ainda pouco explorado nos estudos lobatianos, mas que se torna imperativo conhecer com mais profundidade, particularmente para aqueles empenhados em formar leitores e divulgar a obra de Lobato para as novas gerações (CECCANTINI, 2008, p. 12).

Quanto à publicação de obras literárias para o público infantojuvenil, ao analisar os dados estatísticos do PNBE, programa responsável pela distribuição de obras literárias de diferentes gêneros e graus de dificuldade para atender a demanda das escolas pública da educação básica, correspondente ao ano de 2005; pôde-se perceber que houve um crescimento ascendente entre publicação, circulação e mercado consumidor de literatura para jovens. Vale ressaltar que o número de exemplares correspondeu, aproximadamente, a 3.575.160 livros, destinados a esse público (MARTHA, 2008, p. 9). Sobre essa crescente demanda, a autora ainda afirma que:

Segundo dados de 2008, os acervos serão destinados a 85 mil escolas de Educação Infantil e a 127 mil voltadas ao Ensino Fundamental. Considerando que os acervos de literatura infantil e juvenil destinados a cada escola são compostos de números bastante significativos (60 títulos para a Educação

Infantil; 100 para o Ensino Fundamental), é possível observarmos a ampliação tanto do número de escolas atendidas como dos títulos do acervo, conforme dados do próprio PNBE [2008] (MARTHA, 2008, p. 9)

Nesse contexto, de publicação de obras para crianças e jovens, Lima; Freitas (2009), em sua pesquisa sobre o mercado editorial brasileiro de literatura, mais precisamente literatura infantil, constataram que:

A literatura infantil integra um sistema complexo, impregnado de interesses diversos, entre eles, os da escola e os do mercado. Ao pesquisar o tema, interessa compreender um pouco dos meandros da história que mostra como ela chegou ao status que tem hoje na contemporaneidade (LIMA; FREITAS, 2019, p. 2).

Percebe-se que a literatura infantil parece estar inserida, em grande medida, nos interesses que subjazem o sistema capitalista. Analisando as relações entre literatura infantil, escola e mercado Lima; Freitas (2019) afirmam que:

A escola e o mercado editorial têm variado nos diferentes contextos históricos. Da proibição à formação humana, o percurso teve um construto que deixou marcas na história, que influencia conceitos e práticas de leitura literária. No retrospecto do livro, foi possível perceber algumas dessas nuances (LIMA; FREITAS, 2019, p. 13).

Nesse sentido, ao analisar a importância dos catálogos editoriais no contexto escolar, Santos; Teixeira (2012) investigaram catálogos de editoras dedicadas ao público infantojuvenil, percebendo-os como mediadores importantes das obras literárias que circulam na escola, dessa forma,

O catálogo é visto, na maioria das vezes, apenas como peça de divulgação, impregnado por diversos discursos de poder e de persuasão e, por essa razão, raros são os estudos sobre o seu potencial no que diz respeito à mediação e à orientação de professores em sua prática docente (SANTOS; TEIXEIRA, 2012, p. 134)

Constatou-se assim que a circulação dos catálogos nos espaços escolares cresceu com o fortalecimento da relação mercado e Estado; que a categorização por faixas etárias é uma das marcas mais fortes de escolarização do impresso; que há uma tendência de as editoras enxergarem os mediadores de leitura como destituídos de competência para realizar escolhas literárias mais autônomas e, por fim, que a

indicação das premiações recebidas pelas obras é uma das maiores armas da indústria editorial para atrair o seu “cliente” (SANTOS; TEIXEIRA, 2012, p. 135).

A circulação dos catálogos editoriais é uma realidade no mercado editorial brasileiro desde o século XIX, inicialmente, compondo uma simples lista alfabética de livros e documentos, de várias editoras para catalogar e fazer circular seu acervo. Nesse período, um dos mais conhecidos catálogos editoriais era o “*Novíssimo catálogo de escolhidos livros em portuguez*” da livraria Universal dos irmãos Laemmert, o qual publicava obras diferentes do formato que se tem hoje no mercado de divulgação e circulação editorial, em formato mais requintado, sendo que cada editora divulgava, particularmente, suas produções (SANTOS; TEIXEIRA, 2012, p. 136). Em relação aos catálogos, as autoras ainda ressaltam que

Em seus primórdios, os catálogos tinham uma circulação bastante restrita; afinal, para os livreiros, investir nesse novo mercado, ainda que em crescimento, era arriscado. Por isso, de todos os meios de propaganda e venda de livros, o impresso parecia ser o menos utilizado: “Evidentemente, como acontece com tantos livros, as vendas decorriam principalmente da velhíssima, conhecida e invisível propaganda boca a boca entre os leitores [...]” (HALLEWELL, p. 316). Desse modo, a prática de divulgação dos livros em geral e dos que nos interessam em maior grau, de literatura infantojuvenil, era realizada de diversas maneiras: em semanários infantis – a esse respeito vale mencionar que a publicação infantil mais popular em meados do século XX, a revista O Tico-Tico, cumpria o importante papel comercial de veículo difusor dos catálogos e anúncios da Quaresma e da Francisco Alves, em pequenos catálogos existentes no final dos livros infantis (SANTOS; TEIXEIRA, 2012, p. 136-137).

Com o passar dos anos o catálogo editorial foi mudando e incorporando novas nuances em seu formato, como também direcionando as publicações das obras a um determinado público específico, havendo uma distinção entre obras destinadas a públicos diferentes, entre ele o público infantil, o principal alvo das publicações de Lobato (ALCANFOR, 2013, p. 2). A partir de então houve um crescimento considerável no consumo de livros e, com isso, o mercado editorial brasileiro conseguiu se estabelecer devido à demanda cada vez maior de publicações para “saciar” o desejo do público pela leitura. Nesse contexto, Santos; Teixeira (2012, p. 138) ressaltam que:

As décadas que se seguiram trouxeram consigo a crescente consolidação do mercado editorial brasileiro. Questões políticas e econômicas, como a II Guerra Mundial, influenciaram diretamente esse processo. Durante o conflito, a busca por obras cresceu e pressionou o incremento do mercado,

influenciando o hábito de leitura, que se expandiu consideravelmente. Fruto disso, nesse período surgiram as editoras mais importantes da história do livro no país e, além do mais, vivenciou-se a época do fenômeno das livrarias: “Como era hábito, elas implantavam seus próprios locais de venda, uma espécie de ponto de referência, para a divulgação e a avaliação de suas edições [...]” (MACHADO, 2003, p. 44 apud SANTOS; TEIXEIRA, 2012, p. 138).

Embora o mercado editorial, direcionado ao público infantojuvenil, já houvesse iniciado sua trajetória no cenário mercadológico concomitante ao não infantojuvenil, “Foi a partir da década de 1980 que o crescimento editorial do segmento infantojuvenil ganhou destaque. O fim do período antidemocrático ajudou, dentre muitos aspectos, a retomada da produção literária” (SANTOS; TEIXEIRA, 2012, p. 139).

Nesse contexto, com o crescente aumento do mercado editorial aliado à expansão do acesso à educação, as escolas passaram a ser vistas como a “galinha dos ovos de ouro” pelas editoras, pois quanto maior o número de escolas, maior também o consumo de livros, uma vez que os órgãos do governo passaram, mediante a crescente demanda de alunos, comprar cada vez mais livros para um público que vinha a cada ano fomentando mais e mais o mercado. Diante dessa realidade,

Os catálogos, acompanhando todo esse processo, refletiam essa evolução do mercado e aproximavam-se cada vez mais das escolas, das bibliotecas e dos professores. Sabe-se que o diálogo entre editores e escola já acontecia há algum tempo, como se pode observar no estudo sobre a Companhia Editora Nacional, realizado por Dutra (2004). Na pesquisa, a autora nos informa que, já em 1936, essa editora reservava “[...] um espaço importante para ensinar aos professores e diretores dos estabelecimentos escolares – o público-alvo do catálogo – como escolher o melhor livro didático.” (DUTRA, 2004, p. 10 apud SANTOS; TEIXEIRA, 2012, p. 140).

A partir da entrada do poder público no mercado consumidor de livros, as editoras passaram a investir massivamente em “marketing” para divulgar suas publicações e, assim atrair o público no processo de seleção e escolha do livro para as escolas. Com isso, começaram a produzir estratégias catalográficas e virtuais para convencer o consumidor final do produto, o aluno. Porém, para isso, as editoras “invadiram” o espaço escolar para convencer professores, corpo técnico-administrativo e pedagógico, com estratégias bem definidas, para abarcar o maior número possível da fatia de consumidores no mercado (SANTOS; TEIXEIRA, 2012, p. 142). No que concerne à circulação e divulgação do material impresso das editoras, as autoras afirmam que

As apresentações que constam nos sites das editoras são, para o leitor, a possibilidade de um contato inicial e, para a empresa, a grande oportunidade de fisgá-lo “à primeira vista”. Por esse motivo, é recorrente a utilização do discurso da experiência que legitima qualidade e confiabilidade do material dessa ou daquela editora. Vimos, também, o emprego de adjetivos e substantivos pertencentes a campos semânticos de interesse do público leitor – consequentemente, dos mediadores de leitura – como o da “inovação” (“novos”, “o diferente”, “inusitados”) e do “lúdico” (“brinquedo” e “diversão”). A grande maioria dos textos quer informar sobre aquilo que mais atrai o público, seja ele escolar ou não: a experiência de mercado, os livros e a literatura que oferecem, os projetos e as propostas a que se vinculam e, principalmente, enfatizam os prêmios recebidos (SANTOS; TEIXEIRA, 2012, p. 142).

Dessa forma, como toda indústria que atua no mercado competitivo, as editoras passam por processos de inovação, assim como, a educação. Concordando com Borges; Lemos (2018), nesse cenário de inovações tecnológicas é preciso investigar o impacto da leitura em mídias digitais para a compreensão e retenção do que se lê. “Diante das grandes expectativas geradas pelo potencial das novas tecnologias para o ensino, precisamos entender como a leitura é processada para que possamos entender a natureza desse sistema” (BORGES; LEMOS, 2018, p. 79).

Assim, Martinez (2015) acrescenta que o livro digital vem mudando a realidade do mercado editorial. No Brasil, apesar de ainda não ser expressiva, a venda do livro digital está crescendo, assim como o interesse das Editoras para dominar sua produção, pois vale ressaltar ainda que “o livro antes de ser de “papel” era acessível apenas pela voz de quem os guardava na memória ou “mesmo na pedra” e que hoje discutimos o “futuro dos e-books” (SILVA; DEBUS, 2018, p. 162). As autoras ainda ressaltam que

Aparentemente linear, o livro impresso também permite a interatividade e a partir da era digital ganha mais espaço, com textos inovadores que permitem a participação do/a leitor/a, uma vez que ele/a decide que caminho seguir durante a leitura e que, de acordo com Debus e Domingues (2015, p. 72), “de certa forma dão aos leitores a sensação de serem eles também autores da história, na medida em que podem decidir o fim ou o percurso da narrativa”, tornando a leitura mais interessante e dinâmica. Nesse cenário, o/a leitor/a contemporâneo convive com uma diversidade de livros produzidos em diferentes formatos e suportes (SILVA; DEBUS, 2018, p. 163).

1.1. A literatura juvenil brasileira

Debates e discussões têm avançado no campo cultural e literário brasileiros para se estabelecer os rumos da “literatura juvenil” no cenário de publicações de obras para jovens, uma vez que seu objeto de estudo consiste num “[...] conjunto de obras de certo subsistema que compõe, em termos gerais, o sistema literário e cultural brasileiro”, ressaltando-se ainda que esse subsistema se estabelece mediante dois aspectos importantes, a saber: “[...] o público a que se destina e a forma pela qual as obras circulam entre e para este público” (FERREIRA; VALENTE, 2013, p. 135).

Outro fator a destacar nesses debates consiste no fato de que a definição de juventude está longe de ser clara e objetiva, isso porque, diferentes povos e grupos sociais, ao longo da história, têm atribuído sentidos diversos a esse período da vida humana. No cenário educacional brasileiro a partir do processo de redemocratização do país, iniciado na década de 80 do século XX, ocasionaram mudanças e intensificaram políticas públicas voltadas para a juventude, uma vez que o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei 8.069) considera “[...] criança a pessoa com até doze anos e adolescente a pessoa entre doze e dezoito anos” (GREGORIN, 2011, p. 21 apud FERREIRA; VALENTE, 2013, p. 136), garantindo a proteção do Estado brasileiro.

Faz necessário também algumas reflexões sobre o processo de produção literária para jovens, pois “[...] permite um avanço na discussão acerca do que se produz sob essa designação e se efetiva no mercado de bens simbólicos, sobretudo, sobre como chega até seu destinatário” (FERREIRA; VALENTE, 2013, p. 137). É importante destacar ainda sobre a recepção dessa produção aos jovens, geralmente, tendo como mediador uma pessoa adulta, não constituindo o público-alvo de tal produção. A mediação entre obra e leitor pode ser realizada por “[...] pais, responsáveis, bibliotecários, professores, entre outros –, a conscientização desse complexo processo assegura posicionamento crítico diante da produção veiculada no mercado e da utilização em âmbito escolar” (FERREIRA; VALENTE, 2013, p. 138).

No que concerne à mediação de leitura, existem outros elementos envolvidos, responsáveis, além do texto literário, pela consequente chegada do livro a seu destinatário – o leitor “[...] com as marcas e interferência de um conjunto de profissionais – uma estrutura coletiva, a edição – que define destinatários e, em função

destes, escolhe textos, seleciona formas para sua apresentação e estratégias de divulgação e comercialização” (SOARES, 2008, p. 21 apud FERREIRA; VALENTE, 2013, p. 138). Dessa forma, “Deve-se considerar, portanto, um sistema de produção e comercialização da literatura infantil e juvenil que, além do seu público-alvo, implica uma edição também dirigida aos mediadores: família, bibliotecários e professores” (FERREIRA; VALENTE, 2013, p. 138).

Outro ponto relevante a levar em consideração, no que se refere à aquisição de livros para o público juvenil, consiste no fato de que a partir do momento em que o livro passa a ser fomentado pelos órgãos governamentais como política pública de incentivo à leitura literária nas escolas, “[...] a edição passa a se destinar a outros mediadores: os avaliadores que selecionam e compõem os acervos a serem adquiridos” (FERREIRA; VALENTE, 2013, p. 138). Assim, o consequente aumento da produção, divulgação e circulação de “bens simbólicos” direcionados ao público jovem, demonstra a grande lacuna que há no ensino de literatura nas escolas, pois “[...] a situação do ensino de literatura na escola não deixa dúvidas quanto ao que se pode esperar da formação do leitor literário ou mais precisamente da ausência de formação do leitor literário” (COSSON, 2019, p. 12).

Diante disso, é importante destacar que apesar do incentivo à leitura pelos órgãos de governo, a aquisição de livros por parte da população brasileira até a década de 1940 continuava a ser um empecilho para o desenvolvimento cultural brasileiro, uma vez que a maioria da sociedade continuava analfabeta e sem acesso a bens culturais de incentivo à leitura: o livro. A partir desse período até a década de 1960 percebe-se um movimento de uma sociedade mais urbano-industrial, incorporando valores mais americanos, menos presa às normas e valores europeus (FERREIRA; VALENTE, 2013, p. 142).

Algumas características marcantes da literatura para jovens na época são: o tradicional maniqueísmo certo e errado; a divulgação da literatura como entretenimento e não somente como suporte pedagógico (isso para fazer frente aos quadrinhos); a fabulação com travessuras na cidade e no campo; e o descompasso entre as vanguardas literárias e a renovação da literatura para crianças e jovens (GREGORIN, 2011, p. 36 apud FERREIRA; VALENTE, 2013, p. 143).

No período entre as décadas de 1960 e 1970 há um processo de consolidação do mercado de bens culturais no país, destacando-se a televisão, enquanto meio de

comunicação de massa; o cinema, que passa a se estruturar como uma indústria cultural, assim como intensifica-se a indústria de produção de discos, editorial e de publicidade. Dessa forma, ao mesmo tempo em que há um crescimento do parque industrial nacional, as atividades e o mercado de bens culturais se intensificam apesar da repressão impostas, pelo Regime Militar, aos artistas e literatos nesse período.

[...] a literatura infantil e juvenil não escapou da repressão, mas sofreu menos. Essa produção por não ser notada, deixou de ser lembrada, podendo se apresentar como válvula de escape, por meio da qual os produtores culturais – escritores, ilustradores, artistas em geral – tiveram condições de manifestar ideias libertárias e conquistar leitores (FERREIRA; VALENTE, 2013, p. 146).

A partir da década de 1980 consolida-se a indústria editorial brasileira atrelada ao processo tecnológico que diminui os custos de produção e favorece o incremento de capital e de expansão do mercado livreiro. Dessa forma “[...] o país atinge seu momento de maturidade econômico-social e, embora com grandes distorções, adere ao modelo capitalista burguês” (ZAPPONE, 2006, p. 249 apud FERREIRA; VALENTE, 2013, p. 146).

Na última década do século XX: 1990 e 2000, o Brasil parece não ter alcançado os rumos de eficiência almejados no que se refere à educação e à leitura, ocasionando uma grande desilusão, pois mesmo o país estando em processo de redemocratização, globalização, não houve muito avanço na questão do desemprego, na diminuição da miséria e da criminalidade, nas políticas públicas, compromissos e soluções para os problemas crônicos pelos quais tem passado o sistema escolar público. Mesmo nesse cenário não muito favorável,

[...] pode-se notar melhoria na produção de livros da literatura juvenil na década de 1990. Esse processo teve início no final da década de 1980. Se, até 1985, esta não dispunha de grande diversidade de autores e de propostas, exceto a famosa “Série Vaga-lume”, da editora Ática, criada na década de 1970, a partir de 1985 há um aumento nessa produção (FERREIRA; VALENTE, 2013, p. 148).

Dessa forma, o mercado intensificou-se ainda mais, mediante a aquisição de livros pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), órgão do governo federal responsável pela aquisição e distribuição de livros às escolas públicas brasileiras. Essa política governamental torna o poder público o maior cliente da indústria editorial, aquecendo o mercado na produção, divulgação e distribuição de livros, sendo que

“[...] a rede escolar é abastecida de livros não apenas didáticos e paradidáticos, como também de literatura infantil e juvenil, determinando um novo panorama na produção e recepção nessa área” (FERREIRA; VALENTE, 2013, p. 149).

A literatura infantil e juvenil rompe com os valores pseudo-emancipatórios, propõe um novo olhar às mazelas nacionais e às angústias pessoais, direcionando-o com elevadas doses de humor, de sinceridade e de esperança aos próprios jovens. Ela se torna reconhecida como literatura (FERREIRA; VALENTE, 2013, p. 150).

Ainda, na década de 1990, torna-se visível a mudança de paradigma entre literatura e ensino. A literatura busca estabelecer um elo entre a época a que esta pertence e com o próprio receptor da obra, a quem deseja conscientizar sobre si mesmo e o mundo em que vive, sendo o imaginário, o instrumento de conquista desse conhecimento, isso porque “[...] A literatura infantil e juvenil contemporânea procura, por meio da autocrítica, da manutenção da autenticidade, da conscientização, da metalinguagem, da dialogia, da intertextualidade, adequar-se às peculiaridades próprias do tipo de leitor a quem se destina” (FERREIRA; VALENTE, 2013, p. 151).

Outro ponto importante a destacar no contexto da literatura para crianças e jovens é o (PNBE), instituído em 1997 tendo como objetivo “[...] democratizar o acesso a obras de literatura infantojuvenil, brasileiras e estrangeiras, e a materiais de pesquisa e de referência a professores e alunos das escolas públicas brasileiras” (PNBE, 2014, p. 10). Ao criar esse programa, o poder público intenciona demonstrar ações e medidas para melhoria de leitura e formação de leitores das escolas brasileiras, “[...] refletindo o valor simbólico que ambas adquiriram para o governo, para os órgãos e instituições compromissadas com a educação” (FERREIRA; VALENTE, 2013, p. 151). Os autores ainda ressaltam, em relação à promoção de leitura literária, sobre “[...] o esforço deliberado por parte dos mais diversos agentes promotores da leitura de levar o objeto ‘livro’ – e livro ‘literário’ – ao seu destinatário mais focado, o leitor jovem, isto é, aquilo que poderia ser denominado, grosso modo, um ‘leitor em formação’” (FERREIRA; VALENTE, 2013, p. 156).

Ainda, no mercado editorial, pesquisas têm apontado para um crescente aumento de publicações tanto no formato impresso quanto no digital, pois em seus catálogos, hoje muito mais sofisticados, as editoras demonstram que há quase uma equiparação das publicações após o advento das tecnologias digitais impactando, dessa forma, o mercado editorial em relação à divulgação, produção e circulação de

livros; e como consequência a ampliação do número de leitores. Nesse contexto, mediante as mudanças no processo de editoração, “o mercado editorial no Brasil aceitou a aposta de converter o livro impresso para o formato digital, porque viu nessa conversão, uma possibilidade para atrair mais leitores, aumentando assim, o seu público consumidor de livros” (FERREIRA; SILVA, 2018, p. 236).

Nesse cenário, de aumento de demanda e de público leitor, a maioria das editoras tem enfatizado que a introdução dos *e-books* (livros digitais), no mercado de editoração tem contribuído com esse mercado e, em consequência disso, conseguem ter uma boa perspectiva quanto ao futuro em relação às publicações e circulação de suas obras (FERREIRA; SILVA, 2018, p. 237). Os autores ainda ressaltam que

A impressão gerada a partir dessa questão é reforçada por Figueiredo (2005) ao afirmar que os editores de todo o mundo estão passando, atualmente, por um período em que se percebe a transição do formato impresso para o formato digital, e a avaliação feita pelos profissionais do mercado é a de que ocorrerá uma mudança de cultura a partir da consolidação dos livros digitais, embora essa questão ainda seja uma incógnita para a maioria das editoras. No momento, a sugestão fornecida pela autora é a de que se mantenha uma distribuição concomitante de livros impressos e livros digitais (FERREIRA; SILVA, 2018, p. 238).

Um fator importante a destacar nesse processo consiste na resistência de algumas editoras em relação ao formato digital, embora esse formato de publicação tenha conseguido se estabelecer e aumentar, ao longo dos anos, a quantidade de *e-books* no mercado, ainda há, devido a incertezas, no que concerne à aceitação dos consumidores mais exigentes a esse tipo de formato de livro, primando, ainda, pelo formato impresso (FERREIRA; SILVA, 2018, p. 240). Corroborando essa visão, Mello *et al.* (2016, p. 48) afirma que “O mercado de livros digitais necessitará de mais tempo para se consolidar e, durante esse período, a demanda das gerações “nativas digitais” poderá efetivamente fazer a diferença.

Nesse contexto, espera-se que os professores de Literatura promovam uma mudança de paradigma, no sentido da desmistificação de imagens, construídas historicamente, de detentores prioritários do saber no processo de ensino-aprendizagem, priorizando sempre o contato com o livro impresso, porém lançando mão também, de artefatos digitais como recursos no processo de formação de leitor literário, buscando os diversos meios disponíveis para o desenvolvimento dos alunos enquanto agentes construtores de sua realidade social.

Portanto, o determinismo estrutural das novas tecnologias digitais não deve ser o fator essencial na construção de projetos editoriais pedagógicos que tenham essas tecnologias como parte do processo de leitura literária. Para além das condições estruturantes que dão forma e usabilidade aos artefatos tecnológicos, estão as formas e motivações de apropriação associadas aos processos de subjetivação individuais e coletivos gestados numa dada cultura, que acabam por darem sentido e (re)significação ao fazer literário.

É mister destacar que, nas últimas quatro décadas, o mercado editorial brasileiro de obras infantis e juvenis teve um crescimento tanto em número de títulos quanto em número de exemplares. Em pesquisa realizada, a partir dos anos de 1970, puderam identificar o crescimento de um comércio especializado na produção, divulgação e comercialização da literatura infantojuvenil, correspondendo a 8% das publicações realizadas no período, com uma crescente demanda de publicações ao longo dos anos. Nesse sentido, Martha (2008) afirma que

Trinta anos depois, o número de exemplares vendidos já corresponde a 25% do mercado, se não mais, sempre com expectativa de expansão. Tal crescimento pode ser justificado por investimentos de editoras e livrarias, empreendedoras no que tange ao aspecto editorial e mercadológico, e também por maciços investimentos do Governo Federal, que vem promovendo, com a aquisição regular de livros para crianças e jovens, a duplicação da produção anual, que costumava ser algo em torno de 30 milhões. (MARTHA, 2008, p. 9).

Dessa forma, o ascendente crescimento do mercado editorial e, a consequente premiação concedida a obras de literatura infantil e juvenil, demonstra que a literatura para crianças e jovens tem conquistado seu “lugar ao sol”, recebendo prêmios de grande relevância no setor, como o de “Melhor Livro do Ano (Ficção)”, o “Prêmio Jabuti”, concedido pela Câmara Brasileira do Livro – CBL e outros pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil – FNLIJ, pondo em destaque a força da literatura infantil e juvenil brasileira nos dias de hoje, constituindo como importantes legitimadores e difusores desse gênero no mercado consumidor nacional (CECCANTINI, 2008, p. 3).

Em 2008, a FNLIJ concedeu o “Prêmio Ofélia Fontes – O Melhor Livro para a Criança” à obra *O jogo de amarelinha*, de Graziela Bozano Hetzel, narrativa sensível sobre uma menina às voltas com a dor e a tristeza causadas pela morte da mãe e as dificuldades de aceitação da figura da madrasta. O “Prêmio Odylo Costa Filho – O Melhor Livro de Poesia” foi concedido a obras

de escritores veteranos da literatura brasileira e largamente conhecidos – Manoel de Barros (1916) e Marina Colasanti (1937). Esta recebeu o prêmio, na categoria “HorsConcours”, pelo lançamento de *Minha ilha maravilha*; quanto ao poeta matogrossense, teve premiado seu *Poeminha em língua de brincar*. (CECCANTINI, 2008, p. 3).

No tocante à premiação concedida à literatura infantil e juvenil, em 2008, merecem destaque, além dos já citados anteriormente, os seguintes prêmios: “*Prêmio Orígenes Lessa* – O melhor para jovens, da FNLIJ; *IV Prêmio Ibero-Americano SM de Literatura*, da Fundação SM; *prêmio Hans Christian Andersen*; *Prêmio João de Barro*, da Prefeitura de Belo Horizonte – MG; *Prêmio Barco a Vapor*” (CECCANTINI, 2008, p. 3). Quanto à realização de eventos voltados para o campo da literatura infantil e juvenil no Brasil, no mesmo ano, pode-se destacar:

I salão do Livro Infantil e Juvenil de Goiás, da Companhia de Eventos, com apoio da Secretaria de Estado da Educação do Governo de Goiás e a Associação de Leitura do Brasil – ALB; *II Encontro Nacional de Leitura e Literatura InfantoJuvenil da UESB*, da Universidade Estadual do Sul da Bahia; *Seminário Nacional de Literatura Infantil e Juvenil “Para Onde os Ventos Sopram?”*, em Bento Gonçalves – RS; *III Seminário de Literatura Infantil e Juvenil de Santa Catarina*, da Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL; *10º Salão FNLIJ do Livro para Crianças e Jovens*, da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil – FNLIJ; *II Encontro Nacional sobre Literatura Infantil e Juvenil e Ensino*, da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, Campina Grande – PB; *I Congresso Internacional de Leitura e Literatura Infantil e Juvenil*, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul; *Jornadas Lobatianas*, da Cátedra UNESCO de Leitura PUC-Rio. (CECCANTINI, 2008, p. 3-4).

Em sua pesquisa sobre a literatura infantil e juvenil no Brasil, Ceccantini (2008) pôde identificar três grandes temas que permearam as publicações no campo da literatura infantil e juvenil, como também na agenda cultural brasileira de um modo geral, a saber: o centenário da morte de Machado de Assis, os duzentos anos da chegada da Corte portuguesa e os cem anos da imigração japonesa. Esses temas serviram como base, em 2008, para produção de obras de diferentes gêneros e formatos a atender todos os tipos de leitores (CECCANTINI, 2008, p. 5-12).

[...] é animador observar que num único ano foram publicadas mais de duas dezenas de obras relevantes sobre o tema, confirmando a maturidade e a autonomia que o gênero adquiriu entre nós. Os títulos teóricos publicados são de natureza bastante variada, contemplando um largo espectro de preocupações, que vão da tradição da literatura infantojuvenil brasileira à contemporaneidade; de aspectos mais estreitamente ligados à produção àqueles voltados também à recepção; da esfera do verbal à do não-verbal. (CECCANTINI, 2008, p. 12).

Ainda no ano de 2008, verificou-se que pesquisas teóricas que culminaram com publicações de dissertações ou teses acadêmicas, puderam constatar que não somente escritores canônicos foram contemplados nos estudos realizados, mas também autores contemporâneos nacionais e portugueses:

Assim, se se analisa a literatura de clássicos como Viriato Correia, Graciliano Ramos ou Érico Veríssimo, predomina, entretanto, o estudo da obra de autores como Ana Maria Machado, Lygia Bojunga Nunes ou Ziraldo. E verifica-se mesmo a presença de alguns autores portugueses contemporâneos como Alice Vieira, Manuel António Pina ou João Pedro Mésseder. (CECCANTINI, 2008, p. 13).

Apesar do número expressivo de obras selecionadas a cada ano pelo PNBE, é mister estabelecer um parêntese em relação à escolha das obras que compõem o acervo do programa, que precisam apresentar qualidade estética para poder fazer parte desse acervo, “[...] uma vez que são constituídos a partir da ótica de professores e pesquisadores, especialistas em literatura para crianças e jovens” (MARTHA, 2008, p. 9). A autora ainda aborda sobre a relação delicada entre publicação e mercado, que necessita ter “[...] um olhar mais aprofundado e precisa mobilizar cada vez mais pesquisadores que se voltem para estudos que contemplem tanto a produção, a circulação e o consumo, como a participação governamental na compra e distribuição de acervos” (MARTHA, 2008, p. 9).

Há uma diversidade e quantidade de obras destinadas à leitura, no Brasil, para o público jovem, entre elas foram escolhidas algumas delas para compor um acervo de leitura a serem analisadas. Na pesquisa de Penteado Martha (2008), sobre esse assunto, a autora elenca algumas dessas obras, a saber:

[...] – Lis no peito (Biruta, 2005), de Jorge Miguel Marinho; O rapaz que não era de Liverpool (SM, 2006), de Caio Riter; Alice no espelho (SM, 2005), de Laura Bergallo; Pena de ganso (DCL, 2005), de Nilma Lacerda; e Adeus contos de fadas (7 Letras, 2006), de Leonardo Brasiliense – duas apresentam estrutura bastante semelhante, são narrativas mais longas que tratam de questões relativas aos sentimentos de personagens adolescentes, em momentos inusitados e fundamentais de sua existência. Adeus contos de fadas (7 Letras, 2006), de Leonardo Brasiliense, embora apresente estrutura diversa, uma vez que se trata de antologia de minicontos juvenis, tem em comum com as narrativas anteriores o fato de apanhar jovens em situações cotidianas, ingênuas, por vezes, complicadas (MARTHA, 2008, p. 10).

Também no que concerne à publicação de obras para crianças, a diversidade e quantidade de publicações são significativas, sendo necessário fazer um recorte para a análise das obras selecionadas que, segundo Martha (2008), são as seguintes:

Cacoete (Ática, 2005) e Felpo Filva (Moderna, 2006), ambos de Eva Furnari; Um garoto chamado Rorbetto (Cosacnaify, 2005), de Gabriel o Pensador; Lancelote & Lancelote (Cosacnaify, 2006), de Fernando Vilela; e Era uma vez outra vez (Edições SM, 2007), de Gláucia Lewicki (MARTHA, 2008, p. 13).

Para Martha (2008, p. 16), o que torna essas narrativas interessantes sob a ótica dos leitores em formação, crianças e jovens, reside no fato de que, no processo de construção das personagens, tais obras veem as etapas de crescimento humano, não como trampolim para se alcançar a fase adulta, mas como fases fundamentais no processo de construção identitária do ser humano. Muitas vezes, crianças e jovens deparam-se com situações conflituosas, geradas pela leitura literária, despertando-lhes a consciência crítico-reflexiva, possibilitando rever conceitos sobre si e o mundo em seu entorno.

Outro ponto importante a destacar quanto às narrativas abordadas no artigo “A literatura infantil e juvenil: produção brasileira contemporânea”, de Martha (2008), refere-se ao uso da linguagem, pois há claro predomínio da oralidade nas falas tanto das personagens quanto do narrador. Nesse sentido, “A linguagem atua como meio de interação entre leitores e universo ficcional, com períodos de estruturas simples, ordem direta, uso de expressões correntes entre a faixa etária de leitores, sem clichês” (MARTHA, 2008, p.16). A autora reforça a ideia de que

É a partir desse processo que a literatura, na medida em que se mostra como verdadeira experiência de autoconhecimento, pode, então, contribuir na formação do sentimento de identidade de leitores, notadamente, crianças e adolescentes, humanizando-os, no sentido mais amplo da palavra, ainda que, por vezes, as experiências das personagens pareçam estar distantes daquelas vividas pelos jovens em seu ambiente real. (MARTHA, 2008, p. 16).

Nesse sentido, para projetar uma literatura para crianças e jovens há a necessidade de se estabelecer alguns parâmetros de análise das obras, pois numa sociedade, são várias as instâncias que classificam e dão legitimidade à produção artístico-literária. Diante disso, é importante ressaltar

[...] as diferentes instâncias de legitimação que consistem em instituições específicas – por exemplo, as academias, os museus, as sociedades eruditas e o sistema de ensino –, capazes de consagrar por suas sanções simbólicas e, em especial, pela cooptação (princípio de todas as manifestações de reconhecimento), um gênero de obras e um tipo de homem cultivado (trata-se de instâncias mais ou menos institucionalizadas, como os cenáculos, os círculos de críticos, salões, grupos e grupelhos mais ou menos reconhecidos ou malditos, reunidos em torno de uma editora, de uma revista, de um jornal literário ou artístico) (BOURDIEU, 2007, p. 118-119).

No contexto de legitimação e consolidação de obras literária, atualmente, destacam-se a FNLIJ, com o prêmio *Orígenes Lessa* e a CBL, com o prêmio *Jabuti*, instituições que têm tomado a dianteira no processo de seleção e classificação das obras quanto ao seu valor estético e artístico-literário, premiando diversas categorias de obras e de gêneros que circulam no mercado, contando com o apoio de profissionais e especialistas no assunto para selecionar e classificar as produções de cada ano.

Uma premiação desse porte a um livro infantil constituiu fato inusitado, dificilmente imaginável há alguns poucos anos. Isso, não porque não houvesse antes dessa obra tantas outras de excelente qualidade, também capazes de fazer jus a um prêmio como esse, ou porque O menino que vendia palavras não possuía méritos. Ao contrário, trata-se, efetivamente, de um belo texto, que explora de maneira bem-humorada as relações pai/filho, numa chave metalinguística, escancarando-se o amor todo especial que as personagens (e o escritor...) nutrem pela língua portuguesa. A questão é que, por um longo tempo, o gênero infantojuvenil foi estigmatizado entre nós, considerado marginal, havendo muita relutância para legitimá-lo. E esse Jabuti pode ser percebido como um índice expressivo de que a situação de fato mudou, tendo ficado para trás a época em que quase só se fazia associar a literatura infantil à surrada imagem de “patinho feio”, sempre sendo considerada numa posição marginal (CECCANTINI, 2008, p. 2).

Os prêmios concedidos aos vencedores das edições anuais da FNLIJ e CBL evidenciam que, atualmente, há um maior reconhecimento em relação à literatura infantil e juvenil, não só pelos recordes de publicações no mercado editorial brasileiro, mas, sobretudo, pela qualidade dos títulos publicados anualmente, pois a cada ano, “[...] são quebradas as fronteiras rígidas entre a boa literatura para crianças e jovens e a literatura para adultos, como nos demonstram os especialistas ao analisar a produção nacional, ao conceder prêmios específicos do gênero (ou não) ou ao selecionar obras para compras governamentais” (CECCANTINI, 2008, p. 2). Ainda, as produções da literatura infantil e juvenil têm conseguido, “[...] de forma astuta, conciliar a percepção da especificidade própria do infantil ou do juvenil com a visada mais larga

que pode alcançar certa produção de excelência, capaz de transitar livremente entre faixas etárias, níveis de escolaridade e grupos sociais” (CECCANTINI, 2008, p. 2).

Compreender como funcionam os subsistemas que permeiam a literatura infantil e juvenil no Brasil, torna-se árduo sem conhecer toda a trajetória da FNLIJ desde sua origem. A grande quantidade de informações e documentos que compõe cada volume, tem o objetivo de favorecer o acesso a pesquisadores e interessados a um acervo complexo sobre os mecanismos de produção, recepção e circulação do material impresso, o livro para crianças e jovens no Brasil, em especial aos grandes programas de fomento à leitura, incluindo os principais prêmios literários nacionais que mensuram a qualidade estética das produções do setor (CECCANTINI, 2008, p. 14). O autor ainda afirma

Que não apenas essa oportuna publicação, mas todo o conjunto significativo de obras teóricas lançadas ao longo de 2008 sirva de mote e convite para que, cada vez mais, nos debruçemos sobre esse universo tão rico e dinâmico constituído pela literatura infantil e juvenil que se produz e/ou circula hoje no país; que nos estimule a um esforço contínuo de análise e compreensão em profundidade desse objeto, de tal modo que possamos efetivamente contribuir para superar os impasses da sociedade brasileira no que diz respeito à formação de leitores (CECCANTINI, 2008, p. 14).

É mister destacar no que concerne à visibilidade da literatura infantil e juvenil no mercado editorial brasileiro que, atualmente, as políticas públicas promovidas pelo governo federal de fomento à leitura têm alavancado o processo de publicação, circulação e consumo de obras no setor livreiro, uma vez que buscam superar aspectos negativos no que se refere à leitura no país. Diante dessa realidade, pesquisas têm demonstrado resultados pouco satisfatórios sobre a leitura, embora, desde o final do século XIX, iniciativas têm caminhado na direção de buscar alternativas para melhorar esses resultados, porém, mesmo atualmente, a situação ainda se mostra preocupante, pois ainda não se conseguiu chegar no enfrentamento da questão do letramento em escala nacional (CECCANTINI, 2008, p. 2). Diante disso, o estudo do texto literário pode ser um caminho a trilhar no sentido de favorecer o aprendizado de leitura e escrita na escola, pois

[...] a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura

faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem (COSSON, 2018, p. 30).

Ao integrar-se a organismos internacionais de avaliação padronizada, como Programme for International Student Assessment – PISA, desenvolvido pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, no que se refere à sua capacidade de promover a leitura, o Brasil externou sua incapacidade de desenvolver e promover ações eficientes no processo de formação de leitores proficientes (CECCANTINI, 2008, p. 2). O autor ainda ressalta que

[...] esse problema candente tem sido inserido nas mais diversas agendas da nação, procurando-se contribuições e estratégias de toda ordem – das mais teóricas às mais práticas – que possam auxiliar a superar o deplorável estado de coisas associado à questão da leitura no país. Dentre os muitos aspectos abordados, tem sido sublinhado o papel substantivo que pode desempenhar o *texto literário* na formação do leitor, em particular por seu caráter profundamente emancipador, atuando sobre o sujeito segundo diferentes funções – *psicológica, formadora e de conhecimento do mundo*. (CECCANTINI, 2008, p. 2).

Quando se fala em literatura, enquanto prática de leitura, deve-se levar em consideração a relação entre o texto e a perspectiva do leitor ante o universo literário, uma vez que o texto literário atua como força emancipadora do homem enquanto ser social e praticante de dada cultura.

1.2. Análise de *Antes que o mundo acabe*

Ao analisar o DCEP (2019) percebe-se que a literatura tem um espaço insignificante para o processo de formação leitora dos alunos e a escolha da obra *Antes que o mundo acabe* sustenta-se pelo fato de que o Pará e a Amazônia padecem pelo olhar exótico e recheada de estereótipos que outras regiões demonstram ter sobre os povos (indígenas, ribeirinhos, quilombolas) que habitam a região. São muitos os “[...] personagens marcantes na história da região que reforçam a narrativa de um ambiente desconhecido, desafiador, folclórico e exótico, revelando também um cenário lúdico através de histórias de botos, lara (Mãe D’água), curupira, as Amazonas” (DINIZ, 2017, p. 5) elementos esses que dão vida a um ambiente ora de tranquilidade ora de guerra.

Diante dessa perspectiva, torna-se necessário ponderar práticas e estratégias que estimulem a leitura literária, na sala de aula, a partir de vários caminhos e de diferentes processos, pois

[...] a leitura literária permite ao indivíduo descobrir-se em seu papel de interação com o texto. Para isso, a escola deve promover o “encontro” entre leitor e texto, permitindo que esse leitor se reconheça na obra, sinta que sua cultura pode estar vinculada com o texto lido. Sendo assim, para iniciar a formação do leitor, é assaz importante oportunizar a leitura de textos literários próximos à sua realidade, pois quanto mais familiaridade o texto despertar no leitor, mais haverá predisposição para a leitura, suas expectativas estarão sendo priorizadas em relação ao ensino da literatura (ZAFALON, 2010, p. 4).

A escola é um ambiente multicultural e nela convivem pessoas de diversas etnias, crenças, costumes e modos diversos de interagir no meio social. É nesse ambiente plural que as práticas letradas acontecem, porém, a escola parece não perceber toda essa diversidade, preconizando uma prática de leitura ainda presa às atividades escolares tradicionais, dando pouca importância ao potencial crítico-reflexivo que a leitura literária pode ser capaz de proporcionar quando bem trabalhada pelo professor. Diante disso, a instituição escolar deveria se adequar à realidade social dos alunos que, de certa forma, buscam novas formas de relacionar-se numa sociedade diversificada seja no espaço de sala de aula, seja fora dela. Sobre a leitura na escola, Silva (2003) afirma que

[...] a escola ainda prioriza a leitura como mera decodificação, pressupondo um leitor passivo, cuja participação volta-se primordialmente para a superfície do texto. Além dessa concepção, a leitura é trabalhada no espaço escolar tendo como objetivo final alguma estratégia de avaliação, o que coloca o aluno diante de uma tarefa árdua: é preciso ler para fazer exercícios, provas, fichas de leitura, resumos, enfim, o ato de ler visa cumprir tarefas escolares. (SILVA, 2003, p. 516).

Durante a prática pedagógica nas aulas de língua portuguesa, tem-se percebido que os alunos, aparentemente extrovertidos no convívio social, dentro da escola não se mostram da mesma forma no enfrentamento do cotidiano, bem como na prática de leitura literária, pois não conseguem ir além no imediatismo que qualquer leitura pode oferecer, o que, por sua vez, dificulta o processo de ensino-aprendizagem de leitura e escrita na escola. Nesse sentido, Souza; Machado (2014) afirmam que

[...] o texto literário, no ambiente escolar, não deveria ser utilizado como pretexto para outras atividades e integrar o livro didático, promovendo a visão de que este é enfadonho, desinteressante e sem importância, e de que o texto literário ou seu fragmento só serve para reforçar as habilidades linguísticas, a transmissão de sequência de autores e estilos de época, o ensino de gramática, a prática de leitura e interpretação de texto, o que o torna menos acessível e nem um pouco prazeroso aos alunos. (SOUZA; MACHADO, 2014, p. 2).

Dentro das propostas pedagógicas mais atualizadas, verifica-se a necessidade de se trabalhar o contexto da literatura e da língua portuguesa através de novas modalidades didáticas, assim como de estratégias que possibilitem a prática de leitura literária a permitir que os alunos se tornem leitores mais proficientes. Assim,

Para que se desenvolvam duradouras práticas literárias é necessária que isso comece pelo professor e que [ele] dê valor à literatura conhecendo a fundo seu objeto de estudo; não se pode ensinar algo sobre o qual não se possui conceitos. O professor é responsável por despertar desejos dos alunos para que eles se tornem leitores literários. Os alunos tendo este gosto pela leitura, que ocorre muitas vezes por obrigação na escola, mais tarde vão perceber a leitura como algo prazeroso e agradável e tornar isso parte de seu cotidiano. (SANTOS; CARVALHO, 2014, p. 5).

Na contemporaneidade, absorvendo todas as possibilidades de acesso e de interação com o texto literário, visto que a tecnologia trouxe novas possibilidades de interação e de confronto com a literatura, uma vez que ela “confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas” (CANDIDO, 2004, p. 175). Dessa forma, é essencial que a escolha do texto aconteça pelo fato de este ser instigante ou mesmo emocionante, e que trate a palavra como a matéria-prima de uma forma de arte, a arte da palavra, a arte literária. Diante disso,

O professor deve realizar seleção de textos literários, tendo em vista os interesses e a capacidade interpretativa dos alunos. É preciso mostrar que qualquer obra literária é formada por meio do entrelaçamento de registros linguísticos e estéticos. Além disso, é importante que o aluno tenha a liberdade de selecionar seus próprios textos, a partir de suas experiências prévias de leitura, no sentido de descobrir o prazer de ler. (SILVA, 2003, p. 517).

Na década de 80 do século XX, Bordini e Aguiar (1988) realizaram uma pesquisa entre professores e alunos das redes pública e particular de ensino no que

concerne ao ensino de literatura nas escolas de 1º e 2º graus, como forma de fazer um diagnóstico sobre a importância da leitura literária em sala de aula. A partir dessa pesquisa chegou-se, em relação aos alunos, à conclusão de que ao longo dos anos, o interesse por leitura literária tende a diminuir à proporção que vão avançando de nível escolar; já em relação aos professores, constatou-se que eles não se sentiam preparados para o ensinar literatura. Tal pesquisa resultou na publicação de um livro para auxiliar professores em relação à prática da literatura em sala de aula. Nesse sentido as autoras ainda ressaltam que

[O] livro é o resultado de um trabalho de pesquisa das condições e problemas do ensino de literatura no Rio Grande do Sul, iniciado em 1983 pelo Centro de Pesquisas Literárias da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – CPL/PUCRS. Concebida de modo a dar conta da realidade das salas de aula e ao mesmo tempo trazer destas as contribuições práticas que pudessem alicerçar a investigação universitária de alternativas metodológicas nessa área, essa pesquisa se desenvolveu em dois planos paralelos. De um lado entrevistou 240 alunos e 80 professores de escolas públicas e particulares de 1º e 2º graus de Porto Alegre, RS, sobre como se procedia o ensino de literatura em classe. Desse levantamento, que contou com o suporte financeiro principal do INEP/MEC e com recursos parciais do Programa de Desenvolvimento de Metodologias Aplicáveis ao Ensino-Aprendizagem para o Ensino Superior, da SDE/SESu/MEC, produziu-se um relatório intitulado *Diagnóstica da situação do ensino de literatura no 1º e 2º graus em escolas de Porto Alegre, RS*, apresentado ao INEP/MEC em 1985. As conclusões básicas dessa enquête constatavam um desinteresse crescente pela literatura entre os alunos, conforme avançasse o grau de escolaridade, e um considerável despreparo entre os professores quanto à abordagem da obra literária nos vários currículos escolares. (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 5).

Nos anos 2000, praticamente 20 anos após as preocupações de Bordini; Aguiar (1988), o ensino de literatura ainda se encontra numa situação de descrédito em relação à sua importância para a formação leitora dos alunos, ocasionando desconfiança quanto à sua presença na escola, entre todos aqueles envolvidos no processo de ensino e aprendizagem no ambiente escolar e no contexto social em seu entorno. Na sociedade, tem-se potencializado que a literatura não precisa ser ensinada porque está presa ao passado, tratando-se de um conhecimento ultrapassado e desnecessário, estando na escola por “força da tradição”, ou ainda pelo fato de que serve para se aprender habilidades linguísticas. Desconsidera-se, pois, que o ensino de literatura pode despertar a consciência crítica do educando, se

bem mediado pelo professor. Nesse sentido, Cosson (2018) também demonstra muita preocupação em relação ao fracasso do ensino de literatura na escola, uma vez que

[...] vivemos nas escolas uma situação difícil com os alunos, os professores de outras disciplinas, os dirigentes educacionais e a sociedade, quando a matéria é literatura. Alguns acreditam que se trata de um saber desnecessário. Para esses, a literatura é apenas um verniz burguês de um tempo passado, que já deveria ter sido abolido das escolas. Eles não sabem, mas pensam que não precisam aprender literatura, porque já conhecem e dominam tudo o que lhes interessa. Essa postura arrogante com relação ao saber literário leva a literatura a ser tratada como apêndice da disciplina Língua Portuguesa, quer pela sobreposição à simples leitura no ensino fundamental, quer pela redução da literatura à história literária no ensino médio. É a mesma arrogância que reserva à disciplina Literatura no ensino médio uma única aula por semana, considera a biblioteca um depósito de livros e assim por diante. Outros têm consciência de que desconhecem a disciplina, porém consideram o esforço para conhecer desproporcional aos seus benefícios. São os indiferentes, para quem ler é uma atividade de prazer, mas o único valor que conseguem atribuir à literatura é o reforço das habilidades linguísticas. É por isso que não se importam se o ensino de literatura constitui-se em uma sequência enfadonha de autores, características de estilos de época e figuras de linguagem, cujos nomes tão-somente devem ser decorados independentemente de qualquer contexto. Por fim, há aqueles que desejam muito estudar literatura ou qualquer outra coisa. Todavia, seja por falta de referências culturais ou pela maneira como a literatura lhes é retratada, ela se torna inacessível. Para eles, a literatura é um mistério, cuja iniciação está fora de seu alcance. Não surpreende, portanto, que tomem a poesia como um amontoado de palavras difíceis e tenham dificuldade de distinguir a ficção de outros discursos de realidade. (COSSON, 2018, p. 10-11).

A partir da leitura literária, o leitor tem a potencialidade de perceber melhor a sua realidade mediante a vivência e a experiência com o outro ou do contexto social no qual está inserido, pois mesmo uma obra literária tendo sido publicada há séculos consegue transportar-se através do tempo e mexer com a sensibilidade do leitor do século XXI. Isso porque

A formação escolar do leitor passa pelo crivo da cultura em que este se enquadra. Se a escola não efetua o vínculo entre a cultura grupal ou de classe e o texto a ser lido, o aluno não se reconhece na obra, porque a realidade representada não lhe diz respeito. (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 16).

No que concerne ao contexto literário amazônico, há muito tempo vem-se estudando a respeito das obras literárias produzidas na Amazônia brasileira, gerando debates e discussões, suscitando percepções de estudiosos de que ainda não há uma “literatura amazônica”. Pesquisas realizadas sobre esse tema apontam para uma “literatura brasileira de expressão amazônica”, uma vez que “[...] ainda não há uma

literatura verdadeiramente amazônica, visto que a Amazônia, grosso modo, não apresenta uma tradição literária nem leitores para efetivar o consumo de obras produzidas por escritores nascidos na região” (SILVA, 2018, p. 146).

Nessa mesma vertente, não se pode dizer ainda que, no Estado do Pará, haja uma literatura paraense, pois “[...] inexistiu uma literatura paraense, desde que o fenômeno literário é um fato universal e não localista, o regional sendo reflexo de todo um sequenciamento de generalidades que põem o nacional prioritariamente no centro da discussão” (MEIRA; ILDONE; CASTRO, 1990 apud SALES; SILVA, 2017, p. 43).

No contexto amazônico, a produção literária da região começou a ser publicada a partir do século XIX, em alguns jornais e revistas de Belém, capital paraense, como forma de divulgar as produções literárias dos escritores amazônicos. Nesse sentido, Silva (2018) expõe que:

[...] o Diário de Belém foi, de fato, um periódico que abriu espaço para que muitos jovens escritores nascidos na região amazônica pudessem não apenas se aventurar pela escrita literária, como também ainda divulgar e promover os trabalhos oriundos das suas próprias penas. Outros periódicos, ainda que se preocupassem em oferecer aos seus leitores quase diariamente poemas e narrativas ficcionais, preferiram publicar trabalhos assinados por escritores estrangeiros. Para exemplificar, A Província do Pará, antes da publicação da crônica de René Moustache no Diário de Belém, ainda não tinha destinado um espaço de prestígio a escritores amazônicos. No entanto, é válido acrescentar que, a partir de 1885, escritores nascidos na região começaram a dividir as páginas do jornal com autores estrangeiros, como João Marques de Carvalho, Paulino de Almeida Brito, Luiz Demétrio Juvenal Tavares, Antônio Marques de Carvalho e João Pontes de Carvalho. O mesmo não se pode afirmar em relação ao O Liberal do Pará e ao Diário do Gram-Pará, jornais que divulgaram predominantemente produções literárias pertencentes à literatura de outros países. (SILVA, 2018, p. 156).

Outro fator importante a destacar, reside no fato de que os artistas e literatos daquele período não conseguiam sobreviver de vendas de obras, haja vista que o mercado consumidor ainda se restringia a uma pequena parcela da população, ligada às produções literárias conhecidas da literatura nacional e das produções europeias. Diante dessa realidade, os escritores amazônicos não se dedicavam somente à literatura, mas também assumiam outras funções na sociedade, entre elas a de jornalistas, advogados, entre outras. Sobre isso, Silva (2018) afirma que

[...] alguns autores, contudo, nunca sequer chegaram a publicar trabalhos em livros. Seus escritos, tanto em prosa quanto em verso, foram divulgados apenas em páginas de jornais e revistas oitocentistas. Poeta e jornalista

paraense, Antônio Marques de Carvalho (1867-1915), por exemplo, “não deixou livros publicados. Seus trabalhos encontram-se nas páginas dos jornais e revistas da época em que viveu. [...] esqueceu de colecionar o que produzia” (CASTRO; MEIRA; ILDONE, 1990, vol. 3, p. 69). Do mesmo modo, Frederico Rhossard (1868-1900), poeta e jornalista paraense, não reuniu seus versos em livros. Segundo Clóvis Meira, José Ildone e Acyr Castro, Rhossard é “hoje desconhecido das novas gerações paraenses, inclusive pela falta de um livro que desse corpo ao que produziu” (CASTRO; MEIRA; ILDONE, 1990, vol. 4, p. 272). O poeta militou na imprensa paraense da época como redator do Diário do Gram-Pará, do Diário de Belém, da Arena e do Comércio do Pará. Nesses jornais, publicou todos ou quase todos os poemas que escreveu (SILVA, 2018, p. 149).

No âmbito da produção literária para jovens, nos últimos anos, faz-se necessário destacar a publicação da obra juvenil *Antes que o mundo acabe* (CUNHA, 2018) que, apesar de ter sido reconhecida pela crítica literária voltada para esse público, como um livro de referência para jovens, a obra não tem tido a atenção merecida. Nesse contexto, vale ressaltar as teses de doutorado *Uma Estética da Formação: vinte anos de literatura brasileira premiada (1978-1997)*, no ano de 2000, de Luís Ceccantini; e *Narrativas Juvenis Brasileiras: em busca da especificidade do gênero*, no ano de 2009, de Larissa Cruvinel. Ambos os trabalhos acadêmicos fazem uma varredura das publicações infantojuvenis de melhor qualidade dos últimos quarenta anos no mercado brasileiro, embora o livro *Antes que o mundo acabe* seja reconhecido pela crítica como um texto importante para jovens, a referida obra não fora citada nem comentada nessas pesquisas, ressaltando a importância de se fazer um estudo mais detalhado sobre ela.

Antes de partir para análise da obra *Antes que o mundo acabe*, é válido fazer algumas considerações sobre sua repercussão no contexto da literatura infantil e juvenil brasileira, desde seu período de publicação, considerando alguns aspectos indicadores, conforme pontua Silva (2011):

Seu lançamento se deu em 2000, sendo a quarta obra do autor pela Editora Projeto, de Porto Alegre. No mesmo ano, recebeu o selo “Altamente recomendável” da Fundação Nacional do Livro Infantojuvenil e, a partir disso, foi selecionado para os seguintes catálogos: FNLIJ, para a Feira de Bologna, em 2001; Passaporte para a Leitura, em Espírito Santo, 2004; e no catálogo do PNBE, em 2006. Dez anos depois do lançamento, na sua 12ª edição, continua disponível para venda em importantes sites do mercado livreiro. Fora isso, é difícil avaliar o modo como o livro em questão tem sido consumido pelos jovens leitores. É possível supor um alcance editorial maior no mercado gaúcho, onde o próprio autor tem participado de alguns projetos (como o Programa “Fome de Ler”, em 2004, coordenado por Ângela da Rocha Rolla, da Universidade Luterana do Brasil, em Guaíba, RS), concedendo palestras e visitando escolas, o que encerra uma forma de divulgação de seus

trabalhos e, portanto, resulta em retorno nas vendas desta e das demais obras suas (SILVA, 2011, p. 108).

Nesse período, foram feitas pesquisas na mídia impressa de grande circulação nacional, no meio eletrônico dos jornais Folha de São Paulo e Estadão, pôde-se constatar raras citações ou referências à narrativa *Antes que o mundo Acabe*, sendo feitas algumas menções tanto em relação ao livro quanto à versão cinematográfica, aparecendo somente

[...] No caderno Folha Teen, de 3 de julho de 2000, na seção “Estudante”, há uma resenha, assinada por Luís Augusto Fisher, com o título “Carta do pai desconhecido transforma vida de um teen” (ANEXO A), que, dentre outros elogios, resume a obra como uma “narrativa sensacional”. Outras menções aparecem apenas após a realização de uma adaptação cinematográfica, dirigida por Ana Luiza Azevedo, com produção da Casa de Cinema de Porto Alegre. O filme teve seu projeto inscrito no concurso da Ancine em 2003, começou a ser rodado em 2007, mas, após sua conclusão, enfrentou dificuldades na distribuição. Apenas em meados de 2009 o problema foi resolvido e, em 14 de maio de 2010, chegou aos cinemas distribuído pela Imagem Filmes (SILVA, 2011, p. 108).

Um fator interessante a considerar quando se faz uma adaptação de uma obra literária para o cinema, consiste em supor que “[...] diretor, produtor, roteirista etc. não invistam na filmagem de uma obra literária que não traga em si qualidades consideráveis” (SILVA, 2011, p. 109), uma vez que a versão cinematográfica do livro pode proporcionar maior visibilidade nacional, reforçando o diálogo com outras formas artístico-culturais, podendo, dessa forma, conseguir novos leitores (SILVA, 2011, p. 109).

No âmbito das produções acadêmicas sobre *Antes que o mundo acabe*, há poucos trabalhos que fazem um estudo aprofundado sobre a obra, merecendo destaque os artigos *Uma questão de patos: relações entre O apanhador no campo de centeio e Antes que o mundo acabe* de Benedito Antunes (2006)⁷, *O literário e o pedagógico no fio da navalha* de Maria Alice Faria (2008)⁸ e a dissertação de mestrado

⁷ ANTUNES, Benedito. *Uma questão de patos: relações entre O apanhador no campo de centeio e Antes que o mundo acabe*. Disponível em: <https://abralic.org.br/eventos/>. Acesso em 12 nov. 2020.

⁸ FARIA, Maria Alice. *O literário e o pedagógico no fio da navalha*. In: CECCANTINI, João Luís; PEREIRA, Rony Farto (org.). *Narrativas juvenis: outros modos de ler*. São Paulo: Editora UNESP; Assis, SP: NEP, 2008. p. 225-273.

Antes que o mundo da leitura acabe: um estudo da recepção de uma obra juvenil na escola pública paulista de Fábio Coutinho Silva (2011)⁹.

O primeiro trabalho faz uma comparação entre o livro de Carneiro da Cunha e do escritor norte-americano Jerome David Salinger (1919-2010) em relação à temática, ao público juvenil e quanto aos conflitos e problemas existenciais vividos pelo protagonista da narrativa, pois para Antunes (2006)

[...] a melhor maneira de se avaliar uma obra literária é compará-la a outra. Mesmo que de modo aleatório, colocar lado a lado dois livros que, por algum motivo possam ser aproximados, permite-nos iluminar aspectos estruturais e do contexto histórico de um e de outro e até mesmo refletir sobre questões teóricas mais amplas (ANTUNES, 2006, p. 1)

O segundo faz uma análise mais completa dos elementos constituintes da narrativa de Carneiro da Cunha, realizando, inicialmente, uma análise bem detalhada do livro, para posterior análise da receptividade da obra com alunos de 8º ano, antiga 7ª série, do ensino fundamental de escola pública, com isso, “Faria pretende mostrar de que modo a qualidade estética da obra analisada lhe oferece o poder de ser pedagógica e, ao mesmo tempo, eficiente experiência literária para o jovem leitor” (SILVA, 2011, p. 111-112).

O terceiro opta por rastrear na obra, segundo o próprio autor, um elemento não analisado por Faria (2008): “[...] as *normas de comportamento* sugeridas na construção das personagens, que em função dos processos de identificação analisados por Faria, regulam a recepção e agem no sentido de ampliar o horizonte de expectativas do leitor” (Silva, 2011, p. 116).

A narrativa conta a história de Daniel, um típico adolescente brasileiro de classe média alta, tentando viver a vida da melhor forma possível: conciliar escola, família, amigos e uma namorada independente, que não consegue satisfazer as expectativas de afeto que ele espera de uma moça de sua idade:

Daniel, um adolescente de catorze anos, de classe média alta, conta alguns problemas que surgem em seu cotidiano equilibrado e que resultarão no

⁹ SILVA, Flávio Coutinho. *Antes que o mundo da leitura acabe: um estudo da recepção de uma obra juvenil na escola pública paulista*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, UNESP, Assis-SP, 2011. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/94046>. Acesso em: 05 out. 2019.

amadurecimento do jovem. Estudo num colégio particular de jesuítas, frequentado pela burguesia, mora em Porto Alegre (o autor é gaúcho) com a mãe e o padrasto. A avó não mora com eles, mas participa dos acontecimentos da casa. Tem uma namorada (ou “fica com”), Mim, colega de classe muito independente e que dirige uma banda de *rock* (FARIA, 2008, p. 226).

Tudo transcorre tranquilo até o dia que chega uma correspondência que vai mexer com sua vida familiar e social para sempre. Nessa correspondência, há uma carta enviada por Daniel Vaz, seu pai biológico, contando um pouco de sua trajetória de vida. Diante disso, o filho Daniel fica intrigado com todas as descobertas sobre Daniel Vaz, pois para ele, Antônio sempre fora seu pai de fato, apesar de saber, desde sempre que tinha um outro pai, que era estranho para ele, por nunca ter havido qualquer contato entre ambos. Meio confuso com essa descoberta, o garoto sente seu mundo desmoronar e tenta entender por que aquele homem, que sempre estivera longe, nunca havia dado notícias e somente agora o fazia.

Apesar da constante raiva que sente ao descobrir toda a história familiar, o protagonista, inicialmente, quer se livrar do envelope e pede a Antônio para fazê-lo. Ao despertar, no dia seguinte, depara-se com o envelope em cima da escrivaninha. Fica pensativo e aos poucos o adolescente vence a raiva e acaba, movido pela curiosidade, olhando as fotografias e as folhas escritas na ânsia de entender o porquê fora abandonado há tantos anos pelo pai biológico.

A partir desse ponto da narrativa, o diálogo é estabelecido e Daniel vê um mundo totalmente novo, através das lentes da câmera do pai, que tem como função fotografar diversos povos e suas manifestações culturais, que vivem em lugares distantes e isolados, conforme alude o título da narrativa *Antes que o mundo acabe*, ou seja, antes que esses povos deixem de existir para sempre e sejam destruídos pela globalização. Consolidando, assim, o projeto de fotografia, que também dá o título à obra:

Mais um aspecto da originalidade de *Antes que o mundo acabe* é a habilidade de autor em inserir a fotografia dentro da narrativa, sem prejudicar ou romper sua estrutura, ou desviar o leitor das tensões dos temas relacionados ao amadurecimento dos adolescentes, resolvendo suas lutas com a vida, como Daniel. (FARIA, 2008, p. 254).

Daniel, ao receber as cartas e as fotografias do pai, começa a perceber que a fotografia não é feita apenas para registrar belos momentos, mas que também pode registrar a história de um lugar, de um povo, de uma civilização. Incentivado pelos pais e pelo pai ausente, ele começa a ver as coisas mediante um outro olhar, através de uma câmera fotográfica e, inicia-se, a partir de então, a transição de um mundo infantil e estável para a realidade de um mundo mais maduro e volátil, que precisa ser captado antes que acabe.

O desfecho da narrativa acontece nas últimas páginas do livro, momento em que Daniel Vaz, já curado da malária, encontra-se em Nova York e telefona para a casa do filho para pedir permissão à mãe e ao padrasto do rapaz para que viaje com ele para o sul do México, onde fará uma reportagem na região onde vivia o povo Azteca. Mãe e padrasto dão permissão para o garoto viajar com o pai biológico, entregando-lhe o telefone para conversar pela primeira vez com seu pai. Aceita o convite para ir ao México conhecê-lo melhor e acompanhá-lo durante as reportagens. Encontra, sobre a mesa, um pacote contendo todos os equipamentos necessários à atividade de fotógrafo profissional enviados pelo pai.

A narrativa apresenta um enredo de estrutura quase linear pelo motivo de haver, no decorrer da história, *flashbacks*, com objetivo de esclarecer acontecimentos passados da vida das personagens centrais da narrativa: pai, mãe, padrasto e o próprio protagonista. A história é narrada através do olhar de dois narradores: Daniel, que conta os acontecimentos, conflitos e angústias vividos por um adolescente de classe média alta, e o pai, que conta sua história através de cartas enviadas ao filho. Para não confundir o jovem leitor, Carneiro da Cunha usa recursos tipográficos diferentes nas falas de Daniel e de seu pai, uma engenhosidade do autor, que coloca, à disposição de Daniel Vaz, uma máquina de escrever antiga, diferenciando, assim, os caracteres nas falas de ambos os personagens (FARIA, 2008, p. 228). Nesse contexto Antunes (2006) expõe ainda que:

Os conflitos vividos pela personagem são instaurados numa estrutura equilibrada, bem resolvida e, no fundo, sem conflitos, uma vez que o Pai é legal, a Mãe é max, o filho é crítico, inteligente, sensível, consciente e compreensivo. Dessa forma, o conjunto do livro configura a passagem relativamente tranquila do jovem para a idade adulta, que culmina com seu engajamento no projeto do pai, de quem se torna amigo (ANTUNES, 2006, p. 4).

No núcleo da trama, há a história paralela de Lucas e do relacionamento amoroso com Mim. Apesar de praticamente desaparecer do início da narrativa, a história de Lucas tem certa importância devido ao fato de que as fotos tiradas por Daniel no colégio, por intermédio do pai, possibilitam descobrir o verdadeiro culpado do roubo dos microscópios do laboratório da escola. A narrativa está centrada nas preocupações e conflitos de Daniel, “[...] um adolescente de 14 anos que começa a sofrer as consequências do seu próprio crescimento. Vê que a vida não é nada simples e o mundo cobra dele atitudes e decisões para as quais ainda não se sente pronto” (SILVA, 2011, p. 117). A questão do roubo só é retomada no final da história, quando é comprovada a inocência de Lucas e sua reabilitação (FARIA, 2008, p. 228).

Mesmo com o término do namoro por iniciativa de Mim, não a deixa fora da trama, “[...] pois no final a menina mantém a amizade de Daniel depois do sucesso de sua banda em Belo Horizonte e segue seu próprio caminho” (FARIA, 2008, p. 228-229). Isso significa dizer que:

Tanto os dois narradores como as tramas secundárias se equilibram muito bem no fluir da narrativa. Não há hiatos nem pontas sobrando no final do livro, o que revela bom domínio da estrutura narrativa pelo autor, que, além do mais, sabe criar momentos mais tensos em determinados pontos da narrativa com um bom senso de encenação dramática, dominando também o suspense: as revelações sobre o verdadeiro pai e o descobrimento dos roubos do colégio (FARIA, 2008, p. 229).

No curso da trama, há uma terceira história: o relacionamento de Daniel Vaz com a mãe de Daniel, momento no qual o leitor toma conhecimento do período do nascimento de nosso protagonista. “Essa história se revela aos poucos, em *flashback*, entranhada nos diálogos com o padrasto (que conta o que sucedeu antes do nascimento de Daniel e seu casamento com a mãe dele) e o ponto de vista do pai nas cartas, sobre este período do passado, justificando-se sobre sua conduta” (FARIA, 2008, p. 229).

De início, o livro chama a atenção do leitor pela maneira como a capa e o projeto gráfico ganham “corpo” ao apresentar a obra à primeira vista: fotografias sobrepostas de diferentes povos e lugares com o seguinte dizer: *Antes que o mundo acabe*: uma novela de textos e imagens, uma forma bem criativa de chamar a atenção do leitor para a obra. O livro é composto por 137 páginas, distribuídas em 12 capítulos,

que se mesclam entre cartas, fotografias e os comentários dessas fotografias com informações, ideias e sentimentos de cada um dos narradores: “O livro, uma brochura com dimensão de 15,5 x 24 centímetros, tem sua maior originalidade no ato de não ser ilustrado com desenhos, mas com fotos. Elas estão atraentemente colocadas na capa, em cores e superpostas de modo que estimulam a leitura” (FARIA, 2008, p. 259).

A narrativa faz parte de um projeto didático com o mesmo nome – *Antes que o mundo acabe* – com o objetivo de registrar, a partir de fotografias, os povos e seu contexto histórico-social. Porém, mesmo pertencendo a esse projeto de cunho pedagógico, o livro não se atém ao simplismo que praticamente toda obra, por encomenda, pode ter. Carneiro da Cunha conseguiu produzir um livro de um valor estético bem consistente. As ações são narradas em primeira pessoa, por dois narradores, Daniel e Daniel Vaz. A narração, com dois narradores, surge como uma proposta inovadora na estrutura narrativa, pois em ambas as narrações são utilizadas fontes e letras diferentes, distinguindo as falas de cada um dos narradores, sem deixar de ser verossímil, pois para estabelecer essa diferença, o autor usa o recurso de cartas enviadas e narradas por Daniel Vaz, o pai, facilitando ao leitor menos atento perceber tal diferença. Nesse sentido, Faria (2008) destaca que

À primeira vista, esse conjunto heteróclito de assuntos tratados no livro pode parecer difícil de se acomodar numa narrativa de forma equilibrada, mas a habilidade literária de Carneiro da Cunha consegue manter no “fio da navalha” (com toques de romance policial e um grande senso dramático) a literatura e o pedagógico, no bom sentido, conforme conceitua Aguiar (FARIA, 2008, p. 226).

Quanto à temática central em *Antes que o mundo acabe*, Carneiro da Cunha aborda a questão de crianças abandonadas, representada pela personagem Lucas e; problemas existenciais: inquietações, mudanças e transformações de um adolescente, Daniel, de classe média alta em relação à família, escola, amizade e namoro; aborda também a questão da globalização, condenada nas cartas de Daniel Vaz enviadas ao filho, em defesa do multiculturalismo. Dentre todos os temas abordados pela narrativa, o conflito familiar parece ser a temática mais importante, pois é a partir da descoberta de um pai biológico, através da correspondência recebida de Daniel Vaz, que Daniel, um jovem, de vida, aparentemente, equilibrada e estável, confronta-se com a realidade que ele conhecia até então, com a nova realidade

recém-descoberta, culminando com o seu posterior amadurecimento. Corroborando essa ideia, Faria (2008) ressalta que

Caneiro da Cunha aborda em *Antes que o mundo acabe* um tema atual: as transformações por que passa um adolescente de classe média alta, em consequência de situações conflituosas que surgem em sua vida, equilibrada até então – e seu consequente amadurecimento. O autor alerta os adolescentes, e até com certa insistência, sobre as dificuldades da vida de hoje, em particular no relacionamento com a família (FARIA, 2008, p. 230).

A obra de Carneiro da Cunha, mediante à temática abordada, apresenta um grande potencial formativo de adolescentes e jovens leitores, pois

Do ponto de vista temático e ideológico, deve contribuir positivamente no complexo processo de amadurecimento do jovem leitor sem a voz do adulto impaciente com os dilemas adolescentes, com pressa em superá-los, mas com a sensibilidade de compreendê-los a fundo e de dedicar suas tramas ao jogo sufocante de dúvidas, anseios, medos, descobertas, impulsos, cobranças e prazeres de uma fase da vida em que o que se deseja, em realidade, não são respostas para um futuro incerto (SILVA, 2011, p. 114).

Além do tema central que permeia toda a narrativa, são abordados temas secundários como a crítica veemente à globalização, enfatizando a defesa do multiculturalismo, mostrando a importância de se preservar as tradições dos povos que habitam os quatro cantos do planeta antes que tudo possa se transformar num grande mercado global. Há críticas também à guerra, à prostituição infantil, aos traficantes de drogas, sobretudo aos neonazistas, representados na figura de Strossmann, à situação de miséria pela qual passa a maioria da população mundial. Nesse sentido, Faria (2008) ainda ressalta que:

[...] estamos em pleno pedagogismo moralizante e/ou ideológico, claramente infiltrado no texto, por meio do drama existencial de Daniel, em suas conversas com o pai e as reflexões que afloram a partir desse contato. Bem entrosados na narrativa, concluímos aqui a observação inicial sobre o enquadramento deste livro a respeito do conceito de literatura para jovens dado por Vera T. Aguiar. Carneiro da Cunha anda “no fio da navalha” quase sem se cortar, equilibrando pedagogia e literatura (FARIA, 2008, p. 253).

A narrativa em análise, tem como personagens: Daniel, Daniel Vaz, Lucas, Strossmann, Antônio, Mãe, Avó, Mim, outra namorada. As personagens de maior destaque na narrativa são as masculinas: Daniel, o protagonista, é um jovem entre 14 e 15 anos, de uma família de classe média alta, personalidade em formação, que

amadurece no decorrer da história. É um personagem solidário para com seus amigos, porém, até certo ponto, machista em relação a seu namoro com a Mim, pois não aceita a postura de mulher independente que ela representa. Mesmo assim, é o típico “herói positivo ativo”, a partir do momento que desvenda o misterioso roubo dos aparelhos do laboratório do colégio, onde estuda, cometido por Strosmann, o vilão da história, um personagem rico, estudante de colégio particular, truculento, que só causa confusões, não se redime, é o típico personagem plano, pois vilão o é do início ao final da narrativa.

Por outro lado, Lucas é o típico personagem pobre, que sofre as mazelas de uma sociedade preconceituosa e excludente; estuda em escola particular com bolsa de estudo integral, sendo acusado de roubo dos aparelhos do laboratório e, por mais que não seja o culpado, acaba aceitando a acusação de roubo sem contestá-la; ficando a cargo de Daniel descobrir o verdadeiro culpado do roubo dos aparelhos.

Já Antônio, pai adotivo de Daniel, é um engenheiro e um grande leitor, representa o “herói perfeito”, marido compreensivo, amoroso, dedicado, paciente, é a base de sustentação familiar, pois é ele o contraponto entre as angústias e inquietações de Daniel em relação a Daniel Vaz, após ter lido a carta. Por sua vez, Daniel Vaz, pai biológico de Daniel, é inicialmente identificado como uma pessoa ruim, por ter abandonado mãe e filho, porém, no decorrer da narrativa, essa primeira impressão é desmistificada a partir do momento em que Daniel Vaz conta ao filho os motivos que o levaram a se aventurar no projeto *Antes que o mundo acabe*, tendo o perdão do filho e conseqüentemente dos leitores.

As vozes femininas representadas na narrativa são todas personagens secundárias, pois entre elas, a personagem Mim é a que mais se destaca, caracterizada como egoísta, independente, corajosa e, apesar de tudo, solidária com seus amigos. Segundo Faria (2008, p. 244) “As personagens femininas são secundárias e fechadas em dois tipos claros: Mim, a garota independente com comportamento de rapaz, e a mãe *ex-hippie*, emocionalmente instável, inadaptada, como se o seu passado a tivesse marcado para o resto da vida”. Ainda sobre as personagens femininas Faria (2008, p 244) diz que há “duas outras [personagens] que aparecem de passagem e são opostas: a avó, segura de si e autoritária (conforme a visão de Daniel), e a segunda namoradina, a que ‘não tem estilo’ como Mim, e portanto não assusta o adolescente”.

No que concerne à linguagem e estilo de *Antes que o mundo acabe*, Carneiro da Cunha narra a história em 1ª pessoa, dando ênfase à uma linguagem coloquial de adolescente, principalmente, na fala da personagem protagonista Daniel, como forma de estabelecer um contato direto do leitor, aproximando-o do próprio texto e dos personagens. Nesse sentido, Faria (2008, p. 249-250) afirma que “[...] a narrativa de Daniel é o coloquial escrito “literário”, ou seja, um aproveitamento da sintaxe e do vocabulário usado normalmente nas conversas, mas longe de simples transcrição da fala real, com sua sintaxe rompida, seus hiatos, pausa, entonação, frases fragmentadas”. A autora ainda enfatiza que “Esse registro oral estilizado da fala na literatura para adolescentes aproxima o leitor do livro e das personagens, particularmente por uso de gírias e expressões dos jovens” (FARIA, 2008, p. 250). Corroborando essa ideia, Antunes (2006) afirma que:

A linguagem do livro também é atual e cheia de expressões próprias dos jovens. Além disso, há uma série de referências a aspectos materiais do mundo moderno, como a informática e outros ícones. Da mesma forma, vários temas contemporâneos são abordados, como emancipação da mulher, separação conjugal, drogas, sexo, música, ecologia, adoção, etc. Coroando positivamente esse conjunto de referências, o contato com o pai predispõe a personagem adolescente para a compreensão dos problemas políticos e econômicos internacionais (ANTUNES, 2006, p. 4).

Vale ressaltar ainda que, no que concerne à linguagem e estilo na narrativa em estudo, embora sejam usadas frases curtas como numa conversação real, o autor não utiliza certos recursos do discurso direto costumeiramente presentes na produção textual escrita, fugindo do corriqueiro no trato com a linguagem. Sobre esse recurso em *Antes que o mundo acabe*, Faria (2008, p. 251) diz que “As falas nos diálogos são curtas e diretas como numa conversa real, sem o recurso tradicional do “disse ele” e informações sobre gestos e expressões de quem fala, o que talvez tornasse o livro indigesto para adolescentes”. A autora ainda ressaltava que

Trata-se, pois de um livro rico para leitura de alunos, rico como sugestões de atividades para o professor levar à sala de aula e às atividades da escola, rico como linguagem inovadora em livros para jovens, enfim, uma obra inovadora e agradável, sem maiores problemas de compreensão para leitores em formação e ao mesmo tempo com a habilidade que não se encontra com frequência nessa faixa de livros: uma integração perfeita entre o pedagógico e o literário. (FARIA, 2008, p. 260).

Para encerrar este capítulo, é mister destacar o potencial formativo de *Antes que o mundo acabe*, isso porque “A qualidade estética de uma obra juvenil poderá então ser pensada de acordo com seu potencial de identificação com o próprio público, ao mesmo tempo que é capaz de elaborar a linguagem em favor dessa identificação e em favor da sugestão poética” (SILVA, 2011, p. 114). O autor ressalta ainda que “[...] o caráter utilitário da literatura juvenil, cumpre-nos concluir a questão de um modo, digamos, mais dialético. Toda obra literária é [...] um veículo de transmissão de normas de comportamento, de padrões estéticos e ideológicos” (SILVA, 2011, p. 114).

[...] “o livro [*Antes que o mundo acabe*] não esconde sua estrutura um tanto pedagógica: quer mesmo fazer a cabeça do leitor, quer convencê-lo do politicamente correto”, mas o faz por meio de uma personagem complexa e, exatamente por isso, convincente; que não esconde suas fraquezas, instabilidades, seu egocentrismo e suas necessidades adolescentes; mas que ao mesmo tempo é sensível e possui valores suficientes (em uma medida equilibrada) para se afastar de comportamentos não desejáveis (ANTUNES, 2006, p. 23 apud SILVA, 2011, p. 122)

2. PROPOSTA METODOLÓGICA

Este capítulo objetiva trazer uma reflexão sobre as abordagens teórico-metodológicas que dão embasamento à pesquisa qualitativa em educação, a partir da vivência advinda da prática pedagógica de Língua Portuguesa na EMEF Professora Raimunda Cabral da Silva, no que se refere à dificuldade de leitura literária dos alunos do 8º ano do ensino fundamental, buscando, em autores no campo dos estudos literários e metodológicos, subsídios para a proposta de formação de leitor literário a esses estudantes, uma vez que:

[...] pensar sobre o ensino da literatura e suas modalidades práticas supõe que se defina a finalidade desse ensino. É a formação de um sujeito leitor livre, responsável e crítico – capaz de construir o sentido de modo autônomo e de argumentar a respeito – que é previsto aqui. É também, obviamente, a formação de uma personalidade sensível e inteligente, aberta aos outros e ao mundo que vislumbra esse ensino da literatura (ROUXEL, 2013, p. 2).

Fazer um estudo no campo da pesquisa em educação requer um referencial teórico que possa dar conta do processo hermenêutico do conhecimento, nesse sentido, o capítulo apresentado objetiva dialogar com a fundamentação teórico-metodológica que serve de suporte para as reflexões no campo da literatura e educação, tendo como abordagem a pesquisa qualitativa, a partir de Zanette (2017), Durão (2015), Lüdke; André (2018), percorrendo o caminho metodológico do método criativo de Bordini; Aguiar (1988). Para tanto, faz-se necessário atravessar todo o debate epistemológico sobre o conhecimento no campo da literatura e ensino pelo locus da pesquisa – a escola.

Para desenvolver este trabalho optou-se por uma abordagem qualitativa, devido ao fato de que nesse tipo de pesquisa o processo de coleta de dados deve ser tão importante quanto os próprios dados, isso porque os seres envolvidos na pesquisa vivenciam experiências do cotidiano com a problemática de leitura literária na escola, fazendo com que tudo isso se torne ainda mais relevante, pois significa que a pesquisa qualitativa deve visar:

[...] a compreensão ampla do fenômeno que está sendo estudado, considera que todos os dados da realidade são importantes e devem ser examinados. O ambiente e as pessoas nele inseridas devem ser olhados holisticamente: não são reduzidos a variáveis, mas observado como um todo. (GODOY, 1995 p. 62).

O campo de pesquisa em educação no contexto brasileiro, em seus fundamentos teórico-metodológicos, tem atravessado vários ciclos no decorrer da história, na busca da identidade de elementos que tiveram influência no seu processo de desenvolvimento, considerando, para isso, dois pontos importantes: inicialmente, as influências das Ciências Sociais e Ciências Humanas; posteriormente, o aumento dos cursos de pós-graduação, investindo na qualificação dos profissionais que atuavam nessas áreas, como também na necessidade de fazer os investimentos dos recursos de financiadores (ZANETTE, 2017, p. 150).

Nesse contexto, o processo de realização de pesquisas ganha maior regularidade a partir da implantação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), no ano de 1938, sendo denominado atualmente como Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. O INEP foi desmembrado no Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e nos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPE) nos seguintes estados: Rio Grande do Sul, São Paulo, Bahia e Minas Gerais, constituindo-se “[...] em foco produtor e irradiador de métodos e técnicas de investigação científica em Educação, inclusive os de natureza experimental. Esses órgãos proporcionaram espaço específico de produção e de estímulo sistemático em Educação” (ZANETTE, 2017, p. 151).

Até então, os estudos em Educação se expressavam apenas pelo trabalho isolado de alguns professores da área. No mesmo período, consolidavam-se algumas Escolas Normais de alto nível, que se tornam a fonte de recursos humanos especializadas em educação, sob diferentes ângulos de formação, e despontam os cursos de pedagogia nas Faculdades de Filosofia (GATTI, 1983, p. 3 apud ZANETTE, 2017, p. 151).

A partir da criação desses institutos de pesquisa, há um aumento dos trabalhos e, conseqüentemente, do processo de formação e qualificação de pessoal dos CBPE e CRPE, dando início aos primeiros ensaios de publicação sistêmica de trabalhos nessa área, sendo que “Essas instituições, com suas publicações, também contribuíram com a pesquisa em Educação, no âmbito teórico-metodológico, pela divulgação e aplicabilidade na prática pedagógica” (ZANETTE, 2017, p. 151). O autor ainda ressalta que:

Com o início, na década de 1940, da publicação da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBPE-INEP) e, na década de 1950, com as séries

“Monografias”, “Estudos”, “Documentos”, “Pesquisas e Planejamento”, entre outras, todas no âmbito do CBPE ou dos CRPEs, historicamente configurou-se a produção do pensamento pedagógico especificamente a partir da realidade do sistema educacional brasileiro (ZANETTE, 2017, p. 151).

A partir dos anos 60 do século XX, intensificam-se os estudos e pesquisas na área da educação, alavancados pela instalação dos cursos de mestrado e doutorado, consolidados após a reforma educacional de 1968, nesse período, com o surgimento desses programas de pós-graduação em Educação “que responderam por alguns dos trabalhos relevantes na área e, somente entre os anos 1971/1972, criaram-se dez cursos de pós-graduação em Educação no sentido estrito; e, até 1975, dezesseis estavam instalados” (GATTI, 1983, p. 4 apud ZANETTE, 2017, p. 152).

A pesquisa sobre Educação no Brasil: de 1970 para cá”, feita em diferentes fontes de dados, tais como, da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC); dos projetos financiados pelo INEP e dos estudos publicados em *Cadernos de Pesquisa* realizados nos períodos de 1970 e 1976, constata-se que as pesquisas em Educação figuram sobre os “relatos de experiências ou tentativa de renovação educacional” com “estudos descritivos” (GOUVEIA, 1976, p. 75-9), entre outros, sem uma preocupação de controles metodológicos mais sistemáticos (ZANETTE, 2017, p. 153).

Nos últimos anos da década de 70 e início de 80, surgiram trabalhos acadêmicos sobre “política educacional, tema até então ausente em trabalhos de análise institucional e organizacional”. (GATTI, 1983, p. 4 apud ZANETTE, 2017, p. 153). Isso só foi possível mediante a instalação de 27 programas de mestrado e doutorado em educação, em 27 instituições acadêmicas, resultando em muitas dissertações e teses, defendidas até o final de 1981 no Brasil (ZANETTE, 2017, p. 153). O autor ainda ressalta que:

A pesquisa educacional, em boa parte, vai integrar e acompanhar as transformações sociais ocorridas no Brasil, no momento da passagem de um período ditatorial militar para um mais democrático. As pesquisas, especialmente nas dissertações de mestrado e nas teses de doutorado, passam a ser grande fonte de produção de conhecimento, cuja hegemonia do tratamento das questões tem base em teorias de inspiração e tendência “crítico-reprodutivista” (ZANETTE, 2017, p. 157).

Os rumos da pesquisa qualitativa no meio histórico-educacional brasileiro, na perspectiva de busca de credibilidade e rigor científico, tem possibilitado aos estudiosos da área de educação fazer uma reflexão

[...] sobre a produção de conhecimentos que levasse em conta as múltiplas e variáveis influências externas e internas da própria realidade focada. O uso do método qualitativo gerou diversas contribuições ao avanço do saber na dinâmica do processo educacional e na sua estrutura como um todo: reconfigura a compreensão da aprendizagem, das relações internas e externas nas instâncias institucionais, da compreensão histórico-cultural das exigências de uma educação mais digna para todos e da compreensão da importância da instituição escolar no processo de humanização (ZANETTE, 2017, p. 159).

Nas últimas décadas do século XX, muitos grupos de pesquisa, nas subáreas acadêmicas do campo da educação, consolidaram-se a partir das avaliações de órgãos de incentivo à pesquisa “[...] pela maturação própria de grupos que, durante as décadas anteriores, vinham desenvolvendo trabalhos integrados e com interlocuções internas e externas” (ZANETTE, 2017, p. 160). O autor ainda expõe que:

Descortinam-se, ao final deste período, grupos sólidos de investigação, por exemplo, de Alfabetização e Linguagem, Aprendizagem Escolar, Formação de Professores, Ensino e Currículo, Educação Infantil, entre outros. Esse movimento pode ser acompanhado pelas reuniões anuais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (Anped) (ZANETTE, 2017, p. 160).

Atualmente, é praticamente consensual que produzir conhecimento no campo das Ciências Humanas e Ciências Sociais requer a união entre técnicas quantitativas e qualitativas, pois a importância da pesquisa não se mede pelo caráter da abordagem científica,

[...] mas pela concepção que determina a orientação dos resultados e os vínculos estabelecidos com os sujeitos e os problemas investigados. Numa sociedade cada vez mais marcada pelas diferenças culturais, há de se levar em consideração a necessidade de métodos qualitativos para poder evidenciar as diferenças, sobretudo, na atualidade, em que as culturas estão sendo forçadas a se submeterem aos interesses econômicos do sistema, globalizado e hegemônico (ZANETTE, 2017, p. 160-161).

Nos vários campos da atividade humana, os estudos metodológicos de pesquisa estão em evidência, isso porque cada área de atuação tem tido curiosidade a respeito do andamento de suas disciplinas, no sentido de torná-las mais eficientes na prática pedagógica. No campo literário, no entanto, as metodologias geram um certo desconforto, uma vez que os estudos na área de literatura não possuem um fim prático já que não há um *modus operandi* como ocorre com a área da saúde, em que

uma investigação odontológica, por exemplo, opera no sentido de melhor tratar da arcada dentária do paciente.

[...] isso, no entanto, não acontece quando o literário está em jogo, porque ele simplesmente não pode ser pressuposto. Não é possível postular traço ou característica qualquer que lhe seja inerente, pois, embora haja literatura, *não existe um discurso literário*. E se não há uma substância da literatura, algo que garanta de antemão o seu ser, também inexiste uma função: qualquer uma que se apresente encontrará solo mais fértil em outro campo de estudos (DURÃO, 2015, p. 380).

O autor ainda ressalta que conceituar metodologia no meio literário não poderá agir de forma automática, isso porque esse termo deverá estar subordinado à crítica, uma vez que “Falar de metodologia dos estudos literários tem como pré-condição incontornável criticar o desejo de reificar metodologias como fim em si” (DURÃO, 2015, p.380).

Nesse sentido, o ideário da pesquisa no campo da literatura é o fato de haver um elo entre os estudos literários e a ciência por ser possível “produzir conhecimento a partir de textos particulares, concebidos como entidades a princípio autocontidas” (DURÃO, 2015, p. 380). Sem essa premissa, o ensino de textos literários nas escolas e nas universidades tornar-se-ia sem nenhuma justificativa. Realizar pesquisa no campo da literatura “[...] é diferente de apreciá-la, o que, em si, representa uma objeção à pesquisa. Mais do que isso, porém, o conhecimento gerado deve ser específico, impossível de ser obtido em outras disciplinas (DURÃO, 2015, p. 380). O autor ainda ressalta que:

O conhecimento que a pesquisa deriva do literário é uma função da *integridade do texto como objeto*. Isso significa que o *como* da obra tem primazia sobre o seu *o quê*, pois é aquele que dá forma, e assim determina, este último. Aqui, porém, ocorre uma viravolta, pois uma vez configurada a consistência interna do artefato, todos aqueles saberes excluídos anteriormente, o sociológico ou psicanalítico etc., podem desempenhar um papel significativo; mais do que isso, quando apreendida como algo em si, a literatura pode servir de inspiração para todas as ciências humanas (DURÃO, 2015, p. 381).

A pesquisa no campo da literatura tem certa aproximação com a psicanálise, isso porque ambas tendem a investigar, a partir de conceitos, elementos não conceituáveis. Nesse sentido, as duas disciplinas aparentam estar em sintonia nos tempos atuais, participando como causa e efeito da crise racional do ocidente, vista

por muitos como autossuficiente. No entanto, tanto os estudos no campo literário quanto na área da psicanálise “[...] recusam-se a pensar seus objetos – artefatos de representação e o inconsciente – como absolutamente refratários à pesquisa, ainda que possam reconhecer limitações para seu esclarecimento (DURÃO, 2015, p. 382).

No âmbito da produção literária, sempre deve haver um aspecto ligado à razão, “[...] o do plano, da ideia, da organização, da intenção (mesmo que uma ideia capaz de barrar as ideias, como na escrita automática dos surrealistas, ou de uma intenção que almeja abolir todo intencional, como o 4’33”, de John Cage...) (DURÃO, 2015, p. 382). Em outro contexto, a composição no campo da literatura sempre deve se mostrar como alguma descoberta ocasional, justificando a frase tão trivialmente usada no meio literário entre os autores: “só sei de fato o que queria dizer quando acabo de escrever”. A concepção que possibilita a pesquisa no campo dos estudos literários consiste no fato de que o artefato não pode saber tudo de si, sendo constituído de uma forma interior não-identitária (DURÃO, 2015, p. 382). O autor ainda ressalta que:

Algo semelhante ocorre na leitura. Aqui não se trata de recuperar a experiência de composição do autor (muito menos de reviver a sua vida), nem de decodificar uma mensagem submersa, mas de acompanhar a lógica, muitas vezes complexa, de um artefato, que se distanciava do autor já enquanto tomava corpo. O teor aconceitual da imaginação, o caráter mimético tanto da forma quanto da recepção dos textos, confere à pesquisa em literatura uma fragilidade não encontrada em outras áreas. A bem da verdade, o mesmo tipo de receptividade e abertura exigida para a leitura das obras deve estar presente na avaliação das apreciações dos críticos (DURÃO, 2015, p. 382).

O cerne da pesquisa no campo literário está ligado ao processo interpretativo. Não existem fórmulas ou modelos prontos que possam assegurar uma ação interpretativa eficiente. Nesse contexto, qualquer abordagem metodológica na área de literatura, sempre demonstrará algum tipo de falha e/ou insuficiência, pois quando se pesquisa algo relacionado a interpretação, resume-se que possa haver

[...] uma mistura de atenção e despreocupação: atenção, para lidar com a linguagem como algo denso, que contém em si diferentes potencialidades, frequentemente em conflito, e para conseguir focar no detalhe e na minúcia, que são capazes de alterar o todo; despreocupação, para não tentar trazer para a obra uma agenda pessoal, não querer que ela seja o que você deseja, mas, pelo contrário, submeter-se a sua disciplina (DURÃO, 2015, p. 383).

No campo da pesquisa em qualquer área do conhecimento, há a necessidade de se valer do aspecto interpretativo dos dados científicos, pois não se pode fazer pesquisa sem interpretação, isso não significa dizer que todo ato interpretativo esteja vinculado à alguma pesquisa. Nas ciências exatas há maior rigor na verificação dos resultados, tendendo a reproduzir fidedignamente as condições de análise da experiência científica, uma vez que os resultados não se alteram. Semelhante a isso, no campo da literatura

[...] é a aplicação de uma teoria ou hipótese de leitura para objetos diferentes. Obras literárias interessantes acolhem com muita facilidade aquilo que se diz sobre elas, mas isso não significa que tudo possa ser dito, ou que todos os enunciados interpretativos, *mesmo aqueles dotados de uma exposição lógica criteriosa*, possam ter o mesmo interesse. Aplicar a outro uma hipótese de leitura formulada para um artefato específico, quase inevitavelmente gera algo previsível ou até mesmo entediante. *E, no entanto, do ponto de vista interno da pesquisa, não há nada de errado nisso*. Como ela esta preocupada com o ineditismo do resultado e com a coerência interna do processo de exposição, não é capaz de julgar, a partir de si mesma, o valor daquilo que é produzido. Daí a pesquisa necessitar da crítica (DURÃO, 2015, p. 384).

Alcançar o domínio sobre o que já foi falado sobre determinada obra ou autor, por maior que seja a complexidade e a quantidade de bibliografias envolvidas no processo de aquisição de leitura, pode proporcionar um legado erudito, porém isso não significa produzir novo conhecimento, pois interpretar precisa de “hipóteses de leitura” que, nada mais é do que aquilo que precisa ser trabalhado mesmo antes da graduação a depender da criatividade ou coragem do pesquisador.

[...] Justamente estas virtudes são inibidas quando se começa o estudo de uma obra literária com a bibliografia e não com a imaginação. Por outro lado, o entusiasmo da descoberta do já conhecido é típico dos principiantes ou dos amadores”. Qualquer hipótese de leitura precisa ser testada e confrontada com o saber acumulado sobre o seu objeto (DURÃO, 2015, p. 385)

Em se tratando de pesquisa na área de Letras, torna-se importante ressaltar que as políticas de governo, desde o período ditatorial na década de 70, tem favorecido projetos que buscam a modernização ainda conservadora no campo da linguagem. “[...]A vitalidade da ideia de pesquisa corresponde à força da pós-graduação em Letras no país, hoje já consolidada” (DURÃO, 2015, p. 389). O autor ainda expõe que “[...] A formação de um sistema de ensino e pesquisa de literatura,

que vem melhorando com o tempo, não possui o aspecto civilizatório, ou mesmo revolucionário, que muitos esperavam dele” (DURÃO, 2015, p. 389).

As pesquisas no campo da literatura convivem cotidianamente com os problemas sociais que assolam a sociedade brasileira, porém toda essa problemática não conseguiu impedir o processo de democratização, mobilizando um número significativo de professores, estudantes de mestrado e doutorado de norte a sul do país. Dessa forma,

As Letras têm tido um papel importante de inclusão social e o número de pesquisadores na área que vieram de famílias pobres é bastante significativo. Se o que resta para a literatura e a universidade, a pesquisa ao menos faz claras as regras do jogo. Por mais que permita (ou mesmo incentive) a discórdia, estabelece critérios racionais dentro dos quais o debate ocorre. Ela regula o antagonismo, desempenhando uma função democratizadora: sem ela, restariam as práticas de apadrinhamento, favorecimento e endogenia, ainda excessivamente cotidianas na academia (DURÃO, 2015, p. 389-390).

No âmbito escolar, fala-se muito em realizar pesquisa com os alunos sobre determinado assunto ou conteúdo, porém a partir da experiência docente acumulada em mais de vinte anos no campo da linguagem, o que tem se observado é que, ao invés de fazer pesquisa os professores acabam por atribuir a tarefa de propor aos estudantes simplesmente coletas de informações em enciclopédias e/ou *sites* na *internet*, isso porque, no sentido que se pretende abordar neste trabalho, para elaborar uma pesquisa,

[...] é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico construído a respeito dele. Em geral isso se faz a partir do estudo de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a determinada porção do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento. Trata-se, assim, de uma ocasião privilegiada, reunindo o pensamento e a ação de uma pessoa, ou de um grupo, no esforço de elaborar conhecimentos sobre aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas aos seus problemas (LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 1-2)

Considerando que toda pesquisa educacional parte de um problema inserido num contexto escolar, acabei por ser tocado pela curiosidade das situações de sala de aula e pude me debruçar sobre a literatura na perspectiva da formação de leitor literário para buscar formas de propor atividades que “casem” com essa proposta pedagógica. Nesse sentido, o diálogo com autores no campo da pesquisa qualitativa

pode ser um caminho para se compreender melhor o embasamento desse tipo de pesquisa, haja vista que os conhecimentos são resultados da curiosidade daquele que pesquisa, porém sem perder de vista aquilo que já foi pesquisado e escrito sobre esse tema (LÜDKE, ANDRÉ, 2018, p. 2).

Corroborando essa ideia Silva; Caetano; Sampaio (2017, p. 3) estabelecem que “A predisposição de gerar conhecimento implica buscar, na epistemologia, a objetividade do conhecimento científico, realizando estudos, observações, experimentos e análises através das teorias e conhecimentos já existentes em confronto com a realidade”.

Diante disso, os avanços que acontecem no meio educacional impulsionam mudanças significativas nos estudos em educação, pois quanto maior for o caráter dinâmico no contexto de ensino, maior será a necessidade de se desenvolver metodologias e métodos de pesquisa para dar conta desse dinamismo. Isso porque,

Cada vez mais se entende o fenômeno educacional como situado dentro de um contexto social, por sua vez, inserido em uma realidade histórica, que sofre toda uma série de determinações. Um dos desafios atualmente lançados à pesquisa educacional é exatamente o de tentar captar essa realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo, em sua realização histórica (LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 6).

A pesquisa em educação, no decorrer dos anos, tem avançado em encontrar respostas para os problemas que assolam o contexto educacional nos dias de hoje, configurando-se mediante uma legítima e verdadeira preocupação com a problemática que assola o ensino no Brasil. “Aí se situam as raízes dos problemas, que repercutem certamente em todos os outros aspectos da educação em nosso País. É aí que a pesquisa deve atuar mais frontalmente, procurando prestar a contribuição que sempre deveu à educação” (LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 9). As autoras ressaltam ainda que:

Esperamos pois contribuir para que a pesquisa em educação produza resultados cada vez mais suficientes para pensarmos as soluções mais adequadas aos nossos problemas, especialmente os do 1º grau [ensino fundamental]. Tivemos ocasião de organizar, há dois anos, um simpósio sobre a contribuição da pesquisa qualitativa para o estudo da escola fundamental. Agora pretendemos, com este livro, colaborar com um número maior de pesquisadores que querem se preparar para trabalhar com os problemas específicos do dia a dia escolar (LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 10).

A escola Raimunda Cabral da Silva pertence à rede pública municipal de ensino, localizada no município de Vitória do Xingu – PA, com as dificuldades e problemas como outra qualquer no estado do Pará, como também no território nacional, inclusive no que se refere à dificuldade de desenvolver a formação leitora dos alunos. A educação hoje parece viver uma crise de leitura, pois a escola, que deveria desenvolver essa potencialidade no aluno, acaba se eximindo de seu papel por vários fatores. Primeiro por não incluir em seu PPP, ações e propostas pedagógico-metodológicas que possibilitem a busca mais eficiente de se trabalhar o texto literário em sala de aula; segundo, por não apresentar uma biblioteca com acervo literário à disposição dos alunos e do professor; terceiro, pela falta de formação e preparo dos professores com o fazer literário, contribuindo, também, para os consequentes problemas que assolam o ensino de literatura nas escolas. Corroborando essa ideia, Bordini; Aguiar (1988) afirmam que

Para que a escola possa produzir um ensino eficaz da leitura da obra literária, deve cumprir certos requisitos como: dispor de uma biblioteca bem aparelhada, na área da literatura, com bibliotecários que promovam o livro literário, professores leitores com boa fundamentação teórica e metodológica, programas de ensino que valorizem a literatura, e, sobretudo, uma interação democrática e simétrica entre alunado e professor (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 17).

Nesse contexto, buscar uma forma de minimizar a problemática da leitura literária na escola Raimunda Cabral da Silva, é um tanto desafiador para uma escola localizada no interior da Amazônia brasileira. Embora rica em manifestações artístico-culturais e com boa infraestrutura, é carente de material humano e literário para promover projetos que viabilizem metodologias capazes de fazer da leitura literária um meio eficaz de formação dos alunos enquanto seres sociais e praticantes de determinada cultura. Isso porque “A formação escolar do leitor passa pelo crivo da cultura em que este se enquadra. Se a escola não efetua o vínculo entre a cultura grupal ou de classe e o texto a ser lido, o aluno não se reconhece na obra, porque a realidade representada não lhe diz respeito” (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 16).

Nesse sentido, pensar num artefato pedagógico que possibilite a mudança de paradigma de professores, alunos e comunidade escolar como um todo é necessário e urgente, uma vez que essa problemática afeta todo o universo escolar. Diante disso, foi escolhido o *Método Criativo*, de Bordini; Aguiar (1988) como base e fundamentação

metodológica para buscar meios de tentar amenizar os problemas de leitura do texto literário na escola, na perspectiva de formação do aluno para a literatura. Essa pesquisa buscará fundamentação teórica, dialogando com estudiosos na área da literatura e no campo metodológico da pesquisa qualitativa em educação, no sentido de encontrar metodologias e métodos que possam favorecer o ensino de leitura literária na escola. Inicialmente esse projeto será elaborado, tendo como público-alvo – alunos do 8º ano do ensino fundamental para posterior ampliação às demais turmas da escola.

O método criativo está, de um modo geral, relacionado a atividades de caráter artístico-artesanal, tais como artes cênicas, plásticas, música e literatura, apesar de pertencer a todo e qualquer fazer humano. Nesse sentido,

O método criativo, assim como o científico, é um meio de apropriação e transformação da realidade, gerando prazer e conhecimento, de forma não exclusiva. Supõe uma relação do homem com o mundo, em que o alvo não é meramente o conhecimento do que existe, mas a exploração do existente para a produção de algo novo. (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 62).

Desse modo, criar é estabelecer uma relação entre o homem e mundo, como forma de apropriar-se do existente e poder transformá-lo. O processo de ação do homem sobre a realidade “[...] se produz por uma atuação em que participam subjetividade e exterioridade, razão e intuição, personalidade e tradição cultural, consciente e inconsciente, sensibilidade e intelecto, espontaneidade e cálculo, impulso e disciplina” (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 62). As autoras ainda ressaltam que “[...] é típico do processo criativo o ensaio-e-erro, que se repete sobre o material até que o criador sinta que a forma obtida é definitiva, isto é, não pode ser mais modificada porque corresponde à intuição orientadora do processo inteiro” (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 65).

Ainda, em relação ao método criativo, pode-se afirmar que ele apresenta três elementos que o constituem, segundo Bordini; Aguiar (1988, p. 64), a saber: a) sujeito criador, b) o processo de criação, c) o contexto cultural e histórico. Nesse sentido, intenciona-se fazer com que o aluno possa, a partir da ação intuitiva que se estabelece mediante a apreensão das coisas do mundo, chegar à conformação do objeto, levando em consideração às necessidades do criador. Para que isso aconteça, há a necessidade de enfatizar que o método criativo apresenta dois níveis:

O primeiro é o do processo de criação de cada aluno, observado diretamente e registrado em fichas, ou indiretamente, pelos resultados apresentados em cada etapa. O professor poderá dar-se por satisfeito se o aluno é capaz de discernir elementos de sua realidade que tenham relação com a carência que ele deseja suprimir e reordena esses elementos, transpondo para eles funções que só venham a ter no contexto em que os reuniu.

O segundo nível está no texto produzido pelo aluno, que pode ser qualquer objeto, atividade, ou conjunto articulado de frases, em que se medem, referindo-se à carência inicial, as seguintes ocorrências: a) eficácia expressiva, entendida como forma que comunique sentidos, verbalizáveis ou não, mas identificáveis pelo receptor do objeto pelo menos com suas carências pessoais; b) domínio técnico, revelado pela pesquisa e prática de técnicas funcionais em relação ao material escolhido e ao projeto elegido; c) inovação formal, ou seja, um acréscimo em relação ao já conhecido pelo aluno, mas derivado do próprio processo de criação e da familiaridade com o material utilizado e técnicas adotadas. Esse critério de inovação não deve ser tomado como principal. Importa muito mais a efetiva participação no processo criativo (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 66).

É importante salientar ainda que, no processo criativo, deve-se levar em consideração uma metodologia criativa para o ensino de literatura, tendo sempre como foco o aluno, mediante os seguintes objetivos educacionais:

- 1) Estabelecer relações significativas entre componentes do eu e do mundo, em especial da cultura literária.
- 2) Perceber potencialidades expressivas da literatura e de outros meios de comunicação em relação ao eu e ao mundo.
- 3) Organizar as relações estabelecidas, valendo-se de códigos culturais, em especial do código linguístico.
- 4) Materializar tais relações em linguagens diversas, com ênfase na verbal, produzindo textos bem formados (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 66).

As autoras ainda estabelecem que “Esses objetivos dão conta das necessidades de expressão sempre individualizadas do aluno, bem como permitem o progressivo amadurecimento de uma postura crítica e transformadora ante a realidade sem forçar a criança e o jovem além de seus limites naturais” (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 66).

O resultado de todo o processo de criação não se encerra no prazer que pode proporcionar ao criador. Toda a dedicação dada ao ato de produção de algo novo e perfeitamente elaborado pode levar o sujeito da ação a querer dividir sua satisfação com as outras pessoas. Por esse motivo, é natural que os produtos produzidos deixem o caráter individual para o conhecimento coletivo, pois “[...] Se o reconhecimento social gratifica o criador, o fruto do seu esforço contribui para o enriquecimento cultural

de sua comunidade. É com seu trabalho criativo, pois, que o indivíduo participa da vida social, dando-lhe novos sentidos” ((BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 67-68).

É mister ressaltar que todo processo criativo começa a partir do momento que o sujeito criador tem a consciência da ausência de algo e, com isso, procura prover tal ausência: “Quando se aplica o método criativo no ensino da literatura, levam-se em conta as diferentes etapas do processo de criação articulando técnicas adequadas a cada uma delas” (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 68). As autoras estabelecem ainda que “[...] A literatura, sendo uma simulação do mundo, é também uma contrapartida das necessidades expressas pelas crianças e jovens ao se conscientizarem de suas carências. A seleção das obras terá por critério a resposta às ansiedades dos mesmos” ((BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 68).

O trabalho criativo terá como resultado a solução da problemática a partir da carência sentida, podendo resultar ou não, numa produção literária. O importante nesse método consiste em que a literatura surja como uma área de observação, reflexo genuíno dos acontecimentos do mundo. “[...] Se a carência for suprimida por uma ação social, por exemplo, essa ação terá suas raízes na experiência do sujeito com a literatura enquanto interpretação da realidade, mesmo que a produção final não seja literária” (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 70).

Um ambiente escolar em que trabalhe com o método criativo configura-se como um “palco” de dinamismo, onde estão surgindo tanto necessidades individuais quanto coletivas dos estudantes, no sentido de buscar meios eficazes reais de satisfação. Com isso, “[...] A ideia de projeto criativo acarreta, para a ação educacional, a tarefa de incitar à transformação, de modo que o aluno se veja sempre solicitado a postar-se criticamente ante à realidade e a movimentar recursos próprios e alheios para ajustá-la a si e à sociedade que ele sonha” (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 71).

O método criativo apresenta seis etapas em todo seu processo de construção, a saber: “1) Constatação de uma carência; 2) Coleta desordenada de dados; 3) Elaboração interna dos dados; 4) Constituição do projeto criador; 5) Elaboração material; 6) Divulgação do trabalho” (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 71).

Buscar meios eficazes de promover a leitura literária na escola Raimunda Cabral da Silva, pode ser o primeiro passo para se alcançar uma consciência coletiva de que o texto literário precisa e deve ser o foco principal no processo de formação leitora do aluno, uma vez que ele tem a capacidade de “[...] independe de referentes

reais, de forma direta, deve-se à coerência interna dos elementos que se compõe, de modo a tornar autossuficiente o todo assim estruturado” (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 14). Nesse sentido, a metodologia criativa pode ser um norte a seguir, objetivando levar o aluno leitor a perceber a literatura como um “estar no mundo”, despertando-o para o seu entorno cultural e social a partir de oficinas focadas na leitura da obra *Antes que o mundo acabe* (CUNHA, 2018).

3. OFICINAS DE LEITURA “DIALOGANDO COM A CULTURA AMAZÔNICA”

Este capítulo tem como objetivo apresentar as *oficinas de leitura* que darão suporte artístico-cultural à leitura da narrativa *Antes que o mundo acabe* (CUNHA, 2018) à luz do Método Criativo (BORDINI; AGUIAR, 1988), trazendo para sala de aula manifestações representativas da cultura amazônica, no sentido de romper estereótipos, buscar uma reafirmação identitária e uma aproximação com as raízes socioculturais dos povos amazônicos, valorizando os saberes construídos ao longo dos séculos na região, como suporte ao processo de formação literária dos alunos.

Esta proposta pedagógica busca desenvolver, a partir do *método criativo*, o potencial literário de alunos do 8º ano da EMEF Professora Raimunda Cabral da Silva, a partir de oficinas de leituras, alternando entre leitura de capítulos da obra *Antes que o mundo acabe* e elementos artísticos culturais amazônicos. A proposta de oficinas será distribuída da seguinte forma: Oficina 1: Poemas amazônicos – *Silêncio guerreiro*, de Márcia Wayna Kambeba; Oficina 2: Contos amazônicos – *O roubo do fogo*, de Daniel Munduruku; Oficina 3: Lendas amazônicas – *Acauã*, de Inglês de Sousa; Oficina 4: Músicas amazônicas – *Olhando Belém*, de Nilson Chaves e Celso Viáfora; Oficina 5: Imagens amazônicas – *O carro dos milagres*, de Benedicto Monteiro; Oficina 6: Danças típicas amazônicas – *Batuque* ou *Cantiga de Batuque*, de Bruno de Menezes; Oficina 7: Festivais folclóricos amazônicos – *Festa do boi bumbá*, de Zezinho Corrêa; Oficina 8: Pinturas amazônicas – *Homem defumando*, de Hélio Melo; Oficina 9: Culinária amazônica – *Sabor açaí*, de Nilson Chaves e Lucinha Bastos; Oficina 10: Contação de histórias amazônicas – *O encanto de Honorato*, de Joana Matos (informante), Ruth H. Dias (pesquisadora), Maria do Socorro Simões e Christophe Golder (coordenadores).

Cada oficina foi estruturada de modo a relacionar a leitura da narrativa conforme a trama, perfazendo o percurso do protagonista da obra *Antes que o mundo acabe* a aspectos culturais amazônicos, construindo significações entre o literário e o imagético (fotografia, desenho, pintura, música, entre outros), em processo dialógico com esses textos que, além de abordar temáticas relacionadas ao fazer artístico amazônico, buscam trazer para o plano da reflexão questões sociais e identitária dos povos da Amazônia: costumes, ritos, mitos, lendas e tradições, para que os alunos possam perceber e se reconhecer pertencentes a essa região. Nesse sentido, o

trabalho com o literário em sala de aula, atrelado ao método criativo pode ser um caminho a trilhar, chamando a atenção desses alunos a perceber, no contexto social amazônico, traços identitários de sua formação étnico-cultural.

OFICINA 1: POEMAS AMAZÔNICOS

OBJETIVO:

Apresentar poemas amazônicos como forma de aproximar o aluno de suas raízes culturais.

Márcia Wayna Kambeba

Márcia Wayna Kambeba, da etnia Omágua Kambeba, do Amazonas. Cresceu em uma aldeia do povo Ticuna e reside hoje no Pará. Aos 8 anos, ela se mudou para a cidade, porém visitava a aldeia com frequência¹⁰. Poeta, cantora, compositora e geógrafa pela Universidade Estadual do Amazonas (UEA). Fez mestrado pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e pesquisa o território e identidade de sua etnia. Em sua luta na literatura e na



Fonte: https://1.bp.blogspot.com/-MJumOBhre-k/WyKie0hmmXI/AAAAAAAAAMdU/t_zc72cAIMolJsU46mkb0cyMxhPQQuunwCLcBGAs/s1600/M%25C3%25A1rcia%2BWayna%2BKambeba.jpg

música, aborda, sobretudo, a identidade dos povos indígenas, territorialidade e a questão da mulher nas aldeias. Em 2013, lançou o livro *Ay Kakyri Tama*, que reúne textos poéticos e fotografias da vivência do seu povo dentro das cidades¹¹.

¹⁰ Disponível em: <https://www.itaucultural.org.br/marcia-kambeba-culturas-indigenas>. Acesso em: 10 out. 2020.

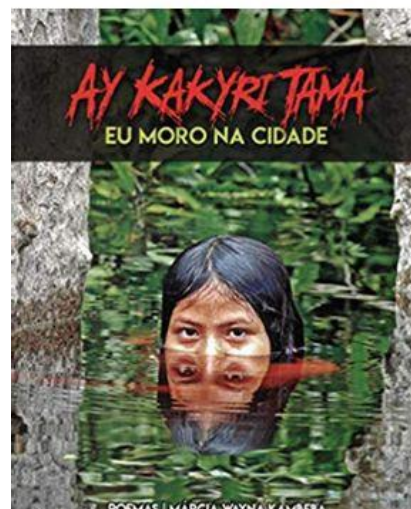
¹¹ Disponível em: <https://almaacreana.blogspot.com/2018/06/poemas-de-marcia-wayna-kambeba.html>. Acesso em: 15 fev. 2021.

SILÊNCIO GUERREIRO

O poema *Silêncio Guerreiro* é parte integrante do livro *Ay Kakyri Tama*:

No território indígena
O silêncio é sabedoria milenar
Aprendemos com os mais velhos
A ouvir, mais que falar.

No silêncio da minha flecha
Resisti, não fui vencido
Fiz do silêncio a minha arma
Pra lutar contra o inimigo. (Márcia Kambeba)



Fonte:

<https://lojasaraiva.vteximg.com.br/arquivos/ids/6918315-287-426/644127.jpg?v=637074485542670000>

PROCEDIMENTOS:

- O professor apresenta o título e algumas palavras-chave do poema, levando a turma a inferir possíveis sentidos neles contidos.
- O professor faz uma leitura do poema em voz alta para toda a turma, instigando para que comente sobre a obra.
- Os alunos leem o poema individual e silenciosamente após a leitura do professor.
- Os alunos, divididos em dupla, são instigados a relacionar o poema a seu contexto sociocultural.
- A dupla, a partir da leitura e das discussões realizadas sobre o texto, é levada a produzir uma pintura.

Antes que o mundo acabe: nesta oficina ao abordar a questão identitária dos povos indígenas amazônicos, os alunos estarão lendo os capítulos 1, 2 e a primeira carta de Daniel Vaz para Daniel. Pode-se fazer um paralelo entre os nativos tailandeses com os indígenas amazônicos, relacionando os modos de vida dos nativos aos modos de vida das pessoas da cidade; pode-se abordar também sobre as contribuições desses povos para o cotidiano dos moradores das cidades, enfatizando a questão identitária desses povos.

MATERIAIS E RECURSOS:

- Material do professor;
- Material do aluno;
- Papel cartão;
- Cartolina;
- Tinta guache;
- Pincel.

COMENTÁRIO AO PROFESSOR:

Professor, ao colocar em evidência na sala de aula poemas amazônicos, é possível mobilizar alguns aspectos que levem os alunos a compreenderem a relação índio-natureza como uma condição mística em que o sagrado fica evidente como também o pertencimento em que homem-natureza tornam-se um só, por isso a simbologia da pintura se torna algo fundamental, porque ela é uma forma de significação icônica dos povos indígenas e, enfatizar a “[...] ideia de integração entre índios e não índios, torna-se de fundamental importância colocar o discente em contato com produções culturais que possam se identificar e se reconhecer como indígenas” (BRANDILEONE; VALENTE, 2018, p. 205). Dessa forma, uma sugestão é que os alunos expressem a relação entre comunidade indígena – natureza através da pintura, isso porque essa forma artística estimula a criatividade, favorece a resistência ao apagamento da identidade cultural desses povos pela cultura supostamente dominante e ajuda a compreender a diversidade cultural amazônica como forma de romper estereótipos que permeiam a visão exótica sobre o índio e o homem amazônicos.

OFICINA 2: CONTOS AMAZÔNICOS**OBJETIVO:**

Aproximar os estudantes da leitura de contos amazônicos como forma de despertar o gosto pelo literário, no sentido de reafirmar a identidade dos povos indígenas, tão presente nas tradições culturais da região amazônica.

Daniel Munduruku

Daniel Munduruku Monteiro Costa Nasceu em Belém do Pará, em 1964. Escritor e professor. Escritor de livros infantojuvenis, Daniel também tem experiência na área de educação, com ênfase na educação indígena. Doutor em educação pela Universidade de São Paulo (USP),

Seus trabalhos literários como *Histórias de Índio* (1996) e *Vó Coruja* (2014) trazem a temática indígena através de contos e lendas e também depoimentos de suas experiências no chamado "mundo dos brancos". Sua atuação na literatura bem como na educação focada em literatura, língua e práticas indígenas contribuem para a divulgação da diversidade étnico-cultural indígena e sua contribuição para a constituição de uma identidade brasileira¹².

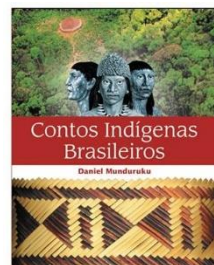


Fonte:

<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa641354/daniel-munduruku>

O ROUBO DO FOGO

O conto *O roubo do fogo* aborda a questão da origem do fogo na mitologia do povo indígena Guarani. Versa a história que os Guarani não sabiam acender fogo. Na verdade eles sabiam apenas que existia o fogo, mas comiam alimentos crus, pois o fogo estava em poder dos urubus (Daniel Munduruku).



Fonte:

<https://www.livrariadavila.com.br/contos-indigenas-brasileiros-14414/p>

PROCEDIMENTOS:

- O professor faz a leitura parcial da narrativa, instigando os alunos para comentarem sobre as ações dos personagens e sobre o possível desfecho da história.
- Os alunos, oralmente, tecem seus comentários sobre as personagens, dando sequência à história conforme sua inferência.

¹² Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa641354/daniel-munduruku>. Acesso em 19 fev. 2021.

- c) O professor apresenta aos alunos a obra como um todo para que eles façam uma leitura compartilhada, comparando-a com os desfechos propostos por eles.
- d) A turma, em equipe, busca relacionar a narrativa a lendas e/ou episódios histórico-culturais amazônicos.
- e) A turma é dividida em equipe, escolhe um momento da narrativa para apresentar em forma de dramatização.

Antes que o mundo acabe: nesta oficina ao abordar a temática da diversidade cultural dos povos indígenas, os alunos estarão lendo os capítulos 3, 4 e a segunda carta de Daniel Vaz para Daniel, com fotografias. Pode-se pedir para que os alunos produzam pequenos contos a partir da experiência de leitura de Daniel, através das fotografias enviadas por seu pai biológico, enfatizando a vivência desses povos à dos povos indígenas amazônicos.

MATERIAIS E RECURSOS:

- Material do professor;
- Material do aluno;
- Figurino;
- Maquiagem;
- Tinta;
- Papel sulfite, etc.

COMENTÁRIO AO PROFESSOR:

Professor, trabalhar contos que abordem a temática e a diversidade cultural indígena pode ser uma forma de chamar a atenção do aluno para buscar desmistificar estereótipos sobre os povos indígenas, a partir do olhar de um escritor também indígena com seus modos de ser e viver. Nesse sentido, Munduruku, em suas obras, “[...] busca causar inquietações em seus leitores, o que, de acordo com ele, já é um indício de mudança dos não-indígenas que as leem, pois todas retratam a vida e a cultura dos ancestrais” (FOLLE, 2017, p. 66). Em *O roubo do fogo*, mito guarani sobre a origem do fogo, demonstra que o lendário e o mitológico são importantes fontes de ensinamentos sobre a realidade, pois “[...] apresentar as lendas e mitos aos alunos torna-se um ato de cidadania, pois a comunidade tem o direito de conhecer e perceber que não se trata

apenas de histórias fantásticas e sim de ensinamentos sobre o mundo em que vivemos” (DE SÁ; EGAS, 2015, p. 25513). Outro ponto importante a ser abordado com os alunos é a questão da preservação da identidade artístico-culturais dos povos indígenas, chamando a atenção para o processo de formação e afirmação identitária dos povos que formam a região amazônica.

OFICINA 3: LENDAS AMAZÔNICAS

OBJETIVO:

Levar o aluno a perceber nas lendas amazônicas elementos de identidade cultural dos povos da região.

Inglês de Sousa

Inglês de Sousa (Herculano Marcos Inglês de Sousa), advogado, professor, jornalista, contista e romancista, nasceu em Óbidos, PA, em 28 de dezembro de 1853, e faleceu no Rio de Janeiro, RJ, em 6 de setembro de 1918. Compareceu às sessões preparatórias da criação da Academia Brasileira de Letras, onde fundou a cadeira nº 28. Fez os primeiros estudos no Pará e no Maranhão. Diplomou-se em Direito pela Faculdade de São Paulo, em 1876. Com Antônio Carlos Ribeiro de Andrade e Silva publicou, em 1877, a *Revista Nacional*, de ciências, artes e letras. Foi presidente das províncias de Sergipe e Espírito Santo. Fixou-se no Rio de Janeiro, como advogado, banqueiro, jornalista e professor de Direito Comercial e Marítimo na Faculdade Livre de Ciências Jurídicas e Sociais. Foi presidente do Instituto dos Advogados Brasileiros. Foi o introdutor do Naturalismo no Brasil, mas seus primeiros romances não tiveram repercussão. Tornou-se conhecido com *O missionário* (1891). Nesse romance, descreve com fidelidade a vida numa pequena cidade do Pará,



Fonte:
<https://www.academia.org.br/sites/default/files/academicos/fotografias/ingles-de-souza.jpg>

revelando agudo espírito de observação, amor à natureza, fidelidade a cenas regionais¹³.

ACAUÃ

O conto *Acauã* faz parte da coletânea de narrativas intitulada *Contos Amazônicos*, que nos transporta para histórias curtas, em pleno cenário Amazônico, no qual o leitor encontra a floresta, a água e uma imensa biodiversidade e, claro, o homem caboclo. Portanto, o autor nos leva do lendário ao real, do mítico ao científico.

O conto *Acauã* narra a história de um ribeirinho que sai para caçar numa Sexta-Feira Santa, pois estava triste devido à morte de sua esposa. Nessa caçada acaba por se perder na floresta após ouvir o canto de um pássaro. Uma grande tempestade cai e, cansado, o caçador acaba desmaiando, sendo despertado somente com o raiar do dia. Ao levantar a cabeça percebe que se encontrava próximo a sua residência às

margens do rio Nhamundá de onde avista um objeto vindo em sua direção e, ao aproximar-se, vê que se trata de uma canoa com uma criança dentro. Comovido com a situação, leva a criança para criar junto a sua filha biológica. Ambas as moças crescem prometendo ser bonitas e vistosas, porém com a passar do tempo a filha biológica torna-se franzina e tristonha ao passo que a filha adotiva se torna robusta e forte. Em plena mocidade, a filha legítima do caboclo é pedida em casamento por duas vezes: na primeira, ela desiste do matrimônio por influência da irmã, já na segunda o pai obriga a filha a casar trancando-a no quarto até a data da cerimônia, com isso a filha adotiva fica furiosa e desaparece na mata. Chegado o dia do casamento, a filha adotiva aparece à porta da sacristia toda transfigurada, olhando fixamente à irmã que



Fonte:

<http://lojasaraiva.vteximg.com.br/arquivos/ids/1544069/179129.jpg?v=637004180549200000>

¹³ Disponível em: <https://www.academia.org.br/academicos/ingles-de-sousa/biografia>. Acesso em: 15 fev. 2021.

começa a se debater até cair no chão. Nesse momento ouve-se o canto de um pássaro no telhado da igreja e todos ficam em polvorosos com a situação.

PROCEDIMENTOS:

- a) O professor apresenta pessoas da comunidade à turma para um momento de contação de lendas, levando os alunos a perceberem traços de sua identidade cultural nas lendas contadas.
- b) Os alunos são motivados a apresentar, oralmente, lendas do cotidiano da comunidade.
- c) A turma, dividida em equipes, escolhe uma das lendas contadas para expor em forma de histórias em quadrinhos, já trabalhadas em aulas anteriores.

Antes que o mundo acabe: nesta oficina ao abordar a temática da preservação da cultura local: costumes, lendas, tradições e modos de vida do homem amazônico, os alunos estarão lendo os capítulos 5, 6 e a terceira carta de Daniel Vaz para Daniel, com fotografias. Neste momento, deve-se solicitar ao aluno que, analisando o ambiente onde Daniel vive, troque o contexto social de uma cidade grande, pelo contexto social de uma cidade pequena do interior da Amazônia brasileira. Será que o protagonismo seria o mesmo se Daniel não estivesse imerso numa cultura urbana de uma cidade grande? Será que ele ficaria tão surpreso ao perceber a realidade de outras culturas ao redor do mundo? Como você agiria se estivesse no lugar de Daniel ao se deparar com a realidade de outros povos através de cartas e fotografias enviadas por alguém a você? Se fosse hoje, como você faria para se comunicar com alguém sem acesso à internet e a telefone? Usaria o mesmo meio de comunicação utilizado por Daniel e Daniel Vaz?

MATERIAIS E RECURSOS:

- Material do professor;
- Material do aluno;
- Papel cinquenta quilos;
- Lápis de cor;
- Giz de cera;
- Canetinha, etc.

COMENTÁRIO AO PROFESSOR:

Professor, é importante ressaltar que o conto *Acauã* apresenta a vida simples dos moradores ribeirinhos, como forma de preservação da cultura local, seus costumes, lendas e tradição, ficando evidente que quanto mais longe dos grandes centros urbanos mais as raízes culturais de uma sociedade podem manter-se preservadas e vivas no imaginário popular. Ressalta-se também que o autor parece criticar todo esse misticismo presente no cotidiano das pessoas simples que vivem às margens dos rios amazônicos, chamando a atenção para o atraso social ao qual esses moradores estão destinados. Nesse contexto, a obra pode ser considerada como “[...] uma representação ficcional dessa realidade organizada pela posição de mando econômico e político de grupos hegemônicos sobre outros viventes na plenitude da miséria e da ignorância” (FIGUEIRA, 2020/1, p. 336). A narrativa ainda demonstra que “[...] O ponto de convergência da história é o mito da Boiúna, mas todos os eventos são matizados pelas sombras aéreas da ave *acauã*, pássaro anunciador de presságios, na crença indígena” (FIGUEIRA, 2020/1, p. 338). Professor, o texto é muito rico em aspectos representativos da cultura amazônica, podendo ser explorados, a partir de seu olhar sobre o conto, outros elementos não abordados nesta proposta.

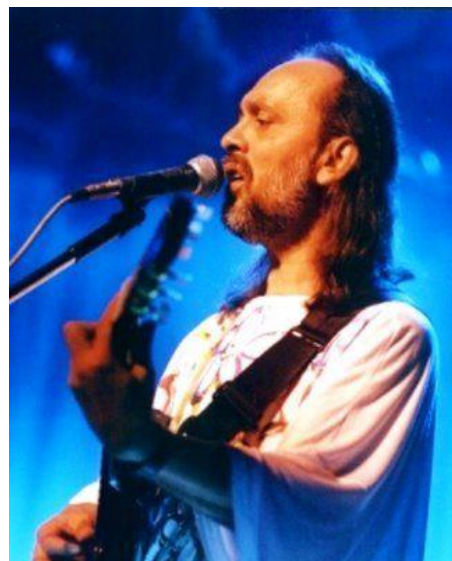
OFICINA 4: MÚSICAS AMAZÔNICAS

OBJETIVO:

Perceber na música traços identitários da cultura amazônica, buscando no fazer musical e no literário, elementos característicos da região.

Nilson Chaves

Nilson Chaves, nasceu em Belém do Pará onde começou sua carreira participando de festivais de música e compondo para grupos de teatro paraenses. Por volta de 1975 decide mudar-se para o Rio de Janeiro onde canta em casas de shows, compõe para espetáculos de teatro e dança e torna-se parceiro, entre outros, de Luli e Lucina e Thereza Tinoco, que registram essas parcerias em discos. Vencedor de vários festivais, lança seu primeiro *LP*, faz shows e o tempo se incube de mostrar-lhe que é na terra natal que corre a seiva de sua música. Dono de uma voz suave e sensibilidade de um compositor que capta as saudades e lembranças de sua terra, Nilson Chaves, ao deixar fluir essa combinação, encontrou seu caminho de cantador e violeiro amazônico¹⁴.

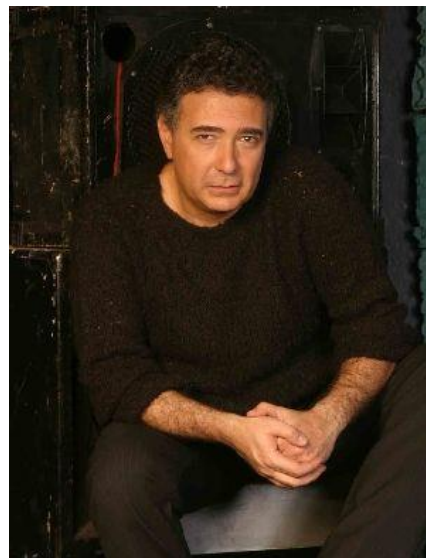


Fonte:

<https://www.letras.com.br/arquivos/fotos/artistas/main/203/20236,44058.jpg>

Celso Viáfara

Compositor, intérprete, violonista e arranjador paulistano, iniciou seus estudos de formação musical na Fundação das Artes de São Caetano do Sul e, posteriormente, fez o curso de arranjo com o maestro Néelson Ayres no Conservatório do Brooklin. Durante os primeiros anos, venceu festivais, escreveu trilhas para teatro, percorreu o Brasil. Tornou-se um *hit* inicialmente em Belém do Pará, Manaus e Macapá e, depois disso, percorreu o Brasil nas vozes dos cantores da noite, dos cantadores amadores, dos amantes de música¹⁵.



Fonte:

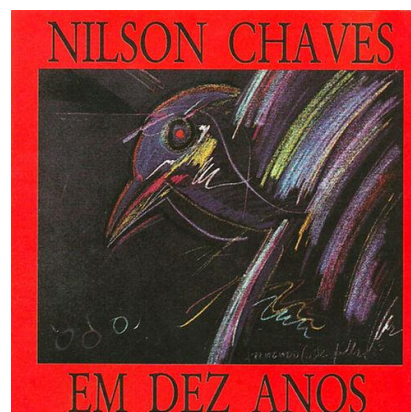
<https://www.letras.com.br/arquivos/fotos/artistas/main/168/16728,116866.jpg>

¹⁴ Disponível em: <https://www.letras.com.br/nilson-chaves/biografia>. Acesso em: 15 fev. 2021.

¹⁵ Disponível em: <https://www.letras.com.br/celso-viafora/biografia>. Acesso em: 15 fev. 2021.

OLHANDO BELÉM

Olhando Belém fala sobre a capital da Amazônia na visão dos Paraenses. O moderno sobrepondo o natural, juntando-se e alterando essa visão entre prédio – palafita, carro – canoa, urbano – ribeirinho, artificial – natural. As estranhezas são decorrentes do tempo do rio que se mostra diferente do tempo da cidade, dos grandes edifícios modernos, frutos da alta tecnologia diante da floresta, do rio e da vida simples do caboclo amazônico¹⁶.



Fonte:

<https://direct.rhapsody.com/imageserver/images/alb.165889441/500x500.jpg>

PROCEDIMENTOS:

- a) O professor apresenta, inicialmente, a letra da música, faz a leitura à turma; depois os alunos fazem uma leitura compartilhada, posteriormente eles acompanham a letra com a melodia.
- b) Os alunos são convidados a comparar letra da canção a outras formas artísticas, tecendo comentários sobre esse tipo de composição artística.
- c) A turma é dividida em duplas para que os alunos possam compor paródias e apresentarem às demais turmas da escola.
- d) Cada dupla produz um desenho/pintura representativo da canção em estudo.

¹⁶ Disponível em: https://periodicos.uff.br/ensaios_posgeo/article/view/36285. Acesso em: 15 fev. 2021.

Antes que o mundo acabe: nesta oficina ao abordar aspectos da cultura amazônica como a música, enfatiza-se festas, festividades, comemorações e rituais religiosos tão representativos da cultura local, os alunos estarão lendo o capítulo 7, e a quarta carta de Daniel Vaz para Daniel. Neste ponto, pode-se questionar com os alunos o tipo de música que Mim (namorada de Daniel) toca? Se ela morasse na região amazônica que música tocaria? Você conhece alguma banda brasileira que apresenta o mesmo ritmo de música tocado pela banda da Mim? Vocês conhecem alguma banda de roque da Amazônia? Pode-se solicitar aos alunos para fazer uma música da personagem Mim para o protagonista Daniel, abordando a letra e o contexto da obra; pode-se fazer também uma oficina de música, apresentando os diversos ritmos musicais amazônicos; pode-se solicitar aos alunos para recontextualizarem, nas cartas, os eventos musicais onde a escola está inserida, simulando a descrição de Daniel para com o pai através dessas cartas.

MATERIAIS E RECURSOS:

- Material do professor;
- Material do aluno;
- Mídias digitais;
- Instrumentos musicais;
- Papel sulfite;
- Lápis de cor
- Giz de cera, etc.

COMENTÁRIO AO PROFESSOR:

Professor, o fazer pedagógico com a música é uma boa oportunidade para trabalhar no aluno a concepção de que essa forma de composição artística possibilita o desenvolvimento do raciocínio, criatividade, criticidade, dons e aptidões, além disso “[...] está presente em todas as culturas, nas mais diversas situações: festas e comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas, políticas, etc” (OLIVEIRA JR; CIPOLA, 2017, p. 129), carregando consigo o peso das tradições culturais de um povo. Nesse sentido, a canção *Olhando Belém* chama a atenção para o grande

contraste entre a Belém como metrópole e a Belém na perspectiva do caboclo ribeirinho. A letra da canção “[...] reitera a Amazônia como um lugar onde convivem o “moderno” e o “primitivo”, sem se estabelecer a questão como um problema a ser resolvido [...], mas como parte de uma condição “natural” desta região” (SOUZA, 2017, p. 357). É importante destacar que Belém é a cidade das águas, da floresta, do cheiro, dos sabores, do ritmo de uma musicalidade que reflete todos esses aspectos para rememorar que o pertencimento do homem amazônico não se apagou com a chegada desse moderno.

OFICINA 5: IMAGENS AMAZÔNICAS

OBJETIVO:

Observar e registrar, com um olhar mais apurado, lugares e seres da comunidade e seu entorno, a partir da lente da câmera fotográfica.

Benedicto Monteiro

Benedicto Monteiro ou Benedicto Wilfred Monteiro nasceu em Alenquer, Estado do Pará em 1924 e faleceu em 2008, aos 84 anos de idade. Escritor, jornalista, advogado e político. Graduado em Ciências Jurídicas e Sociais pela Faculdade de Direito do Pará. Tem uma bibliografia generosa. E em sua honra a Biblioteca da Universidade Federal do Pará se chame Biblioteca Benedicto Monteiro.

O escritor Benedicto Monteiro recorrendo a sua vasta experiência literária, contextualizou a história do Pará, com todas as suas nuances e dimensões, resgatando, de forma didática, os valores da rica cultura paraense, lançando em parceria com as Organizações Rômulo Maiorana - ORM, a obra História do Pará, distribuída em fascículos encartados pelo jornal "O Liberal" no ano de 2001. Esta obra representa a síntese da história paraense,

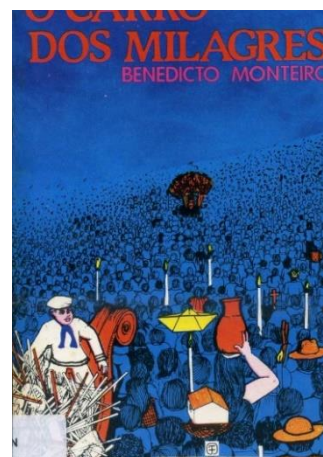


Fonte:
<https://www.livronautas.com.br/images/autor/maior/5444-autor-benedicto-wilfred-monteiro.jpg>

desde os fundamentos da pré-história amazônica à sua contemporaneidade, sob o ponto de vista econômico, geográfico, social, político e ecológico¹⁷.

O CARRO DOS MILAGRES

O Livro *O Carro dos Milagres* é uma coletânea de narrativas publicada em 1975, durante os Anos de chumbo (Ditadura Militar), de censura à cultura escrita. Premiada pela Academia Paraense de Letras, a presente coletânea contém relatos de um caboclo que vem da brenha das matas amazônicas contar suas histórias, memórias, culturas e saberes. Das sete narrativas, é importante focar aquela que contém o mesmo título do livro: *O Carro dos Milagres*.



Fonte:
<https://www.icbsena.com.br/livros/Carro%20dos%20milagres.jpg>

A novela *O Carro dos Milagres* apresenta a experiência de um caboclo no Círio de Nazaré em Belém/PA. Primeiramente, nota-se o diálogo entre dois caboclos que vieram acompanhar o Círio, sendo que o protagonista tem o interesse de pagar uma promessa que a sua mãe fez à Nossa Senhora de Nazaré do Retiro (ou do Desterro) quando o rapaz se encontrava em situação de perigo com sua canoa nas águas do Marajó. A mãe velha prometera a Santa que se seu filho fosse resguardado do temporal ele haveria de levar um barco a vela de miriti durante a procissão¹⁸.

PROCEDIMENTOS:

- O professor convida a turma a caminhar pelo quarteirão da escola, despertando nos alunos, mediante um olhar mais crítico, o desejo de valorizar, preservar e registrar a realidade que o rodeia.
- Os alunos, em equipes, são convidados a fotografar tudo aquilo que lhe chama a atenção no bairro onde moram.
- As equipes devem confeccionar e organizar um mural para exposição e apresentação na escola.

¹⁷ Disponível em: <https://www.livronautas.com.br/ver-autor/5444/benedicto-monteiro>. Acesso em: 15 fev. 2021.

¹⁸ Disponível em: <http://lfeioleiturablogspot.com/2012/05/carro-dos-milagres-de-benedicto.html#:~:text=Este%20carro%20foi%20introduzido%20na,mote%20lend%C3%A1rio%20de%20ra%C3%ADzes%20lusitanas>. Acesso em: 15 fev. 2021.

Antes que o mundo acabe: nesta oficina ao demonstrar aspectos da cultura amazônica como a fotografia, pode-se registrar elementos da fauna e flora locais e manifestações artístico-culturais da região. Nessa etapa, os alunos estarão lendo o capítulo 8, com fotografias. Pode-se fazer um trabalho com fotografia no entorno da escola e do bairro, fazendo uma comparação com as fotografias trocadas entre Daniel pai e filho, buscando traços característicos da realidade de outros povos com os povos que habitam a Amazônia brasileira. Pode-se solicitar aos alunos para que tirem fotografias de lugares que mais lhes chamam a atenção e, a partir da troca de cartas como Daniel e o pai, contar sobre as razões pelas quais as fotografias lhe chamaram a atenção.

MATERIAIS E RECURSOS:

- Material do professor;
- Material do aluno;
- Mídias digitais;
- Papel EVA;
- Papel laminado;
- Folhas de isopor;
- Papel crepom;
- Fita adesiva;
- Cola;
- Papel fotográfico;
- Tesoura, etc.

COMENTÁRIO AO PROFESSOR:

Professor, o conto *O carro dos milagres* é uma bela ilustração de imagens sobre a festividade do Círio de Nazaré em Belém do Pará, sob a ótica de um promesseiro/pescador/ribeirinho que, de todas as formas, deseja cumprir a promessa feita por sua mãe, como forma de pagamento à graça alcançada. Dessa forma, “[...] A procissão, os votos, andor, a fé aparecem entrelaçados à bebedeira, às comidas, aos casos de polícia, mostrando que o Círio é uma manifestação da cultura cristã em que sagrado e profano se mostram como duas faces da mesma moeda” (CASTRO,

2018, p. 77). Professor, é importante salientar ainda que, assim como a fotografia, a leitura do conto vai criando imagens numa relação mútua entre sagrado e profano, a partir do olhar do protagonista, isso porque “[...] As comparações estabelecidas pelo narrador entre as situações dramáticas vividas no Círio e suas experiências de vida, proporcionam a construção de imagens fortes e belas, especialmente para o leitor que tem alguma familiaridade com o contexto ribeirinho amazônico” (CASTRO, 2018, p. 76). A fotografia mobiliza o imaginário daquele que percebe a imagem captada pela lente de quem vivencia a experiência da Procissão do Círio de Nossa Senhora de Nazaré, que acontece no segundo domingo de outubro em Belém.

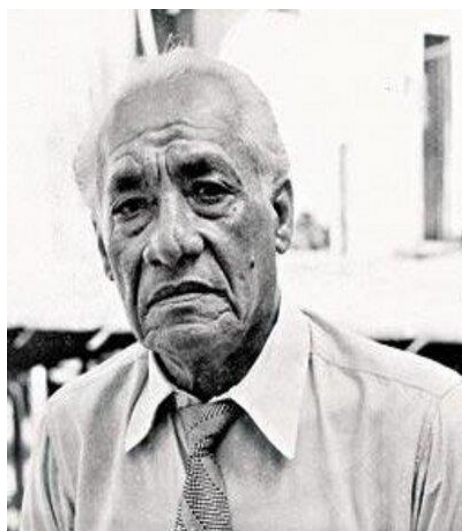
OFICINA 6: DANÇAS TÍPICAS AMAZÔNICAS

OBJETIVO:

Perceber nos movimentos corporais (dança) formas de expressão cultural e identitária de um povo.

Bruno de Menezes

Bento de Menezes Costa (Bruno de Menezes, Belém (PA), 1893 – Manaus (AM), 1963). Publica, em 1920, seu primeiro livro de poesia, *Crucifixo*, na época, membro da Academia dos Poetas Paraenses. Em 1923 funda a revista literária *Belém Nova*, responsável pela divulgação da poesia modernista após a década de 20. Publica, no ano seguinte, *Bailado Lunar*; seguiram-se *Poesia* (1931), *Batuque* (1939), *Lua Sonâmbula* (1953), *Poema para Fortaleza* (1957) e *Onze Sonetos* (1960). Nos anos seguintes



Fonte: <https://www.escritas.org/autores/bruno-de-menezes.jpg>

escreve peças teatrais juninas para o grupo Pirapema e, em 1950, publica a novela *Maria*. Em 1954 torna-se membro do Instituto Histórico e Geográfico do Pará e da Comissão Paraense de Folclore e lança o romance *Candunga*, com o qual ganha o Prêmio Estado do Pará. É presidente da Academia Paraense de Letras entre 1956 e 1957. Publica diversos livros sobre folclore, em 1958 e 1959, entre os quais *Boi Bumbá*

e *Auto Popular*. Bruno de Menezes pertence à segunda geração do modernismo brasileiro. Segundo o crítico Dante Costa, ele realizou em sua obra uma transposição "das vivências do negro no Brasil, do fato folclórico, da realidade que não interessa apenas ao crítico literário, mas também e principalmente ao sociólogo, ao estudioso dos hábitos e costumes, ao etnógrafo do negro brasileiro"¹⁹.

CANTIGA DE BATUQUE

Rufa o batuque na cadência alucinante
– do jongo do samba na onda que banza.
desnalgamentos bamboleios sapateios, cirandeios,
cabindas cantando lundus as cubatas. (Bruno de Menezes)

O poema *Batuque* ou *Cantiga de Batuque* faz parte da obra *Batuque*, coletânea de poemas que fazem uma exaltação das raízes culturais afro-amazônicas, sobretudo o ritual de dança, pois “O ritmo forte e vibrante marcado pela cadência das palavras e dos instrumentos musicais mostra, em *Batuque*, a evolução



Fonte: <http://www.afreaka.com.br/notas/sensualidade-e-graca-lundu/>

de um ritual negro, acompanhado pelo erotismo dos corpos em requebros e preparação para o amor” (FARES, 2012, p. 129). A imagem ao lado mostra o lundu, dança praticada em alguns estados brasileiros, principalmente na região Norte, sendo uma das danças representativas dessa sensualidade afro-amazônica.

PROCEDIMENTOS:

- a) O professor apresenta movimentos corporais sem melodia aos estudantes, instigando a turma a comentar sobre eles, buscando relacionar tais movimentos a determinada melodia.
- b) O professor, após o debate da turma, convida os alunos a assistir os movimentos acompanhados da melodia para que eles possam redimensionar ou confirmar suas expectativas.

¹⁹ Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa4889/bruno-de-menezes>. Acesso em: 16 fev. 2021.

c) Os alunos, em grupos, são convidados a pesquisar sobre as danças típicas amazônicas, orientados a perceber a importância dessa manifestação artística para a construção da identidade do povo da Amazônia.

d) Coreografar uma dança típica amazônica e apresentá-la para as demais turmas da escola.

Antes que o mundo acabe: Esta oficina aborda o tema da africanidade, nos rituais de dança amazônica. Nesse momento, os alunos estarão lendo o capítulo 9, e a quinta carta de Daniel Vaz para Daniel, com fotografia. Como Daniel reagiria se morasse numa comunidade no interior da floresta amazônica, composta por remanescentes de quilombos? Será que ele teria as mesmas oportunidades de viajar e fotografar o mundo se fosse negro, de classe baixa, morador de comunidade quilombola? Como seria a vida de Daniel se ele morasse numa comunidade pobre? Pode-se trabalhar, com os alunos, oficinas sobre os ritos e rituais de dança dos povos que formam a região amazônica.

MATERIAIS E RECURSOS:

- Material do professor;
- Material do aluno;
- TV;
- Caixa amplificadora;
- Mídias digitais;
- Figurino, etc.

COMENTÁRIO AO PROFESSOR:

Professor, o poema *Batuque* ou *Cantiga de Batuque* traz as vozes dos negros amazônicos em suas tradições, festividades e rituais, “[...] pois as danças africanas elencadas nos versos são tradições nortistas, como: bumbá, carimbó, jongo de samba e lundus, demarcando o espaço geográfico no qual o negro é cantado, o qual é visto, muitas vezes, como destituído de valores e crenças” (RODRIGUES, 2018, p. 28-29). O poema é um canto de exaltação à africanidade amazônica com suas cores, cheiros, ritmos e sabores. “O ritmo acompanha a abordagem temática: intenso, marcado pela cadência dos tantans na alegria dos amores; ou lento, marcado na batida leve do

couro surrado pela tristeza do tronco e da saudade da África” (FARES, 2012, p. 128). É interessante enfatizar também, professor, as contribuições da cultura africana para a formação cultural brasileira, não de forma simplista ou como mera informação, mas sobre os aspectos culturais e as relações de *saber* e *poder* que são construídas no cotidiano escolar. Pode-se abordar ainda a questão do racismo e o lugar do negro na sociedade de hoje.

OFICINA 7: FESTIVAIS FOLCLÓRICOS AMAZÔNICOS

OBJETIVO:

Despertar nos alunos o desejo de conhecer as raízes folclórico-culturais que foram determinantes para o processo de formação dos povos da Amazônia.

José Maria Nunes Corrêa (Zezinho Corrêa)

José Maria Nunes Corrêa, o Zezinho Corrêa, nasceu em Carauari, município do Amazonas. Iniciou a carreira de cantor no teatro após fazer o curso de formação de ator na Federação das Escolas Federais Isoladas do Estado do Rio de Janeiro (FEFIERJ). Fez parte do elenco de vários musicais até formar o grupo Carrapicho. Devido aos compromissos como cantor, Zezinho Corrêa não exerce mais a profissão de ator. Seu trabalho artístico foi totalmente voltado para o grupo Carrapicho²⁰. Zezinho Corrêa faleceu em fevereiro de 2021, vítima da Covid-19.



Fonte:
<https://edilenemafr.com/literatura/livro-sobre-a-carreira-e-vida-de-zezinho-correa-sera-lancado-dia-28-de-dezembro-em-manaus/>

²⁰ Disponível em:

<https://www.last.fm/pt/music/Zezinho+Corr%C3%AAa/+wiki#:~:text=Jos%C3%A9%20Maria%20Nunes%20Corr%C3%AAa%2C%20o,at%C3%A9%20formar%20o%20grupo%20Carrapicho>. Acesso em: 16 fev. 2021.

FESTA DO BOI BUMBÁ

A festa do boi bumbá tem ligações com diversas tradições, africanas, indígenas e europeias, inclusive com festas religiosas católicas, sendo associada fortemente ao período de festas juninas, mas em algumas cidades como Guajará-Mirim (RO) e Macapá (AP) estas celebrações acontecem até nos últimos meses do ano²¹.



Fonte: <https://www.sabedoriapolitica.com.br/products/festival-folclorico-de-parintins/>

O boi-bumbá é uma das variações do bumba meu boi, largamente praticado no Brasil. É uma das mais antigas formas de distração popular. Foi introduzido pelos colonizadores europeus, sendo a primeira expressão de teatro popular brasileiro.

O Festival de Parintins é um dos maiores responsáveis pela divulgação cultural do boi-bumbá. São três noites de apresentação nas quais são abordados, através das alegorias e encenações, aspectos regionais como lendas, rituais indígenas e costumes dos ribeirinhos²².

PROCEDIMENTOS:

- a) O professor apresenta alguns festivais folclóricos da região, instigando os alunos a comentar sobre outros festivais que conhecem.
- b) Os alunos são direcionados a pesquisar sobre os festivais folclóricos da Amazônia, despertando-lhes o desejo de valorizar suas raízes culturais.
- c) A turma é dividida em grupo para que os alunos organizem uma exposição sobre os festivais da região amazônica.

²¹ Disponível em: <https://www.diariodoamapa.com.br/cadernos/nota-10/festa-de-boi-bumba-agita-o-fim-de-semana-em-macapá/>. Acesso em: 17 fev. 2021.

²² Disponível em: [https://brasilescola.uol.com.br/brasil/aspectos-culturais-regiao-norte.htm#:~:text=As%20duas%20maiores%20festas%20populares,ocorre%20em%20junho%2C%20no%20Amazonas](https://brasilescola.uol.com.br/brasil/aspectos-culturais-regiao-norte.htm#:~:text=As%20duas%20maiores%20festas%20populares,ocorre%20em%20junho%2C%20no%20Amazonas.). Acesso em: 17 fev. 2021.

Antes que o mundo acabe: Esta oficina aborda a temática do hibridismo cultural entre as culturas afro-indígena e europeia, na formação cultural amazônica. Nessa fase, os alunos estarão lendo o capítulo 10, e a sexta carta de Daniel Vaz para Daniel, com fotografias. Nesse momento, pode-se buscar nas imagens fotografadas por Daniel Vaz em suas viagens pelo mundo, enviadas ao filho, a diversidade de povos e culturas e, a partir dessas imagens buscar elementos característicos de festas e festivais desses povos; pode-se enfatizar o hibridismo cultural acentuado pelo processo de globalização e, a consequente desaparecimento de muitos povos e suas culturas ao redor do mundo; pode-se chamar a atenção do aluno também para o crescente processo de aculturação dos povos amazônicos com a chegada de migrantes e imigrantes de diversos cantos do Brasil e do mundo, podendo destacar também as contribuições desses forasteiros à construção identitária e cultural amazônica.

MATERIAIS E RECURSOS:

- Material do professor;
- Material do aluno;
- Papel sulfite;
- Mídia digital;
- Papel EVA;
- Papel laminado;
- Cola;
- Papel fotográfico;
- Tesoura, etc.

COMENTÁRIO AO PROFESSOR:

Professor, a letra da música *Festa do boi bumbá* é uma boa sugestão para apresentar para o aluno a diversidade de festivais folclóricos na região Amazônica, demonstrando o apego às raízes culturais dos povos amazônicos. A canção exalta, a partir do ritmo da toada, a festividade do boi bumbá, com seus tambores, alegorias e uma performance que se apresenta pelo atravessamento de aspectos das culturas afro-indígena e europeia. É o hibridismo cultural tão marcante nas atividades culturais

amazônicas, da religiosidade cristã, atravessando os rituais sagrados indígenas, ao rufar dos tambores africanos. Nesse sentido, o Festival Folclórico do Boi Bumbá é um ritual híbrido, pois hibridação consiste em “[...] processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas” (CANCLINI, 2015, p. 19). Professor, além dos aspectos da cultura amazônica sugeridos, outros aspectos podem ser abordados, a partir de seu olhar sobre a diversidade de festas e festivais folclóricos amazônicos.

OFICINA 8: PINTURAS AMAZÔNICAS

OBJETIVO:

Levar a turma a perceber, nas artes plásticas da região, traços da pintura amazônica como forma de aproximar os alunos da leitura e interpretação de imagens.

Hélio Mello

Hélio Melo (1926-2001) nasceu e passou boa parte de sua vida dentro de um seringal. Grande expoente das artes plásticas do Acre. Autodidata, cursou apenas até a terceira série do antigo primeiro grau, porém, um homem multifário, pois também era compositor, músico e escritor. Seus livros revelam mais que um imaginário pessoal, pois são preciosidades que resgatam aspectos



Fonte: <https://almaacreana.blogspot.com/2009/10/helio-melo-arte-imita-vida.html>

peculiares da cultura amazônica, com suas lendas, histórias fantásticas e reais. Hélio escreve a partir de suas vivências, o que agrega a seus escritos autenticidade e brados de vida. Conforme ressaltou Naylor George, na apresentação de *O caucho, a seringueira e seus mistérios*: “ele escreve o que conversa e o que sente da mesma maneira que pinta uma tela, ou ainda da mesma forma que toca um violino. Ele é a simbiose de uma arte múltipla que se revela clara e cristalina...”²³.

²³ Disponível em: <https://almaacreana.blogspot.com/2009/10/helio-melo-arte-imita-vida.html>. Acesso em: 16 fev. 2021.

HOMEM DEFUMANDO

A pintura *Homem Defumando* (1989) aborda a situação socioeconômica do homem amazônico, que extrai e processa rusticamente o “leite²⁴” da seringueira para a produção da borracha. Apesar de não ser uma atividade econômica lucrativa, hoje, ainda há essa prática nas florestas amazônicas. A imagem ao lado mostra a ação do corte da seringueira e as ferramentas que o seringueiro usa no dia a dia de trabalho.



Seringueiros e seus equipamentos (1987)

<https://almaacreana.blogspot.com/2009/10/helio-melo-arte-imita-vida.html>

PROCEDIMENTOS:

- O professor apresenta algumas pinturas de autores amazônicos, instigando os alunos a falarem sobre suas impressões visuais sobre elas.
- Os alunos, em equipes, são convidados, a reproduzir as pinturas conforme suas impressões.
- Os alunos, individualmente, são levados a produzir um texto sobre suas impressões em relação à pintura.
- As equipes organizam um momento de socialização de suas produções, no pátio da escola.

Antes que o mundo acabe: Esta oficina aborda o modo de vida do caboclo/ribeirinho/extrativista amazônico e o distanciamento social entre os povos da floresta e os da cidade, enfatizando o período do ciclo da borracha na Amazônia. Nessa etapa, os alunos estarão lendo os capítulos 11 e 12. Aqui, pode-se buscar, a partir das fotografias de Daniel Vaz, identificar os modos de vida dos povos fotografados e como o processo de globalização tem afetado o dia a dia desses povos; seria interessante também trazer para o plano da reflexão a situação socioeconômico-cultural dos povos amazônicos da cidade, do campo, das águas e da floresta; pode-se ampliar essa discussão para tentar desmistificar certa visão preconceituosa, estereotipada e muitas vezes exótica que se tem dos povos amazônicos, buscando despertar no aluno o reconhecimento identitário e cultural, na maioria das vezes, esquecido pela própria escola.

²⁴ Expressão utilizada pelos caboclos/ribeirinhos/extrativistas para se referirem ao látex.

MATERIAIS E RECURSOS:

- Material do professor;
- Material do aluno;
- Tinta guache;
- Tinta para tela;
- Pincel;
- Tela para pintura, etc.

COMENTÁRIO AO PROFESSOR:

Professor, ao trabalhar a pintura *Homem Defumando* com seus alunos, deve-se atentar ao modo de vida do caboclo/ribeirinho/extrativista, homens e mulheres que buscam na floresta meios de sobrevivência, isso porque as práticas e saberes dos sujeitos comuns foram ignorados e negados por uma “racionalidade iluminada” que desconsiderou as diferenças culturais. Nesse sentido, a pintura, é uma forma de trazer para o plano da reflexão a atividade marginal dos anônimos que com sua “arte de fazer” moldou o látex e fez, desse movimento, a seringueira aflorar e se comunicar com o extrativista (BRAGA, 2018, p. 96). É preciso que leve em consideração também, em suas abordagens, como se deu o ciclo econômico da borracha na região amazônica, no final do século XIX. Porém o aspecto fundante da pintura é levar o estudante a refletir sobre a situação de abandono dos seringueiros no interior da Amazônia, pois “Esses homens destemidos enfrentaram situações de grande perigo, lutando contra a força da natureza: calor, chuva, umidade, enchentes e vazantes dos rios, falta absoluta de comunicação e completo isolamento” (CASTRO, STORI, SANCHEZ, 2011, p. 4446). É importante lembrar também que os saberes são provenientes da experiência, do modo de vida, da relação e conhecimento que o seringueiro tem sobre a floresta, o que faz com que os extrativistas criem técnicas e instrumentos específicos para a realização dessa atividade econômica.

OFICINA 9: CULINÁRIA AMAZÔNICA

OBJETIVO:

Buscar na culinária amazônica elementos característicos dos povos tradicionais da Amazônia.

Nilson Chaves

Nilson Chaves, nasceu em Belém do Pará onde começou sua carreira participando de festivais de música e compondo para grupos de teatro paraenses. Por volta de 1975 decide mudar-se para o Rio de Janeiro onde canta em casas de shows, compõe para espetáculos de



Fonte: <https://www.oliberal.com/cultura/musica/nilson-chaves-completa-68-anos-neste-domingo-8-1.323573>

teatro e dança e torna-se parceiro, entre outros, de Luli e Lucina e Thereza Tinoco, que registram essas parcerias em discos. Vencedor de vários festivais, lança seu primeiro *LP*, faz shows e o tempo se incube de mostrar-lhe que é na terra natal que corre a seiva de sua música. Dono de uma voz suave e sensibilidade de um compositor que capta as saudades e lembranças de sua terra, Nilson Chaves, ao deixar fluir essa combinação, encontrou seu caminho de cantador e violeiro amazônico²⁵.

Lucinha Bastos

Luciete Bastos de Araujo, mais conhecida como Lucinnha Bastos (Belém do Pará, 1967) é uma cantora, violonista e compositora brasileira. É filha de Luciano Bastos, fundador do Banda Sayonara, de Belém. Foi a melhor intérprete de festivais no Pará e em Minas Gerais. Gravou um compacto duplo, três *LPs* e três *CDs* ao vivo. Participou de 14 discos, um *LP* e nove *CDs* de amigos, empresas e instituições²⁶.



Fonte: <https://som13.com.br/lucinha-bastos>

²⁵ Disponível em: <https://www.letras.com.br/nilson-chaves/biografia>. Acesso em: 15 fev. 2021.

²⁶ Disponível em: <https://som13.com.br/lucinha-bastos>. Acesso em: 16 fev. 2021.

SABOR AÇAÍ

A canção Sabor açaí faz uma viagem ao seio da cultura amazônica que é rica em cheiro e sabores, enfatizando o fruto do açaizeiro como representativo dos povos que habitam a Amazônia. A música atribui ao fruto não somente a tarefa de saciar a fome, mas também “[...] uma relação histórica e cultural muito forte, uma relação com a terra, nos processos de plantio e colheita [...]” (SOUZA, p. 350, 2017), demonstrando o apego afetivo à floresta, às tradições e ao modo de viver simples do homem amazônico.



Fonte: <https://turismoparaense.blogspot.com/2017/07/a-culinaria-paraense-ganhou-um-dia.html>

PROCEDIMENTOS:

- O professor apresenta algumas comidas típicas da região, incentivando os alunos a pesquisar mais sobre a culinária amazônica.
- Os alunos, em equipes, são convidados a expor à turma a pesquisa realizada sobre a culinária amazônica.
- As equipes apresentam os pratos típicos produzidos por elas e organizam um momento de socialização do que foi produzido ao final da apresentação.

Antes que o mundo acabe: Esta oficina aborda a temática da diversidade da culinária e da cultura do Norte do Brasil, como o sincretismo religioso, o místico, o lendário. Nessa etapa, os alunos estarão lendo o capítulo 13. Nesse ponto, pode-se fazer um contraponto entre as comidas típicas da cidade e região onde Daniel mora com as comidas típicas da região Norte do Brasil, destacando a gastronomia paraense, eleita a melhor do Brasil em 2015. Será que o açaí e outros elementos da culinária local tem a mesma importância alimentar para os habitantes do centro-sul do Brasil com tem para os povos amazônicos? Se Daniel viesse visitar a região amazônica, tomaria o açaí de acordo com a tradição nortista: com farinha, peixe frito, etc., ou tomaria conforme a tradição do Sul: com banana, granola, etc.? Seria interessante nesta oficina, organizar uma noite cultural onde seriam apresentadas a culinária da região de Daniel e a culinária amazônica, enfatizando as influências culturais que dão sustentabilidade aos pratos típicos de cada região.

MATERIAIS E RECURSOS:

- Material do professor;
- Material do aluno;
- Laptop;
- Datashow;
- Mídias digitais, etc.

COMENTÁRIO AO PROFESSOR:

Caro professor, ao trabalhar aspectos da cultura amazônica nas aulas de língua portuguesa como suporte para a formação leitora do aluno, faz-se necessário conhecer mais detalhadamente elementos que permeiam o fazer artístico da região, no contexto aqui exposto a música *Sabor Açaí* que, além de pôr em evidência a questão da culinária amazônica, aborda também outros componentes da diversidade cultural do Norte do Brasil como o sincretismo religioso, o misticismo, o lendário, pois o açaí, na letra da canção, não representa apenas um alimento destituído de significado, “[...] O fruto, que se encontra de forma abundante na região, se revela então como parte de um imaginário sociocultural mais amplo e não se encontra restrito a ser somente um produto ou objeto de consumo [...]” (SOUZA, 2017, p. 349). Além dos aspectos elencados aqui, professor, você pode abordar outros que poderão estar imbricados na letra da música.

OFICINA 10: CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS AMAZÔNICAS**OBJETIVO:**

Levar os estudantes a perceber na contação de histórias traços dos povos que formam a Amazônia brasileira.

Maria do Socorro Simões

Possui graduação em Licenciatura em Letras (Português e Inglês) pela Universidade Federal do Pará – UFPA (1969), mestrado em Letras (Letras Vernáculas) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ (1978) e doutorado em Letras (Letras Vernáculas) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1986). Atualmente é

professora da Universidade Federal do Pará, coordenadora do Programa de Estudos Geo-BioCulturais da Amazônia - Campus Flutuante, da Universidade Federal do Pará. Tem experiência na área de Letras, com ênfase Literatura Portuguesa, História da Literatura e Estudo da Narrativa, atuando principalmente nos seguintes temas: Amazônia, narrativa, literatura, oralidade e cultura²⁷.



Fonte: <https://agenciapara.com.br/noticia/14605/>

Christophe Golder

Possui graduação em License de Lettres Modernes - Université de Paris III (Sorbonne-Nouvelle) (1981), mestrado em D.E.A. d'Etudes ibériques et ibéro-américaines - Université de Franche Comté (1983) e doutorado em Semiótica- Université de Franche Comté (1991). Atualmente é professor associado da UFPA, atuando principalmente nos seguintes temas: Semiótica, lirismo e tradução poética. As informações constantes neste currículo foram prestadas de boa fé²⁸.



Fonte: <https://www.oliberal.com/cultura/entre-o-imaginario-e-o-sonho-1.180838>

O ENCANTO DE HONORATO

A Lenda da Cobra Grande é uma das mais conhecidas lendas do folclore amazônico que fala de uma imensa cobra, também chamada Boiúna, que cresce de forma gigantesca e ameaçadora, abandonando a floresta e passando a habitar a parte



Fonte: <https://www.ahoradecolorir.com.br/2017/08/atividade-com-lendas-lenda-da-cobra.html>

²⁷ Disponível em: <https://www.escavador.com/sobre/1501733/maria-do-perpetuo-socorro-galvao-simoes>. Acesso em: 17 fev. 2021.

²⁸ Disponível em: <https://www.escavador.com/sobre/356729/christophe-golder>. Acesso em: 17 fev. 2021.

profunda dos rios. Ao rastejar pela terra firme, os sulcos que deixa se transformam nos igarapés²⁹.

PROCEDIMENTOS:

- a) O professor convida contadores de história da comunidade para apresentarem suas histórias à turma, despertando, nos alunos, o desejo pela contação de histórias.
- b) Os alunos são convidados a contar histórias ouvidas na comunidade à turma.
- c) A turma é dividida em dupla para transformar as lendas e mitos em histórias em quadrinhos.
- d) A turma é dividida em grupo para que os alunos, mediante as histórias contadas, escolham uma delas para apresentar com teatro de fantoches.

Antes que o mundo acabe: Esta oficina aborda a questão identitária dos povos amazônicos, a partir do imaginário nos mitos e lendas da região amazônica. Nessa fase, os alunos estarão lendo o capítulo 14. Nesse momento, pode-se fazer alguns questionamentos sobre mitos e lendas urbanas. Será que Daniel, por morar em cidade grande do Sul do Brasil, conhece algum mito ou lenda? Se ele morasse na região amazônica conheceria? Será que os mitos e lendas da cidade grande são os mesmos de cidades pequenas, vilas, agrovilas e comunidades ribeirinhas? Pode-se pedir aos alunos para contarem mitos ou lendas que eles conhecem; pode-se solicitar também a eles para, a partir das lendas e mitos que conhecem, produzir novos mitos ou lendas.

MATERIAIS E RECURSOS:

- Material do professor;
- Material do aluno;
- Bonecos;
- Papel sulfite;
- Lápis de cor;
- Giz de cera;
- Papel de seda, etc.

²⁹ Disponível em: <https://www.ahoradecolorir.com.br/2017/08/atividade-com-lendas-lenda-da-cobra.html>. Acesso em: 16 fev. 2021.

COMENTÁRIO AO PROFESSOR:

Professor, é interessante buscar nas práticas de contação de histórias a relação identitária do imaginário amazônico, numa perspectiva de valorização da cultura dos povos que vivem às margens do rio da região, que passam a explicar aspectos da realidade através desse imaginário, onde o mítico e o real ganham forma por meio da oralidade. Nesse sentido, as atividades docentes nas escolas precisam dar voz a essa prática cultural, reafirmando o caráter identitário dos povos ribeirinhos, uma vez que cultura e identidade devem ser “[...] entendidas como aspectos e fundamentos que se encontram a cada dia construindo e (re)construindo os alicerces das escolas em seus mais diversos campos do conhecimento” (PARÁ, 2019, p. 97-98). Professor, pode-se chamar a atenção dos discentes para o fato de que os mitos tendem a explicar a origem das coisas da natureza, ao passo que as lendas são histórias narradas a partir do imaginário das pessoas de dada comunidade (DE SÁ; EGAS, 2015, p. 25512-25513).

Tabela 6: Oficinas de leitura *Dialogando com a cultura amazônica*

OFICINA DE LEITURA	PRODUTO
Oficina 1: Poemas amazônicos	Produção de pinturas.
Oficina 2: Contos amazônicos	Produção de dramatização.
Oficina 3: Lendas amazônicas	Montagem de histórias em quadrinhos.
Oficina 4: Músicas amazônicas	Composição de paródias e produção de desenho/pintura.
Oficina 5: Imagens amazônicas	Confecção e Organização de mural para exposição de imagens e fotografias.
Oficina 6: Danças típicas amazônicas	Organizar a coreografia e fazer a apresentação de danças típicas amazônicas.
Oficina 7: Festivais folclóricos amazônicos	Organização de exposição sobre os festivais folclóricos.
Oficina 8: Pinturas amazônicas	Reprodução de pinturas e produção escrita.

Oficina 9: Culinária amazônica	Produção e reprodução dos pratos típicos da culinária amazônica.
Oficina 10: Contação de histórias amazônicas	Contação de histórias a partir de teatro de fantoche.

Fonte: elaborado pelo próprio autor.

As *oficinas de leitura* “Dialogando com a cultura amazônica” trazem uma abordagem sobre as representações culturais da Amazônia como forma de fazer com que os alunos percebam a importância de se preservar as tradições e identidade cultural dos povos que habitam a região, muitas vezes olhada como um lugar exótico, atrasado em relação ao restante do país. “[...] a literatura de autores que nasceram no Pará não pode deixar se designar apenas como exótica, regional, incapaz de difundir sentimentos universais” (FARIAS, 2017, p. 242). Diante disso, a proposta de formação de leitor literário com o texto base *Antes que o mundo acabe*, a partir de oficinas de leitura sobre o fazer artístico-cultural amazônico, podem contribuir para uma consciência identitária coletiva, isso porque “[...] Esse dinâmico processo de construção da identidade, *identificação*, nos permite auferir sobre uma criação literária mais ou menos localista tendo em vistas as condições de produção do discurso identitário” (AIRES, 2015, p. 139), uma vez que “[...] a Literatura Amazônica, como produção cultural de um povo, possa e deva ser acessada com uma maior facilidade pelos leitores mais próximos da experiência das obras literárias de cunho regional” (AIRES, 2015, p. 142).

Para a realização das oficinas, faz-se necessário confeccionar, elaborar e organizar os materiais de uso do dia a dia de sala de aula do professor e do aluno, entre outros recursos utilizados dentro e fora do ambiente escolar, a saber: livros, poemas, músicas, contos, papel cartão, cartolina, folhas de isopor, fita adesiva, fita crepe, papel crepom, barbante, tinta guache, pincel, figurino, maquiagem, tinta, papel sulfite, papel cinquenta quilos, pinturas, desenhos, lápis de cor, giz de cera, canetinha, mídias digitais, instrumentos musicais, papel EVA, papel laminado, papel fotográfico, tesoura, TV, cola, caixa amplificadora, tinta guache, tinta para tela, tela para pintura, laptop, internet, Datashow, bonecos de fantoche, papel de seda, entre outros materiais e recursos que poderão ser utilizados para a execução das oficinas de leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A noção de leitura há muito tempo deixou de ser entendida apenas como decifração pura e simples de um código escrito, ampliando-se para outros domínios que ultrapassam o texto verbal impresso em papel” (SILVA, 2009, p. 67). Ler é um ato de cidadania, pois a leitura é uma possibilidade de compreender e interpretar o mundo, isso porque ela ultrapassa os limites dos signos, “[...] lê-se o mundo, que se revela ao leitor atento sob múltiplas linguagens: lê-se um filme, um texto ou uma imagem publicitária, um rosto, um gesto, um tom de voz” (SILVA, 2009, p. 67). Isso significa dizer que ler o mundo antecede a leitura escrita, pois “[...] a leitura não é algo maquinal e desprovido de reflexão, pelo contrário, pressupõe atuação e interação com o objeto que se dá a ler, seja esse escrito ou a própria vida” (VENTURA, 2016, p. 37). Nesse sentido, a leitura, sobretudo a literária, pode estabelecer os limites entre liberdade e escravidão, uma vez que

[...] deve oportunizar a independência social para que se tenha condições de enfrentar os desafios sociais por meio do conhecimento adquirido nas leituras e a cada nova leitura, incorporar novos saberes e fazer uso deles no seu dia a dia e ao longo da vida. É a leitura que nos propiciará as habilidades necessárias para desenvolvermos plenamente nossa função enquanto entes sociais (FERREIRA, 2017, p. 34-35).

Partindo desse pressuposto, a escola deveria promover essa potencialidade no aluno, desenvolvendo estratégias de leitura com o texto literário, no sentido de formar leitores assíduos e permanentes, “[...] o cidadão pleno que saiba olhar o mundo a sua volta de forma crítica e agir sobre sua realidade. Com este intuito é necessário que seja oferecido ao educando situações de leitura que oportunizarão a este o pensar sobre” (DUARTE; MATEUS, 2020, p. 1), isso porque a literatura é uma forma artística, que vai muito além do simples conhecimento sobre a realidade e as coisas, é parte da própria condição humana “[...] é como um ciclo de sobrevivência, envolvendo uma nova conscientização de ver o mundo, tendo em si ideias e ideais. O contato com a literatura pode tornar um leitor mais crítico e também consciente em relação ao poder da leitura e da escrita, e o papel destas na sociedade” (SANTOS; CARVALHO, 2014, p. 1). As autoras ainda ressaltam que

A literatura para jovens não pode ser imposta, sua leitura deve ser instigada, motivada de diferentes maneiras. Para adolescentes, devem-se oportunizar

textos próprios para essa idade, a fim de que promovam a ascensão referente aos alunos, pois estes ainda contam com limitada vivência, e a literatura dá oportunidade de imaginarem experiências que poderão vir a ter (SANTOS; CARVALHO, 2014, p. 6).

Diante disso, há um esforço constante de pesquisadores e estudiosos do campo da leitura em debater o papel da leitura literária, no ambiente escolar, como forma de romper com o entrave, ainda constante em boa parte das aulas de leitura, nas quais o trabalho com o texto literário serve basicamente como suporte para “ser intermediário de aprendizagens outras que não ele mesmo” (LAJOLO, 1982, p. 52 apud ROSA DOMINGOS, 2019, p. 173).

É por meio da leitura que o indivíduo amplia suas condições de convívio social e de interação com a sociedade em que vive. A leitura edifica desde cedo um modo mais elaborado de olhar o mundo, pois quanto mais o indivíduo lê mais necessidade de convivência com os livros. Essa prática traz uma construção para o hoje e para o futuro (SANTOS; CARVALHO, 2014, p. 4).

A leitura é uma forma essencial para a compreensão da vida, isso porque a partir dela há um constante diálogo com as várias realidades, sejam elas verdadeiras ou imaginárias. Lê-se por inúmeros motivos: às vezes por pura curiosidade, para adquirir informações, para o estudo e, também pelo próprio prazer de ler (VENTURA, 2016, p. 37). A leitura, sobretudo a literária, é capaz de provocar no leitor alguns efeitos, uma vez que pode acionar a fantasia, podendo pôr em confronto o imaginário, a própria vivência interior, suscitando certo posicionamento intelectual, isso porque a realidade representada na obra, mesmo estando distante no tempo e diferente enquanto objeto de criação, “[...] produz uma modalidade de reconhecimento em quem lê. Nesse sentido, o texto literário introduz um universo que, por mais distanciado da rotina, leva o leitor a refletir sobre seu cotidiano e a incorporar novas experiências” (ZILBERMAN, 2009, p. 17).

O texto literário “se vale da imitação genérica constituída pelos símbolos linguísticos, e atinge, sem dúvida, um plano de significação igualmente universal – através, porém, de uma produção esmerada do concreto e particular” (MERQUIOR, 1972, p. 7-8). A linguagem literária extrai dos processos histórico-político-sociais nela representados uma visão típica da existência humana. O que importa não é apenas o fato sobre o qual se escreve, mas as formas de o homem pensar e sentir esse fato, que o identificam com outros homens de tempos e lugares diversos (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 13-14).

Na atualidade, tem-se percebido o grande incremento de textos infantojuvenis no cotidiano escolar, embora a promoção desses textos literários esteja relacionada, na maioria das vezes, a intenções voltadas à realização de tarefas propostas pelo livro didático, servindo como mero produto de informação. Como a escola, quase sempre, é o local de contato entre o discente e o livro, é dever da própria escola promover a entrada do aluno no universo da leitura e, sobretudo, transformar os novos leitores em leitores assíduos e permanentes (PAIVA; OLIVEIRA, 2011, p. 477). As autoras ainda expõem que

Torna-se evidente a importância da leitura de obras literárias no desenvolvimento do ser humano, quer seja no âmbito de adquirir esta habilidade da leitura, como também de favorecer o processo de construção de sentidos e o entendimento das relações sociais. No entanto, não seria possível, somente por meio dos livros, a escola alcançar um bom desenvolvimento do pensamento do aluno e, assim, garantir condições para sua mobilidade social. Para que haja êxito no processo de formação de leitor, o educador deve ter clareza de sua metodologia com a literatura infantil em sala de aula, deve despertar questionamentos e promover a construção de novos significados (PAIVA; OLIVEIRA, 2011, p. 478).

Diante dessa realidade, torna-se relevante enfatizar a importância de se trabalhar a leitura literária na EMEF Professora Raimunda Cabral da Silva, em Vitória do Xingu – PA, a partir de uma proposta pedagógica de formação de leitor literário, intitulada *Oficinas de leitura* “Dialogando com a cultura amazônica”, em processo dialógico com o *Método Criativo* (BORDINI; AGUIAR, 1988), tendo como texto base a narrativa *Antes que o mundo acabe* (CUNHA, 2018), como forma de registrar as diversas culturas ao redor do mundo, antes que desapareçam para sempre, pois “[...] quando o pessoal cansar de um mundo onde tudo é igual e igual, quem sabe, quando eles quiserem de novo reconstruir as diferenças, então eles vão ter ao menos as nossas fotos, que vão mostrar como o mundo era” (CUNHA, 2018, p. 120).

É importante destacar, ainda, que o trabalho com o literário, atrelado a um embasamento teórico-metodológico consistente, pode ser um caminho a trilhar com os alunos para que percebam que, por meio da leitura, “[...] o indivíduo é capaz de compreender melhor sua realidade e seu papel como sujeito nela inserido. Os textos, especialmente os literários, são capazes de recriar as informações sobre a humanidade, vinculando o leitor aos indivíduos de outros tempos” (ZAFALON, 2010, p. 2).

O texto literário não mostra apenas os fatos, mas a complexidade de pensamentos que circundam e permeiam esses fatos, diferenciando o homem de cada época e de cada lugar, envolvido em seus processos histórico-sociais. Portanto, a linguagem literária é capaz de deixar lacunas que são preenchidas quando o leitor interage com o texto, unindo à leitura suas experiências anteriores, “atualizando” o ato de leitura, aproveitando-se da plurissignificação do texto literário para executar leituras variadas (ZAFALON, 2010, p. 3).

Estudos contemporâneos, ao analisar o processo de leitura nas escolas, têm posto o texto e o leitor como protagonistas das atividades de leitura, como ação complexa tanto cognitiva quanto psicolinguística, no sentido de recriar, a partir da interação, um discurso recheado de significado. “Desenvolver tal processo ao ponto de o indivíduo-leitor, ao aproximar-se de um texto literário, ser capaz de compreendê-lo, menos em sua plenitude que em sua magnitude, é o que consideramos um dos passos mais avançados no decorrer da formação do leitor” (FLECK, 2007, p. 17). O autor ainda ressalta que

As relações entre leitura e literatura nem sempre são analisadas, reavaliadas e praticadas como deveriam no contexto escolar. A leitura – como atividade atrelada à consciência crítica do mundo, do contexto histórico-social em que o aluno está inserido – precisa ser mais praticada em sala de aula. O papel da escola é o de formar leitores críticos e autônomos capazes de desenvolver uma leitura crítica de mundo. Contudo, esta noção parece perder-se diante de outras concepções que ainda orientam as práticas escolares. (SILVA, 2005, p. 16 apud FLECK, 2007, p. 17).

Nessa perspectiva, potencializou-se a elaboração de uma proposta pedagógica de *Oficinas de leitura*, tendo como elemento norteador “[...] a promoção de experiências estéticas com a Literatura a fim de proporcionar uma aproximação produtiva com obras literárias e garantir esse direito tantas vezes negado ao estudante brasileiro” (BARROS; OLIVEIRA, 2017, p. 224). As autoras ainda ressaltam que

É preciso, para isso, desconstruir a imagem de “torre de marfim”, que é comumente associada à Literatura e que afasta o seu leitor, principalmente os jovens. Assim, a nossa prática de mediação se propõe, também, a desconstruir algumas concepções equivocadas que os alunos trazem consigo sobre Literatura para que esses leitores em formação sintam-se confortáveis frente ao texto e aos desafios que esse impõe (BARROS; OLIVEIRA, 2017, p. 224).

Nesse sentido, o trabalho com o literário na obra *Antes que o mundo acabe*, a partir de *oficinas de leitura* atreladas ao fazer artístico-cultural amazônico pode ser uma forma de romper com os estereótipos sobre os povos que formam a região

amazônica, formada, sobretudo, por indígenas, uma vez que a visão que se tem sobre eles são

Reproduzidas sob a ótica do “folclorismo” as histórias de origens dos povos indígenas se mostram como algo fantasioso, que trazem um elemento simbólico surgido com o intuito de tentar explicar, além de fenômenos naturais e aspectos do cotidiano, os danos causados pelo colonizador europeu (AMARAL, 2017, p. 24073).

Desmistificar esses estereótipos é de fundamental importância para se consolidar a questão identitária dos povos amazônicos, com as histórias sendo narradas pelos próprios nativos desta região. Nesse contexto, os amazônicos indígenas são os mais apequenados dos povos da Amazônia, uma vez que ser indígena, na cultura urbana hoje, tornou-se “sinônimo” de preguiça, xingamento entre adolescentes e jovens na escola, pois o índio sempre fora visto como “[...] atrasado, o índio pobre, largado à própria sorte, o índio em um processo civilizatório, um processo que o deixava em condição de inferioridade” (CERNICCHIARO; MUNDURUKU, 2017, p. 16). Corroborando essa ideia, Loureiro (2002) afirma que:

Dos vários preconceitos relativos à cultura do homem da Amazônia, pelo menos dois deles estão claramente expressos e são constantes nos planos e nas políticas públicas federais para a região:
Índios e caboclos viveriam em terras excessivamente vastas e as ocupariam em atividades pouco rentáveis para o Estado e de forma incompatível com a economia e a sociedade modernas;
Índios, negros(quilombolas) e caboclos têm sido considerados nos planos e nos projetos econômicos criados para a região como sendo portadores de uma cultura pobre, primitiva, tribal e, portanto, inferior. Assim, eles nada teriam a aportar de positivo ao processo de desenvolvimento. Com isso, esses grupos étnicos e sociais não têm sido priorizados nas políticas públicas para a região (LOUREIRO, 2002, p. 5).

Daí a importância de se trabalhar a leitura literária em sala de aula, a partir de *oficinas de leitura* que buscam trazer para o plano da reflexão aspectos da cultura amazônica como músicas, danças, lendas, festivais folclóricos, pinturas, culinária, contação de histórias, entre outras, como forma de reconhecimento identitário, desconstrução de estereótipos, valorização étnico-cultural dos povos amazônicos, para que possam se sentir pertencentes à região, pois

Se não contarmos nossas histórias a partir do lugar em que nos encontramos, elas serão narradas desde outros lugares, aprisionando-nos em posições, territórios e significados que poderão comprometer amplamente nossas

possibilidades de desconstruir os saberes que justificam o controle, a regulação e o governo das pessoas que não habitam espaços culturais hegemônicos (COSTA, 2007, p. 92).

Os estudos contemporâneos têm sinalizado para um novo olhar sobre a cultura, a partir da consolidação dos estudos culturais nas universidades, na passagem do século XX para o XXI, havendo uma ruptura entre os limites fronteiriços “[...] entre o centro e a periferia, o erudito e o popular, entre a “alta literatura” e o *pop*, entre o clássico e o *fashion*, o rural e o urbano, determinou certa euforia que vigora nos meios tanto acadêmicos, quanto artísticos” (ZILBERMAN, 2009, p. 14). A autora ainda afirma que

Tudo o que mudou parece ter mudado para melhor – menos a escola, com suas consequências: a aprendizagem dos alunos, a situação do professor, as políticas públicas dirigidas à educação, para não se mencionarem as condições de trabalho, onde predomina a insegurança, e o espaço físico das salas de aula, degradado e degradante. Onde deveria reinar a mesma euforia, predominam a desolação, o desestímulo, os sentimentos de decepção e de fracasso (ZILBERMAN, 2009, p. 14).

Para tanto, o fazer pedagógico, através de *oficinas de leitura*, numa relação dialógica com a cultura amazônica, pode exercer um papel fundamental, no sentido de promover meios para desenvolver o potencial crítico-criativo dos estudantes. A partir de autores do campo metodológico e dos estudos literários busca-se minimizar a problemática de leitura literária dos alunos do 8º ano da EMEF Professora Raimunda Cabral da Silva, isso porque as pesquisas atuais no campo pedagógico da literatura “[...] mostram que é a atenção dada ao aluno enquanto sujeito, a sua palavra e a seu pensamento construído na e pela escritura, que propicia seu investimento na leitura” (ROUXEL, 2013, p. 8).

O leitor investe no texto a partir de sua experiência de mundo e da literatura e se afigura o universo ficcional com imagens mentais que lhe são próprias. ao mesmo tempo a incompletude do texto suscita no leitor uma forte atividade inferencial: inferências lógicas, resultantes do sistema linguístico, inferências pragmáticas que convocam os saberes enciclopédicos “–ambas são automáticas – e abduções que requerem relações cujo resultados permanecem marcados pela incerteza. São essas últimas que oferecem a possibilidade de ricos debates interpretativos em classe” (ROUXEL, 2013, p. 25 apud FARIAS, 2017, p. 244).

Assim, as *oficinas de leitura*, atreladas ao fazer artístico-literário amazônico, buscam desenvolver nos alunos um olhar mais sensível ante a realidade e seu

entorno, como forma de constituição identitária de comunidades alijadas de suas raízes socioculturais, pelo processo de globalização, em que as culturas não hegemônicas padecem pelos grupos sociais hegemônicos. Dessa forma, é de fundamental importância buscar desconstruir o olhar exótico que outros espaços brasileiros têm sobre os povos que formam a Amazônia.

A globalização, valendo-se dos meios de mercantilização, estabelece essa “necessidade de se impor aos localismos” constituindo, assim, uma espécie de padronização das imagens realizadas sobre o regional, em resumo, na comercialização dos estereótipos. Nisso, à medida que a produção estética depender do lucro do mercado de consumo, tanto maior será a influência da globalização no campo artístico, adequando-se aos padrões de arte dominantes (AIRES, 2015, p. 134).

Para Aires (2015), o processo de constituição identitária é algo que está em constante mudança/movimento de construção e ao mesmo tempo desconstrução, em que certas produções culturais dialogam, mesclam-se, tornando-se outras, demarcando a história local. Esse processo dinâmico de constituição identitária, permite-nos identificar uma produção literária localista, observando as condições de elaboração do discurso identitário (AIRES, 2015, p. 139).

[...] a construção dos discursos como parte de um processo ideológico que se constitui no campo da interpretação “sobre lugares e sujeitos”, neste caso, o espaço territorial amazônica, como parte de um processo histórico e ideológico que nas palavras de Orlandi (1990, p. 37) “sempre visou organizar, disciplinar a memória e reduzi-la; os discursos ‘sobre’ como uma das formas cruciais de institucionalização dos sentidos” (SOUZA, 2017, p. 345).

Esta proposta de formação de leitor literário traz para o plano da reflexão importantes questionamentos sobre o papel que a escola exerce no processo de formação leitora de crianças e jovens de escola pública, enfatizando o fazer pedagógico com o texto literário, atrelado a metodologias e métodos consistentes que possam desenvolver o potencial crítico-criativo dos alunos. No caso deste trabalho de pesquisa, optou-se por desenvolver uma proposta de formação de leitor literário que desse conta de trabalhar tanto a leitura literária na EMEF Professora Raimunda Cabral da Silva quanto o fazer artístico-cultural amazônico, no sentido de tentar desconstruir imagens negativas sobre o olhar que se tem da Amazônia, como um lugar de atraso, que pouco ou nada contribui para a formação socioeconômico-cultural brasileira. Na contramão desse ponto de vista, Bordini; Aguiar (1988) afirma que

[...] cultura não se assimila ao universo dos letrados. Abrange todas as transformações que o homem opera na natureza, o que obriga a reconhecer que qualquer grupo humano possui objetos culturais que podem ser lidos de forma válida. Não há cultura melhor nem pior: há culturas diferentes, segundo as experiências dos homens que as produzem (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 11).

A proposta pedagógica buscou entrelaçar o percurso do protagonista Daniel com os fazeres e saberes dos povos amazônicos construídos ao longo do tempo. Para isso, foram escolhidas 10 *oficinas de leitura*, como forma de trazer as vozes dos povos da região – ribeirinhos, caboclos, quilombolas, indígenas – para o debate acadêmico, pois esses povos têm sido silenciados ao longo do tempo e, trazer essas vozes, é uma maneira de valorização cultural e construção identitária, tendo a obra *Antes que o mundo acabe* (CUNHA, 2018) como elemento norteador dessa proposta de formação de leitor literário, destacando que os povos e suas culturas podem ser “engolidos” pelo processo de globalização e desaparecer para sempre caso a humanidade não tenha um olhar sensível sobre a existência e modo de vida desses povos. Diante disso, Cunha (2018) afirma que

O mundo era vasto e diverso. Oriente e Ocidente não apenas diferentes, mas desconhecidos. Uma cidade árabe era algo completamente único, com seus bazares, a mesquita e o povo vestido da mesma maneira há séculos. Hoje, olhe qualquer foto de um menino palestino atirando pedras nos soldados israelenses e o que você vê? Adidas? Nike? Veja as fotos dos primeiros brancos (brancos?) encontrando os índios na Amazônia. Veja Rondon. Algum índio usava calça Lee, Levis, ou qualquer coisa assim, até os anos 60, 70, Daniel. No Brasil de pouco tempo atrás, a gente vestia algodão, lã, couro. Hoje? Um shopping é um shopping, ele é igual em São Paulo, em Buenos Aires, em Seattle, em Frankfurt, em Capetown, em Lagos, em Xangai. Um aeroporto é igual, os aviões são iguais e comida de avião é a mesma, pra onde quer que você voe. (CUNHA, 2018, p. 119).

Esta proposta não tem o objetivo de encerrar as discussões no campo literário e pedagógico na EMEF Professora Raimunda Cabral da Silva. Ela representa apenas o primeiro passo para se buscar uma consciência coletiva entre professores e comunidade escolar de que o trabalho com o texto literário pode ser capaz de despertar nos alunos a consciência coletiva de pertencimento e afirmação identitária, enquanto seres sociais e praticantes de determinada cultura, tendo como lócus da pesquisa, a escola onde atuo como professor de Língua Portuguesa, nos anos finais do Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

AIRES, Romário dos Anjos. Literatura brasileira de expressão amazônica: perspectivas e concepções. **Letras Escreve** (ISSN 2238-8060), Macapá, v. 5, n. 1, p. 129-143, 1º semestre, 2015.

ALCANFOR, Lucilene Resende. **As reinações de Monteiro Lobato**: do projeto editorial ao projeto literário infantil. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/08-%20IMPRESSOS-%20INTELECTUAIS%20E%20HISTORIA%20DA%20EDUCACAO/AS%20REINACOES%20DE%20MONTEIRO%20LOBATO-%20DO%20PROJETO%20EDITORIAL%20AO%20PROJETO%20LITERARIO%20INFANTIL.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2020.

AMARAL, Graciele de Fátima. **A literatura dos povos indígenas**: uma análise de obras literárias na escola. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26893_13367.pdf. Acesso em 27 mar. 2021.

ANTUNES, Benedito. **Uma questão de patos**: relações entre *O apanhador no campo de centeio* e *Antes que o mundo acabe*. Disponível em: <https://abralic.org.br/eventos/>. Acesso em 12 nov. 2020.

ARANHA, Gláucio; CONDE, Guilherme Bezzi. **O projeto editorial e literário de Monteiro Lobato**: paradigmas da literatura de massa brasileira. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/alcar/encontros-nacionais-1/encontros-nacionais/6o-encontro-2008-1/O%20projeto%20editorial%20e%20literario%20de%20monteiro%20lobato.pdf>. Acesso em 01 mar. 2020.

BARROS, Deusa Castro; OLIVEIRA, Iara. Oficina de literatura: um espaço para a democratização de experiências literárias na escola. **Revista Práticas de Linguagem**, Juiz de Fora, v. 7, n. 2, p. 223-231, 2017.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura**: a formação do leitor – alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BORGES, Vlândia Maria Cabral; LEMOS, Keyla Maria Frola. Compreensão e retenção de informações na leitura de textos em meio impresso e digital. **Letras em Revista**, Teresina, v. 09, n. 01, p. 78-93, jan./jun. 2018.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BRAGA, Waldina Ribeiro. **A cultura-cerâmica icoaraciense na escola**: a força pedagógica do currículo como política cultural. Orientadora: Joyce Otânia Seixas Ribeiro. 2018. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação Básica) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

BRANDILEONE, Ana Paula Franco Nobile; VALENTE, Thiago Alves. Literatura indígena para crianças: o desafio da interculturalidade. **Estudos de literatura brasileira contemporânea**, Brasília, n. 53, p. 199-217, jan./abr. 2018.

BRASIL. **BNCC**. Ministério da Educação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica – SEB, 2017.

BRASIL. **PNBE na escola**: literatura fora da caixa/Ministério da Educação; elaborada pelo Centro de Alfabetização, Leitura e escrita da Universidade Federal de Minas Gerais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica – SEB, 2014.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas**. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. 4ª ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004.

CASTRO, Anderson Magno Pires. **NEM LHE CONTO, COMPADRE**: uma proposta de leitura do conto O Carro dos Milagres, de Benedicto Monteiro. Orientadora: Marli Tereza Furtado. 2018. 150 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

CASTRO, Rossini de Araújo; STORI, Norberto; SANCHEZ, Petra Sanchez. **Sociologia do trabalho na obra de Hélio Melo**. Disponível em: http://www.anpap.org.br/anais/2011/pdf/cpa/rossini_de_araujo_castro.pdf. Acesso em: 16 fev. 2021.

CECCANTINI, João Luís. Vigor e diversidade: a literatura infantil e juvenil no Brasil em 2008. **Notícias 9**, Rio de Janeiro, p. 1-15, set. 2010.

CERNICCHIARO, Ana Carolina. Daniel Munduruku, literatura para desentortar o Brasil. **Crítica Cultural** – Critic, Palhoça, SC, v. 12, n. 1, p. 15-24, jan./jun. 2017.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?**. Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

COSSON, Rildo. **Círculo de Leitura e Letramento Literário**. São Paulo: Contexto, 2019.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2018.

COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

COUDREAU, Henri. **Viagem ao Xingu**. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1977.

CRUVINEL, Larissa Warzocha Fernandes. **Narrativas juvenis brasileiras**: em busca da especificidade do gênero. Orientadora: Maria Zaira Turchi. 2009. 188 folhas. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

CUNHA, Marcelo Carneiro. **Antes que o mundo acabe**. 22ª Ed. Porto Alegre: Editora Projeto, 2018.

DE SÁ, Gladys Oliveira; EGAS, Márcia Guedes. **Mitos e lenda indígenas e educação**: a valorização do patrimônio imaterial amazônico nas escolas públicas do município de Manaus. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21847_9369.pdf. Acesso em: 16 fev. 2021.

DUARTE, Maiza Batista de Oliveira; MATEUS, Elaine Cristina. **A contribuição da literatura para a formação cidadã**: uma Revisão de Literatura. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/semanaeducacao/pages/arquivos/ANAIS/RESUMO/SABERES%20E%20PRATICAS/A%20CONTRIBUICAO%20DA%20LITERATURA%20PARA%20A%20FORMACAO%20CIDADA.pdf>. Acesso em 27 mar. 2021.

DINIZ, Silvania Pinheiro. O conto amazônico sob o olhar do colonizador europeu e o silenciamento dos indígenas e seringueiros colonizados. **Revista Tropos**, ISSN: 2358-212X, v. 6, n. 1, p. 1-13, jul. 2017.

DURÃO, Fábio Akcelrud. **Reflexões sobre a metodologia de pesquisa nos estudos literários**. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/delta/v31nspe/1678-460X-delta-31-spe-00377.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2021.

FARES, Josebel Akel. Bruno de Menezes e o rufar dos tambores. **Boitatá**, Londrina, n. 13, p. 126-137, jan./jul. 2012.

FARES, Josebel Akel; FARES, Josse; NUNES, Paulo; VINAS, Rey. **Texto e Pretexto**: Experiência de educação contextualizada a partir da Literatura feita por autores amazônicos. 3ª Ed. Belém: Editora Cejup, 1996.

FARIA, Maria Alice. O literário e o pedagógico no fio da navalha. In: CECCANTINI, João Luís; PEREIRA, Rony Farto (org.). **Narrativas juvenis**: Outros modos de ler. São Paulo: Editora UNESP; Assis, SP: NEP, 2008. p. 225-273.

FARIAS, Cristiane do Socorro Gonçalves. A literatura amazônica em sala de aula. **Cadernos do CNLF**, Rio de Janeiro, v. XXI, n. 3, p. 241-251, ago./set. 2017.

FERREIRA, Carlos Roberto Wensing. **A leitura literária em sala de aula e sua contribuição para o exercício da cidadania**. Orientadora: Sonia Maria Gomes Sampaio. 2017. 143 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários) – Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2017.

FERREIRA, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro; VALENTE, Thiago Alves. Literatura e juventude: o juvenil no contexto brasileiro. In: BRANDILEONE, Ana Paula Nobile; OLIVEIRA, Vandeléia da Silva (org.). **Desafios contemporâneos**: a escrita do agora. São Paulo: Annablume, 2013. p. 135-160.

FIGUEIRA, Lauro Roberto do Carmo. "Acauã": barroquismo amazônico. **Contexto** (ISSN 2358-9566), Vitória, n. 37, p. 333-362, 2020/1.

FLECK, Gilmei Francisco. O papel da Literatura Infantil e Infanto-Juvenil na Formação do Leitor. **Língua e Literatura**, Frederico Westphalen, v. 10, n. 14, p. 13-27, jul. 2007.

FOLLE, Adriana. **Histórias que nos contam**: o imaginário indígena em narrativas de Daniel Munduruku. Orientadora: Luana Teixeira Porto. 2017. 130 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, 2017.

GODOY, Arlinda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de administração de empresas**, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

KAMBEBA, Márcia Wayna. **Silêncio Guerreiro**. Disponível em: <https://almaacreana.blogspot.com/2018/06/poemas-de-marcia-wayna-kambeba.html>. Acesso em 10 out. 2020.

LAGUNA, Alzira Guimar Jerez. A contribuição do livro paradidático na formação do aluno leitor. **Augusto Guzzo Revista Acadêmica**, São Paulo, n. 2, p. 43-52, ago. 2012.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A leitura rarefeita**: leitura e livro no Brasil. Rio de Janeiro: Ática (edição digital), 2011. E-book. Disponível em: <https://ler-online.saraiva.com.br/saraiva/#!/>. Acesso em: 11 abr. 2020.

LIMA, Flávia Luciene Azevedo Oliveira; FREITAS, Daniela Amaral Silva. **A literatura infantil na perspectiva do mercado editorial brasileiro**. Disponível em: <http://www.ppgeduc.uemg.br/wp-content/uploads/2019/01/A-LITERATURA-INFANTIL-NA-PERSPECTIVA-DO-MERCADO-EDITORIAL-BRASILEIRO.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2020.

LOUREIRO, Violeta Refkalefsky. **Amazônia: uma história de perdas e danos, um futuro a (re)construir**. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142002000200008. Acesso em: 27 mar. 2021.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2ª Ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MARTHA, Alice Áurea Penteado. A literatura infantil e juvenil: produção brasileira contemporânea. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 9-16, abr./jun. 2008.

MARTINEZ, Maria Laura. **Introduzindo o Livro Digital no Projeto Reserva Literária**: uma experiência interdisciplinar de produção editorial. Disponível em: <http://portalintercom.org.br/anais/nacional2015/resumos/R10-3769-1.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2020.

MELLO, Gustavo de; NYKO, Diego; GARAVINI, Fernanda; ZENDRON, Patrícia. **Tendências da era digital na cadeia produtiva do livro**. Disponível em: <https://web.bndes.gov.br/bib/jspui/bitstream/1408/9583/2/BS%2043%20Tend%c3%aancias%20da%20era%20digital%20na%20cadeia%20produtiva%20do%20livro%20P%20B%20D.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2020.

MONTEIRO, Benedito. **O carro dos milagres**: contos da Amazônia. 10ª ed. Belém: Cultural SEJUP-GERNASA, 1990.

MUNDURUKU, Daniel. **Contos indígenas brasileiros**. Disponível em: <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/wjVcjStHfzFxCd9BCjtMZ2SVseb5aBrb27rG7JnGjUqTRtbHhNYtd55tNbYQ/texto-para-impressao-lp04-10ats-03.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2021.

OLIVEIRA JR, Ademir Pinto Adorno; CIPOLA, Eva Sandra Monteiro. Musicalização no processo de aprendizagem infantil. **Revista Científica UNAR** (ISSN 1982-4920), Araras (SP), v. 15, n. 2, p. 126-141, 2017.

PAIVA, Sílvia Cristina Fernandes; OLIVEIRA, Ana Arlinda. **Literatura e escola: o leitor em formação literária**. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4653_2378.pdf. Acesso em 01 mar. 2020.

PARÁ. **Documento Curricular do Estado do Pará**: educação infantil e ensino fundamental. Secretaria de Estado de Educação. Belém: Secretaria de Estado de Educação, Secretaria Adjunta de Ensino, 2019.

RODRIGUES, Mayara Cristiny Souza Martins. A poética afro-brasileira e a Amazônia em Batuque de Bruno de Menezes. **Revista Ribanceira**, UEPA, ISSN Eletrônico: 2318-9746, n. 12, p. 22-38, jan./mar. 2018.

ROSA DOMINGOS, Juliete. **Viver e tecer histórias**: a animação de leitura para a formação de leitores no interior paulista. Orientador: Thiago Alves Valente. 2019. 191 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procopio, 2019.

ROXEL, Annie. **Aspectos metodológicos do ensino da literatura**. Tradução de Neide Luzia de Rezende. Disponível em: https://www.academia.edu/33627347/ASPECTOS_METODOL%C3%93GICOS_DO_ENSINO_DA_LITERATURA. Acesso em: 18 jan. 2021.

SALES, Germana Maria Araújo; SILVA, Alan Victor Flor da. Os escritores da Amazônia do século XIX para além das histórias literárias. **Revista Anpolln**, Florianópolis, n. 43, p. 35-47, jul./dez. 2017.

SANTOS, Denise Aparecida dos; CARVALHO, Maria das Graças Martins Pinto de. **A importância da literatura infanto-juvenil para ampliar a competência leitora dos alunos de 9º ano**. Disponível em: http://nippromove.hospedagemdesites.ws/anais_simposio/arquivos_up/documentos/artigos/3efdfc78e95a3d8d3cd4d8460a5c87e.pdf. Acesso em: 01 mar. 2020.

SANTOS, Maria Aparecida Paiva Soares dos; TEIXEIRA, Marina Gontijo. Catálogos de Editoras e a circulação da literatura no contexto escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 04, p. 133-168, dez. 2012.

SILVA, Cássia; CAETANO, Luís Miguel Dias; SAMPAIO, Maria Lúcia Pessoa. **A pesquisa na abordagem do letramento literário em sala de aula**. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/sinalge/2017/TRABALHO_EV066_MD1_SA18_ID412_15032017100516.pdf. Acesso em: 18 jan. 2021.

SILVA, Alan Victor Flor da. Discussões sobre a literatura paraense ou amazônica em periódicos belenenses oitocentistas. **Revista Letras Escreve**, Macapá, v. 8, n. 1, 2018. In: <https://periodicos.unifap.br/index.php/letras>.

SILVA, Erika; DEBUS, Eliane Santana Dias. A literatura infantil em diálogo com as mídias digitais: análise do site educativo o pequeno leitor. **Revista Texto Digital** – UFSC, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 161-184, jul./dez. 2016.

SILVA, Flávio Coutinho. **Antes que o mundo da leitura acabe**: um estudo da recepção de uma obra juvenil na escola pública paulista. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, UNESP, Assis–SP, 2011. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/94046>. Acesso em: 05 out. 2019.

SILVA, Ivanda Maria Martins. **Literatura em sala de aula**: da teoria literária à prática escolar. Disponível em: <https://pibidespanholuefs.files.wordpress.com/2015/07/texto-para-o-encontro-de-amanhc3a3.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2020.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Leitura literária & outras leituras** – impasses e alternativas no trabalho do professor. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

SIMÕES, Maria do Socorro; GOLDER, Christophe (coordenadores). **Abaetetuba conta...** o imaginário nas formas narrativas orais populares da Amazônia paraense. Belém: Editora Cejup, Universidade Federal do Pará, 1995.

SOUSA, Inglês de. **Contos amazônicos**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

SOUZA, Eunice Prudenciano; MACHADO, Karina Torres. **O papel da literatura em sala de aula**. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosiel/wp-content/uploads/2014/11/953.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2020.

SOUZA, Jairo de Araújo. Sujeitos, Identidades e outra(s) Amazônia(s) nas letras das canções de Nilson Chaves. **Muiraquitã**, UFAC, ISSN 2525-5924, v. 5, n. 2, p. 344-362, 2017.

VENTURA, Fabiana Cristina. **Literatura infantil e juvenil na escola**: encontros e encantos. Orientadora: Laura Noemi Chaluh. 2016. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2016.

ZAFALON, Míriam. **Leitura e ensino da literatura**: reflexões. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/LinguaPortuguesa/artigos/mestrado_alice_artigo.pdf. Acesso em: 01 mar. 2020.

ZILBERMAN, Regina. **A Literatura Infantil na Escola**. 11ª Ed. São Paulo: Global Editora, 2003.

ZILBERMAN, Regina. O papel da literatura na escola. **Via Atlântica**, São Paulo, n. 14, p. 11-22, 29 jun. 2009.

ANEXOS

ANEXO A

TEXTOS PARA AS OFICINAS DE LEITURA

Oficina 1: Poemas Amazônicos

SILÊNCIO GUERREIRO

No território indígena
O silêncio é sabedoria milenar
Aprendemos com os mais velhos
A ouvir, mais que falar.

No silêncio da minha flecha
Resisti, não fui vencido
Fiz do silêncio a minha arma
Pra lutar contra o inimigo.

Silêncio é preciso,
Para ouvir o coração,
A voz da natureza
O choro do nosso chão.

O canto da mãe d'água
Que na dança com o vento
Pede que a respeite
Pois é fonte de sustento.

É preciso silenciar
Para pensar na solução
De frear o homem branco
E defender o nosso lar
Fonte de vida e beleza
Para nós, para a nação!

Márcia Wayna Kambeba

Oficina 2: Contos Amazônicos

O ROUBO DO FOGO

Povo Guaraní (Mito Guaraní)

Em tempos antigos, os Guaraní não sabiam acender fogo. Na verdade, eles sabiam apenas que existia o fogo, mas comiam alimentos crus, pois o fogo estava em poder dos urubus.

O fogo estava com essas aves porque foram elas que primeiro descobriram um jeito de se apossar das brasas da grande fogueira do sol. Numa ocasião, quando o sol estava bem fraquinho e o dia não estava muito claro, os urubus foram até lá e retiraram algumas brasas, as quais tomavam conta com muito cuidado e zelo. Era por

isso que somente estas aves comiam seu alimento assado ou cozido e nenhum outro da floresta tinha este privilégio.

É claro que todos os urubus tomavam conta das brasas como se fosse um tesouro precioso e não permitiam que ninguém delas se aproximasse. Os homens e os outros animais viviam irritados com isso. Todos queriam roubar o fogo dos urubus, mas ninguém se atrevia a desafiá-los.

Um dia, o grande herói Apopocúva retornou de uma longa viagem que fizera. Seu nome era Nhanderequeí, Guerreiro respeitado por todo o povo, decidiu que iria roubar o fogo dos urubus. Reuniu todos os animais, aves e homens da floresta e contou o plano que tinha para enfrentar os temidos urubus, guardiões do fogo. Até mesmo o pequeno curucu, que fora convidado, compareceu dizendo que também tinha muito interesse no fogo.

Todos já reunidos, Nhanderequeí expôs seu plano:

– Todos vocês sabem que os urubus usam fogo para cozinhar. Eles não sabem comer alimento cru. Por isso vou me fingir de morto bem debaixo do ninho deles. Todos vocês devem ficar escondidos e quando eu der uma ordem, avancem para cima deles e os espantem daqui. Dessa forma, poderemos pegar o fogo para nós.

Todos concordaram e procuraram um lugar para se esconder. Não sabiam por quanto tempo iriam esperar. Nhanderequeí deitou-se. Permaneceu imóvel por um dia inteiro.

Os urubus, lá do alto, observaram com desconfiança. Será que aquele homem estava morto mesmo ou estava apenas querendo enganá-los? Por via das dúvidas preferiram aguardar mais um pouco.

O herói permaneceu o segundo dia do mesmo jeito. Sequer respirava direito para não criar desconfianças nos urubus que continuavam rodeando seu corpo. Foi no fim do terceiro dia, no entanto, que as aves baixaram as guardas. Ficavam imaginando que não era possível uma pessoa fingir-se de morta por tanto tempo. Ficavam confabulando entre si:

– Olhem, meus parentes urubus - dizia o chefe urubu - nenhum homem pode fingir-se de morto assim. Já decidi: vamos comê-lo. Podem trazer as brasas para fazermos a fogueira.

Um grande alarido se ouviu. Os urubus aprovaram a decisão de seu chefe, e por isso imediatamente partiram para buscar as brasas. Trouxeram e acenderam uma fogueira bonita e vistosa.

O chefe dos urubus ordenou, então, que trouxessem a comida para ser assada. Um verdadeiro batalhão foi até a presa e a trouxe em seus bicos e garras. Eles acharam o corpo do herói um pouco pesado, mas isso consideraram bom, assim daria para todos os urubus.

Eles colocaram Nhanderequeí sobre o fogo, mas graças a uma resina que ele passou pelo corpo, o fogo não o queimava. Num certo momento, o herói se levantou do meio das brasas dando um grande susto nos urubus, que atônitos, voaram todos. Nhanderequeí aproveitou-se da surpresa e gritou a todos os amigos que estavam escondidos para que atacassem os urubus e salvassem alguma daquelas brasas ardentes.

Os urubus, vendo que se tratava de uma armadilha, se esforçaram o máximo que puderam para apagar as brasas, engoli-las e não permitirem que aqueles seres tomassem posse delas. Foi uma correria geral. Acontece, no entanto, que na pressa de salvar o fogo, quase todas as brasas se apagaram por terem sido pisoteadas.

Quando tudo se acalmou, Nhanderequeí chamou a todos e perguntou quantas brasas haviam conseguido. Uns olhavam para os outros na tentativa de saber quem havia salvo alguma brasinha, mas qual foi a tristeza geral ao se depararem com a realidade: ninguém havia salvado uma pedrinha sequer.

– Só temos carvão e cinzas - disse alguém no meio da multidão.

– E para que nos há de servir isso? - falou Nhanderequeí. – Nossa batalha contra os urubus de nada valeu!

Acontece que, por trás de todos, saiu o pequeno curucu, dizendo:

– Durante a luta os urubus se preocuparam apenas com os animais grandes e não notaram que eu peguei uma brasinha e coloquei na minha boca. Espero que ainda esteja acesa. Mas pode ser que...

– Depressa. Pare de falar, meu caro curucu. Não podemos perder tempo. Dê-me esta brasa imediatamente - disse Nhanderequeí, tomando a brasa em suas mãos e soprando levemente.

Todos os animais ficaram atentos às ações do herói que tratava com muito cuidado aquele pequeno luzeiro. Pegou-o na mão e colocou um pouquinho de palha e soprou novamente. Com isso ele conseguiu um pequeno riozinho de fumaça. Isso foi o bastante para incomodar os animais, que logo disseram:

– Se o fogo sempre faz fumaça, não será bom para nós. Nós não suportamos fumaça.

Dizendo isso, os bichos foram embora, deixando o fogo com os homens e com as aves.

Nhanderequeí soprou de novo. Ele fazia com todo cuidado, com todo jeito. Logo em seguida à fumaça, aconteceu um cheiro de queimado. Isso foi o bastante para que as aves se incomodassem e dissessem:

– Nós não gostamos desse cheiro que sai do fogo. Isso não é bom para as aves. Fiquem vocês com este fogo.

Dizendo isso, Nhanderequeí soprou ainda mais forte e, finalmente, as chamas apareceram no meio da palha e do carvão que sustentaram o fogo aceso para sempre.

Percebendo que tudo estava sob controle, o herói ordenou que seus parentes encontrassem madeiras canelinha, criciúma, cacho de coqueiro e cipó-de-sapo e as usassem sempre toda vez que quisessem acender e conservar o fogo. Além disso, o corajoso herói ensinou os Apopocúva a fazer um pilãozinho onde guardar as brasas e assim conservar o fogo para sempre.

Dizem os velhos desse povo que até os dias de hoje os Apopocúva guardam o pilãozinho e aquelas madeiras.

Daniel Munduruku

Oficina 3: Lendas Amazônicas

ACAUÃ

O CAPITÃO JERÔNIMO FERREIRA, morador da antiga vila de S. João Batista de Faro, voltava de uma caçada a que fora para distrair-se do profundo pesar causado pela morte da mulher, que o deixara subitamente só com uma filhinha de dois anos de idade.

Perdida a calma habitual de velho caçador, Jerônimo Ferreira transviou-se e só conseguiu chegar às vizinhanças da vila quando já era noite fechada.

Felizmente, a sua habitação era a primeira, ao entrar na povoação pelo lado de cima, por onde vinha caminhando, e por isso não o impressionaram muito o silêncio e a solidão que a modo se tornavam mais profundos à medida que se aproximava da vila. Ele já estava habituado à melancolia de Faro, talvez o mais triste e abandonado dos povoados do vale do Amazonas, posto que se mire nas águas do Nhamundá, o mais belo curso d'água de toda a região. Faro é sempre deserta. A menos que não seja algum dia de festa, em que a gente das vizinhas fazendas venha ao povoado, quase não se encontra viva alma nas ruas. Mas se isso acontece à luz do sol, às horas de trabalho e de passeio, à noite a solidão aumenta. As ruas quando não sai a lua, são de uma escuridão pavorosa. Desde as sete horas da tarde, só se ouve na povoação o pio agoureiro do murucututu ou o lúgubre uivar de algum cão vagabundo, apostando queixumes com as águas múrmuras do rio.

Fecham-se todas as portas. Recolhem-se todos, com um terror vago e incerto que procuram esconjurar, invocando:

- Jesus, Maria, José!

Vinha, pois, caminhando o capitão Jerônimo a solitária estrada, pensando no bom agasalho da sua fresca rede de algodão trançado e lastimando-se de não chegar a tempo de encontrar o sorriso encantador da filha, que já estaria dormindo. Da caçada nada trazia, fora um dia infeliz, nada pudera encontrar, nem ave nem bicho, e ainda em cima perdera-se e chegava tarde, faminto e cansado. Também quem lhe mandara sair à caça em sexta-feira? Sim era uma sexta-feira, e quando depois de uma noite de insônia se resolvera a tomar a espingarda e a partir para a caça, não se lembrara que estava num dia por todos conhecido como aziago, e especialmente temido em Faro, sobre que pesa o fado de terríveis malefícios.

Com esses pensamentos, o capitão começou a achar o caminho muito comprido, por lhe parecer que já havia muito passara o marco da jurisdição da vila. Levantou os olhos para o céu a ver se se orientava pelas estrelas sobre o tempo decorrido. Mas não viu estrelas. Tendo andado muito tempo por baixo de um arvoredor, não notara que o tempo se transtornava e achou-se de repente numa dessas terríveis noites do Amazonas, em que o céu parece ameaçar a terra com todo o furor da sua cólera divina.

Súbito, o clarão vivo de um relâmpago, rasgando o céu, mostrou ao caçador que se achava a pequena distância da vila, cujas casas, caiadas de branco, lhe apareceram numa visão efêmera. Mas pareceu-lhe que errara de novo o caminho, pois não vira a sua casinha abençoada, que devia ser a primeira a avistar. Com poucos passos mais, achou-se numa rua, mas não era a sua. Parou e pôs o ouvido à escuta, abrindo também os olhos para não perder a orientação de um novo relâmpago.

Nenhuma voz humana se fazia ouvir em toda a vila; nenhuma luz se via; nada que indicasse a existência de um ser vivente em toda a redondeza. Faro parecia morta.

Trovões furibundos começaram a atroar os ares. Relâmpagos amiudavam-se, inundando de luz rápida e viva as matas e os grupos de habitações, que logo depois ficavam mais sombrios.

Raios caíram com fragor enorme, prostrando cedros grandes, velhos de cem anos. O capitão Jerônimo não podia mais dar um passo, nem já sabia onde estava. Mas tudo isso não era nada. Do fundo do rio, das profundezas da lagoa formada pelo Nhamundá, levantava-se um ruído que foi crescendo, crescendo e se tomou um clamor horrível, insano, uma voz sem nome que dominava todos os ruídos da tempestade. Era um clamor só comparável ao brado imenso que hão de soltar os condenados no dia do Juízo Final.

Os cabelos do capitão Ferreira puseram-se de pé e duros como estacas.

Ele bem sabia o que aquilo era. Aquela voz era a voz da cobra grande, da colossal sucuriju que reside no fundo dos rios e dos lagos. Eram os lamentos do monstro em laborioso parto.

O capitão levou a mão à testa para benzer-se, mas os dedos trêmulos de medo não conseguiram fazer o sinal-da-cruz. Invocando o santo do seu nome, Jerônimo Ferreira deitou a correr na direção em que supunha dever estar a sua desejada casa. Mas a voz, a terrível voz aumentava de volume. Cresceu mais, cresceu tanto afinal, que os amidos do capitão zumbiram, tremeram-lhe as pernas e caiu no limiar de uma porta.

Com a queda, espantou um grande pássaro escuro que ali parecia pousado, e que voou cantando:

- Acauã, acauã!

Muito tempo esteve o capitão caído sem sentidos. Quando tornou a si, a noite estava ainda escura, mas a tempestade cessara. Um silêncio tumular reinava, Jerônimo, procurando orientar-se, olhou para a lagoa e viu que a superfície das águas tinha um brilho estranho como se a tivessem untado de fósforo. Deixou errar o olhar sobre a toalha do rio, e um objeto estranho, afetando a forma de uma canoa, chamou-lhe a atenção. O objeto vinha impelido por uma força desconhecida em direção à praia para o lado em que se achava Jerônimo. Este, tomado de uma curiosidade invencível, adiantou-se, meteu os pés na água e puxou para si o estranho objeto. Era com efeito uma pequena canoa, e no fundo dela estava uma criança que parecia dormir. O capitão tomou-a nos braços. Nesse momento, rompeu o sol por entre os animais de uma ilha vizinha, cantaram os galos da vila, ladraram os cães, correu rápido o rio perdendo o brilho desusado. Abriram-se algumas portas. À luz da manhã, o capitão Jerônimo Ferreira reconheceu que caíra desmaiado justamente no limiar da sua casa.

No dia seguinte, toda a vila de Faro dizia que o capitão adotara uma linda criança, achada à beira do rio, e que se dispunha a criá-la, como própria, conjuntamente com a sua legítima Aninha.

Tratada efetivamente como filha da casa, cresceu a estranha criança, que foi batizada com o nome de Vitória.

Educada da mesma forma que Aninha, participava da mesa, dos carinhos e afagos do capitão, esquecido do modo por que a recebera.

Eram ambas moças bonitas aos 14 anos, mas tinham tipo diferente.

Ana fora uma criança robusta e sã, era agora franzina e pálida. Os anelados cabelos castanhos caíam-lhe sobre as alvas e magras espáduas. Os olhos tinham uma languidez doentia. A boca andava sempre contraída, numa constante vontade de chorar. Raras rugas divisavam-se-lhe nos cantos da boca e na fronte baixa, algum tanto cavada. Sem que nunca a tivessem visto verter uma lágrima, Aninha tinha um ar tristonho, que a todos impressionava, e se ia tomando cada dia mais visível.

Na vila dizia toda a gente:

- Como está magra e abatida a Aninha Ferreira que prometia ser robusta e alegre.

Vitória era alta e magra, de compleição forte, com músculos de aço. A tez era morena, quase escura, as sobrancelhas negras e arqueadas; o queixo fino e pontudo, as narinas dilatadas, os olhos negros, rasgados, de um brilho estranho. Apesar da incontestável formosura, tinha alguma coisa de masculino nas feições e nos modos. A boca, ornada de magníficos dentes, tinha um sorriso de gelo. Fitava com arrogância os homens até obrigá-los a baixar os olhos.

As duas companheiras afetavam a maior intimidade e ternura recíproca, mas o observador atento notaria que Aninha evitava a companhia da outra ao passo que esta a não deixava. A filha do Jerônimo era meiga para com a companheira, mas havia nessa meiguice um certo acanhamento, uma espécie de sofrimento, uma repulsão, alguma coisa como um terror vago, quando a outra cravava-lhe nos olhos dúbios e amortecidos os seus grandes olhos negros.

Nas relações de todos os dias, a voz da filha da casa era mal segura e trêmula; a de Vitória, áspera e dura. Aninha, ao pé de Vitória, parecia uma escrava junto da senhora.

Tudo, porém, correu sem novidade, até ao dia em que completaram 15 anos, pois se dizia que eram da mesma idade. Desse dia em diante, Jerônimo Ferreira começou a notar que a sua filha adotiva ausentava-se da casa frequentemente, em horas impróprias e suspeitas, sem nunca querer dizer por onde andava. Ao mesmo tempo que isso sucedia, Aninha ficava mais fraca e abatida. Não falava, não sorria, dois círculos arroxeados salientavam-lhe a morbidez dos grandes olhos pardos. Uma espécie de cansaço geral dos órgãos parecia que lhe ia tirando pouco a pouco a energia da vida.

Quando o pai chegava-se a ela e lhe perguntava carinhosamente:

- Que tens, Aninha?

A menina, olhando assustada para os cantos, respondia em voz cortada de soluços:

- Nada, papai.

A outra, quando Jerônimo a repreendia pelas inexplicáveis ausências, dizia com altivez e pronunciado desdém:

- E que tem vosmecê com isso?

Em julho desse mesmo ano, o filho de um fazendeiro do Salé, que viera passar o S. João em Faro, enamorou-se da filha de Jerônimo e pediu-a em casamento. O rapaz era bem-apegoado, tinha alguma coisa de seu e gozava de reputação de sério. Pai e filha anuíram gostosamente ao pedido e trataram dos preparativos do noivado. Um vago sorriso iluminava as feições delicadas de Aninha. Mas um dia em que o capitão Jerônimo fumava tranquilamente o seu cigarro de tauari à porta da rua, olhando para as águas serenas do Nhamundá, a Aninha veio se aproximando dele a passos trôpegos, hesitante e trêmula, e, como se cedesse a uma ordem irresistível, disse, balbuciando, que não queria mais casar.

- Por quê? - foi a palavra que veio naturalmente aos lábios do pai tomado de surpresa.

Por nada, porque não queria. E, juntando as mãos, a pobre menina pediu com tal expressão de sentimento, que o pai enleado, confuso, dolorosamente agitado por um pressentimento negro, aquiesceu, vivamente contrariado.

- Pois não falemos mais nisso.

Em Faro, não se falou em outra coisa durante muito tempo, senão na inconstância da Aninha Ferreira. Somente Vitória nada dizia. O fazendeiro do Salé voltou para as suas terras, prometendo vingar-se da desfeita que lhe haviam feito.

E a desconhecida moléstia da Aninha se agravava a ponto de impressionar seriamente o capitão Jerônimo e toda a gente da vila.

Aquilo é paixão recalcada, diziam alguns. Mas a opinião mais aceita era que a filha do Ferreira estava enfeitiçada.

No ano seguinte, o coletor apresentou-se pretendente à filha do abastado Jerônimo Ferreira.

- Olhe, seu Ribeirinho, disse-lhe o capitão, é se ela muito bem quiser, porque não a quero obrigar.

Mas eu já lhe dou uma resposta nesta meia hora.

Foi ter com a filha e achou-a nas melhores disposições para o casamento. Mandou chamar o coletor, que se retirara discretamente, e disse-lhe muito contente:

- Toque lá, seu Ribeirinho, é negócio arranjado.

Mas, daí alguns dias, Aninha foi dizer ao pai que não queria casar com o Ribeirinho. O pai deu um pulo da rede em que se deitara havia minutos para dormir a sesta.

- Temos tolice?

E como a moça dissesse que nada era, nada tinha, mas não queria casar, terminou em voz de quem manda:

- Pois agora há de casar que o quero eu.

Aninha foi para o seu quarto e lá ficou encerrada até ao dia do casamento, sem que nem pedidos nem ameaças a obrigassem a sair.

Entretanto, a agitação de Vitória era extrema.

Entrava a todo o momento no quarto da companheira e saía logo depois com as feições contraídas pela ira.

Ausentava-se da casa durante muitas horas, metia-se pelos matos, dando gargalhadas que assustavam os passarinhos. Já não dirigia a palavra a seu protetor nem a pessoa alguma da casa.

Chegou, porém, o dia da celebração do casamento. Os noivos, acompanhados pelo capitão, pelos padrinhos e por quase toda a população da vila, dirigiram-se para a matriz. Notava-se com espanto a ausência da irmã adotiva da noiva. Desaparecera, e, por maiores que fossem os esforços tentados para a encontrar, não lhe puderam descobrir o paradeiro. Toda a gente indagava, surpresa:

- Onde estará Vitória?

- Como não vem assistir ao casamento da Aninha?

O capitão franzia o sobrolho, mas a filha parecia aliviada e contente. Afinal como ia ficando tarde, o cortejo penetrou na matriz, e deu-se começo a cerimônia.

Mas eis que na ocasião em que o vigário lhe perguntava se casava por seu gosto, a noiva põe-se a tremer como varas verdes, com o olhar fixo na porta lateral da sacristia.

O pai, ansioso, acompanhou a direção daquele olhar e ficou com o coração do tamanho de um grão de milho.

De pé, à porta da sacristia, hirta como uma defunta, com uma cabeleira feita de cobras, com as narinas dilatadas e a tez verde-negra, Vitória, a sua filha adotiva, fixava em Aninha um olhar horrível, olhar de demônio, olhar frio que parecia querer pregá-la imóvel no chão. A boca entreaberta mostrava a língua fina, bipartida como língua de serpente. Um leve fumo azulado saía-lhe da boca, e ia subindo até ao teto da igreja. Era um espetáculo sem nome!

Aninha soltou um grito de agonia e caiu com estrondo sobre os degraus do altar. Uma confusão fez-se entre os assistentes. Todos queriam acudir-lhe, mas não sabiam o que fazer. Só o capitão Jerônimo, em cuja memória aparecia de súbito a lembrança da noite em que encontrara a estranha criança, não podia despegar os olhos da pessoa de Vitória, até que esta, dando um horrível brado, desapareceu, sem se saber como.

Voltou-se então para a filha e uma comoção profunda abalou-lhe o coração. A pobre noiva, toda vestida de branco, deitada sobre os degraus do altar-mor, estava hirta e pálida. Dois grandes fios de lágrimas, como contas de um colar desfeito,

corriam-lhe pela face. E ela nunca chorara, nunca desde que nascera se lhe vira uma lágrima nos olhos!

- Lágrimas! - exclamou o capitão, ajoelhando ao pé da filha.

- Lágrimas! - clamou a multidão tomada de espanto.

Então convulsões terríveis se apoderaram do corpo de Aninha. Retorcia-se como se fora de borracha. O seio agitava-se dolorosamente. Os dentes rangiam em fúria. Arrancava com as mãos o lindo cabelo. Os pés batiam no soalho. Os olhos reviravam-se nas órbitas, escondendo a pupila. Toda ela se maltratava, rolando como uma frenética, uivando dolorosamente.

Todos os que assistiam a esta cena estavam comovidos. O pai, debruçado sobre o corpo da filha, chorava como uma criança.

De repente, a moça pareceu sossegar um pouco, mas não foi senão o princípio de uma nova crise.

Inteiriçou-se. Ficou imóvel. Encolheu depois os braços, dobrou-os a modo de asas de pássaro, bateu-o por vezes nas ilhargas, e, entreabrindo a boca, deixou sair um longo grito que nada tinha de humano, um grito que ecoou lugubrememente pela igreja:

- Acauã!

- Jesus! - bradaram todos caindo de joelhos.

E a moça, cerrando os olhos como em êxtase, com o corpo imóvel, à exceção dos braços, continuou aquele canto lúgubre:

- Acauã! Acauã!

Por cima do telhado, uma voz respondeu à de Aninha:

-Acauã! Acauã!

Um silêncio tumular reinou entre os assistentes. Todos compreendiam a horrível desgraça. Era o Acauã!

Inglês de Sousa

Oficina 4: Músicas Amazônicas

OLHANDO BELÉM

O sol da manhã rasga o céu da Amazônia
Eu olho Belém da janela do hotel
As aves que passam fazendo uma zona
Mostrando pra mim que a Amazônia sou eu

Que tudo é muito lindo
Ô ô ô ô ô
É branco é negro é índio
Ei ei ei eiô

No rio Tietê mora a minha verdade
Sou caipira, sede urbana dos matos
Um caipora que nasceu na cidade
Um curupira de gravata e sapato

Sem nome sem dinheiro
Ô ô ô ô ô

Sou mais um brasileiro
Ei ei ei eiô

Olhando Belém enquanto uma canoa desce o rio
E um curumim assiste da canoa
Um boeing riscando o vazio
Eu posso acreditar que ainda dá pra gente viver numa boa
Os rios da minha aldeia são maiores que os de Fernando Pessoa (bis)

Molhando meus olhos de verde floresta
Sentindo na pele o que diz o poeta
Eu olho o futuro e pergunto pra insônia
Será que o Brasil nunca viu Amazônia

Eu vou dormir com isso
Ô ô ô ô ô
Será que é tão difícil
Ei ei ei eiô

Olhando Belém enquanto uma canoa desce o rio
E um curumim assiste da canoa
Um boeing riscando o vazio
Eu posso acreditar que ainda dá pra gente viver numa boa
Os rios da minha aldeia são maiores que os de Fernando Pessoa (bis)

E o sol da manhã
Rasga o céu da Amazônia...

Nilson Chaves & Celso Viáfara

Oficina 5: Imagens Amazônicas

O CARRO DOS MILAGRES

Olhe compadre, nem quero lhe contar a triste sina deste meu barco a vela feito de tala de miriti. Eu trouxe ele mas foi para meu barco a vela colocar no Carro dos Milagres.

Promessa feita e jurada ao pé da imagem de Nossa Senhora do Retiro, na noite de lua cheia, três noites depois de medonho temporal.

Tive que correr terra - o senhor pensa - para cumprir dita promessa. E trazer com minhas próprias mãos, esta veleira copiada da finada canoa que o vento e a água reduziram a fanico na contracosta da Baía do Marajó. Só este criado seu escapou são e salvo por obra e graça de Deus e Nossa Senhora de Nazaré. Já não digo, do forte vento, nem da furiosa chuva, nem da medonha água, que se coliam com a noite e o raio, para fazer aquele poder de inferno no meio do caminho que a gente tinha que passar. A água não tem cabelo. E a triste noite era tão lisa e desconforme, que a lua, as estrelas, a brisa andavam escondidas nos escuros escaninhos dos horizontes sem fim.

Eu mesmo não sei contar nada, depois que velas e mastros foram arrancados. Só sei que a canoa ficou totalmente desamparada no meio da mais negra escuridão.

E só estou contandozinho esta história, porque fiquei agarrado num pau, horas e horas de bubuia, até que a maré vazante encalhou meu corpo entre raízes do mangue que fica bem na entrada do igarapé. Mas assim como a noite botou o inferno no meu caminho, o dia trouxe a Providência Divina para me Socorrer. Esse mesmo temporal medonho e desconforme pampeiro de chuva, vento e raio bateu ainda por cima de maré cheia, para nossas bandas, onde a minha velha mãe rezava e pensava na nossa canoa, que nesse exato momento devia de estar fazendo a desinfeliz travessia. Ela, coitada, a pobre velha, não sabia se rezava para Nossa Senhora, se acendia a lamparina, se desamarrava a rede, ou se reparava a cumeeira da casa que o vento paresque queria porque queria arrancar. Na certa se benzia no estralo do trovão, no clareio do relâmpago e comia na praia açoitada. pra tomar do vento em remoinho, a porta de japá.

A pobre velha – o senhor pensa – apesar de sozinha na barraca invadida pela chuva, ainda teve o expediente de enfiar o quadro de Nossa Senhora entre as palhas da parede, que o forte vento não tinha conseguido despregar. Mas a rede, a branca rede, da minha velha mãe, tinha criado alma de vela e estava enfunada, por-força querendo carregar com casa-e-tudo pro meio da procela e navegar paresque, em riba das enormes ondas rumo à perigosa travessia. Minha mãe diz: que se não encontrasse terçado, e cortasse a corda da rede, o pano branco voltaria ao seu antigo destino. Era muito capaz de transformar esteios, caibros, palhas e japás, numa jangada que, depois de afrontar os ventos, seria jogada numa distante praia sujeita somente à correnteza nas marés. Certas coisas, meu compadre, - o senhor pensa trazem guardado o seu destino. Um belo dia ou numa triste noite: rasgam o céu como um raio; aparecem de repente como uma estrela; brotam inocente como uma semente; ou explodem em vida como uma flor. Esse pano branco da rede da minha velha mãe era um pedaço da vela-mestra de uma canoa naufragada que meu finado irmão guardava num baú velho como lembrança de tanta luta pelo mar. Minha mãe se lembrou disso na hora da tempestade. Tratou de cortar a corda da rede, para evitar que o pedaço de vela feito rede carregasse a barraca inteira pro meio do temporal. Coração de mãe o senhor pensa? - nunca se engana. E na hora do maior perigo é sempre o que fala mais certo. A velha então, quando viu a rede tufada feito vela, pensou logo na alma do meu irmão. E pensando no morto, rezou pelo vivo, que era eu e que estava no maior perigo na justa hora da mais difícil e aguniosa travessia.

Aí então, foi que surgiu a promessa deste barco. A rede foi cortada, o barco foi talhado, dias e dias armado e desarmado, assinzinho como o senhor está vendo: de pano de rede e tala de miriti. Todos dizem: que a minha vida, é o milagre desta promessa. Porque os outros tripulantes da canoa bateram o pacau. E devem de andar pelos cafundós do Judas servindo de comida para piranha nos peraus dessa imensa baía.

Agora o senhor veja: abaixo de Deus e Nossa Senhora, foi meu finado irmão e minha velha mãe com sua promessa, que salvaram este-um, que está contandozinho esta história aqui em riba desta canoa ancorada na lama deste cais. Mas o senhor acha então, que só estes três tragos de cachaça que nós bebemos dá mesmo, no duro, para fazer esta maior e dificutrosa travessia? Minha mãe me disse que eu tinha que botar este barco com as próprias mãos no Carro dos Milagres. Vigie só - tem que ser, meu compadre - no carro andando, no meio de todo o povo e nos pés da Virgem de Nazaré.

Já tive olhando pro o carro parado no Largo da Sé, bem em frente à Catedral. Estava vazio de milagres, porque ainda era no lusco-fusco da manhã. O Carro, a modo, representava um barco. O Tinhoso, o Demo, estava figurado em forma de

veado. Um cavaleiro correndo atrás do cujo, freava o animal no espaço, cai-não-cai no precipício. A Santa aparecia meia pregada no céu, entre raios de ouro luzindo no estandarte. E queria-porque-queria salvar o cavaleiro de cair no abismo. Abismo que também figurava como água, água que era mar, que era rio, que era igarapé, tendo uma canoa em terrível perigo de se afundar.

Mas quando dei por mim, chegava gente por todos lados: com pouco a praça estava cheia. Os sinos das igrejas começavam a tocar. Mas o senhor que é caboco acostumado nestas festas sabe muito bem, que o Círio de Nossa Senhora de Nazaré não tem começo nem fim. A gente sabe que a procissão começa mesmo na Catedral e se finda na Basílica. Isso todo mundo pensa e diz: que o trajeto do Círio anda pelas ruas principais. - Mas meu compadre, vamo tomar mais um gole de cachaça? - Olhe, o certo mesmo, de saída e de chegada, ninguém pode asseverar. Os preparativos, acompanhamentos, dispositivos de pessoas gradas e gentes religiosas que constituem em ordem esta digna procissão, é coisa difícil, bem difícil de se acompanhar. Onde está o Padre, por exemplo? O Bispo? O Chefe de Polícia e o Governador, o senhor sabe? Desde que hora o povo está nas ruas esperando o Círio? Da véspera? Da antevéspera? Donte? Dontonte? Desta noite ou des da manhã, o senhor sabe? E qual seja o digno trajeto, a passagem oficial dos peregrinos que vêm de todos os cantos para essa oficial tamanha procissão? O senhor imagina que é nas avenidas que o Círio trafega até chegar no arraial? Isso, por mais que me bote a maginar não entra na minha mente, compadre velho. - Vamos tomar mais uma, uma proncha de cachaça com este pedaço de peixe-frito. - Olhe, esta farinha amarela, até que serve com tira-gosto, é obra dos cabocos do Acará. - Um gole, mais um gole, talagada bruta da maldita! – Não faça cara feia, meu compadre, que a Santa castiga! Mas o senhor acha que todo o povo que veio pro Círio está enchendo estas ruas? Esperando nas calçadas? Entupindo as igrejas? Esparramado nas praças e olhando das portas e janelas desses enormes edifícios? Olhe eu, por exemplo, com este meu barco a vela que tenho na mão para depositar no Carro dos Milagres, estou por acaso rezando? Cantando? Em comportamento justo de devoto promesseiro esperando a milagrosa Santa? Nem me arreneque por causa disso, outros andam fazendo coisa muito pior. Olhe o Jozias, o Sigismundo, o Zé da Praia, o Mané do 0, que também trouxeram promessas pro Carro dos Milagres. Será que estão metidos no meio deste desconforme povo, ou já depositaram suas promessas ao pé da Virgem ainda no Largo da Sé? Nem diga, que esse mundão de gente que horas e horas passa na nossa frente, é o Círio propriamente dito. Cadê o Padre? O Bispo? O andor da Santa? Cadê o Carro dos Foguetes e a Berlinda? Sim, cadê o Carro dos Foguetes? As fanfarras? Cadê a cavalaria da Polícia Militar! Olhe, compadre, vamo tomar mais uma biritinha dessa pinga boa, e deixa o Círio tomar forma. Beba este trago. Lhe juro que é cachaça da boa, deixe o povo ingrossar. Deixe tomar parecença e solenidade justa de uma digna procissão. Quando este poder de povo tiver unido-unido, carne-e-unha, ombro com ombro, cabeça com cabeça, esprimido nas paredes, que zolho não for mais zolho, cara não for mais cara, e cor não for mais cor. então é porque vem vindo o Carro dos Milagres. Não vá pensar que nessas horas, eu nem me mexa, estirado no baileu desta canoa. Papel desses, seu compadre não faz. Lhe juro que não fico que nem esse um, aí do nosso lado, que não aguentou o baque da maldita e nem o Círio aprecia do fundo da sua cachaça, feito mulambo em riba do toldo da "Flor do Arari". Não, compadre, papel desses, seu compadre não faz. Cachaça para mim é solavanco, é djutório perfeito, reforço desmedido de empreitada difícil, para cair na para água no lavar da malva, para aguentar o bruto sol ardendo no espinhaço, ou para enfrentar qualquer perigo de maior trabalho sem rir e sem chorar.

Agora vigie só: o chão sumiu por um encanto! A rua ficou muito estreita de tanta gente. Nossa vista não abarca nem começo nem fim. Mundão de gente, meu compadre! Chegou a hora de entrar neste fordunço. É agora e já, meu compadre, o senhor me acompanhe. Eu tenho que roer uma pupunha para chegar no Carro dos Milagres, carregando este barco-a-vela por cima de tantas cabeças. Mas ele vai, lhe garanto que ele vai: ora suspenso no aperto do povo, ora imprensado, espremido, empurrado, pisava, varando gente, gente, gente, até chegar no ponto de botar o barco no carro andando. E vem ele! E vem ele! E vem ele dê do largo, recolhendo as promessas na procissão. Olhe, compadre, agora vamos beber a saideira, dupla talagada, reforçada, por Deus! Definitivo trago, último, final! Porque o poder do povo está aumentando. - Veja bem: ninguém distingue mais uma pessoa inteira, completa total. A cor da roupa, a quem pertence? Pernas e braços, nem se fala... E vem! E vem compadre, a cavalaria! Olhe o piquete das fanfarras abrindo o cortejo do Carro dos Milagres. Agora! Agora está na hora de nós entrar no povo. E é já! Por favor não largue nem por um instante o rumo do barco a vela. Nem perca a direção do Carro dos Milagres. Preste atenção na cor da blusa. E olhe: qualquer coisa agarre. Agarre no cóis da minha calça. Vombora! Vombora e já! Mas não patete, não trasteje! E trate sério: que vem o bruto Círio da Virgem Nossa Senhora de Nazaré.

Agora é que é: no meio deste povo, com este barco na mão, nem posso falar com o meu compadre. Se virar a cabeça para trás, posso até perder o rumo da viagem. Posso até comprar briga de festa, pisando em falso na prancha dum vivente. Por Deus, que eu não sei como vou tintiar esse barco na mão por cima de ombros e cabeças. Qualquer descuido, pisar em falso, brusco impurrão, acocho, aperto, arrocho, onde de povo se espremendo, se impurrando, se imprensando... Ei! Compadre, me responda, ao menos responda, que eu quero ao menos ouvir o rumo da sua voz. Faça como naquela noite, que tivemos que atravessar com a água no peito o Igarapé da Mata na varja-alta do teso do Catauari. Trouxa de roupa na cabeça, facão e garrafa de cachaça na cintura, igarapé lambendo a ribanceira... O senhor se lembra quando a luz da lamparina mergulhou de vez na água daquela baixa? Foi medonho estrupício de sombras fugindo pelas quebradas da mata. Depois, a escuridão de bubuia borbulhando na lama. O rumo só era dado pela voz: oi! oi! Oi! Basta responder como naquela noite no rumo da festa: oi! oi! Só mesmo os gritos descobriram o caminho e a distância que o escuro da noite acabava de esconder. Pisar na lama do fundo, meter o pé num buraco, topar de chofre numa raiz, esbarrar num peixe, estremecer de choque e susto de puraquê; isso tudo sem deixar a roupa-da-festa se molhar na água do rio. O senhor bem que se lembra dessa feita. Mas o senhor acha mais fácil, ou muito mais difícil, que carregar na mão como promessa, por cima de tantas cabeças, este barco-a-vela de tala de miriti?

Não lhe disse, compadre, para se agarrar no cóis da minha calça! Agora é tarde, muito tarde. Sei que tenho que enfrentar sozinho essa ruma desconforme de gente. Será que esse pessoal danado, que cerca o Carro dos Milagres, vai mesmo deixar eu botar a minha promessa no devido lugar e com todo respeito? Jogar por cima das cabeças paresque assim não serve. Pelo menos, não é conforme o prometido pela minha velha mãe. Pronto! Compadre, não lhe disse? Agora a vela do meu barco engatou num monte de balões! Minha Nossa Senhora! Lá vai a velazinha pendurada: monte de cores carregando um pedaço de vela! Eita pedaço de promessa! Eita pedaço de rede! Será que tu vai mesmo direitinho pro céu! Oh, velazinha branca armada na tala de miriti, quantas cores te carregam? Quantos céus te abarcam? Quantas nuvens te esperam? Eu sei que já correste no rio entre árvores e flores, já correste no mar voando sobre as ondas... Já até ensaiaste carregar nossa barraca

feito barco no arrocho do temporal. Qual será o teu destino agora, nas asas deste vento, no meio de tantas cores e por cima de tantas cabeças?

Oh! Minha Nossa Senhora! Como é possível cumprir a sua promessa no meio deste povo. Se fosse para chegar num brejo, passar num atoleiro, varar na mata escura, atravessar um rio a nado ou vencer um igapó, este seu criado e muito que devoto romeiro já tinha chegado a que tempo. Até com aturá de castanha na costa, cambada de peixe na vara, ruma de seringa no ombro, peso no lombo de duas postas de pirarucu, a Senhora sabe que faço sem dificuldade qualquer travessia. Não tremo nem trastejo quando pulo em cima de um tronco de bubuia. E não sinto o menor sobroço quando pesco em riba de lama gulosa fazendo ponte de toro de açai. Mas agora, eu sei que nem inteira vai chegar esta promessa, já que a velazinha branca os balões coloridos carregaram... Agora resta só o casco... Nem sei se vale a pena pagar uma promessa assinzinha desfigurada. É o diacho: ter que forçar esta barreira de homens e policiais de braços dados, formada para proteger o Carro dos Milagres que recolhe no caminho tanto padecer. Me ajude agora, Nossa Senhora, que eu vou passar neste tamanho aperto. A promessa que eu trago foi feita da maior angústia, no maior carinho e desespero, assim foi prometido em canto e reza, em sobroço de alvoroço na mais angustiada devoção.

Pronto! Agora que aconteceu o pior: o barco escapuliu da minha mão. - Oh! Minha Nossa Senhora, estou quase desconfiado que o Demónio está solto neste meio. - Cadê o barco, cadê o barco, minha gente? Agora sem vela, sem tolda, sem mastro, sem leme, deve estar pisado que nem casca de banana. Não impurra, su mano, credo! Tenham modos. Nunca pensei que o Círio de Nossa Senhora fosse pior que o estouro da boiada, pior que cardume de peixe na malha da rede, pior que manada de búfalo solta no campo. Se um lote de cavalos estivesse passando por cima do meu corpo, talvez fosse menor o meu desespero.

Procurando o meu barco, perdi até o tamanho da rua. Perdi a distância das sarjetas, a grandeza da cidade e a cor e o espaço do céu. Só vejo pernas, pés e braços, sapatos e calcanhares. Um povo de cintura para baixo caminhando sem parar. Oh, minha Nossa Senhora, me diga, me diga mesmo, que este ajuntamento de gente seja uma digna procissão. Perdi primeiro o meu compadre. Depois, a vela enjambrada da rede pela minha velha mãe, os balões prenderam e carregaram. Finalmente, o barco caiu no meio do povo. E foi pisado e repisado por não sei quantos pés. Agora perdi o rumo e o destino da minha promessa. Afogado estou agora na onda deste povo. Mar de gente, gente que anda, que anda, que reza, que fala, que chora, que canta, que impurra, que grita, que pisa, que olha mas não olha, onda de povo andando, sempre andando, tropeçando, caminhando, ruas, casas, edifícios, foguetes, fanfarras, pés sobre pés, chão passando... pára-não-pára, anda-não-anda, pára, pedras, paralelepípedos... Meu Deus! Minha Nossa Senhora! Nenhum olhar, nenhuma cor, nenhum aceno de mão de gente conhecida, nenhum sinal de norte ou sul. O vento. Até o vento de onde vem? Para onde vai? De onde foi? O rumo, onde está o rumo? Onde está? Onde é que está? Onde é que estou?

Se fosse ao menos na baía, de noite, me guiava pelo setestrela. Se fosse na mata fechada, me guiava pela cor das folhas, pela pegada dos bichos, pela direção dos ventos, pelo jeito dos paus. Mas nesse mar de gente, qual é o ponto? Qual é o rumo que posso me agarrar? Pernas e pés andando, andando. Braços e mãos balançando, balançando. Calças e saias passando, passando, ondulando, movimento, movimento, cores, cores, mar de gente, gente, gente... Onde está o céu azul? Gente de umbigo para baixo, sem ombros, sem cabeças, sem mantilhas e sem

chapéus. Foi por acaso no céu azul que os balões sumiram com a velazinha pendurada?

Égua! Inda mais este aperto querendo fechar minha garganta. Credo! Te esconjuro, cachaça mal arrumada! Te aquieta aí por baixo mesmo, que agora eu preciso demais desta cabeça para saber onde é qu'estou. De pernas, nem tanto preciso: posso ir até ajoelhado pagando promessa, cumprindo penitência pelo barco a vela que inútil, inútil se perdeu. Ah? Cachaça abaeté pura, queres mesmo derrubar será este velho conhecido? Bebedor afamado, duro na queda, seguro no copo, nunca, nunca jogado no chão. – Escolheste o povo pra tanta testemunha. Por que escolheste o povo pra tanta testemunha? – O Círio, a Santa, a manhã clara, a festa inteira da Virgem Padroeira, vão será ver a bruta queda destezinho aqui o teu comparsa? Não respeitas será a devoção do pobre para fazer tamanha desavença? Queres mesmo derrubar o céu azul na minha cabeça? Queres falsear pra mim até a linha do horizonte? Queres cavar buraco à-toa à-toa até em baixo do meus pés? S'inda fosse de noite, no terreiro, ou na praia bem deserta ainda desculpava esta zonzeira, esta tonteira, que aperta a minha cabeça e fecha cada vez mais minha garganta. Parece que o povo todo já está de cabeça para baixo: pernas e pés, calças e saias, sapatos e sandálias marchando contra o céu.

Mas aqui, no meio deste povo, depois que perdi o meu compadre, depois que perdi minha promessa, que enxerguei bem pertinho agarra-não-agarra, a Milagrosa Santa; e me perdi que me perdi – não, cachaça maldita – não desgraçada bebida, não sujeita aguardente. Má comparada consciência do Tinhoso: contigo eu luto! Luto que brigo, salto, piso, grito, choro que choro, mas não entrego este corpo, nem esta alma, que deviam de estar depositando santa promessa, no Carro dos Milagres, conforme o prometido desejo de minha velha mãe. Inda mais este maior aperto na garganta! Credo! Três vezes credo! Te esconjuro, péssimo vazio no estômago e maldito descontrole na cabeça!

Que o mundo girasse, cachaça maldita... que o povo sumisse... que todas as cores se misturassem... meu fraco entender apagasse de repente, por Deus, não era tamanha a tua malina traição! Mas fica caído assim nesta sarjeta, no largo da festa no meio do povo, bem perto da igreja, quase na ilharga da Santa; te juro e te esconjuro, cachaça sujeita, - por Deus e Nossa Senhora, - noutra feita, tua forte malícia, traiçoeiro gosto, manhoso sujigar de forças e vontades; eu vomito. Te Juro que eu vomito no primeiro arroto que vier nesta garganta.

Benedicto Monteiro

Oficina 6: Danças Típicas Amazônicas

CANTIGA DE BATUQUE

- "Nêga qui tu tem?
- Maribondo Sinhá!
- Nêga qui tu tem?
- Maribondo Sinhá!"

Rufa o batuque na cadência alucinante
– do jongo do samba na onda que banza.
Desnalgamentos bamboleios sapateios, cirandeios,
cabindas cantando lundus das cubatas.

Patichoulli cipó-catinga priprioca,
baunilha pau-rosa orisa jasmim.
Gaforinhas riscadas abertas ao meio,
crioulas mulatas gente pixaim...

– "Nêga qui tu tem?
– Maribondo Sinhá!
– Nêga qui tu tem?
– Maribondo Sinhá!"

Sudorâncias bunduns mesclam-se intoxicantes
no fartum dos suarentos corpos lisos lustrosos.
Ventres empinam-se no arrojo da umbigada,
as palmas batem o compasso da toada.

– "Eu tava na minha roça
maribondo me mordeu!..."

Ó princesa Isabel! Patrocínio! Nabuco!
Visconde do Rio Branco!
Euzébio de Queiroz!

E o batuque batendo e a cantiga cantando
lembram na noite morna a tragédia da raça!

Mãe Preta deu sangue branco a muito "Sinhô moço"...

"Maribondo no meu corpo!
– Maribondo Sinhá.!"

Roupas de renda a lua lava no terreiro,
um cheiro forte de resinas mandingueiras
vem da floresta e entra nos corpos em requebros.

– "Nêga qui tu tem?
– Maribondo num dêxa
– Nêga trabalhá!..."

E rola e ronda e ginga e tomba e funga e samba,
a onda que afunda na cadência sensual.
O batuque rebate rufando banseiros,
As carnes retremem na dança carnal!...

– "Maribondo no meu corpo!
– Maribondo Sinhá!
– É por cima é por baxo!
– é por todo lugá!"

Oficina 7: Festivais Folclóricos Amazônicos

FESTA DO BOI BUMBÁ

Tambores estão soando
Anunciando festa do boi
Guerreiros se preparando
Arcos e flechas para guerrear
As tribos na grande festa
Caras pintadas grito no ar
Bandeiras se agitando
Minha galera tá tudo bem
Eu grito eu danço e canto
Bato palminhas pro meu bumbá
Cunha a moça mais bela
Vai te encantar
Vem suas lendas com seus cantos
Tem a floresta com seus encantos
Pajé com seu ritual já vai começar
Heiá, Heiá, Lá Lá, Lá Lá, Lá Lá,
Heiá, Heiá, é festa de boi bumba
Heiá, Heiá, Lá Lá, Lá Lá, Lá Lá,
Heiá, Heiá, entra na dança é festa de boi bumbá.

Jose Maria Nunes Corrêa (Zezinho Corrêa)

Oficina 8: Pinturas Amazônicas

HOMEM DEFUMANDO



Hélio Melo

Oficina 9: Culinária Amazônica

SABOR AÇAÍ

E pra quê tu foi plantado
E pra quê tu foi plantada
Pra invadir a nossa mesa
E abastar a nossa casa...

Teu destino foi traçado
Pelas mãos da mãe do mato
Mãos prendadas de uma deusa
Mãos de toque abençoado...

És a planta que alimenta
A paixão do nosso povo
Macho fêmea das touceiras
Onde Oxossi faz seu posto...

A mais magra das palmeiras
Mas mulher do sangue grosso
E homem do sangue vasto
Tu te entrega até o caroço...

E tua fruta vai rolando
Para os nossos alguidares
E se entrega ao sacrifício
Fruta santa, fruta mártir

Tens o dom de seres muito
Onde muitos não têm nada
Uns te chamam açaizeiro
Outros te chamam juçara...

Põe tapioca, põe farinha d'água
Põe açúcar, não põe nada
Ou me bebe como um suco
Que eu sou muito mais que um fruto

Sou sabor marajoara
Sou sabor marajoara
Sou sabor...

Nilson Chaves & Lucinha Bastos

Oficina 10: Contação de Histórias Amazônicas

O ENCANTO DE HONORATO

*“Esta é uma versão
absolutamente original.”*

Minha avó Isabel me contou que, uma vez, uma senhora ficou grávida e, durante sua gravidez, sentia muita coisa diferente, já que possuía cinco filhos e não havia sentido nada de diferente em outras vezes.

Quando se aproxima perto do parto, passou mal, que necessitou da presença da velha parteira, mesmo antes da hora do parto.

Quando chegou sua hora, em vez de nascer uma criança, nasceram duas cobras brancas.

A parteira as batizou com o nome de Honorato e Felizmina.

Passaram muitos anos, as duas cobras vivendo nas águas do rio Abaeté.

Honorato sempre dava conselhos a sua irmã, pedindo a ela que não se envolvesse com cobra estranha, pois tinha esperanças que, um dia, haviam de se desencantarem e, assim, viverem com pessoas humanas. Livrarem-se desses tormentos e tornarem-se a forma humana.

Um dia, Honorato foi chamado para resolver um assunto no rio Xingu e teve que deixar Felizmina, a sua irmã, por aqui.

Antes de sua partida, recomendou-a do trato que havia feito com ela: que o esperasse, que não se envolvesse com nenhuma cobra do fundo do rio.

Honorato partiu para sua missão. Passou algum tempo por lá e Felizmina pensou que não voltasse mais.

Namorou e engravidou de uma cobra do Moju. Antes um pouco de Honorato regressar, teve notícias que sua irmã havia se envolvido com uma cobra do Moju e que estava grávida.

Honorato, enraivecido pela traição, resolveu voltar por terra, pois sentia muita pressa.

Por onde ele passou, dizia a minha avó, que deixou marcas profundas nas terras e nas árvores, pois tão pesado era seu corpo que quebrava árvores pequenas e deixava rastro fundo na terra.

Chegando no rio Moju, travou uma luta tão forte com a cobra, amante de sua irmã, até matá-la. E deixou sua irmã bastante ferida.

O povo do Moju contava, que durante uns oito dias, não puderam beber água do rio, tanto era o barro misturado na água, que [] comparavam com o tucupi.

Felizmina, em consequência da luta, não aguentou os ferimentos e veio a falecer.

Ficou Honorato sozinho, triste e desiludido, pois não conseguira fazer sua irmã mudar de ideia.

Saiu pelos rios em busca de uma pessoa corajosa, que pudesse desencantá-lo.

Apareceu para diversas pessoas. Todos diziam que tinham coragem, mas, quando chegava o momento, não apareciam ou não tinham coragem.

Triste, Honorato já estava desesperançoso que um dia fosse desencantar.

De repente, se lembrou de sua mãe e partiu no mesmo momento, e observou um horário que ela pudesse descer à margem do rio.

Descobriu que, todo dia, ela descia para lavar as peneiras, depois de amassar o açaí. Um dia ele apareceu para ela em forma humana e contou sua história e de sua irmã. Sua mãe disse:

- Não é possível. Eu só tenho cinco filhos e nenhum se parece com você - disse.

Aí, ele disse:

- Mãe, você se lembra das cobras que você teve e a parteira batizou com o seu leite?

A mãe disse:

- Lembro! Honorato!

Disse: -Sou eu mãe!

- E tua irmã?

Honorato relatou o acidente ocorrido e pediu a sua mãe que o desencantasse, pois já estava cansado dessa Vida, e queria viver, os restos de seus dias, ao lado de sua mãe, pois se achava muito doente, em consequência da luta que teve de travar com essa cobra desconhecida.

Sua mãe, emocionada, prometeu que o ajudaria. Que desencantaria.

Honorato, feliz, disse:

- Mãe compre uma faca nova, que ninguém tenha usado antes. E, meio-dia, em ponto, a senhora venha e retire de minha costa três escamas. Depois faça um ferimento de forma que faça sangue. É importante que faça Sangue! Fazendo sangue a senhora me desencanta.

A mãe acertou tudo.

No dia marcado, Honorato apareceu boiado, em forma de cobra, junto a um miritizeiro, que fazia, às vezes, de ponte.

Sua mãe chegou e, quase morreu de susto, ao ver aquela enorme cobra. Correu chorando e nada fez.

Honorato apareceu, no outro dia, e implorou que ela o desencantasse, que não tivesse medo, que ele não queria lhe fazer mal algum.

Ela disse que, dessa vez, iria e não teria mais medo.

Quando chegou o momento, a mãe de Honorato, com a faca nova, tirou-lhe três escamas de sua costa, mas, quando foi ferir, para tirar sangue, perdeu a coragem.

Honorato mergulhou e boiou em forma de um... Em forma humana, chorando, disse a ela:

- Ingrata, redobriste meu encanto.

E nunca mais apareceu em forma humana.

Pesquisadora: Ruth H. Dias

Informante: Joana Matos

Maria do Socorro Simões & Christophe Golder (Coordenadores)