



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGENS E LETRAMENTOS

WILDER MAX VIEIRA DOS SANTOS

NARRATIVAS AMAZÔNICAS: UMA PROPOSTA DE ENSINO COM A
LITERATURA BRASILEIRA DE EXPRESSÃO AMAZÔNICA

SANTARÉM-PA

2017

WILDER MAX VIEIRA DOS SANTOS

**NARRATIVAS AMAZÔNICAS: UMA PROPOSTA DE ENSINO COM A
LITERATURA BRASILEIRA DE EXPRESSÃO AMAZÔNICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras/PROFLETRAS da Universidade Federal do Oeste do Pará/UFOPA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre, sob a orientação do Prof. Dr. Edivaldo da Silva Bernardo.

SANTARÉM-PA

2017

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/UFOPA

- S237n Santos, Wilder Max Vieira dos
Narrativas amazônicas: uma proposta de ensino com a literatura brasileira de expressão amazônica. / Wilder Max Vieira dos Santos. – Santarém, Pa, 2017.
87 fls.: il.
Inclui bibliografias.
- Orientador Edivaldo da Silva Bernardo
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Mestrado Profissional em Letras.
1. Leitura literária. 2. Ensino - proposta. 3. Literatura brasileira. 4. Expressão amazônica. 5. Narrativas amazônicas. I. Bernardo, Edivaldo da Silva, *orient.* II. Título.

CDD: 23 ed. 372.4

WILDER MAX VIEIRA DOS SANTOS

**NARRATIVAS AMAZÔNICAS: UMA PROPOSTA DE ENSINO COM A
LITERATURA BRASILEIRA DE EXPRESSÃO AMAZÔNICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROLETRAS / UFOPA, como requisito parcial necessário à obtenção do grau de Mestre em Letras, outorgado pela Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)

Aprovada em ____/____/____

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Edivaldo da Silva Bernardo (UFOPA)

Orientador - Presidente da Banca

Profa. Dra. Ana Maria Vieira da Silva (UFOPA)

Examinador Interno

Prof. Dr. Francisco Edson Souza de Oliveira (UNAMA)

Examinador Externo

À Dona Ana e a Seu Orlando, meus
grandes amores!

À Dona Mira que, quando lúcida, sempre
me incentivou a trilhar o caminho do bem!

AGRADECIMENTOS

A Deus, por tudo.

Ao professor Doutor Edivaldo da Silva Bernardo, pelas orientações valiosas.

Aos meus irmãos Wesley Max e Leilane, por se manterem sempre ao meu lado me apoiando e sendo meu porto seguro.

Ao meu sobrinho Igor Max, por me manter mais próximo do universo infantil.

À amiga Gicele Monteiro dos Santos, pelo incentivo e por vivenciar comigo minhas angústias e vitórias.

Ao professor Doutor Lauro Roberto Figueira, por esclarecer dúvidas sobre o Imaginário Amazônico.

À Secretária do curso Profletras/UFOPA, Adriane Barroso, pela ajuda e esclarecimentos.

Aos professores do Profletras/UFOPA, pelos conhecimentos compartilhados.

Aos amigos do Mestrado, em especial ao “cotista” Odiley Azevedo, pela parceria.

Aos amigos Janice Salles, Vagner Castro e Dacirlene Miranda, que me representaram muito bem e resolveram meus problemas quando estive ausente.

Às amigas Rozane Mesquita, Melise Maia, Deisimar Leão e Vaneilia Vasconcelos, pelo apoio e garantia de diversão sempre.

Aos professores da Escola Municipal Helena Augusta Walcott, pelo apoio.

Aos alunos das turmas 9º anos A, B e C da Escola Municipal Helena Walcott, por contribuírem significativamente para a consecução da proposta.

À CAPES, pelo financiamento do curso.

EPÍGRAFE

Na realidade amazônica o mundo físico tem limites sfumatos, fundidos ou confundidos com o supra real, daí porque nela homens, deuses, [animais] caminham juntos pela floresta, navegam pelos rios. Situam-se no impreciso limite entre aquilo que é e aquilo que poderia ser.

Paes Loureiro

RESUMO

Em face da importância da leitura literária nas aulas de língua portuguesa, esta dissertação teve como objetivo apresentar e desenvolver uma proposta de ensino constituída de uma sequência de atividades interventivas que auxiliem na formação de leitores nessa perspectiva da língua, a partir de um trabalho com as narrativas amazônicas, através de práticas de leitura, oralidade, produção textual escrita e análise literária em turmas do 9º ano do Ensino Fundamental. Do ponto de vista teórico, a importância dessa proposta está em conceber o trabalho com a literatura a partir de uma perspectiva regional, no sentido de se desconstruir paradigmas e preconceitos com a cultura local, expressos através das desigualdades sociais e educacionais, historicamente construídas. Do ponto de vista social e prático, esta dissertação permitiu verificar que o trabalho com a literatura brasileira de expressão amazônica pode atender às reais necessidades dos alunos do Ensino Fundamental, notadamente do 9º ano. Desta forma, o trabalho se orientou por uma metodologia que se materializou inicialmente na pesquisa bibliográfica, em busca de referencial teórico e de estudiosos da área que fundamentassem a pesquisa. Posteriormente, foi elaborada e aplicada a proposta de ensino, cujos resultados foram considerados satisfatórios, na medida em que os alunos demonstraram que adquiriram novos conhecimentos e se perceberam como parte do processo. Assim, tal proposta se constitui como um produto didático pedagógico que pode ser flexível, considerando a realidade de cada ambiente escolar. Dessa forma, esperamos contribuir para o sucesso dos alunos no Ensino Fundamental, favorecendo a eles não só a construção de sua formação leitora, mas sobretudo a gradual evolução de sua consciência literária.

PALAVRAS CHAVE: Leitura literária; Proposta de ensino; Literatura Brasileira; Expressão Amazônica; Narrativas Amazônicas.

ABSTRACT

In view of the importance of the literature in Portuguese language classes, this dissertation aimed to present and develop a teaching proposal consist of a sequence of intervention activities that assist in the formation of readers in this perspective of language , from a work with the amazon narrative, through practices reading textual production written and analysis literary of elementary school . The point of theoretical view, the importance of this proposal is to receive work with literature from a regional perspective. In order to deconstruction paradigms and prejudices with the local culture expressed through the social inequalities and educational historically built. From the social point of view, this dissertation allowed that the work with Brazilian literature of amazon expression, you can meet the real needs of Elementary School students. This way the work was based on a methodology that materialized initially in the bibliographical research, late was prepared and applied the proposed teaching whose the results were considered satisfactory, the way that students acquired new knowledge and realized as part of the process . So, this proposal is constituted as didactic pedagogical product that can be flexible considering the reality of each school environment. However we hope contribute to the process of elementary school students, favoring not only the construction of their reading formation, but the gradual evolution of their literary consciousness.

Keywords: Literary reading, teaching proposal, Brazilian literature, amazon expression, amazon narratives

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LBEA	Literatura Brasileira de Expressão Amazônica
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
NA	Narrativas Amazônicas
NOA	Narrativas Oraís Amazônicas

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01 – O homem boto	61
FIGURA 02 – Transformação do boto em homem	61
FIGURA 03 – O homem e o boto	61
FIGURA 04 – O boto cor de rosa	61

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1. O ENSINO DE LITERATURA.....	17
2. O IMAGINÁRIO LITERÁRIO.....	26
3. LITERATURA BRASILEIRA DE EXPRESSÃO AMAZÔNICA.	34
3.1 A Amazônia como protagonista.....	36
3.2 Narrativas amazônicas.....	43
4. METODOLOGIA.....	48
5. PROPOSTA DE ENSINO DE LITERATURA BRASILEIRA DE EXPRESSÃO AMAZÔNICA.....	51
5.1 Descrição da proposta de ensino.....	52
5.2 A lenda do Boto.....	53
5.3 A lenda da Piripirioca.....	63
5.4 A lenda da Cobra Grande ou Norato.....	69
6. RESULTADOS.....	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	80
REFERÊNCIAS.....	83

INTRODUÇÃO

Ler e ler literatura faz bem e contribui bastante para o desenvolvimento intelectual do ser humano. Mas o que ler e quando ler? Quais influências contributivas uma leitura bem orientada pode exercer na vida do leitor? Antes de respondermos a essas perguntas, sem a pretensão de apontarmos formas e descobertas milagrosas, é imprescindível refletirmos sobre o que vem a ser Literatura, segundo Antônio Cândido (1995, p. 242):

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. Vista deste modo a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo da fabulado.

Em face dessa reflexão, fica evidente que a Literatura está por quase toda parte, é algo integrante da existência humana e se realiza de várias formas possíveis. Além disso, ela transita por todas as idades, permeando o universo imaginário das pessoas, não se restringindo a determinados grupos específicos, mas sendo percebida e explorada desde a tenra infância, com os contos de fada, por exemplo, até outras fases da vida, com os relatos de experiências pautados nesse universo ficcional.

Dessa forma, a escolha do que ler e do que ser contado/lido para os outros é importantíssimo para a construção da formação leitora da criança e sua decorrente consciência literária desde as séries iniciais. Para Machado (2002), ler bons livros traz ao leitor certo contentamento ao perceber em uma personagem características reconhecidas em si mesmo.

Assim, diante do que preconizam os PCNs sobre o ensino da literatura, esse trabalho de dissertação pretende, não só aprofundar os debates e as discussões sobre a literatura regional e universal, e como essas leituras podem contribuir com o entendimento ou percepção da realidade, mas também apresentar uma proposta de ensino como produto didático pedagógico que contemple práticas docentes utilizando

algumas narrativas da literatura brasileira de expressão amazônica, no ensino fundamental.

Dessa forma, do ponto de vista teórico, a importância dessa proposta está em conceber o trabalho com a literatura a partir de uma perspectiva das produções regionais, no sentido de se desconstruir paradigmas e preconceitos com a cultura local, expressos através das desigualdades sociais e educacionais, historicamente construídas. Para isso, é imprescindível que se considere esse novo olhar sobre o homem amazônico, como também sobre os processos de construção de sua identidade, dos aspectos econômicos, sociais, políticos e culturais que o constituem como sujeito de aprendizagem.

Assim, do ponto de vista social e prático, esta dissertação permitiu verificar que o trabalho com a literatura brasileira de expressão amazônica pode atender às reais necessidades dos alunos do ensino fundamental, notadamente do 9º ano, considerando o seu desenvolvimento cognitivo, cultural, social, econômico e político, para que possam pensar e agir por si próprios, assumindo sua condição de sujeitos de aprendizagem, de trabalho e cultura, definindo seus próprios caminhos, suas intencionalidades, seus horizontes, inseridos num processo educativo de emancipação.

Individualmente, o trabalho em questão foi importante, porque permitiu ao pesquisador aprofundar seus conhecimentos em torno da Literatura brasileira de expressão amazônica, dentro de uma perspectiva eminentemente humanística, por considerar os valores sociais, culturais, sociológicos e antropológicos como elementos construtores de uma educação literária que reflita a identidade do homem amazônico, como forma de percepção e valorização dos traços literários da cultura amazônica em face de outros contextos.

Nesse sentido, houve a viabilidade de propor um conjunto de estratégias de ensino com o texto literário, utilizando narrativas amazônicas como objeto de estudo, com grandes possibilidades de contribuir efetivamente para a construção de um processo mais eficiente de ensino e abordagem da literatura, já que poderá servir como um parâmetro para que as instituições educacionais desenvolvam suas práticas pedagógicas seguindo as orientações dos modelos sugeridos na proposta em questão.

Para isso, partimos do pressuposto de que a Literatura concebida e realizada na ou a partir da Amazônia deve ser intitulada como Literatura Brasileira de Expressão

Amazônica, principalmente por compreender todos os tipos de manifestações, sejam elas verbais ou não, que tratam de traços, costumes, realidades, vida cotidiana do povo e das características peculiares da região da Amazônia.

Indo mais além da discussão entre o nacional e regional, buscamos nesse trabalho responder a questões que afligem os professores que estão inseridos na realidade amazônica, levando em consideração que a literatura brasileira de expressão amazônica não tem sido trabalhada e divulgada como deveria ser nas práticas de ensino. Percebemos que é muito pouco utilizada como instrumento ou meio de auxílio para o trabalho com a Língua Portuguesa, principalmente em escolas de ensino fundamental.

Nesse sentido, observamos que, em grande parte das escolas da região amazônica, as práticas de ensino em torno da literatura regional nas salas de aula do ensino fundamental resumem-se em leitura de contos e lendas e de momentos isolados de leituras que abordam um ou outro tema da realidade amazônica. Nessa perspectiva, evidenciamos que dificilmente são realizadas articulações importantes entre o que está sendo lido com a realidade que se vive. Diante disso, Parreiras (2010, p. 98) afirma que:

Cabe aos professores e educadores serem os mediadores dessa literatura capaz de entreter e formar pequenos. Sem didatismos, nem moralismos, nem estereótipos, maniqueísmos e preconceitos. Uma literatura que suscite dúvidas, debates, que traga inquietação. Que não transmita ideias prontas e mastigadas, mas que provoque associações com as experiências de vida dos leitores.

Contudo, ainda podemos constatar que há pouca valorização e interesse em desenvolver um trabalho mais aprofundado com a literatura amazônica. Segundo os professores de Língua Portuguesa do nível fundamental, tal problemática deve-se à falta de material apropriado nos livros didáticos adotados e, principalmente, por esses textos literários de expressão amazônica não fazerem parte das coletâneas de textos em provas de nível nacional, tendo em vista que essas avaliações não solicitam do aluno compreensão e domínio de temas regionais.

Infelizmente, essa concepção de valorização da cultura regional no currículo ainda não faz parte das diretrizes educacionais estabelecidas pelas instituições que regem o ensino na esfera da educação básica, tendo em vista que as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes apoiam-se teoricamente em conteúdos de

livros didáticos que tratam de realidades bem distintas da realidade amazônica, gerando com isso dificuldades para o aluno frente a sua própria realidade, já que a escola o impulsiona a conhecer melhor outras realidades que a sua, negando a ele o direito de refletir e questionar sobre o lugar em que vive.

Dessa forma, evidenciamos que o trabalho permanente com o livro didático com essa feição desvincula o docente e o aluno de suas próprias realidades, já que “(...) o conteúdo ideológico do livro é absorvido pelo professor e repassado ao aluno de forma acrítica e não distanciada (...) o professor passa a ser o grande mediador dos conteúdos ideológicos veiculados pelos livros didáticos” (Freitag, Motta & Costa, 1997, p. 111).

Nessa mesma perspectiva de leitura autorizada pela escola, percebemos que há uma certa uniformização e generalização da Amazônia no tocante à realidade de quem vive nessa região. Por isso, as poucas obras exploradas pela escola resumem-se basicamente a índios, rios e bichos, apresentando abordagens a partir de uma visão bastante estereotipada e, portanto, inadequada sobre a cultura amazônica. O que contribui consideravelmente para a falta de interesse dos atores envolvidos no processo ensino e aprendizagem em conhecer um pouco mais os elementos formadores e fundamentais dessa cultura. A esse respeito, Souza (2010, p.19) afirma o seguinte:

Grande parte dos amazônidas não valoriza o que o índio tem para lhe dizer, não acredita que a sua sabedoria possa ajudar no que julga ser melhor saber. Não acredita que é importante para as gerações atuais valorizar essa herança que está em suas origens, proporcionando a identificação com a sua cultura. A identificação com a cultura passa pela formação da consciência histórico-cultural, de um homem cultural que utiliza a linguagem como a atividade formadora de sentimentos e crenças.

Certo ou não, o que observamos é que, mesmo tendo uma literatura tão diversificada como é a literatura brasileira de expressão amazônica, sua difusão e valorização através das práticas de leitura e escrita em turmas do ensino fundamental tem sido muito insignificante. Compreendemos, no entanto, que se ela fosse devidamente trabalhada pela escola, contribuiria notadamente não só para o desenvolvimento de um (re) conhecimento da realidade em que vivemos, mas também favoreceria ao aluno um aprendizado mais satisfatório acerca da Língua Portuguesa, visto que essa dimensão literária possibilita muito mais momentos de leitura, interpretação e compreensão de textos de gêneros diversos.

Dessa forma, o trabalho se orientou por uma metodologia que se materializou inicialmente na pesquisa bibliográfica, em busca de referencial teórico e de estudiosos da área que fundamentassem a pesquisa. Posteriormente, foi elaborada e aplicada a proposta de ensino, com o propósito não só de desenvolver a sequência didática com os alunos, mas sobretudo de fornecer aos professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) um material didático pedagógico com atividades diversas, contemplando algumas narrativas amazônicas selecionadas a partir de contatos com os professores e alunos.

O primeiro capítulo versa sobre abordagens da literatura no ensino fundamental. O segundo trata de debates e discussões sobre o imaginário literário, tratando de questões relacionadas ao real, imaginário e fantástico. No terceiro capítulo, tratamos da Literatura Brasileira de Expressão Amazônica e de concepções de narrativas, com ênfase nas amazônicas. Para isso, buscamos embasamento teórico, principalmente, nas pesquisas de João de Jesus Paes Loureiro, Peregrino Junior, Paulo Nunes, Labov, dentre outros.

O quarto capítulo trata da metodologia que utilizamos, mostrando como desenvolvemos nosso trabalho desde a concepção das primeiras ideias, como se deu a escolha das narrativas e principalmente os métodos que empregamos para elaborar as atividades, aplicar a proposta e analisar os dados para, assim, chegar aos resultados.

No quinto e último capítulo, nos detemos à descrição da proposta de ensino e no detalhamento das atividades utilizadas a partir das narrativas selecionadas. Além disso, nessa seção, nos propusemos ainda a fornecer orientações e esclarecimentos aos professores sobre as estratégias de leitura e escrita utilizadas durante a aplicação da sequência didática.

1. O ENSINO DE LITERATURA

Em face da indiscutível importância da construção da formação leitora dos alunos, o trabalho com a literatura torna-se imprescindível no ensino fundamental. Contudo, por muitos anos, o ensino de Literatura propriamente dito tem sido voltado basicamente ao ensino médio e, em poucos casos, explorado em turmas bem pontuais de ensino fundamental. E quando isso ocorre, os textos literários são utilizados somente como instrumentos de leituras instigadoras para outras atividades linguísticas, tendo em vista que, nas aulas de Língua Portuguesa desse nível escolar não tem sido feito um trabalho mais específico com a leitura literária, pois o que notamos no chão da escola são momentos vagos e soltos no trato com esse importante segmento no ensino de língua.

Nossas críticas às práticas de ensino que seguem o modelo descrito acima são fundamentadas por Souza, na citação abaixo:

A escola tradicional, com honrosas exceções, tem transformado a aula de literatura em uma atividade de ensino de língua portuguesa, em que a obra literária é utilizada de forma secundária, como mero instrumento acessório para a apresentação e o estudo de tópicos gramaticais. (SOUZA, 2001, p.183)

Diante disso, para que se mude o olhar e conseqüentemente as práticas docentes no trato com a literatura, faz-se necessário que as propostas de ensino utilizadas atualmente possam contribuir de forma mais eficaz para a formação do leitor, pois o que ressaltamos aqui é que a Literatura deva ser mais explorada e que venha a ser indissociável do ensino da Língua Portuguesa, propriamente dito atualmente, como também, que faça parte de toda a trajetória escolar dos aprendizes e depois dela.

Tais iniciativas são necessárias pelo fato de sabermos que é no ensino fundamental que se inicia a formação de leitores, na medida em que a escola oportuniza a seus alunos interações significativas com o registro escrito da cultura como forma de proporcionar a fruição do texto, sem que essa leitura esteja vinculada a qualquer necessidade prática como resposta a alguma demanda imediata.

Nesse sentido, entendemos que a literatura se constitui como um importante exercício de liberdade que se expressa através da linguagem com vistas a responder

a demandas subjetivas, proporcionando, ao mesmo tempo, satisfação pessoal e conhecimentos culturais diversos ao leitor.

Para atender a essas prerrogativas, é preciso salvaguardar a fruição do texto literário e a liberdade do leitor; do contrário, entra a obrigação e sai de cena a literatura, por isso é necessário considerarmos o princípio didático de promover o engajamento subjetivo do aluno com outras formas de expressão, sem que se considere o texto literário apenas como um pretexto para outras finalidades de exploração da linguagem.

Ao considerarmos o princípio da fruição, precisamos entender que, sem um engajamento real dos alunos nas práticas de leitura e produções textuais, sem que haja fruição no encontro com o texto, dificilmente eles poderão constituir-se como leitores e encontrar seus modos próprios de expressão na escola, limitando-se a serem meros e medíocres reprodutores das práticas discursivas de seus professores, negando a sua autonomia frente às temáticas sociais que emergem dos textos lidos.

Em contraposição a essas práticas impositivas no trabalho com a leitura no universo escolar, ressaltamos que a formação de leitores literários exige que o texto literário seja objeto de estudos das aulas de Língua Portuguesa, a partir das relações com as situações de produção e recepção, nas quais se incluem elementos do contexto social, do movimento literário, do público e da ideologia; do diálogo com outros textos da mesma época ou de épocas diversas e da exploração das potencialidades da língua na linguagem literária, condição para a aquisição de uma cultura geral mais ampla, integradora das dimensões humanista, social e artística.

Desta forma, cabe fazer referência a Compagnon (2009, p. 11), quando ele cita um dos poderes da Literatura:

(...) esta corrige os defeitos da linguagem. A literatura fala a todo mundo, recorre à língua comum, mas ela faz desta uma língua particular – poética ou literária. Desde Mallarmé e Bergson, a poesia se concebe como um remédio não mais para os males da sociedade, mas, essencialmente, para a inadequação da língua.

Nesse sentido, é importante esclarecer que a língua e a literatura não se configuram como a soma ou o resultado de um conjunto estático de formas, e os seus sentidos não são um conjunto de verdades. Assim, as formas e os sentidos não só resultam da coexistência de valores, mas sobretudo do trabalho interacional e histórico dos sujeitos. A partir dessa coexistência emerge a necessidade de explorar

a língua em seu aspecto interacionista, ao propor a leitura de textos literários aos alunos, tendo em vista que é através da interação entre os sujeitos leitores e produtores que o sentido do texto se constrói.

Isto posto, o trabalho com a linguagem literária vai possibilitando aos alunos aprendizagens que se revelam em novas formas de participação no mundo social, a partir da experiência com novas práticas de letramentos veiculadas pelos textos literários. Por isso, não podemos permitir que a leitura literária seja destituída de crítica, de reflexão e de contínua relação do mundo ficcional com a dimensão objetiva da sociedade.

Nessa perspectiva, precisamos reconhecer que, embora de forma insipiente, em algumas escolas de ensino fundamental, o trabalho com a literatura tem sido realizado de forma interdisciplinar, tendo em vista que em disciplinas como história, por exemplo, usam-se como estratégia de ensino leituras de obras clássicas, mesmo que de forma fragmentada, mas com seus devidos créditos, na medida em que consiste em mostrar um pouco de outras culturas para o alunado.

Além disso, não podemos negar também que em determinadas escolas de Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), são realizados trabalhos com Literatura infantil e/ou infanto-juvenil, principalmente no que concerne às obras de escritores renomados como Monteiro Lobato, por exemplo. Outros autores também são convocados nessas práticas docentes, como Ziraldo, Ruth Rocha, Maria Clara Machado, Sylvia Orthof, dentre outros.

No entanto, precisamos esclarecer que esse tipo de contato com autores de diversificadas obras só se torna significativo para os alunos, quando os textos são bem selecionados e o trabalho bem executado, como forma de contribuir para aperfeiçoar sua experiência literária e conseqüentemente sua formação leitora. Assim, devemos entender que a recepção de uma obra literária, por parte do aluno, não mobiliza apenas os traços de sua subjetividade, como nos informa Todorov, na citação abaixo:

É verdade que o sentido da obra não se resume puramente ao entendimento subjetivo do aluno, mas diz respeito a um trabalho de conhecimento. Portanto, para trilhar esse caminho, pode ser útil ao aluno aprender os fatos da história literária ou alguns princípios resultantes da análise estrutural. Entretanto, em nenhum caso o estudo desses meios de acesso pode substituir o sentido da obra que é o seu fim (...). (TODOROV, 2009, p. 31)

Nesse sentido, os estudos acerca do texto literário não podem prescindir de seus aspectos tanto intratextuais quanto contextuais. No entanto, a análise não pode ficar presa apenas a esses fatores, mas precisa contemplar também as impressões pessoais do leitor, numa relação dialógica entre o repertório interno e externo a ele, para que seja possível a construção de sua consciência literária.

Ao se posicionar sobre essa articulação entre o repertório interno e o externo mobilizados pela leitura do texto literário, Regina Zilbermam (2009, p. 18) posiciona-se da seguinte forma:

A leitura acontece quando a imaginação é convocada a trabalhar junto com o intelecto, responsável pelas operações de decodificação e entendimento de um texto ficcional. O resultado é a fruição da obra, sentimento de prazer motivado não apenas pelo arranjo convincente do mundo fictício proposto pelo escritor, mas também pelo estímulo dado ao imaginário do leitor, que assim navega em outras águas, diversas dos familiares a que está habituado.

Em face desses pressupostos defendidos pela autora, constatamos que o trabalho com o texto literário demanda uma série de mecanismos por parte do professor para se conseguir resultados eficazes. Assim, segundo Machado (2002), para envolver o aluno nos processos interlocutivos mediados pela leitura e literatura, não basta conduzi-los a ler vários livros, é preciso ir além, mostrando paixão pela leitura e como esta pode ser divertida e prazerosa. A autora ainda ressalta que ler um clássico a uma criança é compartilhar com ela um tesouro humano, proporcionando-lhe uma experiência inesquecível, que o tempo não destruirá.

Ainda sobre os livros e autores a serem escolhidos para se trabalhar a literatura no ensino fundamental, Zilberman (1987, p. 26) faz a seguinte observação:

A justificativa, que legitima o uso do livro na escola, nasce, de um lado, da relação que estabelece com seu leitor, convertendo-o num ser crítico perante sua circunstância: e, de outro, do papel transformador que pode exercer dentro do ensino, trazendo-o para a realidade do estudante e não submetendo este último a um ambiente rarefeito do qual foi suprimida toda a referência concreta.

Diante dessas prerrogativas, evidenciamos que o ensino de Literatura é de extrema importância no ensino fundamental, pois contribui para a formação de leitores, viabilizando a eles a oportunidade de conhecer outros universos, além do mundo concreto que o rodeia. Fica claro, portanto, que exercitar a leitura na escola leva o leitor a tomar consciência do real e também do imaginário, com grandes

possibilidades de posicionar-se perante a vida, percebendo os temas e os tipos humanos presentes nas obras e o convívio com realidades diversas. E isso ocorre, segundo Zilberman (1987, p. 30), devido às seguintes atribuições da Literatura:

Trata-se, pois, mais uma vez de dar relevo à função formadora de leitura, pois seu desenvolvimento incrementa no leitor a capacidade de compreender o mundo e investigá-lo, e de, ao mesmo tempo, pôr em tela de juízo o comportamento que promove obras e as considera boas, porque transmitem valores socialmente úteis, que só interessam ao adulto.

É importante ressaltar que a tarefa de introduzir e trabalhar a literatura na escola é uma atribuição destinada ao professor. Para isso, esse profissional deve estar ciente da necessidade dessas atividades e compreender que tais ações contribuem de forma notável para o processo educativo dos alunos nesse nível de ensino.

Ao se posicionar sobre esse necessário compromisso que o docente precisa assumir no trabalho com a literatura, Fontão (2010, p.194) faz as seguintes recomendações:

Para relacionar os objetivos do programa de ensino, o professor deve partir do pressuposto de que a Literatura é uma construção discursiva, que visa propiciar ao aluno conhecimento sobre as formas de manifestação de linguagens para o aprimoramento cultural na formação de um sujeito crítico-reflexivo e amante da estética. Refletir os caminhos e descaminhos do uso da Literatura como instrumento de pesquisa e de aprendizagem no desenvolvimento do processo do aprimoramento da produção textual no ensino fundamental. Motivar o hábito de leitura de obras da Literatura Brasileira.

De todo modo, há sempre uma escolha a se fazer. Seja por prazer ou por necessidade, as obras a serem escolhidas e privilegiadas devem passar por crivos que partem do objetivo a ser alcançado e principalmente do gosto pessoal de quem oferece ou de quem as busca.

Dessa forma, ao articular traços da realidade ficcional com seu mundo objetivo, dentro de uma perspectiva reflexiva e crítica, o aluno revela sua autonomia na construção de sua formação leitora, visto que a literatura nessa dimensão lhe possibilita a mobilização de outros saberes históricos, filosóficos, religiosos, dentre outros, desde cedo, cumprindo seu papel humanizador. Tal processo de mobilização por parte do leitor afetará sua consciência existente, já que a incorporação do novo se evidencia na medida em que essa consciência assume uma outra forma.

Numa perspectiva de Literatura como prática educativa para a sensibilidade estética e humana, Antônio Cândido (1995, p. 249) posiciona-se da seguinte forma:

A humanização (...) é o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.

As reflexões de Antônio Cândido nos fazem perceber que o elemento humanizador da Literatura se faz importante na escola justamente por promover mudanças no aluno, na medida em que contribui para a construção de seu pensamento social, notadamente no ensino fundamental, que marca a adolescência, fase em que o aluno constrói sua identidade. Diante disso, faz-se necessário que o docente desenvolva práticas de ensino que privilegiem atividade prazerosas aliadas a atividades reflexivas, que conduzam o leitor a pensar o texto a partir de sua visão de mundo, ampliando seus referentes culturais em relação às temáticas tratadas no texto lido.

Assim, a obra literária possibilita a relação dialógica entre literatura e leitor, o que acarreta, necessariamente, um processo de interação entre ambos, tendo em vista que, para Antunes (2009, p. 202), “os sentidos de um texto resultam de uma confluência de elementos que estão, simultaneamente, dentro e fora dele”, o que nos faz inferir que esses elementos residem também no leitor, na medida em que este utiliza sua competência para interagir com o autor, a partir das pistas que se revelam ao longo do texto.

Em face dessa perspectiva interacional entre o leitor e a obra literária, Marcia Abreu (2006, p. 99) faz a seguinte reflexão:

(...) ler um livro não é apenas decifrar letra após letra, palavra após palavra. Ler um livro é cotejá-lo com nossas convicções sobre tendências literárias, sobre paradigmas estéticos e sobre valores culturais. É sentir o peso da posição do autor no campo literário (sua filiação intelectual, sua condição social e étnica, suas relações políticas etc.). É contrastá-lo com nossas ideias sobre ética, política e moral. É verificar o quanto ele se aproxima da imagem que fazemos do que seja literatura.

De acordo com a autora, durante as práticas de leitura, é imprescindível que o formador crie mecanismos que possibilitem o envolvimento do aluno no processo

de construção dos sentidos, com vistas à ampliação da capacidade de senso crítico, tendo condições de levantar hipóteses, fazer inferências, compreender, interpretar, reconhecer papéis sociais representados na obra, num sucessivo e necessário diálogo com o texto, pois “texto e leitor interagem a partir de uma construção do mundo e de algumas convenções compartilhadas” (COLOMER, 2003, p.96). Tal processo interacional propiciará ao leitor uma mudança de postura frente à maneira de lidar com a leitura literária.

Ao se posicionar sobre a formação do leitor literário na escola, Regina Zilberman, na obra *O papel da literatura na escola* (2008, p. 16-17), faz as seguintes considerações:

Atualmente não mais compete ao ensino da literatura a transmissão de um patrimônio já constituído e consagrado, mas a responsabilidade pela formação do leitor. Por sua vez, a execução dessa tarefa depende de se conceber a leitura não como o resultado satisfatório do processo de letramento e decodificação de matéria escrita, mas como atividade propiciadora de uma experiência única com o texto literário. A literatura se associa então à leitura, do que advém a validade dessa.

Nesse sentido, fica evidente que a escola precisa tratar a leitura literária como promotora não só da formação leitora do aluno, mas sobretudo de sua consciência literária, na medida em que desenvolve práticas de leitura que privilegiem textos que conduzam os leitores a desvendarem as camadas mais profundas do discurso escrito, possibilitando ao aluno articular os saberes revelados pelo autor com seus referentes internos enquanto leitor. Só assim, este aluno terá autonomia para construir o seu próprio discurso a partir do que o texto lhe oferece, nas perspectivas de fruição e/ou de reflexão.

No que concerne à especificidade do texto literário como objeto de práticas discursivas na escola, os PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998, p. 29) preconizam o seguinte:

É importante que o trabalho com o texto literário esteja incorporado às práticas cotidianas da sala de aula, visto tratar-se de uma forma específica de conhecimento. Essa variável de constituição da experiência humana possui propriedades compositivas que devem ser mostradas, discutidas e consideradas quando se trata de ler as diferentes manifestações colocadas sob a rubrica geral de texto literário.

Diante dessas orientações, fica evidente que a literatura precisa ser entendida como o lugar da produção estética. Além disso, a escola deve se constituir como um

espaço para que todos tenham acesso aos bens culturais de sua realidade e de outras, para que seus sonhos sejam alcançáveis e não impossíveis, considerando a literatura uma arena, onde os valores de todas as ordens se digladiam.

Assim, ao criar mecanismos de articulação entre a identidade cultural com outras culturas, a escola estará apontando para o aluno a possibilidade de uma visão mais holística acerca da literatura, que se constitui não só como atividade deflagradora de outras práticas discursivas, mas também de uma multiplicidade de olhares. Assim, precisamos concebê-la da seguinte forma:

A literatura, por ser uma produção artística e ter como ingrediente principal a fantasia, acaba por estimular a curiosidade nos leitores, ampliando seus horizontes e capacitando-lhes com criatividade e espírito crítico para lidar com a vida real em função do acúmulo de experiências vividas imaginariamente. (LIMA, 2014, p. 237)

A leitura do texto literário precisa se constituir para o aluno não só como fonte de informação ou instrumento de aprendizagem, mas também como forma de lazer. Nesse sentido, o trabalho com os textos literários o capacita a fazer uma leitura mais abrangente, crítica e inventiva, a partir de um trabalho sistemático promovido pela escola, em que sejam considerados alguns elementos da tradição literária, além da catarse, como a função social da literatura, que contribuirá para a construção sucessiva da trama leitora do aluno e sua decorrente consciência literária.

Ao tomarmos essa consciência acerca do trabalho com o texto literário, ficam cada vez menos necessárias as práticas de ensino que usem tal texto apenas como suporte para explorar estritamente os mecanismos estruturais da língua, pois, de acordo com o que os PCNs nos orientam:

E possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tomá-los como pretexto para o tratamento de questões outras (valores morais, tópicos gramaticais) que não aquelas que contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias. (BRASIL, 1998. p. 27)

Considerando que a literatura é uma das variações da língua, esse uso literário da língua precisa se expandir nas práticas sociais de leitura, escrita e oralidade. Nesse sentido, o texto literário dá conta de promover um modelo de leitura capaz de produzir também conhecimento estético, tendo em vista que serve para aliviar as tensões cotidianas do leitor, na medida em que o conduz a uma ação

desinteressada, voltando-se para si mesmo, numa perspectiva introspectiva, desvinculando-se dos laços que o aprisionam ao mundo objetivo, passando, não somente, a contemplar-se, mas também a questionar-se.

2. O IMAGINÁRIO LITERÁRIO

A demonstração de interesses por histórias povoa o imaginário da humanidade desde quando se teve conhecimento da existência humana. O hábito de contar e recriar essas histórias ainda é uma prática bastante recorrente nos dias atuais e favorece um enriquecimento de todos que se propõem a esse processo. Entender como essas criações, sejam elas reais ou não, estimulam o leitor a compreender o tempo e o espaço que os rodeia tem chamado a atenção de escritores, críticos e pesquisadores.

Em uma tentativa de dicotomizar a ficção, podemos dizer que ela apresenta duas tendências: a realista, mais ligada à verdade, a relatos mais concretos; e a imaginária, que não encontra abrigo no palpável e sim em relatos um tanto quanto mais abstratos. Mesmo tentando que separá-las em busca de um maior (e melhor) entendimento, percebemos que elas se relacionam e interagem.

Assim, para que a Literatura imaginária tenha coerência e faça sentido, ela sempre terá como base a realidade. Isto posto, o real contribui para a formação do imaginário e fornece meios para que o maravilhoso aconteça, possibilitando ao leitor ir além da realidade objetiva, e recriando situações e contextos em que o real, somente, não teria suporte para promover. Nesses processos de transição em que o leitor sofre modificações, a função da literatura transcende, de acordo com as informações abaixo:

A expressão literatura imaginária refere-se a uma variedade da literatura ou a um gênero literário que propõe uma nova visão da realidade, uma diversa transfiguração, que tenta romper estreitos limites, conduzindo o leitor a um universo mítico, onde o real e o irreal; verossímil e inverossímil se interpenetram em uma atmosfera de hesitação. (PIMENTEL, 2002, p.45)

É na literatura imaginária que os personagens conseguem realizar ações que fogem do mundo real e passam a transitar no mundo do impossível. Para a professora Vânia Pimentel (2002) ser fantástico/imaginário é ser incomum, é ser duplo, é transformar o múltiplo em uno, em um processo mais instigante, na medida em que o autor supera o conhecido, fornecendo-nos uma literatura insólita.

Já Trindade e Laplatine (1997) acreditam que o imaginário tem a ver com tudo que não existe, ou seja, seria o contrário do real, do concreto:

O imaginário é um processo cognitivo no qual a afetividade está contida, traduzindo uma maneira específica de perceber o mundo, de alterar a ordem da realidade. A realidade consiste nas coisas, na natureza, e em si mesmo. O real é interpretação, é a representação que os homens atribuem as coisas e a natureza. Seria, portanto, a participação ou a intenção com os quais os homens de maneira subjetiva ou objetiva se relacionam com a realidade, atribuindo-lhe significados. (TRINDADE & LAPLATINE, 1997, p.80)

Para esses autores, o imaginário se constitui como uma construção mental e afetiva que fazemos da realidade que nos cerca, em decorrência da relação subjetiva ou objetiva que estabelecemos com os componentes dessa realidade. Assim, essas imagens que construímos carregam traços imanentes de nossa maneira de ver e interpretar o mundo.

Gaston Bachelar, grande estudioso sobre o imaginário e referência para outros estudiosos que se debruçam sobre esse assunto, preconiza que o imaginário “não encontra suas raízes profundas e nutritivas nas imagens; a princípio, ele tem necessidade de uma presença mais próxima, mais envolvente, mais material”. (BACHELAR, 1998, p.126). É com base nessas ideias que o autor em referência cria as razões para o surgimento de sua fenomenologia, que seria os meios para desvendar a imagem poética do imaginário literário, a partir dos quatro elementos: ar (movimento), terra (força), fogo (transformação) e água (materialização).

A partir das reflexões e contribuições desses autores, além de outros, como Gilbert Durant (concepções sobre o imaginário diurno e noturno), Henri Corbin (mundo imaginal e a consciência imaginativa) e Michel Maffessoli (cujas teorias discutem o imaginário coletivo e individual) é que compreendemos como a Literatura Imaginária se apresenta e se desenvolve de forma particular e extraordinária.

É nessas leituras que costumamos perceber animais falando, seres humanos voando, fantasmas aterrorizando e tantas outras situações que têm passagem gratuita nas ideias de seus autores. Desta forma, o real abre caminho para o imaginário e cabe a nós, leitores, interpretá-los e/ou contemplá-los:

Somos assim transportados ao âmago do fantástico. Num mundo que é exatamente o nosso, aquele que conhecemos produz-se um acontecimento que não pode ser explicado pelas leis deste mundo familiar. Aquela que o percebe deve optar por uma das duas soluções possíveis; ou se trata de uma ilusão dos sentidos, de um produto da imaginação e nesse caso as leis do mundo continuam a ser o que são; ou então o acontecimento realmente ocorreu, é parte integrante da realidade, mas nesse caso esta realidade é regida por leis desconhecidas para nós. (TODOROV, 2014, p.30)

Em face de toda essa discussão, partimos para a Amazônia, onde o imaginário sempre assumiu desde os tempos imemoriais um relevante papel no sistema de produção cultural amazônico. Como consequência, a contribuição desse patrimônio cultural à literatura brasileira tem se constituído predominantemente através de produtos desse imaginário, pois igualmente a algumas regiões brasileiras, a Amazônia vem oferecendo à cultura em geral e aos grandes movimentos artísticos brasileiros temas resultantes do seu imaginário social, conforme observamos em diversas obras como *Macunaíma*, de Mario de Andrade e *Cobra Norato*, de Raul Bopp.

A região Amazônica, campo deste estudo, sempre foi povoada de mistérios e seres mitológicos. Protetores da floresta ou assombrações que aterrorizam os pesadelos dos navegantes. Tais mistérios sondáveis e insondáveis são expressos pelo rico conteúdo metafórico e sociossimbólico de seus mitos, lendas e contos utilizados pelos povos da floresta, na busca de se construir caminhos que os conduzam à sabedoria mitológica que prima pela relação simbiótica entre razão e emoção, inteligência e instinto, força e sensibilidade.

A cultura amazônica onde predomina a motivação de origem rural-ribeirinha é aquela na qual melhor se expressam, mais vivas se mantêm as manifestações decorrentes de um imaginário unificador refletido nos mitos, na expressão artística propriamente dita e na visualidade que caracteriza suas produções de caráter utilitário – casas, barcos, etc. O interior – expressão que designa o mundo rural, embora inclua vila e povoados – é o lugar das tensões próprias dessa sociedade onde os grupos humanos estão dispersos ao longo de extensos espaços e onde se acham mergulhados numa ideia vaga de infinitude, propiciadora da livre expansão do imaginário. Sobrevive nela uma consciência individual pela qual o homem se realiza como co-criador de um mundo em que o imaginal estetizante e poetizador se revela como uma forma de celebração total da vida. (LOUREIRO, 1995, p. 56)

Tal universo tem servido de terreno temático fértil para diversos autores que têm produzido seus trabalhos de caráter literário justamente pelo rico valor poético que o imaginário amazônico pode conferir a essas produções, considerando que alguns escritores exploram o fato de os povos dessa região carregarem consigo traços fundamentais da cultura de seus ancestrais e refletir essas tendências em diversas manifestações folclóricas, que vão desde as famosas crenças populares até as lendas, que explicam de forma mística os fenômenos da natureza.

Esses trabalhos requerem muita atenção de quem se propõe a relatá-los e transcrevê-los. Partindo deste pressuposto, Paes Loureiro, na obra *Cultura*

Amazônica: uma poética do imaginário (1995, p.61), apresenta o seguinte entendimento:

Contemplar a Amazônia exige do observador um verdadeiro ritual: desejo intenso, ideias, planejamento, recursos financeiros, tempo, motivação, ato de presença para contemplá-la e vivê-la. Nada substitui o “estar diante dela” ou o “ter estado nela”. É como participar de uma cerimônia do imaginário.

Evidenciamos, desta forma, a forte relação que os escritores estabelecem com a atmosfera fantástica, devaneante e imaginária da Amazônia, mas que aos olhos do povo desse lugar, é muitas vezes negada a existência do seu valor imaginário, tendo em vista que tem a região sido concebida como o referencial da mais elevada verdade no que concerne aos fenômenos míticos e lendários que dela fazem parte.

Observamos traços dessa concepção em diversas obras que apresentam personagens como o Boto, a Cobra grande, dentre outros que se personificam, adquirindo traços de figuras humanas. Essas transfigurações do real movidas pelo imaginário poético acentuam uma passagem entre o cotidiano e sua estetização na cultura, através da valorização dos mitos, como uma espécie de visualidade do maravilhoso.

Assim, na região amazônica, o imaginário é sustentado e valorizado pela relação que o homem estabelece com a natureza, já que além de criar e desenvolver processos extremamente criativos e eficazes com ela, este homem tem constituído um sistema cultural singular. Para ele, a Amazônia tem uma cultura viva, dinâmica, integrada e determinante em sua vida.

Por isso, o homem da Amazônia é reconhecido pelas suas peculiares características que os torna único e, por muitas vezes, estereotipado, visto que os traços fundamentais de sua cultura são fortemente enraizados no cerne do seu ser, refletindo-se, portanto, no seu modo de agir e de conviver com outros seres em ambiente sociais diferentes. Isso se deve a uma convergência singular de aspectos relacionados à cultura mitológica que os nativos da Amazônia concebem como verdade absoluta e incontestável.

Para Paes Loureiro, na obra *Cultura Amazônica: uma poética do imaginário* (1995, p.409-410), o imaginário na região amazônica é assim descrito:

Rica em possibilidade e inocente magia, a natureza amazônica se revela como pretendente a uma idade mítica, plena de liberdade e energia telúrica.

Situa-se em um tempo cósmico no qual tudo brota como nas fontes primeiras da criação: a mata, os rios, as aves, os peixes, os animais, o homem, o mito, os deuses. É nesse contexto que o imaginário estabelece uma comunhão com o maravilhoso, tornando-se o propiciador de epifanias (...)

Para alguns povos da Amazônia, essa comunhão não é passível de questionamentos, pois perpassa pelo entendimento do significado do real para eles. As explicações baseadas em normas técnicas e ciências diversas geralmente não surtem efeitos à luz dos conceitos que eles acreditam ser do real e, por conseguinte, do imaginário. Vale ressaltar que a relação do real com o imaginário não pode ser definida com o que é concreto ou não, tendo em vista que o conceito de real e imaginário vai além de definições e conceitos científicos, e tem a ver principalmente com os traços culturais de cada região.

Neste sentido é que podemos evidenciar a substancial influência da cultura do imaginário na região amazônica, considerando que é graças a essa forma peculiar de olhar de seu povo que a Amazônia tornou-se uma extensão ilimitada às instigações do imaginário. São essas inquietações que, por vezes, torna o homem da Amazônia um observador de tudo que o rodeia, tendo como inspiração maior os rios e a floresta verde.

Assim, o rio e a floresta, na região amazônica, é que determinam praticamente tudo. A interdependência existente entre o povo e a natureza contribui consideravelmente para a criação e manutenção da transcendência do real para o imaginário. Um simples casebre à beira de um rio, isolado, e desocupado pode vir a ganhar um teor poético e criar caminhos para o imaginário do povo daquele povoado e de quem passar por ali, que tende a visualizar os traços poéticos imanentes à cena. Para Paes Loureiro (1995, p.59):

Dependendo do rio e da floresta para quase tudo, o caboclo usufrui desses bens, mas também o transfigura. Essa mesma dimensão transfiguradora preside as trocas e traduções simbólicas da cultura, sob a estimulação de um imaginário impregnado pela viscosidade espermática e fecunda da dimensão estética (...). Essa transfiguração do real pela viscosidade ou impregnação do imaginário poético, acentua uma passagem entre o cotidiano e sua estetização na cultura, através da valorização das formas auto-expressivas da aparência, nas quais o interesse de quem observa está concentrado.

A relação metafórica do imaginário influencia consideravelmente a vida do povo na região Amazônica. A lenda do boto, por exemplo, vem ao longo dos anos interferindo no cotidiano, principalmente de algumas mulheres amazônicas. Este

mamífero marinho e de água doce, dentro de uma perspectiva fantástica e imaginária, assume a figura de um homem que sempre veste roupas brancas e seduz as mulheres em noites festivas.

Em alguns lugares, principalmente comunidades ribeirinhas, as jovens evitam a proximidade com o rio, nos períodos em que estão menstruadas, por não se sentirem seguras para andar em pequenas embarcações com o intuito de se livrar da fúria do boto. Portanto, as moças estudantes dessas comunidades que necessitam de transportes fluviais para ir à escola têm suas faltas justificadas durante esse período, visto que se teimarem em navegar pelos rios nesses “dias”, podem vir a ter suas embarcações alagadas, causando seus afogamentos, que, de acordo com a tradição mítica da região, seria, na verdade, o encantamento promovido pelo boto.

Da mesma forma, outro elemento que também permeia o imaginário dos amazônidas diz respeito aos seres encantados que se transfiguram em entidades sobrenaturais e que possuem poderes que causam males ou benefícios aos seres humanos, dependendo do contexto. Esses seres habitam o fundo dos rios e também as matas. Desrespeitá-los ou ignorá-los em muitos locais da Amazônia é motivo de doenças incuráveis que podem levar à morte.

Dessa forma, na Amazônia, a transfiguração do real para o imaginário pode ser percebida através dos mitos, lendas e contos. O mito seria o elo entre o consciente e o inconsciente e a forma pela qual o inconsciente se manifesta. A definição do mito encontra-se na sua origem e esta, por sua vez, encontra-se na vida emocional do povo da Amazônia. No entanto, de acordo com a observação de Cassier, em sua obra **O mito do estado** (1976, p. 59), “o mito não pode ser descrito como uma simples emoção porque é a expressão de uma emoção. A expressão de um sentimento não é o próprio sentimento - é a emoção tornada imagem”.

Com base nessa concepção, o mito, dentro dos sonhos e da imaginação, é permeado de uma fantástica densidade real e, por isso, adquiriu força para invadir e enriquecer o ser humano de sentimentos paradoxais como: emoção, raiva, amor, êxtase e fúria, dentro de perspectivas antagônicas e, ao mesmo tempo, complementares que tecem a complexidade da condição humana.

Do mesmo modo, as lendas têm o seu devido valor na relação entre o real e o imaginário. Por serem narrativas populares inspiradas em fatos históricos, as lendas são transformadas pela imaginação e ganham aspectos de real, muitas vezes,

servindo de respostas para indagações sobre a morte e determinados surgimentos de frutas, peixes e fenômenos da natureza, dentre outros.

Assim, as lendas amazônicas se justificam nas criações objetivadoras do imaginário do povo amazônico e das criações artísticas, tendo em vista que se estabelece um acordo entre o real e o imaginário, como também um estado de poesia entre o homem e sua realidade. Desta forma, apreciamos o entendimento sobre Lenda apresentado por Minervina Souza (2010, p.27):

Nessa forma de leitura, a vida humana não é sentida como breve aparição, existem explicações que a lenda dá para ela, assim como também para a morte que não é segundo a lenda, um fim definitivo, existe quase sempre um ressurgir, com o ser tornando à vida geralmente com poderes sobrenaturais, e é este o grande atrativo, o mistério da inesgotável aparição da vida, a capacidade infinita que o Cosmo possui para se regenerar.

Já o conto, nessa perspectiva poetizante, revela-se como história cheia de encantos, por surgir da cultura popular e emergir da fantasia para ser aceito como real e verdade. Essas histórias não têm compromisso com o eventual real, mas há, em sua grande maioria, proximidade com a realidade. Nesse sentido, o conto traz dentro de seus entremeios a presença do maravilhoso e se reveste de características que lhe possibilitam ser fluido, móvel, passivo de entendimento universal; além de renovar-se nas suas transmissões, sem se desmanchar. Assim, ele é constituído de mobilidade, generalidade e pluralidade.

Nessa perspectiva, Gotlib (1998, p. 71) explica o seguinte:

O conto maravilhoso obedece a uma moral ingênua, que se opõe ao trágico real. Não existe a ética do acontecimento, as personagens não fazem o que devem fazer. Os acontecimentos é que acontecem como deveriam acontecer. Este conto é transmitido, oralmente ou por escrito, através de séculos. Porque pode ser contado com “as próprias palavras”, sem que o seu fundo desapareça.

Partindo dessas concepções e exemplificações do real, imaginário e fantástico, notamos o quanto de poético existe em algumas produções existentes na região amazônica. E nelas podemos perceber que o fio narrativo existe e persiste como se o narrador buscasse o máximo possível de fidelidade na captação de um episódio imaginário.

Considerando o contexto amazônico, podemos dizer que qualquer olhar sobre a imensa região, ainda que sem muita atenção, dará aos narradores subsídios

temáticos suficientes para a sua produção literária, baseada no imaginário, tendo em vista que é dos mitos, lendas e contos que alguns povos da Amazônia se utilizam para entender seus sonhos e realidade ou, mais completamente, quem são, o que pensam e como veem e compreendem o mundo em que vivem.

3. LITERATURA BRASILEIRA DE EXPRESSÃO AMAZÔNICA

Em face de relevantes debates entre estudiosos acerca do regional e nacional, aspectos locais e universais, optamos, diante de tantas nomenclaturas, por usar o termo Literatura Brasileira de Expressão Amazônica, por acreditarmos que tal designação comporta uma noção mais abrangente desse tipo de arte, agregando concepções mais definidas como identidade, representações e cultura. Concordamos desta forma, com Paulo Nunes¹:

(...) tenho optado por uma expressão que considero mais consequente em se tratado de literatura da/sobre a nossa região: literatura brasileira de expressão amazônica. Afinal, está na hora de (como dizem os primeiros modernistas) os demais brasis redescobrirem este Brasil que está ao norte, e é demarcado pela linha do Equador. E a literatura, penso, é mais que pretexto, ela é, sem trocadilhos, o passaporte. E que ela não seja somente paraense, seja brasileira, quiçá, universal!

É essa ideia de passaporte e de caráter universal utilizada por Nunes que também nos faz escolher e utilizar esta designação. Além disso, acreditamos que o reconhecimento dessas percepções é um dos passos para a introdução do ensino de LBEA em escolas da nossa região, pois se fazem necessárias tanto a promoção, quanto a divulgação dessa literatura para aproximação e valorização de potenciais leitores. “Literatura tem de ser feita para ser lida, o escritor tem que estabelecer um compromisso com os leitores, porque não existe literatura sem leitores” (SOUZA, 2014, p.30)

Porém, não pretendemos aqui entrar em uma discussão para validar a nossa escolha. Desejamos sim, fazer um breve apanhado histórico e levar o leitor a entender como se deram as produções em nossa região, em momentos de “descobertas”, de explorações, e como alguns dos seus poetas e prosadores se mantiveram vivos através de suas obras. Além disso, analisaremos como é a relação entre a LBEA e as escolas.

Como em outras regiões do Brasil, a literatura de cunho regional ganha mais força quando explora e destaca as suas particularidades e o que tem de melhor a oferecer. Com a nossa literatura não foi diferente, e isso pode ser notado em obras iniciais como as de Inglês de Souza, marcadas por influência do Naturalismo.

¹ Texto consultado no site: <http://paginas.uepa.br/seer/index.php/sentidos/article/view/351>.

Peregrino Junior em sua obra *Três ensaios: modernismo, Graciliano e Amazônia* (1969, p. 122) nos situa com relação às primeiras décadas de produção da arte literária na Amazônia:

Quatro foram os surtos literários da Amazônia: o primeiro, marcado pela influência do naturalismo, deu-nos as obras de Inglês de Souza e Veríssimo; o segundo, pela influência forte de Euclides da Cunha; o terceiro, de sentido “ufanista” (...) o quarto, enfim, de orientação modernista.

Ainda segundo Peregrino (1969), essas quatro fases levam em consideração temas mais voltados para a relação do homem com a terra, o deslumbramento da natureza, o bairrismo exasperado contra as explorações e, por fim, as relações sociais do homem amazônida.

Tais temáticas foram bastante discutidas e exploradas através de poesia e de prosa por diversos autores durante décadas. Além de Inglês de Souza e José Veríssimo, já citados aqui, ressaltamos o trabalho realizado por Alberto Rangel e Carlos Vasconcelos, abordando o “Inferno Verde”; Raimundo Morais e Alfredo Ladislau, exaltando o bairrismo; Dalcídio Jurandir e Raul Bopp com uma literatura voltada para as mazelas das relações sociais. Além desses, tantos outros se detiveram a abordar temas regionais com imensa maestria, porém nos detivemos a esses, como forma de recorte da vasta e rica produção na/sobre a Amazônia.

Além desses, outros com publicações mais recentes demonstram bastante entusiasmo em evidenciar tais abordagens. Muitos ainda se mantêm ligados a enfoques regionais, outros tantos buscam temáticas universais e, desta forma, a Literatura Brasileira de Expressão Amazônica vai ganhando contornos, expressividade e se firmando enquanto arte literária de grande valor.

Contudo, a relação dessas valiosas obras com as escolas em nossa região deixa a desejar. Percebemos que poucas escolas evidenciam a LBEA em seus espaços. Professores, mais e mais, costumam se deleitar com a leitura de obras de “caráter nacional” e textos que abordam temáticas de outras regiões, principalmente por se aterem somente ao livro didático adotado, como já discutido anteriormente.

Dessa forma, é de fundamental importância a inclusão da LBEA em todas as escolas da nossa região para que, assim, essa literatura, que faz parte do cotidiano dos alunos e de suas famílias, seja percebida e relacionada com a realidade em que eles viveram e/ou vivem. Assim, a inclusão da família no ensino de literatura

representa um ganho valioso em sua recepção, entendimento, valorização e divulgação:

A integração da escola com a comunidade pode ser feita pelas vias da literatura. Chamar as famílias para participarem de atividades escolares contribui para a relação entre as crianças, os professores e os familiares. É uma forma de valorizar os trabalhos dos pais e contribui para a autoestima das crianças. O aluno vai se sentir valorizado pela ida de um dos pais à escola. (PARREIRAS, 2009, p. 55)

Portanto, a inclusão da LBEA nas escolas, associada à família e entendida como ferramenta para o processo de reconhecimento e valorização dos autores, obras e do que temos em nossa região é de imensa valia no ensino e aprendizagem dos nossos alunos. Além disso, essa literatura fornece instrumentos instigantes para o enriquecimento da cultura regional e proporciona meios para o reconhecimento não só da nossa diversidade temática local, mas da diversidade de outras culturas.

3.1 A Amazônia como protagonista

A Amazônia, rica em sua diversidade, favorece a todos que a conhecem e se relacionam de alguma forma com ela, viagens por seus caminhos entre rios e florestas e principalmente identificações com seus povos. Experimentar a Amazônia não é somente fazer parte dela, mas também percebê-la enquanto fábrica de imagens, sonhos e realidades que podem transcender a realidade e a imaginação.

Dessa forma, é inegável que a floresta e os rios contribuem significativamente para a imaginação de seu povo. São eles os principais temas de obras que nascem dentro da Amazônia e que são veiculadas por outros lugares e nações, mesmo que não apareçam tão evidenciados. Isto acontece porque a natureza exerce papel fundamental na vida do povo desta região e eles se complementam, embora de forma injusta, algumas vezes. Para Paes Loureiro (1995, p. 409), “a natureza havia no princípio. O homem veio depois. Confrontaram-se, transfiguraram-se. Uma lenta perda da inocência e ingresso na história.”

Assim, a realidade da Amazônia consegue expressar, de forma significativa, várias faces, tendo em vista que, sendo rico em possibilidades, esse real cria em seu povo e em quem se propõe a analisá-lo, percebê-lo de várias formas possíveis. O que certamente tem sido o diferencial do que é produzido nessa região com relação ao resto do país.

Em face dessa peculiaridade, Paes Loureiro faz o seguinte comentário:

A função estética na cultura amazônica ocupa um campo de grande amplitude, ultrapassando os limites das expressões simbólicas propriamente artísticas nela produzidas. A visualidade, a relação com o rio e a floresta, a contemplação ativa e produtora de símbolos e outros elementos, tudo se foi tornando portador de função estética, a qual emerge no campo dialético das funções, com uma dominância ora intensiva, ora extensiva. (LOUREIRO, 1995, p.411).

Assim, evidenciamos que a cultura amazônica, representada muitas vezes a partir da relação homem (o caboclo) com a natureza, faz transparecer a riqueza de conteúdo e de relações entre essas partes. Este ser que mora na Amazônia é singular e possui características tão distintas que o isola e afasta de outros tipos brasileiros e americanos. É um povo que traz consigo uma forma de se relacionar com o meio a sua volta através de imagens e símbolos únicos, nem sempre concretos ou palpáveis, mas nem por isso irreais.

O caboclo durante muitos e muitos anos construiu a partir dessa relação evolutiva com a natureza e o outro, uma expressão cultural que resguarda uma atmosfera de simplicidade original e uma grande riqueza de expressão e conteúdo, constituindo-se numa espécie de todo íntegro, fruto desse longo processo de isolamento em que a região se manteve. Um isolamento significativo, não apenas em relação ao restante do Brasil, mas também em relação à própria América Latina. Uma cultura que apresenta a fisionomia intelectual, artística e moral da Amazônia, singular e mesmo dissonante dos cânones dominantes da herança social brasileira, pela presença marcante da influência indígena e cabocla na primeira e pelo binômio cidade versus campo na segunda. Nela se percebe que a peculiar relação com a natureza e o isolamento, construíram o *ethos* revelador de uma esteticidade que particulariza sua identidade, espécie de *ponto vélico* impulsionador de sua dominância, vetor da sociabilidade de união comunitária. (LOUREIRO, 1997, p. 411)

Nesse sentido, percebemos que as relações existentes na Amazônia interferem consideravelmente na forma de alguns povos da região ver e pensar a realidade. Na verdade, o isolamento dessa região das outras partes do Brasil favoreceu a existência de formas e relações deste homem constituir-se enquanto sujeito, características únicas de união com a natureza e entre si.

A realidade do universo amazônico, apesar de ser tão rica, revela-se como única, devido à falta de contatos mais eficientes com outras realidades regionais, o que acabou contribuindo para um fortalecimento do real eminentemente local e o surgimento de contextos fantásticos e imaginários, em que a natureza é utilizada para

justificar praticamente tudo, principalmente no que concerne à relação do homem com o meio. Podemos destacar como exemplo a relação simbiótica do índio com a floresta e o rio.

O índio tem uma sensibilidade escondida. Conversa com as árvores. Entende o mato. Respeita o rio. Quando chega às margens pede: - Benção, meu avô. Quando à noite atravessa uma lavoura, protege primeiro os pés, para não acordar as plantas que estão dormindo. A mata e o rio são os únicos amigos que ele encontrou neste mundo velho de Deus. Gosta deles. Luta com eles. Vive com eles. E sabe todos os seus segredos. (JUNIOR, 1969, p.110)

Nesse sentido, a realidade existente na região Amazônica, carregada de influências indígenas e caboclas, cria uma identidade única e reveladora. Em alguns casos essa realidade não é tão bem vista por ser estereotipada, e por ser concebida, mesmo que erroneamente, por parte de algumas pessoas, a partir de uma ideia única de que na Amazônia só exista um tipo de povo e, por conseguinte, de uma cultura única baseada nos costumes eminentemente indígenas.

Na verdade, é preciso compreender que a cultura Amazônica possui várias faces e se sobrepõe a qualquer tipo de definição, pois é difícil perceber qual a mola propulsora que a impulsiona, como tão bem enfatiza Loureiro (2001) quando salienta que, ao analisar a cultura amazônica na busca de encontrar o dominante que a mobiliza, depara-se com um verdadeiro universo povoado de seres, signos, fatos, atitudes que podem indicar múltiplas possibilidades de análise e interpretações.

Tais possibilidades de análise e interpretações criam as faces de uma mesma realidade. Um único animal na Amazônia pode representar inúmeras possibilidades de explicações para o seu provável surgimento, e também pode carregar consigo diversos desdobramentos, evidenciados tão bem nas lendas e mitos. Exemplo disso é o Boto Amazônico, que possui diversos tipos de representações e manifestações a seu respeito. Uma dessas representações foi descrita por Raul Bopp (apud JÚNIOR, 1969, p. 110-111), em o Putirum:

*Vamos lá pô Putirúm
Putirúm. Putirúm
Vamos lá fazer tapioca
Putirúm. Putirúm. Casão das farinhadas grandes,
Mulheres trabalham nos ralos
Mastigando cachimbos.
Chia a caroeira nos tachos.
Mandioca-puba pelos tipitis
- Joaninha Vintém, conte um caso*

- *Causo de quê? Qualquer um*
 - *Vou contar causo do Boto*
Putirúm. Putirúm
Amor chovia
Chuveriscou
Tava lavando roupa, maninha
Quando boto me pegou
 - *O' Joaninha Vintém*
Boto era feio ou não?
 - *Ah, era um moço loiro, maninha, tocador de violão.*
Me pegou pela cintura
 - *Depois o que aconteceu?*
 - *Gentes...*
Olha a tapioca embolando nos tachos.
Mas que boto sabido!
Putirúm. Putirúm.

Como podemos perceber, as faces que a Amazônia pode adquirir e representar são inúmeras e ricas. Além dos seres encantados e os rios, a relação do homem com o chão da Amazônia, entrelaçando a sua vida entre a terra firme e a várzea, constitui campos férteis para o estreitamento da realidade com a ficção.

Assim, é importante esclarecermos que tanto a várzea quanto a terra firme mantêm uma relação indissolúvel com o homem e com o rio. A primeira sofre diretamente com a lei dos rios; a segunda, por se localizar mais distante, consegue manter-se não tão ligada às determinações estipuladas pela força das águas. Contudo, ambas com suas características distintas, produzem suas histórias e enaltecem a realidade da Amazônia. Tais particularidades são bem definidas por Tonzinho Saunier, em sua obra “Várzea e Terra Firme” (1990).

Sobre a Várzea, Saunier (1990, p.17-18) tece explicações revestidas de extraordinária carga poética:

Planícies verdes, campos gerais, pastagens naturais, alagadiços, imensos pantanais, murizais que se perdem da nascente ao poente (...). Várzea que amedronta e que deleita, onde as piracemas em espécies de peixes que extasiaram Agasis. Onde a tartaruga vive perseguida pelo pescador e o peixe-boi, quase extinto, só sai do panelão para comer a pirimembeca, que baixa na correnteza, ao sabor da ventania (...). Várzea imensa, bela e traiçoeira, onde vive o caboclo indolente, filho da natureza, sua mãe pródiga, que lhe dando tudo, não lhe deixa trabalhar (...). Várzea ingrata e benfazeja, onde o carapanã não deixa o pescador dormir, para não ser encantado pela mãe d'água (...). Nessa várzea, dantesca e miraculosa vive o caboclo, porque Deus existe (...). É nessa várzea, onde vive o caboclo sonhador, que ama também e que nas noites de luar, batendo carapanã, conta seus contos, suas lendas, seus casos e suas estórias.

Da mesma forma, devotando bastante sentimento à Amazônia expresso em suas palavras, Saunier (1990, p. 111 -112) apresenta a Terra Firme da seguinte forma:

Campos gerais, serras, morros e outeiros, rios de águas verdes, negras e azuis, corredeiras, serras e cachoeiras (...). Terra firme perseguida e mutilada, onde o cedreiro imponente e secular é tombado pela máquina do progresso destruidor. Terra firme das comunidades onde o caboclo vive, morre ou desaparece. Das festas dos santos padroeiros, onde o caboclo vive ao sabor da natureza (...) o caboclo que também sabe amar e que fala sua própria linguagem, que estupra e coabita com a própria filha, que dorme ao relento, que fala de suas crendices, sonha com dinheiro enterrado, acredita na "pauta" com satanás, mas que ama a Deus sobre todas as coisas e que também tem suas lendas, estórias e verdades para contar.

Diante dessa fantástica descrição do autor, percebemos que a relação do homem com o meio natural em que vive confere bastante significado à realidade da Amazônia. Estritamente ligado à natureza, o sujeito amazônida a transforma, a modifica e a compõe em seu imaginário, utilizando-a como instrumento para explicar sua vida cotidiana e como pano de fundo para seus relatos, contos, lendas e histórias diversas. Para Peregrino Junior (1969, p. 61), "a terra Amazônica traça o destino dos seus habitantes com cega brutalidade e marca consideravelmente a sensibilidade do homem". O que se justifica na maneira de ser e de pensar desse homem frente a outros contextos culturais.

Segundo Paes Loureiro (1994), a Amazônica se releva, dentre outros títulos, como uma floresta de símbolos. Carregada de imagens e com muitas representações, ela consegue juntar todos os elementos necessários para ser única e servir de inspiração para multiculturas e diversas expressões artísticas.

Isto posto, precisamos reconhecer que o universo dessa região possui características únicas e particularidades que podem ser observadas no cotidiano do seu povo:

Na Amazônia as pessoas ainda veem seus deuses, convivem com seus mitos, personificam suas ideias e as coisas que admiram. A vida social ainda permanece impregnada do espírito de infância, no sentido de encantar-se com a explicação poetizada e alegórica das coisas. Procuram explicar o que não conhecem, descobrindo o mundo pelo estranhamento, alimentando o desejo de conhecer e desvendar o sentido das coisas em seu redor. (PAES LOUREIRO, 1995, p.103).

Muitas das explicações para as situações encontradas no dia a dia são revestidas de poesias e, desta maneira, o homem da Amazônia vai criando suas

histórias e as contando, passando-as adiante. As formas como elas são contadas são diversas e, dependendo do gênero ou do suporte, ganham características únicas e alcançam lugares além da floresta e dos rios da Amazônia, seus componentes emblemáticos.

Assim, devido às mudanças que vêm ocorrendo na região desde o século passado, o homem na Amazônia vem criando maneiras de lidar com o que está a sua volta, o que influencia nas formas de divulgação da realidade dessa região, tendo em vista que suas características singulares têm sido bastante utilizadas nessa difusão, como forma de manter a cultura viva e pulsante. Diante disso, Paes Loureiro (1995, p. 104) enfatiza:

(...) o homem da Amazônia vai criando e habituando seu mundo, construindo uma realidade condizente com seu desejo, como se vivesse no processo de uma poética em ação. Uma poética operada pelo sentido imaginal que confere à cultura uma leveza que se vai tornando cada vez mais insustentável, atingida pelas alterações que vêm mudando a sociedade e a natureza amazônica, principalmente a partir do início da década de 70.

Nessa perspectiva de valorização da cultura amazônica, podemos dizer que, há bastante tempo, essa região e seus constituintes singulares têm servido de inspiração para diversas expressões literárias e artísticas. Mesmo com a grande urbanização que a região tem sofrido nas últimas décadas, ainda é possível constatar, em determinadas obras, a expressão de uma paixão sem igual por esse universo temático, evidenciando não só os atributos que enaltecem a região, mas também relatando as mazelas sociais existentes em seu contexto real, principalmente no que diz respeito ao homem amazônico.

Peregrino Junior (1969, p.91) já atentava para o que era produzido e que pode ser notado como recorrente nos tempos atuais em alguns lugares da Amazônia:

O caráter do homem amazônico é a saturação de suas íntimas melancolias – a do rio e a da floresta, - ele se contrai sobre si mesmo, para fugir nas asas afoitas da imaginação. Por todos os lados, a monotonia dos mesmos horizontes fechados, revelando no corte verde da linha indolente e rasa dos cenários. A terra se repete indefinidamente – no colorido das matas que enterram raízes nos pântanos coagulados; nas águas fundas de óleo negro e pesado; nos barrancos moles e desbeijados, que o rio lambe, carrega e destrói incessantemente, na sua marcha viscosa e tarda de cobra grande sem pressa.

Assim, a Literatura tem sido uma dessas expressões culturais e artísticas que durante muito tempo tem levado adiante a realidade do povo, suas manifestações e suas cenas. As lendas, contos, fábulas, crônicas, romances, ensaios e outros escritos vêm desde o tempo do naturalismo permeando os estudos aqui produzidos e enviados para o mundo. Vários têm sido os representantes que se utilizaram da literatura para descrever e revelar as cenas da vida Amazônica.

Sendo oportuno, vale a pena destacar alguns desses expoentes que se consagraram com suas obras povoadas da tradição mítica amazônica, como: Inglês de Souza, José Veríssimo, Euclides da Cunha, Raimundo Morais, Alfredo Ladislau, Dalcídio Jurandir, Eneida de Moraes, Benedito Monteiro, Raul Bopp e Peregrino Junior. Além desses, outros, com publicações mais recentes, vêm contribuindo bastante para a disseminação da cultura da Amazônia como Milton Hatoum, Thiago de Melo e Márcio de Souza, por exemplo.

Além da literatura, os festivais têm ganhado bastante espaço e expressão nos últimos anos na propagação da cultura amazônica. Com imensa vontade de expor seus tipos e suas crenças, os festivais se utilizam bastante de músicas, rituais e danças folclóricas para embelezar suas manifestações artísticas ou religiosas e atrair mais olhares para essa região. Dois dos mais famosos festivais que exploram as temáticas regionais, através de lendas, rituais indígenas e costumes dos ribeirinhos, na utilização de alegorias e encenações são o do Boi-Bumbá da cidade de Parintins, no Amazonas; e o Sairé que é realizado na cidade de Santarém, no Pará; além de outros que se destacam em diversas cidades do Norte do Brasil.

É importante ressaltar que as manifestações culturais não são estáticas e podem receber influência de outras culturas. A Amazônia é um exemplo disso, pois tem uma miscigenação na constituição de seu povo, com influências principalmente do índio, do caboclo e do nordestino, desde o tempo de sua “descoberta” até os dias atuais. A esse respeito, Carvalho (2007, p. 66) afirma o seguinte:

Com o passar inevitável dos tempos, traços se perdem, outros se adicionam, em velocidades variadas nas diferentes sociedades, exatamente porque a cultura não pode ser entendida como estática e, conseqüentemente, as manifestações culturais também não.

Assim, podemos perceber que a Amazônia, com suas características particulares e expressivas, ainda hoje vem contribuindo significativamente como fonte inspiradora de diversas manifestações culturais, como já mencionado anteriormente.

Além de inspirar por possuir traços únicos, como o seu povo miscigenado e sua natureza exuberante, ela também é reveladora de sentimentos, o que a torna inesquecível.

3.2 Narrativas amazônicas

O ato de comunicar requer participação intensa de todos que fazem parte do processo interativo, visto que “o tom das palavras faladas, os movimentos do corpo, a roupa que se veste, os olhares e a maneira de estreitar a mão do interlocutor, tudo tem algum significado, tudo comunica. Quer dizer que, praticamente, é impossível não comunicar” (DIAS, 1982, p.50). Comunicar faz parte da condição humana de sobrevivência, o que torna os sujeitos seres sociais.

Diante disso, fica evidente que nas narrativas também são exigidos vários fatores que favoreçam uma comunicação mais eficiente, como é destacado na citação abaixo:

A voz do contador, seja oral ou seja escrita, sempre pode interferir no seu discurso. Há todo um repertório no modo de contar e nos detalhes do modo como se conta – a entonação da voz, gestos, olhares, ou mesmo algumas palavras e sugestões – que é passível de ser elaborado pelo contador, neste trabalho de conquistar e manter a atenção de seu auditório. (GOTLIB, 1998, p. 13)

Sabemos que é incerto o momento de criação das narrativas, mas o que percebemos é a rapidez com que são reelaboradas de narrador para narrador, e recontadas a partir das experiências individuais de cada um, desenvolvidas na relação com o outro. Adriano Duarte Rodrigues (1994, p.101) considera a experiência como “um conhecimento que se possui no presente, mas que se refere, no entanto, sempre a algo de ausente que se reporta ao passado e se considera como perdido”.

Nesse sentido, compreendemos que, ao mesmo tempo em que são contadas no presente, as narrativas trazem pontos tanto do passado quanto do cotidiano do narrador. Assim, o ato de narrar pode ser considerado, retomando Rodrigues (1994), como uma “forma de retomada do passado para dotar de sentido o presente”. O que conduz o narrador a percorrer um caminho de regressão no tempo para dar conta de reconstruir discursivamente episódios ou eventos que já aconteceram.

Ecléa Bosi (2001), por seu turno, reflete que toda narrativa é uma forma artesanal de comunicação e mistura-se com a história dos próprios narradores. Durante a construção da narrativa, os processos de retomada são carregados, na maioria das vezes, das inferências realizadas por quem está contando, levando em consideração as pessoas envolvidas em tal processo, os objetivos daquela comunicação e “a lei do que pode ser dito” (FOUCAULT, 1987, p.146).

Para Labov (1997, p. 395), as narrativas são maneiras privilegiadas do discurso com papel importante em quase todas as conversas, e além disso, elas se apresentam como sendo uma técnica linguística específica para apresentar momentos do passado. Ainda segundo Labov (1972), as narrativas têm o poder de recontar uma experiência passada fazendo uma combinação de sequências verbais com sequências temporais.

Já Bastos (2005, p.119), a partir dos estudos de Labov, nos esclarece que a narrativa “(...) deve ser contável, isto é, deve fazer referência a algo extraordinário. Acontecimentos banais e previsíveis não se prestam a ser contados, não tem reportabilidade”. Nesse sentido, percebemos que só devem ser reconstruídos discursivamente fatos e eventos de considerável relevância sobre a experiência humana.

Bastos (2005) também acredita que existe uma relação entre narrar e criar identidades. Para ele

(...) contar história é fazer alguma coisa – ou muitas coisas semelhantes – em uma determinada social. Uma dessas coisas é necessariamente a construção de nossas identidades. Ao criarmos cenários, personagens, sequencias e ações, nos posicionamos diante de tais cenários, personagens e ações, sinalizando quem somos. (BASTOS, 2005, p.77).

No que se refere ao ato de contar, ou seja, o relato em si, este, segundo Labov (1972), deve seguir uma organização que se divide em resumo, a orientação, ação complicadora, a resolução, a avaliação e, por fim, a coda. No entanto, não há obrigatoriedade de o resumo aparecer, pois seria uma breve apresentação do que trata a narrativa. Já a orientação consiste na contextualização da história, identificando os personagens, o espaço e o tempo. Contudo, assim como o resumo, a orientação pode aparecer ou não.

Labov (1972) vê a ação complicadora como a parte principal da narrativa que não pode deixar de existir. Para ele, essa ação consiste em apresentar o que

aconteceu de forma temporal, fazendo uso de orações narrativas. Quanto à resolução, ele a relaciona com a ação complicadora e a concebe como sendo a consequência desta ação, tendo como objetivo finalizar a ocorrência de eventos.

Com relação à avaliação, Labov (1972) acredita ser o momento em que o narrador justifica por que está contando a história e valida o seu objetivo em fazer uso dessa narrativa. E, por fim, a coda, que também é considerada como uma avaliação, em muitos casos consiste em apresentar opiniões do narrador sobre o que foi narrado.

De modo geral, a narrativa trata do processo de contar uma história que envolve personagens e acontecimentos que desencadeiam um enredo com início, meio e fim, podendo se apresentar tanto na modalidade escrita quanto na modalidade oral, representando principalmente o cotidiano, constituindo assim não só um processo linguístico, mas também social.

Esse modelo laboviano possui algumas características que não se aplicam a determinadas narrativas por se apresentarem de forma bastante diferenciada. Exemplo disso são as narrativas orais que, em muitos dos casos, são impregnadas de valores sociais e culturais e notadamente identificadas por haver trocas por parte de quem conta e de quem ouve a história. Sobre isso, Portelli (1997) reflete que o ato de contar história, mesmo sendo algo pessoal, na maioria das vezes é influenciado pelo meio social do locutor/receptor.

O processo oral não segue um padrão estético e uma formalidade, como bem salienta Fernandes (2002), quando nos informa que as questões de ordem estética não podem ser absorvidas somente pelo aspecto formal, muitas vezes percebida em narrativas escritas. Para ele, o ato de narrar construído dessa forma se revela como um processo artesanal.

Além disso, em narrativas orais, o narrador agrega em sua forma de contar história mais características do que quando as apresenta em obras literárias. Faz-se necessário, nesse processo oral, que ele utilize sua expressão corporal, dando ênfase aos seus movimentos, à entonação de voz, quando necessário e, principalmente, as suas expressões faciais. Cabe ao narrador, portanto, além de se fazer entender pelo ouvinte, transmitir verdades que validem o que ele conta.

Ainda sobre a figura importantíssima do narrador, Michael Hanke (2003), em seu artigo intitulado “Narrativas orais: formas e funções”, apresenta as seguintes orientações:

Para iniciar uma narrativa, o narrador precisa saber se os seus ouvintes estão interessados e dispostos a ouvi-la. Assim ele tem que sinalizar que ele quer produzir isto e “pedir permissão” para fazê-lo. Uma vez que aceitam, os ouvintes têm obrigações (...), como também o narrador tem obrigações tais como terminar a narrativa corretamente, esclarecer partes que precisam de informações suplementares, etc.

Na Amazônia, campo de nossa análise, também pode ser percebido que faz parte da cultura popular o ato de propagar o que os nativos da região veem e sentem através de narrativas. Essas narrativas se realizam, na maioria das vezes, de forma oral, eternizando as manifestações culturais e os costumes, tendo como ponto de partida principal a natureza, nesse caso a floresta e os rios.

Essas narrativas orais amazônicas são impregnadas de traços identitários do lugar de onde elas surgiram e se misturam com a história do seu povo. Muitas delas, por possuírem características ímpares, influenciam bastante em detalhes nas descrições dos personagens e de outros traços da narrativa. A lenda do boto, por exemplo, pode ter a figura do boto como sendo bravo ou manso, de acordo com a região e o rio de onde surge a história.

Para alguns autores, como Calvet (2011), não é somente o lugar onde surgiu a lenda que pode interferir em mudanças da/na narrativa. Segundo ele, em histórias orais são notadamente encontradas deformações, modificações e acréscimos devido à visão de cada contador. O autor em questão acredita que a seleção do que vai ser passado para o ouvinte é determinada de forma subjetiva por quem se propõe a contar.

Levando em consideração o que propõe Calvet (2011), observamos, quando partimos para a leitura e análise de narrativas da Amazônia, alguns elementos de distinção que uma mesma narrativa possui. Tais elementos não modificam o enredo da história, mas são utilizados, muitas vezes, para garantir maior veracidade ao que é contado.

De certo, essas mudanças, deformações, acréscimos, etc. em narrativas amazônicas têm a ver com as questões do imaginário do povo da região. Para Paes Loureiro (1996, p.71), “situam-se no impreciso limite entre aquilo que é e aquilo que poderia ser”. Além disso, as narrativas amazônicas são carregadas de fenômenos metamórficos, como nos esclarece a professora Maria do Socorro Simões em seu artigo “Metamorfose: a relevância do tema em narrativas orais da Amazônia Paraense”:

Dentre os fenômenos metamórficos mais presentes (...) encontram-se o do Boto, o da Cobra Grande e o da Matintaperera. (...) o boto amazônida povoa as nossas narrativas metamorfoseadas em rapaz, de belo porte, sedutor e sempre disposto a envolver 'cunhantãs' incautas (ou não), mas, na maioria das vezes, predispostas ao amor: O boto é o encantado da metamorfose de presença mais marcante nas nossas narrativas. A imagem do rapaz de belo porte, cheio de encantos, etc, tão comumente conhecida e reconhecida, como "expansão de uma espécie de êxtase dionisíaco", que inebria as mulheres ribeirinhas (ou até as urbanas), povoando-lhes o imaginário com o ideal de beleza masculina e projeção de íntimos desejos, é, sem dúvida, na economia dos textos, também a mais difundida.

Além de fenômenos metamórficos, notamos em algumas narrativas amazônicas símbolos procedentes de outras literaturas. Vale citar a lenda da lara ou mãe d'água que possui elementos com características iguais/parecidas com narrativas europeias, por exemplo. Nesse caso, alguns estudiosos, como é o caso de Paes Loureiro (2001), acreditam que a lara possa ser uma retomada de uma divindade europeia, por possuir atuações semelhantes em relação à sedução e à morte, mudando somente a questão do espaço, no caso amazônico, tendo como pano de fundo os rios, lagos e igarapés.

Enfim, as narrativas amazônicas, com suas características únicas ou até mesmo com traços de outras culturas, são bem presentes na vida do povo da região. Além disso, essas narrativas também ultrapassam fronteiras e ganham o imaginário de povos de outros estados e nações, contribuindo para a divulgação da cultura regional que, por muitas vezes, é inferiorizada por estar distante dos grandes centros urbanos, mas que mantém vivo o ato de contar histórias e "causos", atravessando gerações e perpetuando essas produções de tradição oral e/ou escrita.

4. METODOLOGIA

Em face da importância da leitura literária nas aulas de língua portuguesa, esta dissertação teve como objetivo apresentar e desenvolver uma proposta de ensino como produto didático pedagógico, constituída de uma sequência de atividades interventivas que auxiliem na formação de leitores nessa perspectiva da língua, a partir de um trabalho com as narrativas amazônicas, através de práticas de leitura, oralidade, produção textual escrita e análise literária em turmas do 9º ano do Ensino Fundamental.

Para isso, foram realizadas pesquisas conceituais e empíricas. A pesquisa conceitual de caráter bibliográfico envolveu a leitura e posterior resenha e discussões acerca dos aportes teóricos de vários autores que abordam a temática deste estudo. Já a pesquisa empírica teve como foco o estudo de campo, que se realizou através de entrevistas, aplicação de questionários e observações em sala de aula acerca das práticas de leitura dos alunos, para, posteriormente, elaborarmos a sequência didática das atividades para a composição da proposta de ensino que, após planejada e elaborada, foi aplicada para testar a sua eficiência.

Para analisar os resultados a partir dos dados coletados, recorreremos aos procedimentos fundamentados tanto na pesquisa qualitativa quanto na quantitativa, tendo em vista que alguns dados foram interpretados através da ótica subjetiva do pesquisador, não sendo portanto, mensuráveis. Enquanto outros foram analisados estatisticamente, dentro de uma perspectiva mensurável e objetiva.

Nesse sentido, é importante esclarecer a diferença entre essas duas feições da pesquisa à luz de fundamentos teóricos:

Para tratar de pesquisa qualitativa, Silva (2011, p. 20) apresenta as seguintes informações:

A pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números (...). O processo e seu significado são os focos principais de abordagem.

Portanto, a pesquisa qualitativa se propõe a estudar e compreender os fenômenos do mundo social, construído a partir da interação do pesquisador com a realidade objetiva que o cerca, na medida em que ele interpreta e compreende essa

realidade a partir de uma visão holística, buscando analisar, inclusive, os sujeitos envolvidos no processo, considerando suas dimensões humanas e intelectivas frente ao ambiente em que vive.

Já a pesquisa quantitativa, por seu turno, pressupõe o uso de estratégias e procedimentos estatísticos das ciências naturais, conforme os esclarecimentos apresentados na citação abaixo:

(...) considera que tudo pode ser quantificável, o que significa traduzir em números opiniões e informações para classificá-las e analisá-las. Requer o uso de recursos e de técnicas estatísticas (percentagem, média, moda, mediana, desvio-padrão, coeficiente de correlação, análise de regressão etc.). (PRODANOV, 2013, p. 69).

Em face desses pressupostos, fica claro que nessa abordagem de pesquisa, os dados são analisados sob uma perspectiva eminentemente objetiva, com base em elementos que possam traduzir esses dados em resultados estatísticos.

Do ponto de vista dos procedimentos e técnicas para a consecução do trabalho, podemos dizer que se trata de uma pesquisa ação, que, de acordo com Gil (1991), se realiza a partir da estreita associação de uma ação com a resolução de um problema coletivo, em que pesquisadores e participantes representativos da situação se envolvem de forma cooperativa e participativa.

Assim, foram selecionados para participar tanto da pesquisa preliminar com fins diagnósticos, quanto da aplicação da proposta os professores de Língua Portuguesa e os alunos do 9º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Helena Augusta Walcott, localizada na zona urbana de Manaus-AM.

O processo de coleta de dados foi realizado através de entrevistas e aplicação de questionários aos alunos e professores, além de observações durante as aulas de Língua Portuguesa, antes e após a aplicação da proposta. Para isso, utilizamos como instrumento de registro o diário de campo, que se constitui como um importante suporte para aquisição das informações relevantes para a pesquisa.

Após todo o trabalho de coleta de dados e sistematização dos resultados preliminares, partimos para aplicação da sequência didática que foi realizada no período de junho a setembro de 2017, durante as aulas de Língua Portuguesa, em três turmas do 9º ano, com aproximadamente 40 alunos cada, nos turnos manhã e tarde.

A aplicação da nossa proposta foi realizada de forma semanal, utilizando aulas germinadas, ou seja, tempos de aulas seguidos, totalizando aproximadamente 90 minutos de contato para realização das atividades com os alunos. Desta forma, ao final de cada mês, tivemos quatro momentos de aplicação o que totalizou 12 momentos, visto que utilizamos três meses para a aplicação e desenvolvimento total da proposta.

A proposta interventiva que fundamentou a sequência didática constou de práticas discursivas em forma de leitura, escrita, oralidade e análise linguística a partir de narrativas que constituem a produção literária de expressão amazônica, como forma de possibilitar aos alunos o acesso aos domínios discursivos literários das obras que expressam o universo ficcional de sua própria realidade, a Amazônia.

Para isso, optamos por dividir o trabalho em duas etapas. Na primeira, nos detivemos sobre as escolhas das narrativas e como se dão as abordagens dessa temática em aulas de Língua Portuguesa/Literatura, juntamente com algumas observações sobre possíveis inserções de narrativas amazônicas durante essas aulas. Posteriormente, na segunda etapa, descrevemos a proposta que utilizamos em turmas de 9º ano do Ensino Fundamental II. Ambas evidenciam autores e obras que fazem parte ou, de alguma forma, contribuem para o ensino ou abordagem da literatura brasileira de expressão amazônica, em aulas de Língua Portuguesa.

5. PROPOSTA DE ENSINO DE LITERATURA BRASILEIRA DE EXPRESSÃO AMAZÔNICA

Na medida em que considerarmos importantes a abordagem e o ensino de literatura no ensino fundamental, precisamos oferecer aos alunos mecanismos que lhes permitam ler e produzir textos, utilizando seus modos próprios de expressão, conduzindo-os a buscar formas de interlocução, da luta com as palavras e do encontro com uma linguagem mais próxima de sua realidade.

Nessa perspectiva, a proposta de ensino com as narrativas que fazem parte da Literatura Brasileira de Expressão Amazônica apresentada nesta dissertação consiste em oportunizar a esses alunos o reconhecimento de uma cultura de cunho regional, para que eles possam se conhecer e/ou se reconhecer nos meandros das narrativas ou a partir delas, conseguindo se posicionar com autonomia e criticidade diante das temáticas apresentadas, que, de certa forma, revelam um pouco de suas identidades.

Além disso, faz-se necessário evidenciar aos alunos a oportunidade de promover relações desses saberes com as obras de caráter universal, tendo em vista que, a partir de uma narrativa amazônica, o aluno pode vir a fazer inferências em outras obras que fogem ao caráter regional e, ao mesmo tempo, ter acesso a novos referentes culturais a partir dessas. De posse dessa bagagem cultural, este aluno terá condições de dialogar com obras que façam alusão a vários universos culturais, considerando o fato de que toda obra literária pressupõe um incessante intercâmbio com outras obras.

Assim, a literatura brasileira de expressão amazônica, já comentada e analisada anteriormente, possui características, conteúdo, temáticas e percepções suficientes para ser promovida e divulgada através de propostas de ensino voltadas para o ensino fundamental II, notadamente o 9º ano. Com o propósito maior de instrumentalizar os professores de Língua Portuguesa, e de demais componentes curriculares que se interessem por essa arte, buscamos através de trabalhos com as narrativas amazônicas, fornecer mais uma ferramenta para o trabalho com literatura nas escolas.

Para isso, optamos por dividir o trabalho em duas etapas. Na primeira, nos detivemos sobre as escolhas das narrativas e como se dão as abordagens dessa temática em aulas de Língua Portuguesa/Literatura, juntamente com algumas

observações sobre possíveis inserções de narrativas amazônicas durante essas aulas. Posteriormente, na segunda etapa, descrevemos a proposta que utilizamos em turmas de 9º ano do Ensino Fundamental II. Ambas evidenciam autores e obras que fazem parte ou, de alguma forma, contribuem para o ensino ou abordagem da literatura brasileira de expressão amazônica, em aulas de Língua Portuguesa.

No que se refere ao trabalho produzido a partir de narrativas amazônicas, buscamos fornecer meios de articular a teoria com a prática no ensino de literatura, mais especificamente a de expressão amazônica, levando em consideração o que Aguiar (1996, p. 29) enfatiza:

A experiência literária não deve ser pensada apenas por meio do aspecto diacrônico, não se devendo confrontar somente os horizontes de expectativas de um mesmo texto através do tempo, mas verificar as relações que se estabelecem entre os horizontes de expectativas de diferentes obras simultâneas.

Assim, desejamos com esse trabalho conduzir o professor e o aluno a compreenderem o mundo que os cerca e sua interação com o texto e além deste. Continuamente, tentaremos, através dessa proposta, mostrar a estes agentes caminhos para que evidenciem suas preferências, ampliando seus horizontes de expectativas. Para isso, serão fornecidos a eles atividades que façam com que universalizem suas ideias e seus referentes culturais, objetivo maior desse trabalho.

5.1 Descrição da proposta de ensino

Todas as narrativas aqui escolhidas, desenvolvidas e trabalhadas em turmas de 9º ano do ensino fundamental II em uma Escola Municipal localizada na zona Leste da cidade de Manaus, têm razão de ser porque antes de iniciarmos nossa proposta em sala de aula, coletamos dos professores dessas turmas, através de questionários, possíveis referências temáticas que servissem como objetos de análise e discussão durante as atividades, para poder fazer a seleção das obras que tratam das abordagens sugeridas e, assim, compor a sequência didática.

Utilizamos dessa premissa por acreditarmos que é papel do professor, antes de iniciar uma atividade, sondar seus alunos e verificar algo de interesses particulares ou mútuos que o ajudem a introduzir e desenvolver satisfatoriamente o que é proposto. Vemos, a partir de nossas experiências, que os resultados tendem a ser melhores

quando envolvemos os alunos desde o início do processo, considerando o planejamento, passando pela avaliação e finalmente na análise dos resultados, quando nos detemos nas possíveis melhorias que devemos fazer, no sentido de aperfeiçoar nossa prática, para que nossas aulas não fiquem ultrapassadas, mas que se tornem cada vez mais dinâmicas, inovadoras e, portanto, convidativas.

Diante disso, procuramos abordar, durante as aulas, as referências temáticas sugeridas pelos alunos, possibilitando a eles a articulação do assunto tratado nos textos lidos com outros textos ou até mesmo com alguma referência de seu contexto social. O que favoreceu a criação de um ambiente mais real e concreto em sala de aula, principalmente por solicitarmos sempre que possível ou, diante da necessidade da turma, interferências externas que vão desde as pesquisas ou análises de músicas ou outros gêneros, até as conversas informais com familiares e pessoas mais velhas que detêm um conhecimento baseado em suas respectivas experiências.

A proposta em si, como já foi dito, passeia por outros gêneros, além das narrativas, que a enriquecem bastante, não só por dinamizar as aulas, mas também por propiciar aos alunos e aos professores um número maior de instrumentos para se alcançar o objetivo maior das aulas de Língua Portuguesa/Literatura lecionadas por nós, que consiste em levar o aluno a ler e a escrever com eficiência.

Dessa forma, propomos analisar as narrativas, seguindo uma sequência didática que compreende: **atividades introdutórias** com apoio de outros gêneros ou tipos textuais; **momentos de reflexão**, a partir de leituras sobre o todo, sobre uma parte do texto ou determinados elementos linguísticos; uma **conversa com o narrador**, buscando entender as possíveis estratégias ou os recursos narrativos utilizados por ele; **relações entre ficção e realidade**, a partir de noções de imaginário e real; **percepção de imagens e características**; e por fim, atividades que possibilitem ao aluno e ao professor **irem além das narrativas** escolhidas e analisadas.

5.2 A Lenda do boto

Essa narrativa é bastante conhecida não só pelo povo que vive na região Norte, mas em todas as regiões do Brasil. A versão mais contada é a de que um mamífero aquático de cor rosa, em noites de lua cheia, assume a figura de um belo homem seduzindo lindas mulheres e deixando-as grávidas. Bastante propagada não

só em áreas ribeirinhas, mas também em áreas de várzeas, a figura do boto permeia o imaginário amazônico com um misto de medo e curiosidade, contribuindo assim para o enriquecimento da cultura dos povos da Amazônia.

A escolha da narrativa da lenda do boto se deu pelo fato de ela ter sido a que mais foi sugerida pelos professores e pelos alunos durante a aplicação dos questionários, antes de iniciarmos a aplicação da proposta.

5.2.1 Atividades de introdução

A atividade introdutória que escolhemos para iniciar o trabalho com narrativas amazônicas – A Lenda do Boto – foi decidida a partir do momento em que verificamos que ela teria sido a mais citada pelos participantes da pesquisa. Além disso, os professores nos informaram que as alunas vindas de cidades interioranas do estado do Amazonas tinham bastante temor e respeito por essa figura lendária.

Diante disso, optamos por trazer para ler com os alunos das turmas de 9º ano do Ensino Fundamental duas narrativas expressas em forma de poema. Acreditamos que o poema possa ser um excelente instrumento de introdução para qualquer trabalho, devido ao fato de ele, quando revertido de poesia, se fazer presente em vários lugares e momentos, principalmente na infância, pois a poesia “está nas ruas e nas praças, nas cantigas de roda, nos trava línguas, nas brincadeiras que usam versos e repetições populares (...)”. (PARREIRAS, 2009, p.61).

Em ambos poemas escolhidos, o mamífero de água doce toma forma de homem e tem por objetivo atrair as mulheres mais belas que encontrar nas proximidades do rio.

Poema 01

*O boto cor de rosa
Moça bonita
Sentada no banco,
Preste atenção
Ao rapaz de branco.*

*Da festa, o mais belo,
O melhor dançador,
Sabe fazer-te*

Juras de amor.

*Dança muito bem!
Promete-te o céu,
Porém verifica
Se tira o chapéu.*

*À beira do rio
Com ele não desça,
Antes que tire
O chapéu da cabeça.*

*Dizem que conquista
Encanta a modesta,
Moça mais bonita
Presente na festa.*

*Aqui no Madeira
No rio ou no porto,
Ainda se conta;
A lenda do boto*

José Pereira dos Santos

<http://www.portalsaofrancisco.com.br/alfa/animais/boto-cor-de-rosa-2.php>

Poema 02

*Que personagem folclórico
Tem a fama de conquistador
Seduz belas mulheres
Sem medo e sem pudor?*

*É um fanfarrão da noite
Adora namorar, beber, dançar,
Mas quando a noite termina
Ele volta pro seu habitar!*

*Mora nas águas de um rio
Um dos mais belos do Brasil
O famoso rio Amazonas
Lugar de encantos mil!*

*Segundo a mitologia tupi
É ele o deus "Uau iará"
Quem quiser conquistar alguém
Basta seu olhar sedutor imitar!*

*Dizem que seu olhinho
Depois de seco amuleto virará
Logo se você não tem um amor procure
Um olhinho dele consigo carregar!*

Prof. Fатуca – 2014

<http://curtindoumpouquinhodepoesia.blogspot.com.br/2016/08/boto-cor-de-rosa-mais-uma-lenda-do.html>

A partir da leitura dos poemas e de algumas indagações e inferências dos alunos acerca dos componentes temáticos presentes nos textos, demos continuidade à proposta, fazendo a leitura de duas narrativas sobre o boto.

Narrativa 01

Durante a estação das chuvas (dezembro a abril), o rio inunda grandes áreas da floresta formando pântanos ao longo de suas margens. É quando pode-se encontrar o boto mais próximo das pessoas. Ao começar a estação da seca, o boto se desloca para os rios principais ou lagos da floresta.

Durante as festas juninas, quando é comemorado o dia de São João, Santo Antônio e São Pedro, a população ribeirinha da região amazônica celebra estas festas dançando, soltando fogo de artifício, fazendo fogueiras e degustando alimentos típicos da região.

Diz a lenda, que nestas festas, em noites de lua cheia, o boto transforma-se em um jovem elegante e bonito, bom dançarino, bem vestido usando chapéu e sapato branco e sai à procura de companhia.

O chapéu é uma forma de esconder um grande orifício no topo da cabeça, feito para o boto respirar, já que a sua transformação em homem não é completa.

Este desconhecido e atraente rapaz, arrasa e conquista com facilidade, o coração da jovem mais bela e desacompanhada que cruzar o seu caminho. Ele a convida para dançar, seduzindo-a e guiando-a até ao fundo do rio, onde, por vezes, a engravida.

Antes de amanhecer, como tem que voltar para o rio, o rapaz a abandona para que ela não o veja na forma de boto.

<http://www.sohistoria.com.br/lendasemitos/boto/>

Narrativa 02

O boto cor-de-rosa sai dos rios nas primeiras horas das noites de festa e com um poder especial, transforma-se em um lindo jovem vestido com roupas brancas. Ele usa um chapéu branco para encobrir o rosto e disfarçar o nariz grande. Nas festas, com seu jeito galanteador e falante, o boto dança, bebe, se comporta como um rapaz normal e aproxima-se das jovens solteiras, seduzindo-as. Logo após, consegue convencer as mulheres para um passeio no fundo do rio, local onde costuma engravidá-las. Na manhã seguinte volta a se transformar no boto, pois o seu encantamento só acontece à noite.

<http://www.sohistoria.com.br/lendasemitos/boto/>

5.2.2 Momentos de reflexão

Após a leitura das narrativas, solicitamos dos alunos que dissessem o que eles achavam das narrativas lidas e como elas se apresentavam. Em seguida, como forma de instigá-los, elaboramos alguns questionamentos:

1. Vocês já haviam ouvido essa história? Por quem?
2. O que você achou do texto lido?
3. Algo do texto chamou sua atenção?
4. Alguma frase ou expressão no texto não ficou entendida?

Como previamente tínhamos elaborado estes questionamentos, acreditávamos que algumas situações seriam recorrentes, tanto na comparação entre as narrativas lidas, quanto na comparação delas com as que alguns alunos já tinham ouvido antes. Uma delas seria a de que elas tinham vários pontos em comum (a figura masculina, a vestimenta, o objetivo do boto ao sair das águas em noites de lua cheia) e alguns pontos diferentes (como o humor do boto e a gravidez ou não das moças que ele “enfeitiçava”).

Para lidar com essas diferenças, é necessário que o professor esteja ciente de que as narrativas não são estanques, engessadas e que elas podem apresentar pontos comuns e divergentes. Muitas vezes, elas divergem de comunidade para

comunidade, havendo diferenças em nomes, hábitos e principalmente em características.

Além dos pontos comuns e divergentes, acreditávamos que os alunos levantariam questões referentes a algumas frases e expressões, e para isso levamos em consideração o entendimento que eles tinham acerca do que havia sido exposto. Quando um deles pedia para que esclarecêssemos algo em torno de uma frase ou expressão da narrativa, solicitávamos de todos da turma que dissessem o que sabiam sobre a temática discutida, ou que dissessem se já haviam ouvido falar sobre o assunto e em quais circunstâncias.

Logicamente que nem todas as frases e expressões levantadas pelos alunos eram de conhecimento de todos da classe, porém a maioria dos questionamentos foram esclarecidos por eles mesmos, devido ao fato de estarem abordando temáticas procedentes de seu próprio universo cultural.

5.2.3 Conversas com o narrador

Após a leitura e respostas aos questionamentos, solicitamos aos educandos que tentassem perceber a figura do narrador na trama, como ele se apresentava e quais artifícios ele utilizava para caracterizar os personagens. Os questionamentos levados por nós para ajudar no desenvolvimento da proposta foram os seguintes:

1. A linguagem utilizada nessas narrativas é de fácil entendimento?
2. Quais os artifícios utilizados nessas narrativas para chamar atenção do leitor?
3. O narrador permite que o leitor construa a imagem dos personagens ou a descrição que é feita já é suficiente?

A maioria das respostas para essas questões não costumam ser divergentes. Contudo, a figura do narrador às vezes é de difícil entendimento por parte dos alunos. Acreditamos que a lenda do boto, por ser tão difundida e por criar confusão entre o real e imaginário, torne a discussão conflitante, tendo em vista que muitos desses estudantes não a concebem como uma história fictícia, mas sim como um relato, um fato concreto ocorrido.

No que concerne a construções de imagens nessas narrativas, boa parte dos alunos, por já terem intrinsicamente em suas mentes a figura do boto, relatam que as

características dadas pelo narrador serviram para criar uma nova imagem ou alterar a que eles já possuíam.

Quanto aos artifícios utilizados pelo narrador, os alunos geralmente costumam dizer que na lenda do boto, o narrador se evidencia de forma mais clara quando descreve as características do personagem principal e seu poder de metamorfose.

5.2.4 Relação entre o real e o imaginário

Como já foi comentado anteriormente, a relação entre o real e o imaginário nessa lenda é bem complexa. Vários são os argumentos utilizados pelos alunos para justificar a sua escolha entre o que é ficção e o que é realidade. Para melhorar o debate e esclarecer algumas dúvidas levamos algumas atividades e procedimentos:

1. Solicitamos dos alunos que explicassem a diferença entre o real e o imaginário;
2. Pedimos que construíssem argumentos que justificassem a veracidade da lenda do boto e argumentos que negassem a existência desse ser como é descrito nas narrativas lendárias;
3. Dividimos a sala, pondo de cada lado alunos que partilhavam da mesma opinião.

Após as leituras sobre as diferenças entre real e imaginário e a elaboração de argumentos que fundamentassem o posicionamento dos alunos em torno do tema, partimos para um debate. A contribuição do professor, nesse caso, é imprescindível para mediar a discussão e fazer esclarecimentos os necessários, principalmente no tocante às noções de real e imaginário.

Além disso, o professor tem que ter em mente que o tema é bastante sensível, visto que está associado, muitas vezes, a questões familiares e baseadas em saberes populares. Muitos alunos relatam que têm na família alguém que foi enfeitado pelo boto, ou que na região de onde vieram, havia uma figura bastante respeitada que contava que já tinha visto ou vivenciado tal situação.

5.2.5 Percepções de imagens e características

Acreditamos que a compreensão das imagens associadas com as descrições verbais dos personagens ajuda bastante para que haja a construção de sentido da

narrativa. Assim, para que uma história ganhe efeito, atraia a atenção do leitor/ouvinte e seja compreendida, é necessário que a descrição dos personagens seja satisfatória e que o narrador consiga desta forma criar ou favorecer a criação de imagens relacionadas ao que se conta.

Partindo desse entendimento é que, ao trabalhar com narrativas, sugerimos a utilização de imagens e/ou de leituras que evidenciem características que favoreçam uma melhor compreensão do que está sendo lido/contado.

Nesse sentido, é importante que o professor perceba que imagens servem para ancorar os enunciados do texto literário, o que contribui para melhor entendimento por parte do leitor, principalmente se for criança, como forma de potencializar as habilidades que ela possui para operar cognitivamente com o lúdico de maneira reflexiva, na medida em que consegue perceber essa articulação entre o texto e a imagem.

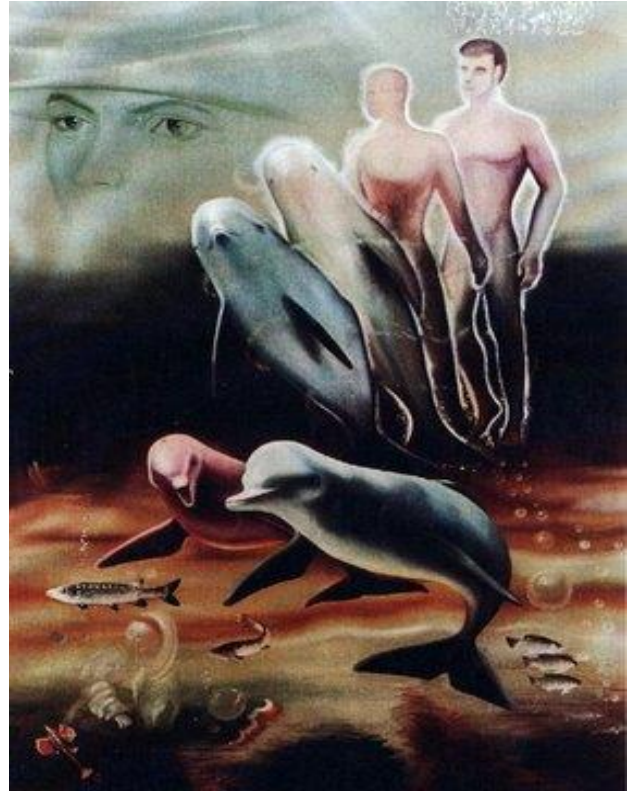
Grande parte das obras que apresentam a lenda do boto utilizam como recurso contextualizador algumas imagens que, ao serem construídas pelo ilustrador, apresentam-se revestidas de um imensurável simbolismo da cultura amazônica, revelando a magia e o encantamento dos seres mitológicos diante do real.

Da mesma forma, com o auxílio de inovações tecnológicas, fizemos uso de projetores de imagens, tabletes, computadores, etc. em nossas atividades com os alunos, para que eles tivessem condições de acionar mais um elemento sensorial, durante a leitura e posteriores discussões em torno das temáticas abordadas nas narrativas, ao estabelecerem o necessário diálogo entre os elementos discursivos presentes na construção textual e as imagens.

FIGURA 01 – O HOMEM BOTO



FIGURA 02 – TRANSFORMAÇÃO DO BOTO EM HOMEM



Disponíveis em <https://barcelosnanet.com/a-lenda-do-boto-encantado-2/>. Acesso em 14-06-2017

FIGURA 03 – O HOMEM E O BOTO



FIGURA 04 – BOTO COR DE ROSA



Figura 03 – Disponível em <https://noamazonaseassim.com.br/a-lenda-do-boto/>. Acesso em 14-06-2017

Figura 04 – Disponível em <http://carolandtherabbit.blogspot.com.br/2012/11/brazilian-culture-boto.html>. Acesso em 14 – 06 -2017

A partir da demonstração de fotos, ilustrações e outras imagens, é interessante que nós, professores, instiguemos os alunos a perceberem como esses elementos podem contribuir para que eles se percebam também como criador desse

campo imagético. Para isso, após o término da exposição das imagens, fizemos algumas indagações aos alunos:

1. A imagem do boto que você possuía se assemelhava às que expusemos?
2. As descrições existentes nas narrativas analisadas em sala correspondem às imagens expostas?
3. Quais as diferenças existentes entre a imagem que você tinha do boto e as apresentadas nas exposições acima?
4. Quais outras características acrescentaria ou retiraria da representação que você tinha antes de analisarmos as narrativas? E depois de expormos?

5.2.6 Indo além da narrativa

Finalmente, após termos analisado exaustivamente as narrativas propostas, utilizando outros gêneros, recursos e procedimentos na realização das atividades. Para isso, solicitamos nesta etapa da sequência que os alunos fossem além do que já havíamos trabalhado, no sentido de buscarem relacionar as temáticas exploradas nas narrativas com outras que o coletivo ou o próprio aluno julgasse importante.

Assim, como sugestão, ao se trabalhar com a lenda do boto, propomos que os docentes peçam aos seus alunos que levantem questões supostamente encobertas pelo enredo principal. Para isso, é necessário conversar com eles, tentando fazer com que percebam outras temáticas exploradas pela narrativa. Uma das formas de fazer isso é levarmos questionamentos prontos para induzi-los a fazer inferências com base no contexto das perguntas, visto que em algumas classes possa ser que os alunos não tenham percebido outras temáticas além da principal.

Nesse sentido, apresentamos as seguintes perguntas:

1. O comportamento do boto perante às mulheres é algo normal? O que acontece com as mulheres enfeitadas pelo boto é um caso de sexo consentido ou não?
2. Mulheres que supostamente engravidam dos botos geralmente se tornam mães solteiras. Como vocês veem tal situação?
3. Homens das tribos/comunidades/regiões onde estes fatos acontecem podem se sentir afrontados com a suposta presença dos botos. Como você vê essa relação de rivalidade?

4. Com a poluição dos rios e falta de planejamento estratégico para conservação da natureza, os botos podem vir a sumir. Esses mamíferos sumindo, as narrativas sobre eles acabariam juntos?

Após termos aplicado essa atividade aos alunos que cursam o 9º ano, observamos, através de suas respostas, quais os temas que mais suscitaram debates, e solicitamos a eles que produzissem um texto dissertativo argumentativo, se posicionando sobre um desses temas discutidos.

5.3 A Lenda da Piripirioca

A tribo Manau vivia num lugar muito bonito da floresta amazônica. A tribo era conhecida pela beleza das mulheres indígenas. Um dia um índio estranho estava pescando no lago próximo a tribo. Era Piripari que pescava pirás.

Quando o bando de cunhãs da tribo Manau o avistou, elas se aproximaram para tentar conhecê-lo melhor. Uma delas falou:

“De que terra vens, ó moço bonito? Tu és lindo feito a manhã.”

Piripari não as olhou, mas uma das índias botou a mão no ombro dele. Mal a mão tocou o moço, ficou toda perfumada. As cunhãs ficaram maravilhadas.

“Moço, conta para nós qual é o teu segredo. Se não contares, o levaremos preso para nossa taba.”

Mas, ele apenas gritou:

“Meu nome é Piripari!”

Ao gritar, ele pulou rapidamente no rio, e na linha de pescar levava três cunhãs.

As outras moças pediam para ele não ir embora.

“Piripari, não vás, somos amigas e te queremos bem.”

Elas esperaram por muito tempo que ele voltasse. Sentaram-se na praia e esperaram longamente pelo moço.

No entanto, Piripari não voltou. Apenas o seu cheiro ficara no vento, um cheiro embriagador que envolvia toda a floresta.

Lá longe, Piripari libertou as moças presas à linha de pesca. Ele disse a elas: “Não queiram pensar no meu amor. Ainda não é meu tempo de amar, não me esperem mais, cunhãs Manaus.”

Apaixonadas porém, as cunhãs permaneceram inconsoláveis na espera.

Depois de muito tempo, vendo a tristeza das cunhãs, apareceu na tribo um jovem feiticeiro chamado Supi. Querendo ajudar as moças, ele disse:

“Se o cabelo de vocês tocar Piripari, ele ficará preso. Quando a lua cheia vier, vão até a praia onde ele costuma estar e cada uma leve na mão um fio de cabelo para amarrá-lo.”

No dia marcado, as cunhãs foram para o rio. Elas viram Supi que estava pescando. Supi puxava a linha e tirou um peixe. Ele enterrou o peixe na areia. A lua subia bem alto. Elas viram que o peixe virava Piripari.

As cunhãs, devagarinho, com os fios de seus cabelos amarraram Piripari. Elas vibravam de contentes. Enquanto elas o amarravam ele olhava para o céu e cantava uma linda cantiga, mas ele não se mexia. Elas então queixaram-se a Supi:

“Nós o prendemos, mas ele nem se deu conta.”

O feiticeiro tratou de tranquilizá-las:

“Enquanto ele está cantando a alma dele passeia pelo céu, entre as estrelas. Não toquem no corpo dele, do contrário ele desperta e a alma ficará no céu. Logo que ele despertar, podem levá-lo para casa.”

No entanto, Piripari demorava a acordar. As cunhãs começaram a perder a paciência e diziam:

“Acorda, Piripari.”

Puraê, uma das cunhãs, chegou a tocar no ombro num gesto muito impaciente.

Neste momento, Piripari se calou e a lua tornou-se escura. Soprou forte um vento frio e as cunhãs caíram em sono profundo.

Quando elas acordaram, no mesmo local onde haviam deixado o corpo de Piripari estava uma pequena planta, uma plantinha apenas, mas de um perfume encantador.

Neste instante, Supi se aproximou:

“Me escutem, cunhãs Manaus. Quem quiser cheiro de encanto, use no banho esta planta que desde hoje passará a se chamar Piripirioca, a planta que nasceu de piripiri.”

E Puraê, a cunhã mais desobediente, de castigo, caiu nos braços de um sapo cururu gigante.

As outras cunhãs, entristecidas, voltaram para a taba. Nunca mais Piripari foi visto à beira do rio ou cantando uma cantiga. Até hoje as caboclas da Amazônia usam a planta cheirosa para conquistar outros moços.

Fonte: <https://maringapost.com.br/ahduvido/10-lendas-amazonicas-que-voce-nao-conhecia/>

5.3.1 Atividade de introdução

A atividade introdutória proposta no caso da lenda do Piripirioca contou com a ajuda do professor de História das turmas em que desenvolvemos a proposta. Para isso, solicitamos dele que participasse de nossas aulas, fazendo um breve relato de como surgiu a cidade de Manaus. Além disso, para aprimorar o entendimento dos alunos, levamos também um texto que trata do surgimento da capital do Estado do Amazonas.

Texto de apoio:

Manaus e suas Origens

Construída em 1669, a Fortaleza de São José do Rio Negro é a concretização da necessidade lusitana de garantir o controle estratégico da boca do Rio Negro para evitar o acesso dos jesuítas espanhóis e dos indígenas hostis, aliados dos holandeses da Guiana. Em torno do Forte, logo se fixaram numerosos indígenas das tribos Manáo, Baré, Baniba e Passé, que ajudaram na construção da fortificação por influência dos catequistas portugueses. Nasce, assim, o Lugar da Barra.

Com a criação da Capitania de São José do Rio Negro, em 1735, a localização estratégica do Lugar da Barra garante-lhe status de sede da Capitania. Em 1832, contando com poucas ruas, pontilhadas de casas de palha, o Lugar da Barra passa à categoria de Vila sob a denominação de Manaus – nome que manteria até 1848, quando veio a chamar-se Cidade da Barra do Rio Negro. Só em 1856, depois da criação da Província do Amazonas, recebeu a designação definitiva de Cidade de Manaus quando já contava com cerca de 4 mil habitantes.

Utilizamos essa alternativa de explorar o surgimento da cidade de Manaus porque segundo alguns relatos a cidade teria surgido a partir dessa tribo de nome Manau ou Manaó. Além disso, acreditamos que seria pertinente tratar de um tema

ligado a cidade visto que a escola em que estamos desenvolvendo nossa proposta situa-se nesse referido município.

Pesquisado em: <https://igarapesdemanaus.wordpress.com/manaus-e-suas-origens/>

5.3.2 Momentos de reflexão

Após a atividade introdutória, que contou com a ajuda do professor de História da escola em que desenvolvemos a proposta, da leitura do texto de apoio e da narrativa, partimos para provocar nos alunos algumas reflexões que acreditamos contribuir bastante no processo das atividades:

1. A lenda da Piripirioca tem a ver com a origem da cidade de Manaus?
2. Vocês já tinham ouvido essa lenda? Se positivo, já a teriam relacionado com a origem da cidade de Manaus?
3. Há alguma outra lenda que retrate a origem de uma outra cidade, seres, plantas ou rios do conhecimento de vocês?

Os questionamentos foram desenvolvidos no sentido de levantar reflexões acerca da origem da cidade de Manaus e com objetivo de introduzir outras lendas nas discussões e, assim, enriquecer o debate. Em todas as três turmas analisadas, os alunos apresentaram como resposta à pergunta de número 03 as lendas do Guaraná, da Mandioca e da Vitória Régia.

Dessa forma, sempre que possível, é interessante que o professor leve para a sala outras narrativas e aproveite esse momento para incluir a leitura de algumas que julgue relevante e que possa contribuir para o processo de ensino e aprendizagem da Literatura Brasileira de Expressão Amazônica, na escola em que atua, como forma de difundir os traços identitários da cultura local.

5.3.3 Conversa com o narrador

Diferente da narrativa que apresenta o boto como protagonista, a lenda do Piripirioca não é tão conhecida por parte dos alunos. Além disso, há algo de novo que aparece no desenrolar da história: o narrador se utiliza da reprodução da fala dos personagens, ou seja, ele faz uso do discurso direto de forma predominante durante a tessitura discursiva. Esse é um recurso bastante recorrente em narrativas que pode

ser explorado pelo professor, para mostrar aos alunos as várias vozes presentes no texto, e não somente a voz do narrador.

Diante disso, solicitamos dos alunos que lessem novamente o texto e procurassem observar como os discursos direto e indireto se evidenciam na construção das sequências textuais. Além disso, buscamos respostas e reflexões acerca de questões relativas à narrativa e ao narrador:

1. A predominância do discurso direto utilizado pelo narrador contribui para o desenrolar e entendimento da narrativa?

2. As descrições realizadas pelo narrador para caracterizar os personagens e as cenas que compõem o texto são satisfatórias?

3. Em alguns momentos da história, o narrador utiliza algumas figuras de linguagem, recurso expressivo bastante recorrente em narrativas. Explique o que você entendeu a partir da leitura de algumas delas destacadas abaixo:

a) “De que terras vens, ó moço bonito? Tu és lindo feito a manhã. ”

b) “Enquanto ele está cantando, a alma dele passeia pelo céu, entre as estrelas”

5.3.4 Relação entre o real e o imaginário

Como já foi dito, a lenda da Piripirioca apresenta algumas diferenças com relação à narrativa do boto, principalmente pelo fato de ela não ser tão contada e conhecida pelo próprio povo da Amazônia. Além disso, outros fatores como o não conhecimento da planta que se originou do protagonista, bem como a ausência de pessoas que validem a existência do ocorrido, possivelmente contribuem para um maior afastamento entre o real e o imaginário, nesse caso.

Mesmo assim, tentamos buscar traços dessa relação do real com o imaginário, como forma de contribuir com nossa proposta. Diante disso levantamos algumas questões:

1. O que torna a lenda do boto mais real para vocês ao ser comparada com a lenda do Piripirioca?

2. Explicar o surgimento de plantas, seres, rios, etc. são comuns em narrativas amazônicas. Discorra, em uma produção escrita, sobre o porquê dessas recorrências.

5.3.5 Imagens e características

Nesta etapa de nossa proposta, solicitamos aos alunos que tentassem imaginar os personagens e os locais onde supostamente ocorreu o que foi contado. Para isso, buscamos fazer com que eles recorressem às imagens já construídas, associando com as descrições dadas pelo narrador.

Diante disso, levamos para os alunos um comando e solicitamos que desenvolvessem algumas atividades a partir dele:

Comando:

Imagine como era o local onde aconteceu a narrativa. Pense nas habitações, nas vestimentas e na natureza em volta.

Atividade 1: Descreva os personagens e o local onde se passa a narrativa.

Atividade 2: Reconstrua os trechos abaixo que fazem parte da narrativa, atribuindo mais características ao (s) personagem (s) e aos elementos que constroem o espaço da lenda.

a) *A tribo Manau vivia num lugar muito bonito da floresta amazônica. A tribo era conhecida pela beleza das mulheres indígenas. Um dia um índio estranho estava pescando no lago próximo a tribo. Era Piripari que pescava pirás.*

b) *No dia marcado, as cunhãs foram para o rio. Elas viram Supi que estava pescando. Supi puxava a linha e tirou um peixe. Ele enterrou o peixe na areia. A lua subia bem alto. Elas viram que o peixe virava Piripiri.*

5.3.6 Indo além da narrativa

Em conversa com os alunos, solicitamos que observassem quais temas são discutidos na narrativa analisada. Para isso, foi necessário fazermos algumas orientações que os conduzissem a perceber outras temáticas, como forma de contribuir para a discussão em sala de aula.

Para facilitar essa percepção por parte dos alunos, levamos para a classe alguns temas e orientamos a turma a promover um debate e em seguida produzir um texto dissertativo argumentativo sobre um dos temas:

Tema 1: Relações afetivas atuais que contam com a ajuda da tecnologia.

Tema 2: Relações virtuais: sucesso ou fracasso?

Tema 3: Atos criminosos cometidos por homens e mulheres rejeitados em relações amorosas.

5.4 A Lenda da Cobra Grande ou Cobra Norato

Lenda 01

Cobra Grande

Há muito tempo, existiu em uma das tribos do Amazonas, uma mulher muito perversa que inclusive, devorava crianças. Para pôr fim a tantas dores causadas por ela, a tribo decidiu atirá-la no rio, pensando que ela morreria afogada e nunca mais viesse a perseguir ninguém. Porém, Anhangá, o gênio do mal, decidiu não deixá-la morrer e casou-se com ela, dando-lhe um filho. O pai transformou o menino em uma cobra, para que ele pudesse viver dentro do rio. Porém, logo a cobra começou a crescer e crescer (...).

O rio tornou-se pequeno para abrigá-la e os peixes iam desaparecendo devorados por ela. Durante a noite seus olhos iluminavam como dois faróis e vagavam fosforescentes por sobre os rios e as praias, espreitando a caça e os homens, para devorá-los. As tribos aterrorizadas, deram-lhe o nome de Cobra Grande.

<http://amazonialendas.blogspot.com.br/>

Lenda 02

Cobra Norato, nascido no Paranã do Cachoeiri

Diz a lenda que um paranã chamado Cachoeiri, que fica entre os rios Amazonas e Trombetas, nasceram dois irmãos gêmeos no formato de duas serpentes, a quem a mãe deu os nomes Honorato, que ficou conhecido como Cobra Norato, e Maria, que logo pegou o apelido de Maria Caninana. Os dois eram seres da água, não podiam viver em terra.

Cobra Norato era forte e bom, nunca fez mal a ninguém. De vez em quando, depois que a noite chegava, aparecia para visitar sua velha mãe tapuia. Quando as

estrelas apareciam, Cobra Norato saía da água e ia coleando até subir a barranca, onde deixava o couro da cobra e se transformava em um belo rapaz ribeirinho. Daí partia pra casa da mãe, onde jantava e dormia.

De madrugada, antes do último cantar do galo, Norato descia a barranca e voltava para o seu corpo de cobra do rio. Voltava a ser Cobra Norato, um protetor das pessoas que se afogavam nas águas do Trombetas ou do Amazonas. Por causa dele, a piraíba do Rio Trombetas abandonou a região, depois de uma luta de três dias e três noites.

Maria Caninana, ao contrário, era cheia de maldades: atacava os pescadores, alagava as embarcações, feria os peixes pequenos e nunca foi visitar a sua velha mãe, que seguia vivendo do paranã do Cachoeiri. Cobra Norato matou Maria Caninana porque ela era violenta e má, e desde então passou a viver sozinho nadando nos igarapés, nos rios, no silêncio dos paranãs.

Quando havia festa à beira dos rios, assim que escurecia Cobra Norato desencantava e aparecia, todo de branco, para dançar com as moças, conversar com os jovens e agradar os mais velhos, deixando todo mundo contente com sua presença. Depois, pouco antes do amanhecer, ouvia-se o barulho do descendo o barranco para de novo virar cobra e cumprir seu destino.

Uma vez por ano, Cobra Norato convidava um amigo para desencantá-lo. O amigo ou amiga podia ir à beira do rio e encontrá-lo dormindo como cobra, boca aberta, dentes finos, riscando de prata o escuro da noite: devia, então, sacudir na boca da cobra três pingos de leite de mulher e dar uma cutilada com ferro virgem na cabeça da cobra, estirada no areião.

Cobra fecharia a boca e a ferida daria três gotas de sangue. Honorato ficaria só homem, para o resto da vida.

O corpo da cobra deveria ser queimado. Não fazia mal. Bastaria que alguém tivesse coragem. Muita gente tentou ajudar mas, ao chegar perto da cobra dormindo na beira do rio, se assombrou e saiu correndo. Até a mãe de Honorato passou por lá, tentou ajudar o filho, mas fugiu com medo. Então Cobra Norato teve que seguir com sua sina, subindo e descendo barrancos, sem remissão.

Num putirão famoso, Cobra Norato nadou para o rio Tocantins, subindo para Cametá. Deixou o corpo de cobra na beira do rio e foi dançar, comer, conversar. Depois de alguma prosa, fez amizade com um soldado, a quem pediu que o desencantasse.

O soldado foi com um vidrinho de leite e um machado virgem, até a beira do rio, onde viu a cobra dormindo, de boca aberta. Depois de sacudir os três pingos de leite em sua boca, desceu o machado, com vontade. O sangue esparramou por todo lado e a cobra parou todo movimento.

Honorato deu um suspiro de descanso. Veio ajudar a queimar o corpo da cobra onde vivera por tantos anos. As cinzas voaram. Honorato ficou homem. E morreu, anos e anos depois, na cidade de Cametá, no estado do Pará. Canoeiros, batendo a jacumã, sempre apontam para algum lugar nas águas, dizendo:

“Ali passava, todo dia, a cobra Norato.”

<https://www.xapuri.info/mitos-e-lendas/lenda-do-cobra-norato/>

5.4.1 Atividades de introdução

A atividade introdutória que utilizamos para trabalhar a lenda da cobra grande com os alunos de 9º ano do Ensino Fundamental foi a leitura e audição da música do autor Ronaldo Barbosa, composta para o Boi Caprichoso no ano 2000:

*Cobra Grande
Do fundo do rio
O rebojo soturno
O mistério das águas
O frio que arrepiá,
É Cobra grande que bóia
Com encanto e magia*

*Do mistério da mata
O perfume que mata
Galhos se vergam
Os bichos se calam
A criatura que surge
Assusta e persegue*

No desespero do mura

*Da luta inglória
O desalento ordenou
Da pajelança o veneno
Da boiúna, da flecha o destino
Seu desatino*

*A Rainha virá
Em cobra grande
Em cobra grande encantada
Desperta da toca molhada
E faz tremer o chão das ocaras
Surge dos igapós*

*Em cobra grande
Em cobra grande
Surge dos igapós...*

Optamos por utilizar essa canção porque, além de tratar do tema das narrativas que desejamos trabalhar, percebemos que a cultura do boi bumbá e da festa de Parintins é algo bastante conhecido pelos professores e pelos alunos, por fazer parte de seu contexto social.

Cabe ao professor, assim, como já foi dito anteriormente, trazer para a sala, como atividade introdutória, algo que seja do conhecimento dos alunos, pois facilitará o entendimento e a recepção do que venha a ser proposto, como uma forma de contextualizar esses alunos em seu universo cultural, através das obras literárias exploradas nas práticas de leitura, oralidade e produção textual.

Durante a atividade, após a audição da música levantamos alguns questionamentos relativos a detalhes sobre a personagem Cobra grande, principalmente no que diz respeito às questões relacionadas a origem e ao reconhecimento de narrativas com essa protagonista.

5.4.2 Momentos de reflexão

Após ler as duas lendas e ouvir a música, tentamos instigar os alunos a observarem que, embora tendo o mesmo personagem como protagonista, elas são divergentes em alguns pontos. Diante disso, cabe a nós, professores, explicar que em narrativas tal fato ocorre constantemente, pois elas não são textos engessados e estanques, elas ganham movimento, dinamicidade e forma a partir do momento que são contadas e recontadas por pessoas de diferentes visões.

Assim sendo, levamos para a classe algumas afirmações e questionamentos que ajudassem os alunos a compreender esses entremeios e refletir sobre as narrativas:

1. As narrativas em estudo possuem pontos comuns e diferentes. Cite-os
2. Qual narrativa se aproxima mais da que você já conhecia?
3. O que pode tornar uma narrativa mais verdadeira em detrimento de outra?

Afirmações e questionamentos feitos, partimos para a análise das respostas e possíveis esclarecimentos que auxiliassem os alunos a entenderem como as narrativas se comportam, principalmente os mitos, as lendas e os contos.

5.4.3 Conversa com o narrador

A partir da leitura das duas narrativas, buscamos entender como se dá o desenrolar da história, como os personagens são apresentados, suas características e se há alusão a referências de tempo e de espaço.

As indagações que nos ajudam a chegar ao objetivo da proposta nesse sentido foram:

1. Há nas narrativas apresentadas uma estrutura bem definida, composta por apresentação, complicação, clímax e desfecho?
2. Qual o tipo de foco narrativo presente nas narrativas? Por quê?
3. Quanto aos personagens, defina, se houver na narrativa de número 02:
 - a) Protagonista
 - b) Antagonista
 - c) Coadjuvante (s)
4. O tempo observado nas narrativas é definido como cronológico ou psicológico? Justifique sua resposta.

5. E o espaço? Como você pode defini-lo a partir das observações realizadas nas narrativas?

5.4.4 Relação entre o real e o imaginário

Partindo do pressuposto de que os alunos já detêm conhecimentos acerca da concepção do real e do imaginário, buscamos levá-los a refletir sobre esses pontos, através de algumas indagações, como por exemplo:

1. Naufrágio de embarcações, escassez de peixes, ataques a pescadores são geralmente atribuídos a personagens da lenda da cobra grande em algumas localidades. Explique de que maneira o real e o imaginário se relacionam para justificar alguns acontecimentos ocorridos na Amazônia.

5.4.5 Percepção de imagens e características

Nesta etapa da proposta, achamos interessante levar os alunos para o ambiente da sala de multimídias da escola. Lá, solicitamos a eles que buscassem em sites ou blogs de lendas e contos amazônicos imagens dos personagens da lenda da cobra grande. Além disso, foi pedido também que selecionassem as imagens e fizessem uma coletânea das que mais se aproximaram da imagem que eles construíram ao ouvir/ler as lendas durante as atividades realizadas em sala de aula.

Após terem realizado a seleção, solicitamos que os alunos trocassem as imagens selecionadas via e-mail com um outro colega, e em seguida analisassem possíveis diferenças entre a noção que cada um tinha/tem dos personagens com as imagens agora pesquisadas.

5.4.6 Indo além da narrativa

Como proposta para que os alunos fossem além das narrativas, sugerimos para eles que buscassem, ainda no ambiente da sala de multimídias resumos da obra do autor Miltom Hatoum, “Dois Irmãos”.

É importante esclarecer para os professores, que o objetivo principal dessa atividade consiste em verificar se na relação entre as produções literárias “Dois irmãos” e “A cobra Norato” existem pontos em comum, no que se refere aos

personagens irmãos presente nas duas obras, sendo os personagens Yacub e Omar (Dois irmãos) e Norato e Caninana (A cobra Norato.)

Para subsidiar os alunos de maior domínio acerca das temáticas em discussão, como atividade final, solicitamos a eles que buscassem os exemplares de que a escola dispõe da obra “Dois Irmãos” para lerem de forma a se permitir o deleite, devido ao grande valor metafórico impregnado na obra, construído a partir das imagens que povoam o imaginário amazônico, o que lhe confere inestimável valor cultural e, por conseguinte, literário.

6. RESULTADOS

Para que tenhamos resultados satisfatórios em toda e qualquer atividade que nos propormos a realizar, devemos planejar e sempre focar nos objetivos estabelecidos. Na área da educação, fundamentalmente, a busca por propostas que possam aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem tem sido o maior desafio de quem adentra por esses caminhos.

Dessa forma, para o desenvolvimento da nossa proposta, realizamos um planejamento específico e cauteloso que tinha como meta propor atividades que promovessem o ensino de Literatura Brasileira de Expressão Amazônica em turmas de ensino fundamental, como também instrumentalizar os professores que se propõem a trabalhar com esse tipo de Literatura, tomando o aluno como protagonista do processo, para que seja capaz de se reconhecer na cultura da qual faz parte.

Nesse sentido, acreditamos que os bons resultados de nossa proposta decorrem dessas ações previstas no planejamento inicial. O fato de conhecermos com antecedência as turmas e os professores de Língua Portuguesa, através de questionários aplicados com fins diagnósticos, constituiu-se uma ação de imensa valia, tendo em vista que foi por meio das respostas obtidas, que começamos a encontrar os caminhos necessários para chegar ao objetivo maior de nossas aulas.

Além disso, acreditamos que a escolha das narrativas também tenha sido um ponto positivo da sequência didática. Tentamos durante o momento das escolhas, optar por lendas que tivessem ligações com a maioria dos professores e alunos, para que conseguissem fazer articulações entre os conhecimentos prévios e os novos trazidos pelos textos abordados. Assim, na medida em que iniciávamos a análise das narrativas, começávamos a perceber que os alunos, principalmente, ficavam bastante interessados, pois a maioria delas os remetia a algo que eles já conheciam.

Extremamente oportunas também foram as atividades introdutórias que realizamos antes de trabalhar com as narrativas escolhidas propriamente ditas. Todas essas atividades foram pensadas para que pudéssemos abrir caminhos para uma recepção apropriada, por parte dos professores e dos alunos, acerca dos temas e posteriores análises que futuramente iríamos propor.

Essas atividades introdutórias às vezes levavam muito tempo para serem desenvolvidas, pois os alunos as achavam extremamente interessantes e queriam contribuir de forma exaustiva com o debate. Contudo, todas três renderam bons

resultados e favoreceram consideravelmente para que pudéssemos situar o aluno quanto ao tema das histórias.

Quanto ao ponto em que propusemos a reflexão a partir da leitura das lendas, acreditamos que serviu para que os alunos contribuíssem com as suas impressões acerca dos detalhes das narrativas. Além disso, contribuiu para que nós, professores, entendêssemos e avaliássemos como se deu a recepção desses textos.

No que se refere ao momento em que tratávamos da figura do narrador, podemos destacar como ponto positivo a abordagem dos elementos utilizados para que uma narrativa ganhe forma material e se perpetue, tendo em vista que os alunos puderam se deparar com análises mais profundas que necessitavam de conhecimentos construídos nas séries anteriores de ensino sobre os elementos da narrativa, como noções de estrutura, tipos de discurso e foco narrativo, por exemplo.

Nesse ponto especificamente, tivemos um pouco mais de dificuldade em desenvolver nossa proposta, porque em duas das três turmas em que a aplicamos, os alunos não dominavam esses conteúdos. Contudo, reservamos um pouco do nosso tempo de aula para fazermos uma retomada desses assuntos e, a partir dos devidos esclarecimentos, a proposta conseguiu seguir seu curso satisfatoriamente.

Igualmente ao ponto anterior descrito, os alunos sentiram um pouco de dificuldade no entendimento do que vem a ser o real e o imaginário. Nesse caso, já estávamos preparados para esse tipo de anseio, por isso todas as atividades foram construídas no sentido de promover esse entendimento. Após a realização dessas atividades e esclarecidas as dúvidas, percebemos que as dificuldades se deviam ao fato de os alunos não conceberem ficção e realidade de forma dissociada.

Com relação ao ponto da sequência em que analisávamos as narrativas, levando em consideração a percepção das imagens e características, os alunos se sentiram extremamente motivados porque mudávamos, algumas vezes, de ambiente e/ou de recursos. Nesse sentido, podemos afirmar que o uso dos recursos tecnológicos e de multimídia em nossas aulas contribuiu de forma expressiva para a condução das atividades e conseqüentemente para o sucesso da proposta.

Da mesma forma, o último tópico da proposta intitulada “indo além da narrativa” também se revelou muito eficaz para que atingíssemos os objetivos desejados, considerando que os alunos puderam, durante as atividades propostas, indicar o(s) caminho(s) que eles desejariam seguir depois de ter analisado e

trabalhado com as narrativas, demonstrando segurança e autonomia frente aos desafios propostos a eles.

Nessa perspectiva, evidenciamos que, a partir da percepção que esses alunos obtiveram durante as leituras, debates e observações dos temas principais, nós professores os incentivávamos a criar algo novo, que pudesse ter ligações de alguma forma com o que propusemos. E as respostas foram satisfatórias, na medida em que recorriam aos referentes culturais construídos socialmente, para apresentar em suas produções escritas argumentos substanciais e pertinentes às temáticas discutidas, sempre deixando em evidência nessas produções o elemento novo solicitado.

Partindo para uma análise quantitativa, levantamos alguns dados que possibilitaram verificar os resultados desde o início de nossa pesquisa até o seu momento final de aplicação. Com ajuda dos professores titulares das turmas em que aplicamos a pesquisa, pudemos verificar que a evasão dos alunos das três turmas nos dias das nossas aulas era menor. Constatamos, dessa forma, a redução de aproximadamente 10% nesse quesito durante todo o processo.

Quanto à resolução do que era proposto através das atividades, obtivemos 100% de aproveitamento. Tal resultado se deve ao nosso cuidado de permitir que todos os alunos participassem ativamente do processo em sua totalidade. Da mesma forma, os professores de Língua Portuguesa das turmas em que aplicamos a proposta foram incansáveis para fazer com que todos obtivessem êxito na realização das atividades propostas.

Levando em consideração uma análise mais específica, realizada de forma qualitativa, que pretendeu verificar o nível de aprendizagem dos alunos durante e após a realização das atividades componentes da proposta, observamos que, através das suas respostas e contribuições, demonstraram que adquiriram novos conhecimentos e se perceberam como parte do processo. Além disso, o entusiasmo que demonstraram ao reconhecerem a si, ao outro e ao mundo em sua volta, através das narrativas, foi o nosso maior termômetro.

De forma geral, o trabalho proposto e realizado conseguiu atingir seus maiores objetivos e contribuiu, de forma expressiva, para o processo de ensino de Literatura, mais precisamente a de Expressão amazônica. Nesse sentido, é importante esclarecer que, embora tivéssemos alguns momentos em que determinadas atividades não surtiram tanto efeito, coube a nós, professores

aplicadores da proposta, estimularmos e instigarmos os alunos, para que alcançássemos os resultados pretendidos.

Para finalizar, ressaltamos que saímos satisfeitos com os resultados obtidos e também por termos contribuído para a divulgação do trabalho com a Literatura Brasileira de Expressão Amazônica em nossa região. Além disso, mesmo com erros e acertos durante todo o processo, acreditamos que não só os professores e alunos envolvidos, mas nós também, na condição de pesquisador e professor, aprendemos consideravelmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluída a proposta que tinha como objetivo principal propor atividades que colaborassem para o ensino de literatura através de narrativas amazônicas no ensino fundamental, mais especificamente em turmas de 9º ano, lembramos Bastos (2004, p. 119) quando afirma que “a narrativa deve ser contável, isto é, deve fazer referência a algo extraordinário”. Isto posto, conceber a narrativa desta forma serviu para nos guiar durante toda a execução do trabalho e nos ajudou a seguir caminhos mais claros e amplos.

Contudo, precisamos destacar que, mesmo referendando essa ideia e outras de autores que se debruçam sobre as temáticas discutidas ao longo das atividades, encontramos alguns desafios, principalmente por parte de alguns professores que viam a nossa proposta com certa desconfiança, talvez por se tratar de uma abordagem de cunho regional ou, até mesmo, com receio do novo, em virtude da pouca difusão das produções literárias brasileiras de expressão amazônica nas escolas situadas na própria Amazônia.

Diante de tais resistências apresentadas pelos professores, foi necessário proferirmos algumas palestras destinadas exclusivamente ao corpo docente sobre a importância de valorizarmos as produções literárias da nossa região, utilizando a escola como espaço principal para a difusão dessas obras, através de um trabalho coletivo, envolvendo não só os professores de Língua Portuguesa, mas de outras disciplinas, tomando esses referentes culturais como elementos que agregam valores importantes em todas as áreas de ensino, para favorecer ao aluno uma aprendizagem centrada também em aspectos que fazem parte de seus traços identitários.

Nessa perspectiva de despertar o interesse dos professores para participarem do processo, a todo momento tentávamos criar um ambiente saudável baseado na troca de conhecimentos, tomando-os, inclusive, como os protagonistas da proposta, em algumas situações, para que pudessem perceber a necessidade de contribuirmos, enquanto docentes, para o efetivo ensino de literatura, incluindo as abordagens de cunho regional, em turmas do Ensino Fundamental.

Além disso, também tivemos cuidado desde o início com as abordagens e com a recepção dos textos e atividades propostas. Pensando dessa forma, antes de iniciar as aulas, tivemos a cautela de aplicar um questionário para observarmos quem eram, como se comportavam e o que pensavam os participantes principais da

pesquisa: professores e alunos. Acreditamos que essa tenha sido a principal estratégia para alcançarmos os objetivos pretendidos.

Outro ponto a ser mencionando, no que concerne à nossa relação com os alunos durante a aplicação da proposta, foi a atenção que destinávamos a eles toda vez em que recebíamos uma negativa ou percebíamos a não realização das atividades por parte deles, devido às dificuldades que encontravam para a resolução das questões. Estávamos sempre dispostos a sanar suas dúvidas e contribuir para a aquisição de novos conhecimentos. Nessa tarefa, contávamos também com a notável colaboração dos professores de Língua Portuguesa das turmas, visto que apresentavam domínio sobre certos temas, como também conheciam as dificuldades de seus alunos.

Acreditamos também que a forma de abordagem da proposta facilitou consideravelmente a consecução do êxito das atividades, pois a maneira como ela foi pensada, descrita e aplicada, iniciando com o reconhecimento das narrativas pelos alunos, passando pela estratificação de seus elementos e finalizando com ampliação dos horizontes, surtiu resultados expressivamente positivos.

Além disso, o modo como os alunos recebiam as narrativas vale também ser exaltado. Foi gratificante observar, através de gestos e atos discursivos, os momentos em que reconheciam os personagens e os enredos. Muitos contestaram alguns elementos e momentos das histórias, por isso acreditamos que essa interação possibilitada pelos debates contribuiu satisfatoriamente para gerar nesses alunos uma autonomia, antes não revelada.

Ainda sobre a recepção das narrativas, ressaltamos que, ao longo das atividades, sempre tentávamos encontrar algo que despertasse nos alunos um interesse em lê-las, ouvi-las ou analisá-las. Na maioria dos casos, eles articulavam o conhecimento novo trazido pelo texto com o prévio que já detinham, construídos a partir de histórias que já tinham ouvido, principalmente por membros mais velhos de suas famílias.

Como exemplo dessas ocorrências, podemos destacar as formas como esses alunos iniciavam suas falas ao participarem dos debates: “- *Minha vó contava (...)*” ou “- *Meus pais diziam que no interior que eles moravam (...)*”, dentre outras maneiras, fazendo sempre referência a pessoas do seu círculo afetivo. Assim, podemos constatar mais uma particularidade das narrativas, já percebida em outras vezes: elas circulam facilmente dentro do ambiente familiar.

Foi possível também observar que, quando as narrativas tinham esse traço de reconhecimento, tornava-se mais fácil a sua recepção e aplicabilidade. Ressaltamos aqui a lenda do boto, que foi a mais contestada e debatida entre os alunos, pois muitos deles tinham referências diversas sobre a lenda, o que ocasionava, por várias vezes, conflitos acerca das características dos tipos de boto: o cor de rosa e o cinza, também conhecido como tucuxi.

Além da narrativa sobre a lenda do boto, as outras que trabalhamos foram objetos de intensos debates por parte dos alunos, que para esclarecer suas dúvidas, faziam indagações uns aos outros e também a nós, professores, sobre alguns elementos e trechos das histórias. Por diversas vezes, fomos questionados a definir qual versão apresentada por eles seria a verdadeira ou a mais “real”.

Nesse sentido, acreditamos que a dualidade entre real x imaginário tenha sido a maior das dificuldades encontradas durante a aplicação da proposta, tendo em vista que precisávamos ter cuidado para não influenciar os alunos em suas percepções e nem criar conceitos errôneos capazes de engessá-los. Desta forma, para tentarmos ser o mais coerente possível, nos embasamos teoricamente em autores como Paes Loureiro, Bachelar, Durant e outros, buscando sempre valorizar o que esses alunos pensavam e como eles se percebiam frente às narrativas amazônicas.

Diante de tudo isso, consideramos nossa proposta bastante oportuna e relevante para ser trabalhada em aulas de Língua Portuguesa/Literatura no Ensino Fundamental. Por isso, entendemos que ela se constitui como um produto pedagógico capaz de criar meios para divulgação das expressões amazônicas, além de instrumentalizar os professores que se propõem a abordar literaturas de cunho regional.

Contudo, mesmo estando finalizada, vemos a proposta como um produto didático pedagógico que pode e deve ser flexível, levando em consideração o ambiente escolar e a realidade dos alunos. Assim, esperamos contribuir para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem dos alunos no Ensino Fundamental, no sentido de favorecer a eles não só a construção de sua formação leitora, mas sobretudo a gradual evolução de sua consciência literária.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia. **Cultura letrada: literatura e leitura** / Márcia Abreu. – São Paulo: Editora UNESP, 2006
- AGUIAR, Vera Teixeira de. **O leitor competente à luz da teoria literária**. In: Revista Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, 124: 23/34, Jan – mar., 1996.
- ALVES, José Helder; SOUZA, Renata Junqueira; GARCIA, Yara. **Lendo e brincando com sextilhas e outros versos**. In: SOUZA, Renata; FEBA, Berta Lúcia. Leitura literária na escola: Reflexões e propostas na perspectiva do letramento. Campinas, SP, Mercado das Letras, 2011.
- ANDRADE, Mario de. **Macunaíma**. 22 ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1986.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola, 2009.
- ARROYO, Miguel G. **Os Desafios de Construção de Políticas para a Educação do Campo**. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. **Educação do Campo: Cadernos Temáticos**, Curitiba: SEED, 2005.
- BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- _____. **A água e os sonhos: ensaio sobre a imaginação da matéria**. (Trad. de Antônio de P. Danesi). São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- BASTOS, L. C. **Narrativa e vida cotidiana**. In: SCRIPTA, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 118-127, and 1^o sem. 2005.
- BRASIL. SEF. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembrança de velhos**. São Paulo: Schwarcz Ltda., 2001.
- CALVET, Louis-Jean. **Tradição oral & tradição escrita**. Trad. Waldemar Ferreira Netto, Maressa de Freitas Vieira. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- CÂNDIDO, Antônio. **Na sala de aula: caderno de análise literária**. São Paulo. Ática:1995.
- _____. **O direito a Literatura**. In: **Vários escritos**. 3^a edição, revista e ampliada. São Paulo: Duas cidades. Editora Ática, 1987.
- CARVALHO, Samantha. **Manifestações culturais**. In: GADINI, Sérgio Luís; WOLTOWICZ, Karina Janz (orgs). **Noções básicas de folk comunicação**. Ponta Grossa (PR), UEPG, 2007.

CASSIER, E. **Antropologia filosófica**. São Paulo: Mestre Jou, 1997.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo, Moderna, 2000.

COLOMER, T. **A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual/** Tradução Laura Sandroni. – São Paulo: Global, 2003.

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

CORBIN, Henri (1964). **Mundus imaginalis or the imaginary and the imaginal**. (Trad. Ruth Horine). Zürich/New York: Spring, 1972/Mundus Imaginalis, o l'Immaginario e l'Immaginale.

COSTA LIMA, Luiz. **O leitor demanda (d)a literatura**. In A literatura e o leitor: Textos de estética da recepção. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1979.

DIAS, Juan E. Bordenave. **O que é comunicação**. São Paulo: Brasiliense, 1ª edição, 1982.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário**. Trad. Helder Godinho. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **O imaginário: ensaio acerca das ciências e das filosofias da imagem**. Trad. Renée Eve Lévié. 5.ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2011.

FERNANDES, Frederico Augusto Garcia. **Entre histórias e tererés: o ouvir da literatura pantaneira**. São Paulo: Unesp, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

FONTÃO, Luciene. **A Literatura no ensino fundamental: leitura e recepção**. Anuário de Literatura, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 eds. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005

FREITAG, B.; Motta, v. R.; Costa, W. F. da. **O livro didático em questão**. 3. ed. São Paulo, Cortez, 1997.

FREITAS, Marcílio de. **Projeções estéticas da Amazônia: um olhar para o futuro**. Manaus, 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

GOTLIB, Nádya Battella. **Teoria do conto**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 4ª edição, 1998.

HANKE, Michael. **Narrativas orais: formas e funções**. Disponível em: <http://www.contracampo.uff.br/index.php/revista/article/view/490>. Acesso em 25 de outubro de 2017

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Tradução de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994

_____. **A estética da recepção: colocações gerais**. In: LIMA, Luiz Costa (coord. e trad.). *A literatura e o leitor: Textos de estética da recepção*. 2.ed. ver. e ampl. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **O prazer estético e as experiências fundamentais da poiesis, aesthesis e katharsis**. In: LIMA, Luís (org.). *A literatura e o leitor – textos de estética da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JUNIOR, Peregrino. **Três ensaios: modernismo, Graciliano e Amazônia**. Rio de Janeiro, Editora São José, 1969.

LABOV, W. **The transformation of experience in narrative syntax**. In: LABOV, W. *Language in the inner city*. Philadelphia: University of Philadelphia Press, 1972.

_____. **Some further steps in narrative analysis**. *Journal of Narrative and Life History*. Seven (1-4): 395 – 413, 1997.

LAPLATINE, François. TRINDADE, Liana. **O que é o imaginário**. São Paulo: Brasiliense, 1997.

LIMA, Andreia. Com Manuel Bandeira na escola: uma proposta para o ensino infantil. In: SIBALDO, Marcelo Amorim. **O texto literário na educação infantil: teoria e prática**. Recife: Pipa Comunicações, 2014.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Cultura amazônica: uma poética do imaginário**. Pará, Editora UFPA, 1995.

_____. **Cultura Amazônica: uma poética do imaginário**. São Paulo: Escrituras Editora, 2001.

MAFFESOLI, Michel. **Tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

_____. **A Transfiguração do Político: a tribalização do mundo**. Porto Alegre: Sulina, 2001.

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MACHADO, Maria Zélia; CORRÊA, Hercules Toledo. **Leitura no ensino fundamental**. In: OLIVEIRA, Eglon; ROJO, Roxane. *Língua Portuguesa: Ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2010.

SOUZA, Minervina. **Lendas Izabelenses**. SIP, GRAPEL, 2010.

NUNES, Paulo. **Literatura paraense existe?** Disponível em: <http://escritoresap.blogspot.com.br/2008/01/artigo-do-professor-paulo-nunes.html>. Acesso em 25 abr. 2017.

PARREIRAS, Ninfa. **Confusão de línguas na literatura: O que o adulto escreve, a criança lê**. Belo Horizonte: Editora RHJ, 2009.

PORTELLI, Alessandro. **O que faz a história oral diferente**. Trad. Maria Therezinha Jamine Ribeiro. São Paulo: História, 1997.

_____. **Tentando aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre a ética na História Oral**. São Paulo: Projeto História, 1997.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico / Cleber Cristiano Prodanov, Ernani Cesar de Freitas. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

PIMENTEL, Vânia. **Narrativas do além-real**. Manaus, Editora Valer, 2002.

RODRIGUES, Adriano Duarte. **Comunicação e cultura: a experiência cultural na era da informação**. Lisboa: Presença, 1994.

SAUNIER, Tonzinho. **Várzea e terra firme**. Manaus, Editora Parintintin, 1990.

SILVA, Edna Lúcia da. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**/Edna Lúcia da Silva, Estera Muszkat Menezes. – 3. ed. rev. atual. – Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

SIMÕES, Maria do Socorro. **Metamorfose: a relevância do tema em narrativas orais da Amazônia Paraense**. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/organon/article/viewFile/36175/23376>. Acesso em 23.10.2017.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins et al (Orgs.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA, Anervina. **As lendas amazônicas em sala de aula - Apropriação da cultura e formação sociocultural das crianças na interpretação do ser sobrenatural**. 2.ed, Manaus, Editora Valer, 2010.

SOUZA, Luana Soares. **Explorando textos e horizontes: a estética da recepção no ensino de literatura**. In: SOUZA, Luana Soares; CAETANO, Santa Inês. Ensino de Língua e Literatura: Alternativas metodológicas. Porto Alegre, Editora Ulbra, 2001.

SOUZA, Márcio. **“Literatura na Amazônia, ou literatura amazônica”** Disponível em <http://paginas.uepa.br/seer/index.php/sentidos/article/view/351>. Acesso em 25 abr. 2017.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Trad. MEIRA, Caio. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

_____. **Introdução à literatura fantástica**. Tradução de Maria Clara Correa Castello. São Paulo, Perspectiva, 2014.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1989.

_____. **Fim dos livros, fim dos leitores?** São Paulo: Senac, 2001.

_____. **O papel da literatura na escola**. Disponível em <http://dx.doi.org/10.11606/va.v0i14.50376>. Acesso em 26 abr. 2017.

ZILBERMAN, Regina; MAGALHÃES, Ligia Cadermatori. **O texto e a recepção**. In: *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. São Paulo: Ática, 1982