



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
CÂMPUS FLORESTA
CENTRO DE EDUCAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HUMANIDADES E
LINGUAGENS

FRANCISCO BARBOSA DE OLIVEIRA NETO

**POR UMA EDUCAÇÃO LITERÁRIA ANFÍBIA NA ESCOLA – PROPOSTAS
DIDÁTICO-METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DAS NARRATIVAS DE
GUIMARÃES ROSA, MIA COUTO E DANIEL MUNDURUKU**

CRUZEIRO DO SUL – ACRE
2024

FRANCISCO BARBOSA DE OLIVEIRA NETO

**POR UMA EDUCAÇÃO LITERÁRIA ANFÍBIA NA ESCOLA – PROPOSTAS
DIDÁTICO-METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DAS NARRATIVAS DE
GUIMARÃES ROSA, MIA COUTO E DANIEL MUNDURUKU**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Federal do Acre – Câmpus Floresta, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Humanidades e Linguagens.

Orientador: Prof. Dr. Amilton José Freire de Queiroz

CRUZEIRO DO SUL – ACRE
2024

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

O482e Oliveira Neto, Francisco Barbosa de, 1994 -

Por uma educação literária anfíbia na escola – propostas didático-metodológicas para o ensino das narrativas de Guimarães Rosa, Mia Couto e Daniel Munduruku / Francisco Barbosa de Barbosa Oliveira Neto; orientador: Dr. Amilton José Freire de Queiroz. – 2024.

109 f.: il.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens, Cruzeiro do Sul - Acre, 2024.

Inclui referências bibliográficas.

1. Literatura. 2. Anfíbia. 3. Comparatismo. I. Queiroz, Amilton José Freire de (orientador). II. Título.

CDD: 408

**POR UMA EDUCAÇÃO LITERÁRIA ANFÍBIA NA ESCOLA – PROPOSTAS
DIDÁTICO-METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DAS NARRATIVAS DE
GUIMARÃES ROSA, MIA COUTO E DANIEL MUNDURUKU**

Francisco Barbosa de Oliveira Neto

Dissertação defendida em 25/10/2024 e considerada APROVADA para a obtenção do Título de Mestre em Ensino de Humanidades e Linguagens – Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Federal do Acre, Câmpus Floresta.

Prof. Dr. Cleidson de Jesus Rocha
Coordenador do Curso

Banca examinadora:

Prof. Dr. Amilton José Freire de Queiroz
Universidade Federal do Acre – UFAC – Câmpus Rio Branco
Orientador e Presidente

Profa. Dra. Regina Zilberman
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS
Membro Externo

Profa. Dra. Francisca do Nascimento Pereira Filha
Universidade Federal do Acre – UFAC – Câmpus Rio Branco
Membro Externo

Profa. Dra. Vera Lúcia de Magalhães Bambirra
Universidade Federal do Acre – UFAC - Câmpus Cruzeiro do Sul
Membro Interno

Prof. Dr. Henrique Silvestre Soares
Universidade Federal do Acre – UFAC - Câmpus Rio Branco
Suplente - Membro Externo

CRUZEIRO DO SUL
ACRE, 2024

Dedico esta dissertação às pessoas que me ajudaram de todas as formas possíveis para que a realização deste sonho fosse possível. Sem elas não sei o que teria feito. Acredito muito que Deus me presenteou com os melhores pais do mundo; seres incríveis, fortes, guerreiros e batalhadores, que tenho. Muito obrigado, minha querida mãe, Francisca Amâncio da Silva, e meu querido pai, Raimundo Nonato Lima de Oliveira.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por tudo que Ele tem e está proporcionando em minha vida.

À minha família, que foi minha base para fazer com que eu me mantivesse firme durante minha jornada.

Ao Anderson, meu namorado, que sempre me ajudou direta e indiretamente na caminhada durante esses dois anos de lutas.

À minha querida professora/amiga França Nascimento, pois foi ela quem me ajudou desde o início deste sonho a não desistir e a persistir. E olha que ela estava na reta final da produção de sua tese, mas, mesmo assim, orientou-me na elaboração do meu projeto de pesquisa.

Ao meu orientador Amilton Queiroz, que sempre me motivou a não desistir e sempre me falava palavras de incentivo.

À minha querida, ex-chefe e amiga, professora Silvia Ciacci, pois me “obrigou” a fazer o curso de Letras Português, e abriu os caminhos para que eu pudesse fazer o mestrado.

À minha querida amiga/irmã, pois é assim que a considero, Ana Valéria Torquato, que, mesmo distante, sempre me ajudou ao seu modo.

Aos meus amigos Willye Fredy, Taionara e Jucileia, pelas leituras que fizeram da minha dissertação.

Às professoras Sandra Mara, Rossilene Brasil, Aline Suellen, Gabriela Codinhoto e Ceildes Pereira, pelas orientações e pelos textos teóricos que a mim disponibilizaram.

Ao professor Rego, que me ajudou na minha remoção para Cruzeiro do Sul, do contrário não teria como ter cursado as disciplinas obrigatórias.

Ao meu amigo Ruy, que, mesmo na correria da escrita, ajudou-me muito com a minha lotação.

À minha amiga maravilhosa do mestrado, Angela, que sempre quando possível fazia a leitura dos meus textos.

À minha amiga e vizinha Inez, que me acolheu e me ajudou durante o tempo em que vivi em Cruzeiro do Sul.

Ao grupo de pesquisa ELLAE, que me acolheu e me proporcionou momentos incríveis de interação com vários outros pesquisadores.

Ao PPEHL, esse programa maravilhoso, que me acolheu e proporcionou momentos singulares durante a realização das disciplinas obrigatórias e eletivas.

À banca examinadora, Profa. Dra. Regina Zilberman, Profa. Dra. Francisca Filha, Profa. Dra. Vera Bambirra e Prof. Dr. Henrique Soares, pelas importantes contribuições para o direcionamento da pesquisa.

Na literatura, o signo não diz respeito somente a um referente externo, senão a um referente que é construído por meio do texto, no texto e pelo texto. Os sentidos dependem do leitor e, dessa forma, também não são unívocos, não importa se pensamos no teatro, na prosa em geral ou na poesia. Esta é a qualidade perturbadora da literatura que, sem deixar de ser linguagem, existe e está para além da linguagem, apontando, simultaneamente, para a “realidade transfigurada” de que fala Candido (1995) e, ainda, para outras virtualidades, tão variadas quanto são variados os seus leitores.

Livia Grotto

RESUMO

Esta dissertação realizou a análise comparada das narrativas *A terceira margem do rio* (2011), de Guimarães Rosa, *Nas águas do tempo* (2018), de Mia Couto, e *Sabedoria das águas* (2004), de Daniel Munduruku. O problema de pesquisa consistiu em investigar como o ensino-aprendizagem das literaturas brasileiras, moçambicana e indígena pode contribuir para a promoção de uma educação literária anfíbia, fundada na leitura concebida como prática transgressiva, libertadora e humanizadora do(a) professor(a) e aluno(a) de Literaturas anfíbias na Educação Básica? A hipótese defendida aqui foi a de que a leitura, análise e interpretação das três narrativas como literaturas anfíbias e textos, nos quais se configura uma solidariedade contrapontual, podem contribuir para a promoção, ampliação e ressignificação de uma educação literária anfíbia, na qual os princípios de uma prática de leitura transgressiva, libertadora e humanizadora são fundamentais para uma formação anfíbia tanto do(a) professor(a) quanto do(a) aluno(a) do ensino básico do Estado do Acre. O objetivo geral da pesquisa foi investigar as literaturas brasileira, moçambicana e indígena em perspectiva comparada. Seus objetivos específicos são quatro: 1) Discutir a função de ensino de literaturas na escola; 2) Mapear, definir e propor uma educação literária anfíbia 3) Fazer uma análise e interpretação literária das narrativas desde a perspectiva teórica da solidariedade contrapontual 4) Construir uma proposta de educação literária anfíbia, a fim de proporcionar aos(as) professores(as) alguns direcionamentos para o ensino de literatura na/além sala de aula da Educação Básica. Para alcançar esses objetivos, realizou-se uma pesquisa de natureza qualitativo-descritiva, que se fundamenta na Literatura Comparada, na Teoria Decolonial e no Letramento Literário, notadamente as perspectivas de Rildo Cosson (2009; 2013), Iris Amâncio e Mirian Jorge (2008), Annie Rouxel (2013), Regina Zilberman (2010), Amélia Dalvi (2018a; 2018b; 2021), Abdala Junior (1996), Silviano Santiago (2000; 2002), Paulo Freire (1996; 1998; 2003), Bordini e Aguiar (1988), Catherine Walsh (2013), entre outros. Os resultados da pesquisa apontam, em primeiro lugar, que as literaturas anfíbias dos três autores podem ser analisadas desde a solidariedade contrapontual de narradores e personagens, que transitam entre rios, terras, tempos e sabedorias da narrativa, para ler, traduzir e ressignificar o mundo de suas relações humanas. Em segundo lugar, destacam a necessidade de tomar leitura (literária) como lugar de (des)aprendizagem para construir propostas didático-metodológicas voltadas à construção, fortalecimento e ampliação de uma educação literária anfíbia, a qual é forjada desde o ensino-aprendizagem de literaturas como prática de liberdade, humanização e transgressão. As considerações (quase) finais reafirmam a importância da educação literária anfíbia e convidam professores(as) de língua e literatura para se engajarem na promoção do estudo, pesquisa e ensino-aprendizagem das literaturas anfíbias no contexto da/além sala de aula da Educação Básica do Acre.

Palavras-chave: Literatura Anfíbia; Comparatismo; Educação Literária; Letramento Literário.

ABSTRACT

This dissertation carried out a comparative analysis of the narratives *The third bank of the river* (2011), *In the waters of time* (2018), by Mia Couto and *Wisdom of waters* (2004), by Daniel Munduruku. The research problem consisted of investigating how the teaching-learning of Brazilian, Mozambican and indigenous literature can contribute to the promotion of an amphibious literary education, based on reading conceived as a transgressive, liberating and humanizing practice for the teacher and student of Amphibious Literatures in Basic Education? The hypothesis defended here was that the reading, analysis and interpretation of the three narratives as amphibious literatures and texts in which a contrapuntal solidarity is configured can contribute to the promotion, expansion and resignification of an amphibious literary education in which the principles of a practice of transgressive, liberating and humanizing reading are fundamental for an amphibious training of both the teacher and the student of basic education in the state of Acre. The general objective of the research was to investigate Brazilian, Mozambican and indigenous literature in a comparative perspective. Its specific objectives are four: 1) Discuss the role of teaching literature at school; 2) Map, define and propose an amphibious literary education 3) Carry out a literary analysis and interpretation of the narratives from the theoretical perspective of contrapuntal solidarity 4) Build a proposal for amphibious literary education, in order to provide teachers with(as) some directions for teaching literature in/beyond the Basic Education classroom. To achieve these objectives, qualitative-descriptive research was carried out, based on Comparative Literature, Decolonial Theory and Literary Literacy, notably the perspectives of Rildo Cosson (2009; 2013), Iris Amâncio and Mirian Jorge (2008), Annie Rouxel (2013), Regina Zilberman (2010), Amélia Dalvi (2018a; 2018b; 2021), Abdala Junior (1996), Silviano Santiago (2000; 2002), Paulo Freire (1996; 1998; 2003), Bordini and Aguiar (1988), Catherine Walsh (2013), among others. The research results indicate, firstly, that the amphibious literatures of the three authors can be analyzed from the contrapuntal solidarity of narrators and characters who move between rivers, lands, times and narrative wisdom to read, translate and give new meaning to the world of their human relations. Secondly, they highlight the need to take literary reading as a place of (un)learning to build didactic-methodological proposals aimed at the construction, strengthening and expansion of an amphibious literary education, which is forged from the teaching-learning of literature as a practice of freedom, humanization and transgression. The (almost) final considerations reaffirm the importance of amphibious literary education and invite language and literature teachers to engage in promoting, strengthening and expanding the study, research and teaching-learning of amphibious literatures in the context of beyond the classroom. Basic Education class in Acre.

Keywords: Amphibious Literature; Comparativeism; Literary Education; Literary Literacy.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - EXEMPLIFICAÇÃO DO CÓDIGO ALFANUMÉRICO DA BNCC82

LISTA DE QUADROS

PROPOSTA 1: RESSIGNIFICANDO LEITURAS LITERÁRIAS EM SALA DE AULA - ensino da narrativa <i>A terceira margem do rio</i> , de Guimarães Rosa	83
PROPOSTA 2: RESSIGNIFICANDO LEITURAS LITERÁRIAS EM SALA DE AULA - ensino da narrativa <i>Nas águas do tempo</i> , de Mia Couto	86
PROPOSTA 3: RESSIGNIFICANDO LEITURAS LITERÁRIAS EM SALA DE AULA - ensino da narrativa <i>Sabedoria das águas</i> , de Daniel Munduruku.....	90
PROPOSTA 4: RASTROS DAS MEMÓRIAS ANCESTRAIS - a construção de textualidades a partir das experiências locais	93

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	13
ITINERÁRIOS DE UM PROFESSOR-EDUCADOR ANFÍBIO	13
CAPÍTULO I	17
LITERATURA, LEITURA E ENSINO EM QUESTÃO	17
1.1 O professor, a leitura e a literatura.....	19
1.2 Portos de passagem: ensino de literatura, leitura (literária) e letramento literário.....	24
1.3 Uma educação literária anfíbia desde as literaturas moçambicana, brasileira e indígena	32
CAPÍTULO II	37
AS LITERATURAS ANFÍBIAS: UMA SOLIDARIEDADE CONTRAPONTUAL	37
2.1 O rio da separação em <i>A terceira margem do rio</i> , de Guimarães Rosa	38
2.2 As aprendizagens solidárias em <i>Nas águas do tempo</i> , de Mia Couto	48
2.3 Traços da solidariedade em <i>Sabedoria das águas</i> , de Daniel Munduruku	54
2.4 A solidariedade contrapontual entre narradores e personagens	61
CAPÍTULO III	66
ENSINO DE LITERATURAS: PROPOSTAS DIDÁTICO-METODOLÓGICAS.....	66
3.1 A leitura (literária) como lugar de "desaprendizagem"	66
3.2 Propostas metodológicas para o ensino de literaturas anfíbias.....	71
3.3 Um ensino de literaturas anfíbias como prática humanizadora, inventiva e transgressiva	96
CONSIDERAÇÕES (QUASE) FINAIS	102
POR UMA EDUCAÇÃO LITERÁRIA ANFÍBIA NA ESCOLA	102
REFERÊNCIAS	105

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

ITINERÁRIOS DE UM PROFESSOR-EDUCADOR ANFÍBIO

A presente pesquisa, intitulada **Por uma educação literária anfíbia na escola – propostas didático-metodológicas para o ensino das narrativas de Guimarães Rosa, Mia Couto e Daniel Munduruku**, é resultado de minhas travessias físicas, simbólicas e críticas junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens, PPEHL, nosso território de luta, resistência, re-existência e humanização cruciais para forjar, ressignificar e “esperançar” outros itinerários para o ensino-aprendizagem das literaturas na Educação Básica do Estado do Acre.

Empregamos o termo travessias como dimensão poética e referenciada para ressaltar os processos de (des)aprendizagens enquanto licenciado do curso de Letras Português/Parfor, professor da educação rural em Tarauacá, na zona urbana de Cruzeiro do Sul e, agora, docente/pesquisador de língua e literatura no município de Jordão. É, portanto, na encruzilhada da vida desse sujeito leitor-pesquisador-professor em trânsito e formação contínua-plural que escrevemos essas considerações iniciais, as quais também constituem um lugar de interconexões, afetos e utopias ainda a concretizar-se como educador anfíbio.

Nossas interações, desejos e percursos de pesquisa começam, pois, na realização das disciplinas no PPEHL, fortalecem-se nas sextas-feiras de reflexões no Grupo de Estudos em Educação, Linguagens, Linguística Aplicada e Ensino (ELLAE), ampliam-se nos encontros de orientação, ressignificam-se na interpretação dos textos literários e ganham forma na escrita de artigos, capítulos de livros e na constante reescrita deste trabalho de mestrado.

Destacamos essa coexistência de diálogos, discussões e escritas por ela constituir, em grande medida, a justificativa para a escolha do tema desta dissertação: uma educação literária anfíbia.

A escolha deste recorte temático aconteceu mediante as leituras e os debates de artigos e capítulos de livros de Maria Amélia Dalvi (2018, 2021), Silviano Santiago (2002), Antonio Candido (2012) e Abdala Junior (1996). Assim, ao propormos o tema da educação literária anfíbia, queremos evidenciar que ela se constitui em um processo contínuo, crítico e plural de desaprendizagem no qual professores(as) e alunos(as) tomam o texto literário como zona de interação crucial para desenvolver suas práticas de leitura como ato humanizador, transgressivo e emancipador.

Nesse sentido, uma educação literária anfíbia se constituiria a partir da leitura do texto literário e seus modos intertextuais, inter e transculturais de estabelecer diálogos com as

diferentes linguagens, imaginários e sociedades. A construção dessa educação literária anfíbia passaria, desse modo, pela ação didático-teórico-crítica de um(a) professor(a) de Língua e Literatura que tenha o objetivo de desenvolver o ensino de literatura, leitura (literária) e letramento literário como práticas anfíbias.

Isto é, professores(as) que promovam a leitura, análise e interpretação de textos nos quais o trânsito de narradores e personagens pauta a fala, o discurso, a memória, a diferença e o diálogo de culturas, histórias e identidades em construção. Mais ainda, professores(as) cujas práticas pedagógico-teórico-metodológicas invistam esforços, tempo e vida para planejar, executar e reavaliar um ensino-aprendizagem de literaturas desde, por exemplo, os contatos, as trocas e as transferências literárias entre Brasil, Áfricas e Amazônias, seja por meio das rotas dos espaços terrestres seja através dos ambientes aquáticos.

Esse itinerário de travessia nos textos anfíbios não pode prescindir do contato, manejo e ampliação das experiências e vivências com a obra literária. Afinal, é “no braço a braço” com as metáforas, metonímias, ironias, antíteses, alegorias, dentre outras, configuradas no corpo do texto, que as linguagens dialógicas e contrapontuais contornam as relações entre leitores(as), textos e contextos, para que possamos ensaiar uma leitura comparada do “caráter anfíbio” das literaturas de Guimarães Rosa, Mia Couto e Daniel Munduruku, com rios, margens, tempos e sabedorias a interpelarem nossos horizontes de expectativa como professores-pesquisadores-educadores na/além sala de aula.

Para desenvolver essa noção de educação literária anfíbia, escolhemos como *corpus* de análise as narrativas *A terceira margem do rio*, de Guimarães Rosa (2011), *Nas águas do tempo*, de Mia Couto (2018), e *Sabedoria das águas*, de Daniel Munduruku (2004).

A análise comparada dos textos desses autores foi guiada pelo seguinte problema de pesquisa: como o ensino-aprendizagem das literaturas brasileiras, moçambicana e indígena pode contribuir para a promoção de uma educação literária anfíbia, fundada na leitura concebida como prática transgressiva, libertadora e humanizadora do(a) professor(a) e aluno(a) de Literaturas anfíbias da Educação Básica?

A hipótese defendida aqui foi a de que a leitura, análise e interpretação das três narrativas como literaturas anfíbias e textos nos quais se configura uma solidariedade contrapontual pode contribuir para a promoção, ampliação e ressignificação de uma educação literária anfíbia, para a qual os princípios de uma prática de leitura transgressiva, libertadora e humanizadora são fundamentais para uma formação anfíbia tanto do(a) professor(a) quanto do(a) aluno(a) do ensino básico do Estado do Acre.

O objetivo geral da pesquisa foi investigar as literaturas brasileira, moçambicana e

indígena em perspectiva comparada. Seus objetivos específicos são quatro: 1) Discutir a função de ensino de literaturas na escola, ao dialogar com as reflexões de Regina Zilberman (2018a; 2018b; 2021), Vera Aguiar e Maria da Glória Bordini (1988), Maria Amélia Dalvi (2018a; 2018b; 2021) e Rildo Cosson (2009; 2021); 2) Mapear, definir e propor uma educação literária anfíbia desde as orientações teórico-críticas de Maria Amélia Dalvi (2018, 2021), e Silviano Santiago (2002); 3) Fazer uma análise e interpretação literária das narrativas desde a perspectiva teórica da solidariedade contrapontual (Abdala Junior, 1996), por meio da cartografia dos territórios das literaturas anfíbias configuradas nas textualidades de Guimarães Rosa, Mia Couto e Daniel Munduruku; e 4) Construir uma proposta de educação literária a partir das orientações de Rildo Cosson (2009) e Mirian Jorge e Iris Amâncio (2008.), a fim de proporcionar aos(as) professores(as) alguns encaminhamentos dialógicos para o ensino de leitura e literatura na/além sala de aula da Educação Básica.

Para alcançar tais objetivos, adotamos as contribuições da Literatura comparada, Ensino de literatura e Estudos decoloniais, especialmente as abordagens de Abdala Junior (1996), Rildo Cosson (2009; 2021), Amélia Dalvi (2018a; 2018b; 2021), Silviano Santiago (2000; 2002), Tiago Hakiy (2018), Daniel Munduruku (2018), Márcia Kambeba (2018), Iris Amâncio e Mirian Jorge (2008), Regina Zilberman (2009; 2010; 2021) Bordini e Aguiar (1988), Paulo Freire (1996; 1998; 2003), Marisa Lajolo (2009) e Catherine Walsh (2013).

A pesquisa assumiu o caráter de revisão bibliográfica e natureza qualitativo-descritiva como caminho metodológico para realizar a análise comparada das narrativas e a construção das propostas didáticas para o ensino-aprendizagem das literaturas anfíbias.

Assim, depois de apresentar o tema, o objetivo geral e os específicos, a teoria de base e os procedimentos metodológicos desta pesquisa, ressaltamos que esta dissertação está organizada em três capítulos e algumas considerações (quase) finais.

No primeiro, ***Literatura, leitura e ensino em questão***, discutimos o papel do(a) professor(a) na promoção da leitura e ensino de literaturas no contexto atual. Abordamos a “desambiguação” quanto à utilização dos termos Ensino de literatura, leitura (literária) e letramento literário. Por fim, contextualizamos a proposta de uma educação literária anfíbia a partir das obras produzidas no contexto moçambicano, brasileiro e indígena como lugares de diálogo cultural e literário na cena contemporânea.

No segundo capítulo, ***As literaturas anfíbias: uma solidariedade contrapontual***, por sua vez, realizamos a análise e interpretação dos textos ATMR¹, NAT² e SDA³. Nessa

¹ATMR - De agora em diante utilizarei essa abreviação para me referir ao título da história.

perspectiva, o nosso olhar foi direcionado para o texto literário, para vislumbrar as histórias contadas, as aventuras vividas, os mistérios que envolvem a vida e, principalmente, e para nos permitir ficar na terceira margem, descansar nas águas do tempo e saborear as sabedorias das águas.

O terceiro capítulo, ***Proposta metodológica para o ensino de literaturas anfíbias***, tem como foco principal apresentar, desenvolver e discutir propostas metodológicas com vista à promoção de uma educação literária anfíbia na/além sala de aula da Educação Básica, tendo como ênfase a leitura (literária) das narrativas de Guimarães Rosa Rosa, Mia Couto e Daniel Munduruku.

Finalmente, fazemos algumas considerações (quase) finais sobre uma educação literária anfíbia, ao defender dialógica e criticamente o ensino de literatura e leitura (literária) como práticas de liberdade, invenção, humanização e transgressão da/na formação anfíbia tanto do(a) professor(a) quanto do(a) aluno(a) da Educação Básica do Acre.

² NAT - De agora em diante utilizarei essa abreviação para me referir ao título da história.

³ SDA - De agora em diante utilizarei essa abreviação para me referir ao título da história.

CAPÍTULO I

LITERATURA, LEITURA E ENSINO EM QUESTÃO

O capítulo tem o objetivo de contextualizar o tema da educação literária anfíbia como possibilidade de estudo e ensino-aprendizagem das literaturas de Guimarães Rosa, Mia Couto e Daniel Munduruku em perspectiva comparada na sala de aula.

Para tanto, esta primeira parte da dissertação apresenta três seções. Na primeira, abordamos a relação entre professor, leitura e literatura, ao destacar a importância da formação do leitor, o interesse por leitura e seleção do texto, a necessidade de metodologia (Bordini e Aguiar, 1988) e uma abordagem teórica e *práxis* crítica, humanizadora e emancipadora do texto literário em sala de aula, ao adotar como ponto de orientação as abordagens de Candido (1995) e Freire (1998).

A concepção de leitura adotada aqui é aquela concebida como uma atividade dinâmica, prática sociocultural e aberta para diferentes posicionamentos e interpretações e modos de reconhecer que “a vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo... o homem participa por inteiro desse diálogo: com olhos, lábios, mãos, alma, espírito, com todo o corpo, com todos os seus atos” (Bakhtin, 2003, p. 78). Desse modo, argumentamos no sentido de o professor de Literaturas, a escola e a universidade reconhecerem que as práticas de leitura não:

podiam deixar de serem rarefeitas. Tal rarefação, no entanto, não se mantém constantemente idêntica a si mesma. Não obstante ser sempre inconclusa a modernização social, as práticas brasileiras de leitura cresceram e espessaram-se ao longo de sua história, ao multiplicarem-se sujeitos e forças nelas envolvidas e ao diversificarem-se os modos de leitura (Lajolo e Zilberman, 2019, p.409).

Essa concepção de práticas leitoras brasileiras permite entender o texto literário como uma obra de natureza complexa, portanto fruto de intenções, relações linguísticas e (re)construção de sentidos, ao colocar em jogo o uso da linguagem em diferentes dimensões. Assim, esta primeira seção da dissertação pauta nossa convicção de que a leitura é condição essencial da educação literária anfíbia, conceito que discutiremos mais à frente neste capítulo. Dito isto, precisamos ressaltar, também, que estamos em concordância com os apontamentos de Eliana Yunes:

Aproximar a leitura e cotidiano pode parecer algo absolutamente genérico e vago, com o risco de um ecletismo sempre desaconselhado do ponto de vista acadêmico. Mas, estando em um ambiente preocupado com questões da educação *lato sensu* e que, portanto, não se restringe à escola, talvez seja possível dizer, sem oposição, que a leitura, como exercício civilizatório, é o que de mais transdisciplinar temos, para dar conta de questões que extrapolam método, instrumento, conteúdo, forma e campo de aplicação específico. Ela se apresenta como constituinte mesma do

conhecimento. Ação de um sujeito ou de uma subjetividade em formação, forjando expressão própria, a capacidade de ler e dar sentido ao mundo é, afinal, a meta principal de qualquer projeto educativo digno deste nome (Yunes, 2004, p. 77).

O encaminhamento teórico-prático de Eliana Yunes sobre a leitura como constituinte transdisciplinar do conhecimento é crucial para os debates e as ações crítico-colaborativas voltados ao desenvolvimento de uma educação literária que articula a interação entre escola, leitores e livros. Esse contato não pode prescindir da reflexão sobre as formas pelas quais se pode ativar a conexão entre o(a) aluno(a) e as obras literárias. Isto é, como aponta Annie Rouxel (2013), o(a) professor(a) de literaturas deve ter em vista os métodos e as finalidades que alicerçam seu ato de ensinar para ressignificar seu *como* e *para quê* realizar a leitura do texto literário em sala de aula.

Essa ressignificação contínua e referenciada de sua atividade docente contribui para que o(a) professor(a) jamais desconsidere a leitura como esse dispositivo desencadeador da formação e ampliação de uma comunidade de leitores (Chartier, 2008) desde a turma na qual leciona e desenvolve suas práticas de leitor(a). Essa potência humanizadora encontra-se na “inclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente” (Freire, 1998, p.57). Afinal, conforme ensina Vera Aguiar (2013), “talvez, nessa caminhada, o prazer maior seja nos descobrirmos capazes de descobrir, porque o grande saldo da arte é o de desvelar ao homem sua própria humanidade” (p. 160-161).

Defender, pois, o reconhecimento da relação entre professor, literatura e ensino é tomar a leitura como esse porto de passagem a partir do qual é possível desenvolver a formação do(a) leitor(a), ao realizar uma reflexão sobre função social da leitura e da leitura da literatura, além de debater o papel social da escola na formação literária. Fazer isso significa acolher, discutir e disseminar a lição de que “ensinar é preciso – resistir também” (Zilberman, 2021, p.7). Para concretizar essa finalidade, a escola toma partido – o da resistência. Uma resistência cujo “ponto de partida é a militância; e esta, por sua vez, tem um foco humanista, na medida em que se orienta a pessoas atuando no âmbito do ensino” (Zilberman, 2021, p. 10).

Na segunda seção deste capítulo, abordamos os três portos de passagem da educação literária: o ensino de literatura, a leitura (literária) e o letramento literário. Sendo assim, o primeiro conceito, ensino de literatura, é compreendido como o pontapé inicial para a promoção de uma educação literária, visto que é tido como um caminho necessário na formação de leitores(as) de literatura, cujo(a) professor(a) é o agente motivador(a) no planejamento, execução e avaliação de atividades que promovam a formação de alunos(as)/leitores(as) por meio de textos literários.

O segundo conceito é o de leitura literária, o qual está centrado na perspectiva de o(a) aluno(a) realizar a leitura efetiva do texto literário, bem como estabelecer conexões com as múltiplas formações discursivas, estéticas, políticas, culturais e humanas nas quais está imerso como sujeito(a)-leitor(a)-cidadão(ã). A partir dessa orientação dialógica, o(a) professor(a) empreende o processo de mediação entre texto e leitor, ao contribuir para que o(a) aluno(a)-leitor(a) assuma um papel ativo na leitura (literária) na/além sala de aula. Por isso mesmo, o processo de realização da leitura do(a) aluno(a)/leitor(a) é agentivo, pois ele(a) reconhece e potencializa a leitura (literária) como prática de liberdade.

O terceiro conceito discutido é o de letramento literário, a partir do qual se busca promover a autonomia, a capacidade de mobilização das práticas leitoras no dia a dia e, principalmente, favorecer o amadurecimento do leitor quanto à realização da leitura (literária).

Na seção final, intitulada educação literária anfíbia desde as literaturas moçambicana, brasileira e indígena, discutimos o tema da educação literária anfíbia, ao focar, para tanto, as reflexões de Maria Amélia Dalvi (2018a; 2018b) e Silviano Santiago (2002).

1.1 O professor, a leitura e a literatura

O debate sobre ensinar e aprender literaturas é, cada vez mais, um desafio e necessidade nas áreas da Educação e Estudos Literários. Desafio, porque, constantemente, somos expostos a uma infinita rede de textualidades na qual nos vemos perdidos no labirinto da Indústria Cultural, a ponto de esquecermos, muitas vezes, as coordenadas dialógicas para ressignificar como e para que ensinar e aprender literaturas em tempos de metodologias ativas, as quais são importantes, mas não podem emparedar o(a) professor(a) de literaturas na fronteira do medo de abordar as textualidades literárias na sala de aula.

Necessidade, porque a prática pedagógica do(a) professor(a) de literaturas, conforme apontam Bordini e Aguiar (1988), não pode prescindir da perspectiva da formação do(a) leitor(a), do interesse por leitura e a seleção de textos, bem como de uma metodologia adequada. Assim, escola, leitores, livros e sociedade interagem na dinâmica de formação, consolidação e ampliação de uma educação literária das novas gerações.

Por isso mesmo, os avanços da pesquisa em literatura e didática da literatura, na dianteira do que destaca Annie Rouxel (2013), precisam ser considerados na cena do ensino-aprendizagem das literaturas na escola. Essas mudanças passam, por exemplo, por assumir uma “concepção extensiva da literatura”, ensinar a “literatura como uma prática” e disseminar uma “concepção transitiva da literatura como ato de comunicação” (Rouxel, 2013, p.18) na-

-além sala de aula. Assim, entre as (con)fluências do diálogo e da tensão entre Pedagogia, Letras e Indústria Cultural forjam-se as cenas do trabalho pedagógico do(a) professor(a) de Literaturas.

No que se refere às tensões causadas entre a Educação escolar e a Indústria Cultural, destacamos alguns desafios que estão relacionados aos avanços científicos e tecnológicos que ganharam força na contemporaneidade. Segundo Rösing (2018, p. 24), “vive-se um tempo em que a educação de crianças e jovens acontece em meio a um turbilhão de informações, com possibilidades incontestáveis de comunicação viabilizadas pela tecnologia”. Em outras palavras, a criação de instrumentos (*Internet, TV, Facebook, Instagram, WhatsApp*, entre outros) que possibilitam o acesso às informações, ao texto, às notícias em tempo real, trouxe implicações não só ao ensino das literaturas, mas também ao próprio ensino-aprendizagem do alunado, visto que esse não consegue compreender a importância de se ler pretensos livros “ultrapassados” e “histórias arcaicas” durante a sua formação acadêmica.

Como vimos, a educação escolar e o ensino de literaturas vão perdendo espaço para as tecnologias da informação. As crianças e os adolescentes, cada vez mais cedo, têm acesso às mídias digitais e às notícias que lá circulam. Seu acesso precoce acaba esbarrando na sala de aula. A maioria da juventude tem um aparelho celular, que se tornou extensão de suas vidas. Os(as) professores(as) travam uma luta contra os celulares a fim de chamar a atenção dos alunos para as aulas. Segundo Rösing (2018, p. 19), “encontram-se alunos que frequentam a escola, mas que não estão ligados às propostas da escola”. Ou seja, os(as) alunos(as) não conseguem compreender a dinâmica da escola em suas vidas e isso faz com que sua aprendizagem seja prejudicada.

Somado a essas questões tecnológicas, como se não bastasse, houve a unificação da disciplina de Literatura à de Língua Portuguesa, de forma a produzir um distanciamento maior dos(as) estudantes dos textos literários, haja vista que o foco foi direcionado ao ensino da disciplina de Língua Portuguesa e suas especificidades, e o ensino de literaturas passou a ser utilizado, muitas vezes, como pretexto para ensinar a Gramática Normativa da Língua.

Nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, o ensino de literaturas é resumido, em grande parte, ao estudo dos gêneros textuais como um todo. Isso significa que o(a) professor(a) precisa ensinar crônica, conto, poema, reportagem, entrevista, charge, quadrinhos, entre outros, voltados para os campos artístico-literário e jornalístico-midiático - que fazem parte dos seis campos de atuação discutidos na BNCC. Todavia, com o foco no último, posto que, “na ânsia de expor os estudantes a uma grande variedade de gêneros textuais-discursivos, deixou-se de lado o privilégio que antes tinham os gêneros literários”

(Terra, 2019, p. 34), a preocupação do ensino de língua portuguesa, agora, passa a girar em torno do ensino da estrutura/forma com ênfase na criação de exemplos desses gêneros estudados.

Nesse sentido, podemos verificar que essa concepção tem contribuído para formar, em grande medida, alunos(as) meramente reprodutores de gêneros textuais sem nenhum fim específico. Na melhor das hipóteses, eles(as) produzem poemas ou contos a partir do estudo de um modelo, dos elementos composicionais, que constituem cada um desses gêneros. É evidente que o trato dado à leitura, análise e interpretação do texto literário fica aquém da estrutura, tema e dos gêneros que os alunos conhecem, como nos mostra Terra (2019):

Criou-se uma situação inusitada: a escola passou a trabalhar com gêneros que os estudantes conhecem e fazem uso com proficiência e deixou de trabalhar com gêneros que os estudantes pouco conhecem e usam práticas cotidianas, a referência aqui aos textos da esfera literária. É muito estranho o professor comentar em aula um *whatsapp*, um *post*, um *meme*, gêneros que os alunos conhecem e dominam, provavelmente com mais competência que muitos professores, e minimizar o trabalho com os contos e poemas que os alunos, em geral, não têm contato fora da esfera escolar. (Terra, 2013, p. 34)

Assim como Ernani Terra (2019), também não negamos a utilização dos gêneros textuais que fazem parte do cotidiano dos(as) alunos(as). No entanto, defendemos que eles sejam utilizados como instrumento que possibilite tanto ao(à) professor(a) quanto ao(à) aluno(a) trocarem suas experiências com os diferentes gêneros. Propomos que haja um diálogo entre essas diferentes formas de manifestação da língua(gem), pois é por meio da troca de experiências que professor(a) e aluno(a) aprendem que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 1996, s/p).

No que tange à construção de possibilidades do ensino de literaturas, Tania Rösing (2018, p. 21) assevera que “o que se faz necessário no momento, no contexto escolar, não é exercer a docência com saudosismo, contrapondo-se aos comportamentos leitores dos alunos, criticando-os negativamente, execrando-os”. Ela defende a necessidade de os(as) professores(as) se aproximarem de seus(as) alunos(as) para que os(as) conheçam melhor a fim de aprenderem mais sobre as práticas leitoras dos(as) discentes. Para Rösing:

[...] Há que se aproximar desses jovens para identificar como gastam seu tempo conectados a equipamentos eletrônicos de diferentes naturezas, que conteúdos priorizam, o que leem, como selecionam seus materiais de leitura, como se aproximam de textos e hipertextos, como compartilham suas impressões com seus amigos virtuais ou não, como escrevem. Há que se envolver pela leitura com esses produtos, a fim de conhecer mais de perto como esses jovens se apropriam dos conteúdos, por que se entusiasmam com essas leituras. Dessa forma poderão os professores entender por que estão distantes dos estudantes e por que não se constituem como influenciadores das ações de leitura, sem deixar de observar usos, costumes, concepções, perfis desse público jovem (Rösing, 2018, p. 21)

A partir das considerações de Rösing (2018), é evidente que as instituições de ensino, em parceria com os(as) professores(as), precisam estreitar suas relações com os(as) alunos(as) para que aprendam mais sobre o que a juventude busca nas redes sociais, o que eles(as) gostam de ler, quais as músicas que gostam de ouvir, as novelas a que assistem, os filmes, tudo isso como forma de criar um espaço saudável e amigável na promoção do ensino de literaturas.

Acreditamos que, à medida que os(as) professores(as) passam a se relacionar com os seus(as) alunos(as), ao aprender mais sobre as suas vivências e experiências no mundo digital e até mesmo além dele, no contexto social e individual, o(a) docente amplia as suas possibilidades de apresentar textos literários pertencentes a distintas constelações de culturas, identidades e imaginários aos(às) alunos(as) e de contribuir para que eles(as) se reconheçam, questionem e ampliem seu horizonte de expectativa por meio da leitura de narrativas, poemas, romances apresentados em sala de aula. Isso se o(a) professor(a) levar em conta o contexto de circulação dos textos literários entre os(as) alunos(as). Afinal, como bem argumenta Lajolo:

[...] pois *é do texto no contexto* de sua produção, de sua circulação e de sua leitura que deve ocupar-se a escola, pois talvez os equívocos de trabalhos escolares com o texto residam no *apagamento* desse contexto. É esta noção de *contexto* que permite recuperar a dimensão coletiva da escrita e da leitura, bem como é nela que se abrigam as diferentes leituras que um texto recebe ao longo de sua história, da história de seu autor e da história de seus leitores (Lajolo, 2009, p. 108)

Ressaltamos a importância do contexto para o ensino de literaturas, assim como Lajolo (2009), e adicionamos a essa visão a importância de os(as) professores(as) estarem abertos a realizarem as leituras de textos literários, pois, para que haja êxito na implementação de um ensino de literaturas na escola, é extremamente necessário que os(as) professores(as) sejam, efetivamente, leitores(as) de literaturas. Segundo Rösing (2018, p. 25), “ensinar literatura consiste numa ação conjunta entre professor e aluno, leitor em formação, ou mesmo entre professor e aluno, ambos leitores em formação”.

Dessa forma, o(a) professor(a), ao se propor ensinar literaturas, precisa compreender que “o ensino de literatura possibilita o entendimento crítico do mundo e das pessoas, a partir das distintas dimensões que oferece ao longo da produção do imaginário de escritores, poetas, artistas mais que sensíveis, humanos” (Rösing, 2018, p. 24). O(a) educador(a) precisa desconstruir a visão reducionista sobre as literaturas e seus movimentos literários, porque, como dito anteriormente, no ensino fundamental elas ficam restritas ao ensino dos gêneros textuais. Quando muito é discutido sobre as obras, os(as) alunos(as) ficam presos à leitura de fragmentos textuais presentes nos livros didáticos. Segundo Neide Rezende (2013):

A história da literatura centrada no nacionalismo literário ainda é de longe a perspectiva dominante no ensino médio, desdobrando-se em sequência temporal

numa lista de autores e obras do cânone português e brasileiro e suas respectivas características formais e ideológicas. O livro didático é o maior bastião dessa perspectiva, tendo da História uma visão muito particular, com resíduos nada desprezíveis do positivismo do século passado e do anterior (...). (Rezende, 2013, s/p)

Consoante à perspectiva argumentativa de Rezende (2013), fica claro que, ao ensinar literaturas, o foco principal é dado ao contexto histórico em detrimento da obra. Ressaltamos que, apesar de alguns(mas) professores(as) ensinarem apenas a história da literatura, há outros(as) docentes que buscam desconstruir esse cenário, ao proporcionar aos(às) alunos(as) leituras de textos literários. Salientamos que adotar tal postura não é uma tarefa fácil, pois muitos(as) docentes estão numa zona de conforto e amarrados(as) àquilo que é sugerido nos referenciais curriculares sobre o ensino de literaturas e leitura (literária). De acordo com Tania Rösing (2018):

Tem-se questionado a ação de docentes de literatura na escola no que diz respeito ao desafio que precisam fazer a seus discentes sobre o compromisso de cada um para ler textos literários de qualidade. Entende-se, nessa dimensão, que acervo literário é defendido pelos professores em atividade nas escolas, os quais, pressupõe-se, sejam leitores experientes, cuja formação universitária passou, na área de Letras, pela defesa incondicional da leitura de obras clássicas, de obras que estão abrigadas pelos cânones literários, consideradas produções qualificadas de autoria de escritores reconhecidos (Rösing, 2018, p. 17)

Vimos que o processo de ensino das literaturas tem o(a) professor(a) como agente que possibilita o acesso ao texto literário. Contudo, como assevera Grotto (2018), há uma divisão entre os(as) docentes de literatura, pois, de um lado, temos aqueles(as) que estão abertos a outras possibilidades de textos que não sejam os canônicos, do outro lado, temos docentes conservadores, que não abrem mão de trabalhar o cânone da literatura. É nesse contexto de professores canônicos e não canônicos que os leitores literários nascem, necessitando haver, portanto, uma maior articulação crítica do professor de literatura quanto às práticas de leituras canônicas e não canônicas na/além sala de aula.

Nesse sentido, é necessário que o(a) professor(a), ao buscar promover o encontro do(a) aluno(a) com o texto literário canônico ou não canônico, seja capaz de se questionar acerca do interesse do(a) aluno(a). Tal reflexão mostra-se fundamental, pois, como argumenta Cademartori (2012, p. 60), a seleção do texto é o elemento que prende o(a) leitor(a) e a sua leitura para “perceber que o mundo era bem maior que o lugar onde vivia. Seus horizontes se ampliam, transpõem as montanhas que o cercam, e ele experimenta decisiva vivência do ilimitado”. Ou seja, a leitura tem o poder de levar os(as) leitores a visitar um mundo paralelo, que às vezes acaba sendo confundido como o real, como argumenta Cademartori (2012).

Ainda de acordo com a necessidade de selecionar textos que despertem a adesão de

seu/sua leitor(a), destacamos a perspectiva de Cademartori (2012), ao apontar que “leitores costumam ter fixação por viagens” . Nesse sentido, é que propomos a leitura (literária) dos textos ATMR, NAT e SDA na sala de aula da Educação Básica, uma vez que as narrativas abordam a temática da viagem, do trânsito, do movimento. Os personagens conjugam o direito de estar/ficar em outros espaços, sejam físicos ou metafísicos. Dito isso, é por meio da leitura desses textos que pretendemos provocar a adesão e o despertar dos sentidos por meio da “força textual”, da “sedução do relato, a literatura”(Cademartori, 2012, p. 60).

Ou seja, observamos que, ao promover o encontro do(a) aluno(a) com o texto, precisamos levar em consideração a necessidade de o(a) aluno(a) ser apresentado à literatura, logo aqui é onde entra o papel do(a) professor(a) ao propor o ensino de literatura. Feito isso, a outra parte compete ao(à) aluno(a) enquanto agente leitor, o(a) qual mobiliza as suas habilidades de leitura para ampliar sua relação entre leitura, literatura e mundo.

Como forma de exemplificar melhor essa discussão sobre o ensino de literatura, leitura (literária) e letramento literário, é que discutiremos, na próxima seção, esses conceitos. Sendo assim, convidamos a você, leitor, a continuar a leitura de nossas reflexões no texto que segue.

1.2 Portos de passagem: ensino de literatura, leitura (literária) e letramento literário

A promoção da leitura (literária) na escola tem como principal objetivo aprimorar as práticas de letramento literário nos/dos alunos, por meio de um ensino de literatura humanizador cuja abertura à convivência com a diversidade seja um princípio para a promoção do diálogo entre culturas, sociedades e identidades. Estamos diante de três conceitos muito utilizados no âmbito dos estudos literários e que geram muitas dúvidas quanto às suas utilizações. Compreendemos que, de fato, existe uma relação dialógica entre os termos ensino de literatura, leitura (literária) e letramento literário; por isso nos propomos, nesta seção, discutir sobre as especificidades de cada um deles e ampliar o debate sobre o ensino de literatura hoje.

Normalmente, esses conceitos são utilizados como sinônimos uns dos outros; porém eles trazem certas particularidades. Mais ainda, são carregados de significados próprios. Diante dessa perspectiva, trazemos à luz da compreensão o artigo: *Ensino de literatura, leitura literária e o letramento literário: uma desambiguação*, de Rildo Cosson (2021), no qual o autor discute algumas singularidades dos três termos.

Como nos revela Cosson (2021), a intenção não é criar uma fronteira entre os conceitos, pelo contrário, a dinâmica é afrontar as fronteiras (Bernd, 2013) existentes entre

eles. Para isso, propomos, aqui, a desmistificação quanto ao emprego dos conceitos no nosso dia a dia, uma vez que “os termos ensino de literatura, leitura (literária) e letramento literário têm sido empregados como (...) intercambiáveis entre si em uma relação polissêmica” (Cosson, 2021, p. 75) causando, de certa forma, uma confusão para quem os aplica, como sendo ambíguos.

A partir do percurso traçado por Rildo Cosson (2021), iniciamos por discutir o conceito de ensino de literatura, que tem suas discussões iniciadas desde os ensinamentos na Grécia Antiga, cujo

[...] conhecimento de poemas e outros textos era parte obrigatória da formação do cidadão, quer porque fossem usados para a aprendizagem dos elementos estruturais, filológicos e críticos (...) quer porque os romanos se preocupavam em emular o estilo dos textos literários em suas práticas de oratória” (Cosson, 2021, p. 76).

Consoante o excerto acima, podemos observar que os textos literários eram usados como instrumentos de alfabetização, doutrinação e formação de caráter dos indivíduos daquele contexto histórico e social. Isto é, o ensino de literatura era tido como um instrumento de cunho pedagógico e político. O primeiro, por ser utilizado no processo de ensino-aprendizagem dos sujeitos da época, e o segundo, por ser usado como forma de moldar o caráter das pessoas e conduzi-las ao caminho desejado para com a sociedade.

No que tange às discussões sobre o ensino de literatura no Brasil, elas vêm ocorrendo, de maneira mais sistemática, desde os anos de 1970, quando estudiosos da área de Letras começam a falar sobre a crise do ensino da literatura. Ainda na década de 70 do século passado, teóricos argumentavam sobre os desafios postos ao ensino da literatura nas escolas. Muitos pontos são suscitados ao longo desses mais de 50 anos de pesquisas publicadas em artigos, ensaios e livros que versam sobre as dificuldades encontradas em promover a leitura de literaturas nas escolas.

No tocante à realização da leitura (literária), iremos agora discutir esse conceito. Ademais, partimos da premissa de que, para formar leitores de textos literários, precisamos, antes de tudo, formar leitores. Dito isso, sabemos que o primeiro passo para formação de leitores é a alfabetização. Esse processo, na maioria das vezes, ocorre nas escolas, pois é o lugar onde as crianças aprendem a ler e a escrever. Segundo Zilberman (2010),

Com a incumbência de ensinar a ler, a escola tem interpretado essa tarefa de um modo mecânico. Quando atua de modo eficiente, dota as crianças do instrumental necessário e automatiza seu uso, por meio de exercícios que ocupam o primeiro - mas dificilmente o segundo - ano do ensino fundamental. *Ler* coincide então com a aquisição de um *hábito* e tem como consequência o acesso a um patamar do qual dificilmente se regride, a não ser quando falta competência à introdução do aluno à escrita. Porém, a ação implícita no verbo em causa não torna seu objeto direto: ler, mas ler o quê? Dessa maneira, o sentido da leitura nem sempre se esclarece para o aluno que é beneficiário dela. Por conseguinte, mesmo aprendendo a ler e

conservando essa habilidade, a criança não se converte necessariamente em um leitor, já que este se define, em princípio, pela assiduidade a uma entidade determinada - a literatura. (Zilberman, 2009, p. 30)

A formação de leitores está relacionada com o processo de alfabetização e com a prática contínua do ato de ler. Ou seja, o que assegura a formação de um leitor autônomo é a frequência com que ele se debruça sobre os livros, em especial, os de literatura. Contudo, a autora enfatiza que a escola pode conduzir o aluno ao sucesso ou ao fracasso e, para que este seja evitado em função daquele, é necessário que se compreenda “o significado da leitura como procedimento de apropriação da realidade, bem como o sentido do objeto por meio do qual ela se concretiza: a obra literária” (Zilberman, 2009, p. 30) para que não se cometam equívocos, afastando os alunos do texto literário. Assim:

Não é ocasional o fato de que a escola se afirme como instituição (...) que deva iniciar sua atividade por ensinar a ler e a escrever. Alfabetizando, ela converte cada indivíduo em um leitor, introduzindo-o no universo singular de sinais de escrita, cujo emprego é tornado habitual por meio de treinamentos contínuos. Esse é o terreno sobre o qual se instala a prática da leitura, cuja assiduidade facilita suplementarmente a absorção dos ideais que determinam sua universalização: a primazia do racionalismo e da investigação científica; a crença nas propriedades transformadoras, do ponto de vista individual e social, da educação; a valorização do conhecimento intelectual (Zilberman, 2010, p. 17-18)

É importante ressaltar que, se o aluno não gosta de ler literatura, não significa dizer que a escola falhou enquanto instituição de ensino, ou até mesmo defender que o professor falhou como mediador do processo. Cabe destacar que, na contemporaneidade, o que muitas vezes leva o aluno a não ser um leitor assíduo é a desculpa da falta de tempo, são as redes sociais que se tornaram mais atrativas que as inúmeras linhas e páginas de um poema, conto, romance.

Nessa perspectiva, a juventude do século XXI vive em busca de praticidade, das comodidades que o meio digital pode oferecer. Mediante esse perfil de alunos, voltados para os meios digitais, a escola precisa traçar estratégias para trazer os jovens para o território do texto literário, cujas “experiências vivenciais e culturais precisam ser valorizadas no desencadeamento da leitura pelo leitor em formação ou pelo leitor experiente” (Rösing, 2018, p. 26). Isso significa dizer que é necessário o trabalho conjunto entre professor e aluno para que se alcancem resultados satisfatórios durante o processo, ou melhor dizendo, é de suma importância que o professor conheça seus alunos para, a partir daí, planejar suas ações com vista à formação de leitores de literatura. De acordo com Rösing (2018),

A riqueza da leitura literária, nem sempre percebida e realizada pelos professores, é reconhecida em meio à constatação dos novos modos de ler dos estudantes. Os critérios de seleção, de análise e de apropriação dos textos empregados pelos jovens leitores não coincidem com a leitura literária concebida como um modo diferente de ler. Causam surpresa interesses por literaturas distópicas, por exemplo, em meio à

produção literária canônica, divulgada pelos professores e disponibilizada para leitura. A reação dos estudantes precisa ser considerada nas propostas de leitura efetivadas pelos professores na escola (Rösing, 2018, p. 27).

No excerto acima, a autora nos revela que os estudantes têm um modo próprio de seleção de textos, os alunos leem literaturas que chamam a sua atenção. Por conseguinte,

A leitura literária se constitui como um modo diferente de ler: a partir da seleção do texto, pela relação complexa entre leitor, autor, texto e contexto que abrange a condição histórica do leitor, seu horizonte de expectativas, as condições em que o autor produziu o texto, a identificação pelo leitor, a apreciação do leitor sobre a originalidade da linguagem, dos recursos estilísticos que singularizam o autor e a obra. Essas etapas emergem da valorização do contexto em que o autor produz o texto, das condições do leitor no ato da leitura a partir de suas amplas experiências pessoais, da identificação das relações do texto com outros textos no âmbito da experiência estética (Rösing, 2018, p. 27).

Dessa forma, ao selecionar um texto para ser lido pelos alunos, cabe ao professor promover uma escuta ativa acerca do que os alunos gostam de ler, quais textos já leram e, principalmente, o que os levou a realizar tais leituras. Rösing (2018) chama a atenção para a questão do contexto e as expectativas do leitor como algo fundamental na escolha e leitura de determinado texto. Assim, não podemos negar que os estudantes dos tempos atuais (2024) preferem as literaturas distópicas às literaturas que compõem o cânone. Nesse sentido, como bem argumenta Ana Crelia Dias (2016),

[...] empenhando-se em fortalecer o cânone em seu lugar de literatura de prestígio, a crítica acaba por afastar mais ainda o leitor dele, uma vez que, não reconhecendo a experiência dos estudantes, com toda a gama de livros os mais variados que estão lendo, deixa de beneficiar-se da competência leitora que esse tipo de texto promove. Além disso, o que é mais grave, parece favorecer certa tese de que ler o cânone não é mais necessário, ou ainda, que só encontre eco entre leitores mais favorecidos socialmente (Dias, 2016, p. 215)

No entanto, apesar de, muitas vezes, a crítica literária não reconhecer as experiências leitoras dos alunos, o professor tem um papel fundamental nesse reconhecimento. Cabe a ele promover uma escuta e procurar ampliar as práticas de leitura dos alunos com as propostas trazidas no currículo, de fato, mais democrático, plural e referenciado na perspectiva de educação em sua dimensão humanizadora, emancipadora e crítica. Acreditamos que é de crucial importância os alunos realizem leituras diversas para ajudar na sua formação individual e social. Ou seja, partimos daquilo que Rildo Cosson (2021) define sobre as práticas de leitura realizadas pelos alunos no âmbito escolar:

Na primeira prática, que por contraste chamaremos de leitura literária horizontal, a escola forma um leitor, isto é, um indivíduo capaz de decifrar e compreender os signos da escrita, fazendo uso deles em variados contextos. Nesse caso, a leitura de textos literários oferecida na escola funciona, inicialmente, como uma forma de incentivo para a aprendizagem da escrita, um meio pelo qual o aluno aprende a ler de forma mais prazerosa. Depois, ultrapassada a fase de aprendizagem inicial da escrita, a leitura literária passa a funcionar como um reforço para manter e ampliar o contato com a escrita, daí as questões de hábito e gosto pela leitura que tanto ocupa

aqueles preocupados com a formação do leitor (...). Na segunda prática, a leitura literária vertical, objetiva-se a formação do leitor literário, isto é, considera-se que a leitura literária é um modo específico de ler (concepção mais forte) ou que exige uma determinada postura frente ao texto literário (concepção mais fraca). Entre uma e outra concepção, há diversas maneiras de se definir a leitura literária. (Cosson, 2021, p. 82)

Essas práticas refletem diretamente na formação dos leitores literários. No primeiro caso, no qual o autor destaca a necessidade da realização de uma leitura (literária) horizontal, temos a imagem comprometida de um leitor. Observemos que, ao realizar essa leitura horizontal, os alunos ficam limitados a decifrar o código, tendo o texto como um instrumento puramente prazeroso. Não é que isso seja algo ruim, já que temos como objetivo promover o desenvolvimento da leitura (literária) na escola. Contudo, é necessário olhar para esse processo a partir da verticalidade, assim como define Cosson (2021), pois a leitura (literária) verticalizada obedece a um modo específico ao ler. Destacamos ainda que é necessário promover a leitura por prazer nos alunos, mas também conscientizá-los sobre a realização das leituras de fruição - essas que não os agrada, porém têm fins específicos em sua formação - dado que são importantes para formação deles enquanto leitores (Barthes, 1987).

Dada a importância da leitura (literária), chamamos a atenção para a necessidade da promoção de um deslocamento que deve ocorrer do “ensino de literatura para o de leitura literária, uma vez que o primeiro se concentra no polo do professor e o segundo, no polo do aluno” (Rezende, 2013, s/p), e tal deslocamento proporciona a utilização da leitura (literária) enquanto objeto de ensino; o texto literário passa a ser protagonista do processo de aprendizagem.

Diante do protagonismo do texto literário na vida do leitor, cabe destacar que “o valor da leitura está no ato de ler, que pode ter caráter de humanização, exercício de liberdade, construção da subjetividade, desenvolvimento do raciocínio abstrato (...) e empatia, experiência estética, crescimento pessoal e domínio da linguagem” (Cosson, 2021, p. 84). Em suma, a realização da leitura (literária) é importante na construção de uma sociedade empática, justa e, principalmente, mais acolhedora às diferenças.

Para Candido (2012), a literatura é compreendida como um bem indispensável à humanidade, tão fundamental quanto a alimentação e a habitação. É atribuído a ela um papel muito importante de conscientização quanto à sua utilização no âmbito escolar, e, por sua vez, fora dele também. Desse modo, a literatura precisa ser ensinada nas instituições de ensino como forma de assegurar aos alunos o direito de ler dentro e fora das escolas. Um outro ponto relevante para essa discussão é a questão do modo como essas literaturas vão ser ensinadas ou até mesmo avaliadas. Chega a ser bastante problemático, pois os professores, em sua maioria,

encontram dificuldades em desenvolver propostas metodológicas que alcancem os seus alunos.

Com vista ao desenvolvimento dessas propostas, faz-se necessário o professor adotar uma postura reflexiva quanto ao desenvolvimento do paradigma do letramento literário, pois ele, o docente, precisa ter “jogo de cintura” para conduzir a atenção dos alunos ao texto literário. Esse paradigma do letramento literário “compreende um percurso entre dois polos que delimitam e organizam suas atividades pedagógicas: *o manuseio do texto literário e o compartilhamento da experiência literária pelos alunos*” (Cosson, 2020, p. 186).

Somada à concepção de Rildo Cosson (2020), temos a compreensão de que a tríade escola-professor-aluno tem um papel fundamental para o desenvolvimento da prática de leitura (literária) no espaço escolar e para além dele. Tal argumento fundamenta-se na perspectiva de os alunos passarem boa parte de seu tempo nas escolas. Desse modo, é necessário que as escolas tenham espaços que possibilitem o acesso ao livro, à leitura. No entanto, sabemos que não é bem assim, pois, como afirma Jover-Faleiros (2019, p. 4) sobre as questões “de ordem material, encontram-se a precariedade das instalações, a falta de acervo ou de pessoal especializado para o manuseio do acervo”. Todavia, essas questões não podem impedir o acesso do aluno ao livro, à leitura, à literatura. Colocamos essas questões em evidência porque atingem a maioria das escolas brasileiras e muitas delas precisam encontrar brechas para resistir, transgredir e possibilitar aos alunos a leitura de literaturas.

Nesses espaços de luta é que nasce a imagem do professor de língua portuguesa e literatura que se desdobra entre uma sala e outra da educação escolar brasileira para poder proporcionar uma formação crítica aos alunos. Esses profissionais precisam romper com o sistema a fim de oferecer uma educação literária que transforma, liberta e emancipa, como nos aponta Dalvi (2018a). Assim, é nesse contexto que o aluno passa a realizar as suas leituras no espaço escolar, pois os professores, ao conjugarem a necessidade de romper com o modelo do ensino posto pelo sistema, passam, a partir da transgressão dos paradigmas de ensino, a encontrar possibilidades para promover o ensino de literatura por meio da leitura (literária).

Tais transgressões são compreendidas como: o momento em que o professor seleciona um texto que não estava previsto no currículo, faz a leitura integral de um poema, conto ou até mesmo romance (a leitura deste, realizada por partes ou capítulos durante todas as aulas ministradas pelo professor), solicita que seus alunos levem um texto de que eles gostem e façam a leitura compartilhada, entre outros mecanismos.

A partir do exposto acima sobre a “ruptura” com o sistema por parte de professores, trazemos alguns posicionamentos quanto à promoção do letramento literário, sendo esse o

terceiro conceito aqui apresentado. As primeiras discussões acerca do conceito de letramento, no Brasil, são atribuídas à professora pesquisadora Magda Soares (2004), que esboça o percurso histórico do termo e explica o porquê de sua invenção. Segundo a autora,

É curioso que tenha ocorrido em um mesmo momento histórico, em sociedades distanciadas tanto geograficamente quanto socioeconomicamente e culturalmente, a necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita. Assim, é em meados dos anos de 1980 que se dá, simultaneamente, a invenção do letramento no Brasil, do *illettrisme*, na França, da literacia, em Portugal, para nomear fenômenos distintos daquele denominado alfabetização, *alphabétisation*. Nos Estados Unidos e na Inglaterra, embora a palavra *literacy* já estivesse dicionarizada desde o final do século XIX, foi também nos anos de 1980 que o fenômeno que ela nomeia, distinto daquele que em língua inglesa se conhece como *reading instruction*, *beginning literacy* tornou-se foco de atenção e de discussão nas áreas da educação e da linguagem, o que se evidencia no grande número de artigos e livros voltados para o tema, publicados, a partir desse momento, nesses países, e se operacionalizou nos vários programas, neles desenvolvidos, de avaliação do nível de competências de leitura e de escrita da população; segundo Barton (1994, p. 6), foi nos anos de 1980 que *the new field of literacy studies has come into existence*. É ainda significativo que date aproximadamente da mesma época (final dos anos de 1970) a proposta da Organização da Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) de ampliação do conceito de *literate* para *functionally literate*, e, portanto, a sugestão de que as avaliações internacionais sobre domínio de competências de leitura e de escrita fossem além do medir apenas a capacidade de saber ler e escrever. (Soares, 2004, p. 5 - 6)

Magda Soares (2004) deixa claro que a invenção do termo letramento surge com o intuito de explicar/nomear a mobilização das práticas sociais de leitura e escrita do dia a dia. Nesse sentido, a utilização do conceito, no campo literário, vai ser, inicialmente, explorado pelos professores Rildo Cosson e Graça Paulino. Dito isso, destacamos o comentário de Rildo Cosson (2021) a respeito do letramento literário:

Para se compreender melhor o letramento literário, é preciso inseri-lo em seu contexto de surgimento como uma forma de entender a leitura literária e, por consequência, de ensino de literatura. Dessa maneira, em uma perspectiva ampla, o letramento literário faz parte do reconhecimento da escrita como elemento central de inclusão e participação da sociedade que, por isso mesmo, passa a ser denominada de grafocêntrica. Trata-se, em outras palavras, do letramento concebido não mais circunscrito ao ambiente do ensino da escrita, quer tomada como estágio inicial da formação escolar, quer como processo que levaria ao saber letrado, mas sim da aprendizagem da escrita, a qual, por sua centralidade, permeia de maneira ou de outra todas as relações socioculturais (STREET, 1984, 2003; GEE, 1996; CARNEIRO e GORDON, 2013) (Cosson, 2021, p. 84-85)

No fragmento acima, é observado que o autor compreende o ensino de literatura como algo não centrado exclusivamente no âmbito da escrita, mas como prática que perpassa essa construção e é capaz de se relacionar sócio, histórico e culturalmente com as pessoas. O letramento literário surge como uma forma de olhar para o fenômeno da leitura escolarizada. No tocante a essa afirmação, Cosson (2020) discute a implementação do conceito de letramento literário. Segundo ele:

Acompanhando o rápido espreado do termo *letramento* no campo educacional

brasileiro, a expressão *letramento literário* foi cunhado por Graça Paulino no final da década de 1990 para tratar de um tipo singular de letramento e sua inserção no contexto escolar. A expressão logo se expandiu graças a outros tantos textos de Paulino e de membros do Grupo de Pesquisa do Letramento Literário (GPELL) do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) (Cosson, 2020, p. 171).

Desse modo, é-nos mostrado que o conceito de letramento literário surgiu mediante a necessidade de nomear e compreender o fenômeno do ensino de literaturas, da leitura (literária) e do próprio letramento literário no espaço escolar. A esse respeito, Graça Paulino (2001) assevera que:

Usamos hoje a expressão letramento literário para designar parte do letramento como um todo, fato social caracterizado por Magda Soares como inserção do sujeito no universo da escrita, através de práticas de recepção/produção dos diversos tipos de textos escritos que circulam em sociedades letradas como a nossa. Sendo um desses tipos de textos o literário, relacionado ao trabalho estético da língua, à proposta de pacto ficcional e à recepção não-pragmática, um cidadão literariamente letrado seria aquele que cultivasse e assumisse como parte de sua vida a leitura desses textos, preservando seu caráter estético, aceitando o pacto proposto e resgatando objetivos culturais em sentido mais amplo, e não objetivos funcionais ou imediatos para seu ato de ler. (Paulino, 2001, p. 117-118)

Nesse cenário, teremos o surgimento dos estudos voltados ao letramento, uma vez que ele é entendido como “um fenômeno plural, sendo o letramento literário uma de suas práticas ou dimensões, ou seja, aquela que envolve textos literários” (Cosson, 2021, p. 85). Esses textos literários não ficam limitados apenas aos canônicos, é expandida a visão sobre o que podemos compreender como um texto literário. Afinal, a “literatura é um conjunto de obras que abarca tanto os textos dados pela tradição e identificados como clássicos e canônicos quanto aqueles resgatados e ressignificados para essa tradição” (Cosson, 2020, p. 175).

Nessa perspectiva, observamos que o letramento literário tem um papel relevante nos estudos do letramento, pois, de certa forma, o literário “refere-se a um repertório, ou mais propriamente, à linguagem que usamos para significar simbolicamente nas palavras - e requerendo apenas palavras - nossa exigência de ser e estar no mundo” (Cosson, 2021, p. 86). Outro ponto muito importante converge para o argumento de que “letramento literário não começa nem termina na escola, mas pode e deve ser ampliado e aprimorado por ela” (Cosson, 2020, p. 172). Logo, a ampliação das práticas de letramento literário tem um papel que vai muito além do simples fato de os alunos realizarem apenas uma leitura de um determinado texto. A proposta do letramento literário é fazer com que os alunos aprendam a tratar o texto literário mediante as suas especificidades, aprendendo a estabelecer múltiplas relações intersemióticas, intertextuais, interculturais e transculturais entre obra literária, leitor e contexto.

Portanto, é nesse momento que nós, professores, precisamos traçar metodologias de

leitura para orientar os estudantes ao longo do seu processo de formação de leitor. Afinal, praticar “o letramento enquanto ensino da leitura na escola tem como pressupostos básicos o contato direto do aluno com o texto” (Cosson, 2021, p. 87), e é por meio desse contato que o docente precisa adotar alternativas metodológicas para promover uma educação literária humanizadora, como defende Antonio Candido (2012).

Dessa forma, podemos conjugar o diálogo necessário entre ensino de literatura, leitura (literária) e letramento literário como caminho para a construção de uma educação literária anfíbia, conforme veremos a seguir.

1.3 Uma educação literária anfíbia desde as literaturas moçambicana, brasileira e indígena

Nesta seção, propomos o diálogo entre as perspectivas discutidas por Maria Amélia Dalvi (2018a; 2018b) sobre educação literária e Silviano Santiago (2000; 2002) acerca da literatura anfíbia. Ao articular os pressupostos teóricos desses críticos, procuramos conceber uma educação literária anfíbia como possibilidade de abordagem das literaturas moçambicana, brasileira e indígena em perspectiva comparada. Desse modo, é a partir da orientação teórico- metodológica evocada por esses autores que buscamos ler, analisar e interpretar as narrativas de Guimarães Rosa, Mia Couto e Daniel Munduruku. Para fins de construção dessa perspectiva, traçamos um breve percurso sobre o que os pesquisadores em tela apresentam acerca dos conceitos por eles trabalhados.

Maria Amélia Dalvi (2018b) parte da premissa de que uma educação literária pressupõe ir além do ensino de literatura, da leitura (literária) e do letramento literário. Isto é, a estudiosa defende que educar literariamente não se reduz ao ato de ensinar a ler, mas também ensinar os(as) estudantes-leitores(as) a reconhecer, movimentar seus horizontes de vida para compreender a complexidade social, humana e política sobre as quais estão fundadas as relações entre literatura, língua e sociedade. Assim, compreendemos que olhar o processo educacional, realizado por meio da literatura, é tomá-lo como um caminho para promover a emancipação do sujeito(a)-leitor(a), ao permitir-lhe agir por meio do ensino e aprendizagem das literaturas como lugares de relações interculturais, intertextuais e contrapontuais forjadas desde a dimensão da leitura como prática cultural, referenciada e crítica para fomentar uma educação literária libertadora e humanizadora. Segundo Dalvi (2018b):

Uma educação literária efetiva precisa ir além de ensinar a ler textos literários. É

necessário defrontar o sujeito com a complexidade (cultural, social, histórica, econômica...) das práticas atinentes ao literário, para que o próprio sujeito possa entender que a literatura não se reduz à escrita e à leitura de obras: há toda uma intrincada e sedutora teia de trabalho, filiação, valoração e escolhas que, se não vem à tona fica esquecida, e não mobiliza e engaja os sujeitos que têm diferentes perfis, modos-de-ser no mundo. (Dalvi, 2018b, s/p)

Precipuamente, comungamos da visão de que a educação literária não pode ser limitada ao processo de leitura e escrita, uma vez que os(as) leitores(as) precisam reconhecer, compreender e discutir a complexidade na qual as literaturas estão envoltas para que vivenciem criticamente sua formação como um processo contínuo de humanização. Afinal, se, como ensina Candido (2012, p.85), “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”, precisamos pensar, realizar e ressignificar:

[...] uma educação literária que não pode ser devidamente abarcada nem por estudos estéticos (pois há uma dimensão pedagógica que escapa ao campo da arte), nem aos estudos sobre o processo de alfabetização (pois há uma dimensão estética e experiencial que não se restringe a esse ciclo específico de formação humana), nem se esgota nas práticas políticas de leituras e escrita, pois educar alguém literariamente tem que ser muito mais que possibilitar a leitura e escrita de textos literários (Dalvi, 2018a p.136-137).

Dalvi (2018a) defende uma educação literária cujo ponto de sustentação reside na participação de um projeto de sociedade, com a finalidade de formar sujeitos plenamente humanizados(as), a saber, aqueles(as) que participam consciente e plenamente da vida em sociedade. A questão colocada por Dalvi (2018a) convida a pensarmos para além das “disputas por métodos, fórmulas e recursos considerados mais ou menos adequados” (p.138). Mais ainda, Dalvi (2018a) aponta a necessidade de projetarmos e organizamos uma prática docente fundada na formação de um:

[...] sujeito que se identifique com uma ou mais diferentes práticas que constituem a complexidade do literário (práticas que passam pela leitura, mas vão além dela), ele irá entender a importância da literatura na vida social e, por isso mesmo, irá compreender alguns dos sentidos possíveis para ser um leitor de literatura autônomo, crítico e contumaz. Entre esses sentidos, decerto, cabe aquele que me parece extremamente relevante: pensar seu tempo, sua sociedade, seu lugar no mundo como indivíduo e como partícipe de uma teia de relações. (Dalvi, 2018b, s/p)

Nessa perspectiva, é importante ressaltarmos que a construção de uma educação literária precisa ser compreendida como um processo que não se realiza apenas na leitura, mas para além dela para propiciar sua ampla inserção como estudante-cidadão(ã) nas práticas de linguagem da sociedade. Sob essa ótica, defendemos que “se ler literatura fosse o bastante, não haveria leitores literários proficientes a perpetrar um mundo bárbaro, injusto, desigual, pouco esclarecido, intolerante e mesmo fascista” (Dalvi, 2018a, p. 137). Isso acontece porque assegurar que os(as) sujeitos(as) sejam leitores(as) não significa emancipá-los(las) e colocá-

los(las) no centro das decisões. Logo, ao querer trazer o(a) leitor(a) para o centro das reflexões, cumpre promover uma educação literária que perpassa a construção que é atribuída ao ato de ensinar/aprender a ler/criar/fazer/produzir literaturas. Para tanto, é necessária a criação de:

[...] um projeto de sociedade que tenha em mira forjar sujeitos plenamente humanizados, ou seja, sujeitos plenamente partícipes da vida humana em sociedade, sujeitos complexos, éticos, solidários, inventivos, criativos, resistentes, potentes, corajosos, trabalhadores e que também valorizem e desfrutem do humor, do lúdico, da ociosidade - ou seja, sujeitos que conquistem e exerçam sua liberdade e autonomia. Isso não vai acontecer de modo efetivo em uma sociedade como a nossa - por isso, a disputa por métodos, fórmulas, recursos considerados mais ou menos adequados para o ensino de literatura ou para a formação de leitores e escritores de literatura, em separado do projeto de superação coletiva do sistema atual, é praticamente inócua. É preciso reconhecer que o mero acesso ao texto literário não fará isso; a mera garantia do desenvolvimento das estratégias cognitivas ou metacognitivas para a leitura ou a escrita do texto literário não fará isso [...] (Dalvi, 2018a, p. 137-138)

Nessa passagem, observamos que desenvolver uma educação literária requer construir uma sociedade na qual as pessoas são completamente humanizadas. No entanto, sabemos que essa construção não é uma tarefa fácil, pois “muitas políticas públicas recentes não só não contribuem como também inviabilizam um projeto de educação literária efetivamente para a formação omnilateral e também para a formação cidadã” (Dalvi, 2018a, p. 138). Além do mais, destacamos também o “delineamento de uma base curricular comum sem espaço para a contradição” (2018a, p. 138) como mais um dos desafios que os(as) professores(as) precisam superar para promover uma educação literária humanizadora que se realiza na *práxis* da leitura, escrita, produção, análise e interpretação de uma literatura anfíbia.

No tocante ao conceito de literatura anfíbia, dialogamos com as reflexões de Silviano Santiago (2002), em seu texto “Uma literatura anfíbia”, lido em uma palestra, em abril de 2002, para homenagear o escritor português José Saramago. Santiago (2002, p. 13) aborda, neste ensaio, metaforicamente o cenário literário brasileiro ao comparar o nosso sistema literário a “um rio subterrâneo, que corre da fonte até a foz sem tocar nas margens que, no entanto, o conformam”. O autor destaca um caráter anfíbio da literatura brasileira, uma vez que as produções literárias do século XX discutem questões que perpassam a construção estética e se misturam com a política no texto literário. Isto é, ele defende que:

No século 20, os nossos melhores livros apontam para a Arte, ao observar os princípios individualizantes, libertadores e rigorosos da vanguarda estética europeia, e ao mesmo tempo apontam para a Política, ao querer denunciar pelos recursos literários não só as mazelas oriundas do passado colonial e escravocrata da sociedade brasileira, mas também os regimes ditatoriais que assolam a vida republicana. (Santiago, 2002, p. 15)

Silviano Santiago (2002, p. 15) aponta o perfil da literatura brasileira do século

passado como anfíbia, uma vez que a “atividade artística do escritor não se desloca da sua influência política; a influência da política sobre o cidadão não se desloca da sua atividade artística”. Em outras palavras, o autor não consegue desvencilhar-se das suas relações políticas e ideológicas que o constituem e isso acaba refletindo em sua escrita. Ainda de acordo com Santiago (2002),

Por um lado, o trabalho literário busca dramatizar objetivamente a necessidade do resgate dos miseráveis a fim de elevá-los à condição de seres humanos (já não digo à condição de cidadãos) e, por outro lado, procura avançar - pela escolha para personagens da literatura de pessoas do círculo social dos autores - uma análise da burguesia econômica nos seus desacertos e injustiças seculares. Dessa dupla e antípoda tônica ideológica - de que os escritores não conseguem desvencilhar-se em virtude do papel que eles, como vimos, ainda ocupam na esfera pública da sociedade brasileira - advém o caráter *anfíbio* da nossa produção artística. (Santiago, 2002, p. 15 grifo do autor)

No excerto acima, é notório que a produção de uma literatura anfíbia tem fins específicos em denunciar práticas sociais e entreter o(a) leitor(a) a partir de narrativas que dramatizam a vida de pessoas que circulam nos mesmos espaços que os(as) autores(as). Esse cenário de visibilidade do discurso, corpo e memória dos ditos subalternos alicerça a configuração do texto literário, o qual é habitado por questões sociais, econômicas e políticas da vida das personagens e suas vivências nas espacialidades e temporalidades da narrativa contemporânea. O caráter anfíbio permanece efervescente nas produções literárias hoje. Em síntese, o hibridismo, a mesclagem, a ambivalência na obra literária nacional são marcas que a evidenciam até os dias de hoje.

Dessa forma, propomos a promoção de uma educação literária anfíbia na/além sala de aula. Para tanto, articulamos o conceito de educação literária, discutido por Dalvi (2018a; 2018b), e de literatura anfíbia, apresentado por Santiago (2002), para conceber as práticas de ensino da literatura, leitura (literária) e letramento literário como portos de passagem cruciais para a formação do leitor conforme o paradigma da educação literária anfíbia.

Compreendemos como uma educação literária anfíbia a produção de textos que têm como propósito não só entreter o(a) leitor(a), mas também apontar questões sociais que constituem os(as) autores(as), narradores(as) e personagens das histórias contadas/narradas. Assim, à medida que essas histórias são lidas e ressignificadas, elas passam a fazer parte das suas relações sociais, ambientadas às vivências e às experiências de seus(as) leitores(as).

Salientamos que, ao propor uma educação literária anfíbia na/além sala de aula da educação básica, estamos defendendo que o caráter anfíbio dos textos literários não se insere apenas na convergência dos elementos aquático, terrestre, simbólico, ético, político e estético das/nas culturas brasileira, moçambicana e indígena, mas também permite desenvolver uma

educação literária anfíbia.

Como muito bem argumenta Candido (2012), a literatura tem o poder de humanizar os sujeitos, o poder de tirá-los de um lugar de passividade e torná-los agentivos das suas histórias. Dessa maneira, defendemos o ensino das literaturas anfíbias por termos “a convicção de que (...) [ela pode] contribuir para a quebra de estereótipos e para a formação de um imaginário mais plural e aberto à diversidade” (Martin, 2016, p. 127).

A esse respeito, pensamos “uma educação literária de resistência” que “precisa assumir a estreita relação entre a literatura e a sociedade”, pois “não é possível continuar supondo que a literatura existe fora de um sistema econômico, político, social e cultural” (Dalvi, 2021, p. 35). Nesse sentido, é necessário que compreendamos o ensino de literatura, a leitura (literária) e o letramento literário, no espaço escolar e para além dele, pois, como sugere Dalvi (2012), a educação literária não é uma espaço de neutralidade, mas sim uma zona de (des)aprendizagem na construção de cidadãos agentivos, humanos, políticos e conscientes.

Nesse sentido, ao propormos uma educação literária anfíbia, buscamos seguir essa lógica da resistência, transgressão e emancipação de pessoas leitoras. Apresentamos a literatura como um campo “de esperança, de aprofundamento crítico na realidade, de identificação entre os seres humanos, de construção de redes de solidariedade e de reconhecimento de que podemos ser melhores, coletivo e individualmente, como humanidade” (Dalvi, 2021, p. 36). Em outras palavras, o texto literário anfíbio é aquele que apresenta ao(à) seu(a) leitor(a) os mundos paralelos, as viagens desconhecidas, os trânsitos, os movimentos, a (des)construção de outros espaços.

No entanto, para que esses espaços sejam explorados, faz-se necessário que “nem nós, nem nossos alunos, aceitemos que as aulas de literatura pareçam falar de algo não relacionado conosco ou com eles” (Dalvi, 2021, p. 41), mas que os(as) façamos perceber que os(as) narradores, personagens e os(as) leitores(as) fazem parte de uma mesma trama, a da literatura.

Dessa maneira, com vistas a promover um encontro do(a) aluno(a)-leitor(a) com os textos anfíbios e outros horizontes de expectativas, no próximo capítulo, realizamos a leitura, análise e interpretação de narrativas que ressignificam a imagem de avôs, pais, mães, filhos(as), tios(as) e netos que fazem parte da nossa vida cotidiana. Nessa perspectiva, torna-se, pois, crucial proceder à análise e interpretação literárias das narrativas ATMR, de Guimarães Rosa; NAT, de Mia Couto, e SDA, de Daniel Munduruku, no próximo capítulo.

CAPÍTULO II

AS LITERATURAS ANFÍBIAS: UMA SOLIDARIEDADE CONTRAPONtual

Neste capítulo, realizamos uma leitura, análise e interpretação possíveis, sem qualquer pretensão de esgotá-las, para as narrativas de Guimarães Rosa, Mia Couto e Daniel Munduruku, as quais são concebidas aqui como literaturas anfíbias. A saber, são textos nos quais se identifica o trânsito de seus narradores e personagens tanto pela terra quanto pela água. Esse deslocamento pauta identidades em movimento dentro da própria nação cindida, híbrida e heterogênea desses autores, cujas narrativas ressignificam os diálogos entre Minas Gerais, Maputo e Pará, desde as dimensões poéticas do rio, margem e sabedoria da escrita literária contemporânea.

Essa representação literária confere aos agentes narrativos uma diversidade estética, cultural e humana que aciona, desperta e potencializa, no(a) leitor(a) dos textos, a figuração da travessia por entre saberes imaginários e memórias das alteridades sertaneja, negra e indígena. O ponto de articulação dialógica e diferencial é o modo como os narradores e personagens se relacionam com o rio, a água, a canoa e a terra.

Isto é, o contato deles com esses elementos das culturas moçambicana e brasileira abre perspectivas de leitura, análise e interpretação sobre a potência do ato de narrar desde as margens em constante interação e, portanto, suscita práticas comparatistas que explorem a dimensão crítica, teórica e didática das literaturas anfíbias (Santiago, 2002).

A leitura, análise e interpretação contrapontual proposta por nós solicita, pois, acompanhar a configuração dos territórios das literaturas anfíbias nas narrativas dos três autores. Nesse movimento de compreensão dinâmica e plural dos textos, guia-nos, ainda, a orientação central de que é no diálogo, no confronto e na pluriversalidade de cada um dos textos dos autores, que podemos identificar os sinais indicadores de (con)fluência, ressonância e diferença dos itinerários dos narradores e personagens de TMR, NAT e SDA.

Por meio dessa comparação entre os textos, será possível, portanto, pensar, concretizar e ressignificar os diálogos entre Brasil e Moçambique como um horizonte a partir do qual podemos formar leitores(as) de literaturas anfíbias, as quais poderiam ser estudadas, ensinadas e aprendidas em consonância com o percurso de leitura, análise e interpretação das paisagens literárias trazidas nos tópicos a seguir.

2.1 O rio da separação em *A terceira margem do rio*, de Guimarães Rosa

O conto ATMR foi publicado, pela primeira vez, no livro *Primeiras histórias*, escrito por João Guimarães Rosa, em 1962. Esse conto é compreendido pela crítica literária como um dos mais emblemáticos produzidos pelo escritor. Guimarães Rosa é considerado um dos maiores do século XX, tendo ele produzido contos, novelas e romances que são destaques na literatura nacional e mundial; suas obras são conhecidas pela linguagem poética, rica em neologismos e regionalismos. Tem como sua obra-prima *Grande Sertão: Veredas*, publicado em 1956.

Guimarães Rosa nasceu em Cordisburgo, uma cidade pequena do interior de Minas Gerais, em 27 de junho de 1908. Formou-se em medicina na década de 1930, ano em que seus primeiros escritos foram datados. Além do seu amor pelas literaturas, o escritor era fascinado por aprender novas línguas, sabia falar nove no total, e sempre buscava aprender uma nova; foi diplomata e, em 1963, eleito para ocupar uma cadeira na Academia Brasileira de Letras.

Feita essa rápida apresentação sobre o escritor e sua magnífica habilidade de brincar com a língua(gem), caminhamos em direção à leitura, análise e interpretação do conto ATMR. Nosso ponto de partida é o título: *A terceira margem do rio*. Chamamos a atenção para o emprego do artigo definido, utilizado logo na abertura do texto. No estudo da língua portuguesa, sabemos que o uso de tal recurso linguístico nos revela que aquilo de que falamos é algo conhecido. O artigo serve para determinar ou indeterminar aquilo a que nos referimos. Assim, ao propor essa construção do título, com o uso do artigo definido, o escritor nos dá uma pista de que essa margem é algo explorado e conhecido.

Ao criar uma “terceira margem”, Guimarães Rosa apresenta um caminho para romper com a visão binarista imposta pelo colonialismo europeu, na qual só havia duas possibilidades: a ideia de centro e margem, realidade e ilusão, loucura e sanidade. Logo,

O significado metafórico da terceira margem aponta para o processo de descoberta que só pode ser realizado se houver a capacidade de abandonar o que está estabelecido, na tentativa de vivenciar novas possibilidades. A terceira margem se apresenta não como um lugar além, mas como um entrelugar, disposto na posição intermediária entre o velho e o novo, entre o que se é e o que se vislumbra enquanto possibilidade. A busca incansável do homem por um estágio de transcendência que pode ser experienciado, mas quase nunca transmitido através da linguagem. (Santos; Souza, 2012, p. 526)

A narrativa de Rosa é um convite a olharmos as questões que perpassam a lógica universalista de organização familiar. É uma história que (des)constrói um paradoxo de uma margem alternativa que não seja aquela que esteja no campo da materialização, mas sim no

entre-lugar (Santiago, 2000) das relações não cristalizadas da existência de apenas duas margens.

Para além disso, temos a ruptura do senso comum quanto à quantidade de margens de um rio, pois é proposta a existência de uma outra margem, sendo aquela que se encontra no meio, aquela que promove o meio termo entre a sanidade e loucura que são exercitadas pelo pai ao longo da história. Dito isso, podemos “inferir que a terceira margem é o lugar em que o externo (os padrões sociais) e o interno (os desejos subjetivos) se encontram, na tentativa de solucionar os possíveis conflitos” (Santos; Souza, 2012, p. 527). Nesse sentido, percebemos a desconstrução de perspectivas unilaterais para se olhar a vida e os mistérios que a envolvem. O pai, personagem da história, entra em conflito e passa a habitar na margem das incertezas, da subjetiva e da não dita loucura.

No conto do escritor mineiro, “temos a narrativa em primeira pessoa de um Filho testemunha do ato surpreendente do Pai, que, já em idade adulta e lúcida, manda fazer uma canoa” (Oliveira, 2009, p. 94). Todavia, o problema não está na decisão de fazer a canoa, mas sim no que iria acontecer após ela ser concluída, pois o homem resolve ir embora, estarecendo “a todos, Filho, Mãe, irmãos e conhecidos” (2009, p. 94). Por conseguinte, a adversidade acontece pelo fato de o homem não dizer nenhuma palavra e deixar a família sem entender o motivo de tamanho desatino. O narrador nos expõe tal fato no trecho:

Nosso pai era homem cumpridor, ordeiro, positivo; e sido assim desde mocinho e menino, pelo que testemunharam as diversas sensatas pessoas, quando indaguei a informação. Do que eu mesmo me alembro, ele não figurava mais estúrdio nem mais triste do que os outros, conhecidos nossos. Só quieto. Nossa mãe era quem regia, e que ralhava no diário com a gente — minha irmã, meu irmão e eu. Mas se deu que, certo dia, nosso pai mandou fazer para si uma canoa. (Rosa, 2011, p. 77)

À medida que o narrador nos revela sobre o desejo do pai em possuir uma canoa, ele também nos descreve a organização familiar. Deixa clara a existência de um pai, mãe e três filhos, o ideal de modelo familiar. Contudo, os moldes familiares regidos pelo sistema patriarcal não prevalecem, visto que, “diante da atitude do pai, encarada pelos familiares como imprudente e insana, a mãe contrapõe-se ao silêncio do marido e tenta restaurar a ordem através de um discurso imperativo, como para justificar que a última palavra era dela” (Santos; Souza, 2012, p. 527). Há a desconstrução do patriarcado, e nesse contexto surge a figura de uma mulher forte e rígida para com a família. Apesar de a mãe denotar ser uma mulher de decisão firme; ela ainda se questionava sobre qual a necessidade do marido em fazer uma canoa. Queria ele agora se aventurar na caça e na pesca? Isso se confirma em:

Era a sério. Encomendou a canoa especial, de pau de vinhático, pequena, mal com a tabuinha da popa, como para caber justo o remador. Mas teve de ser toda fabricada, escolhida forte e arqueada em rijo, própria para dever durar na água por uns vinte

ou trinta anos. Nossa mãe jurou muito contra a idéia. Seria que, ele, que nessas artes não vadiava, se ia propor agora para pescarias e caçadas? Nosso pai nada não dizia. Nossa casa, no tempo, ainda era mais próxima do rio, obra de nem quarto de légua: o rio por aí se estendendo grande, fundo, calado que sempre. Largo, de não se poder ver a forma da outra beira. E esquecer não posso, do dia em que a canoa ficou pronta. (Rosa, 2011, p. 77)

Por meio da leitura do trecho acima, podemos perceber que, apesar das divagações da família, o pai se mantinha calado. Mais ainda, identificamos a representação de um sujeito sempre introspectivo, sua voz nunca é ouvida na narrativa. Temos também no excerto a confirmação do espaço em que a narrativa ocorre. O cenário é descrito como um ambiente rural, em que a casa da família ficava próximo ao rio, esse que viria a protagonizar a história junto ao filho e ao pai. O rio é a metáfora da vida, da passagem fluida da existência humana e seus (des)encontros com a razão. O pai é colocado em um entre-lugar, não se sabe ao certo sua dimensão física, ou se pelo menos ela existe, o que sabemos é que existe um ser híbrido em constante (des)construção.

Esse ser híbrido é descrito a partir da utilização de três adjetivos, assim como o rio. Notamos que o narrador conjuga uma relação entre a tríade: pai, filho e rio. Podemos traçar um paralelo com a religiosidade, em que se parte da existência de um Deus Pai, Filho e o Espírito Santo como sendo uma forma de ascender e transcender à razão, alcançando assim a salvação divina. Para Andrade e Cardoso (2015),

Esse pai assemelha-se ao Pai da Bíblia por figurar entre dois mundos e por lhe ser dado o poder de modificar a vida de todos, ainda que pareça não estar presente. Também se assemelha a um deus que carece de oferendas, como se a roupa e a comida depositadas pelo filho fossem obrigações com o divino. A própria tríade de adjetivos que constituem o pai e o rio, faz ecoar na memória o Deus bíblico que é Pai, Filho e Espírito Santo, três em “um apenas”. A própria ação do filho, narrador-personagem, contribui para que haja tal associação, já que se assemelha a um discípulo com a missão de disseminar a história do Pai. (Andrade; Cardoso, 2015, p. 32-33)

Essa relação construída ao longo da história só ganha força após a canoa feita, pois o pai decide, de fato, ir embora e abandonar a família. Esse abandono é ressignificado pelo escritor. Afinal, não se trata, de fato, de um abandono familiar, mas sim do rompimento das relações sociais que precisam ser pensadas para além das convenções sociais, uma vez que a terceira margem é uma metáfora para se problematizar as questões sensíveis que envolvem a humanidade. A esse respeito, é bom observarmos o momento em que a canoa está pronta e o pai resolve partir para habitar nas águas do rio:

Sem alegria nem cuidado, nosso pai encalçou o chapéu e decidiu um adeus para a gente. Nem falou outras palavras, não pegou matula e trouxa, não fez a alguma recomendação. Nossa mãe, a gente achou que ela ia esbravejar, mas persistiu somente alva de pálida, mascou o beijo e bramou: — "Cê vai, ocê fique, você nunca volte!" Nosso pai suspendeu a resposta. Espiou manso para mim, me acenando de vir também, por uns passos. Temi a ira de nossa mãe, mas obedeci, de vez de jeito.

O rumo daquilo me animava, chega que um propósito perguntei: — "Pai, o senhor me leva junto, nessa sua canoa?" Ele só retornou o olhar em mim, e me botou a bênção, com gesto me mandando para trás. Fiz que vim, mas ainda virei, na grota do mato, para saber. Nosso pai entrou na canoa e desamarrou, pelo remar. E a canoa saiu se indo — a sombra dela por igual, feito um jacaré, comprida longa. (Rosa, 2011, p. 77 - 78)

Nesse trecho, há a marcação da língua como um instrumento de dominação e poder, pois é por meio da palavra e do silêncio que os corpos se (des)encontram nas tramas da vida. Na construção do diálogo entre a esposa, o marido e o filho, é perceptível o uso da oralidade como forma de criar certo distanciamento. A esposa começa a frase com a expressão “cê”, ao nos revelar uma ideia de proximidade, que, de fato, era, pois estava falando com seu marido.

Mas, à medida que percebe que o homem havia decidido ir, a mulher começa a usar a palavra como uma forma de afastar-se do falante; o ápice culmina num certo momento em que a esposa sente que o marido está abandonando o lar e, nesse instante, ela deixa evidente a sua angústia e descontentamento ao falar “você” nunca volte. Nesse período, a mulher já o trata como uma pessoa distante, ao utilizar o pronome sem supressões ou abreviações, mas sim como um pronome de tratamento, causando, desse modo, certo estranhamento.

Apesar de a mulher dizer que, se o marido fosse embora, não precisava mais voltar, ele não deu ouvidos e seguiu seu rumo. O narrador exprime que ele pegou o chapéu, abençoou o filho e entrou na canoa para não mais voltar. Ainda nos é dito que, apesar de ter cometido a proeza de ir embora, o pai permanecia no mesmo lugar:

Nosso pai não voltou. Ele não tinha ido a nenhuma parte. Só executava a invenção de se permanecer naqueles espaços do rio, de meio a meio, sempre dentro da canoa, para dela não saltar, nunca mais. A estranheza dessa verdade deu para estarrecer de todo a gente. Aquilo que não havia, acontecia. Os parentes, vizinhos e conhecidos nossos, se reuniram, tomaram juntamente conselho. (Rosa, 2011, p. 78)

O narrador afirma que o pai não foi a parte alguma, ele exercita o direito de ficar no entre-lugar das relações familiares, das vivências e experiências por ele compartilhadas; no entanto esse direito não é compreendido e ele opta por manter o silêncio e o distanciamento. Desse modo, o narrador brinca com a ideia de um lugar que só existe para o pai e que transcende as fronteiras do físico/real.

Não à toa, Santos e Souza (2012, p. 528) asseveram que “é para o espaço do silêncio, da solidão, mas também da liberdade, que o leitor é conduzido, através do personagem-filho em seu processo de observação da fluidez da passagem do tempo”, a interagir de forma mais pontual com o texto. Isso acontece porque o narrador passa a se questionar sobre a passividade do pai e do rio, uma vez que as águas do rio correm e nunca deixam de correr, a vida segue seu fluxo, o tempo passa, as pessoas envelhecem e morrem, sempre havendo outro alguém para perpetuar essa tradição de nascer, crescer, reproduzir e morrer.

As relações contínuas do movimento circular da vida refletem na ausência/presença desse pai, que passa a habitar nas margens do (in)consciente familiar e social, haja vista as memórias e as vivências terem sido apagadas:

Nossa mãe, vergonhosa, se portou com muita cordura; por isso, todos pensaram de nosso pai a razão em que não queriam falar: doideira. Só uns achavam o entanto de poder também ser pagamento de promessa; ou que, nosso pai, quem sabe, por escrúpulo de estar com alguma feia doença, que seja, a lepra, se desertava para outra sina de existir, perto e longe de sua família dele. As vozes das notícias se dando pelas certas pessoas — passadores, moradores das beiras, até do afastado da outra banda — descrevendo que nosso pai nunca se surgia a tomar terra, em ponto nem canto, de dia nem de noite, da forma como cursava no rio, solto solitariamente. Então, pois, nossa mãe e os aparentados nossos, assentaram: que o mantimento que tivesse, ocultado na canoa, se gastava; e, ele, ou desembarcava e viajava s'embora, para jamais, o que ao menos se condizia mais correto, ou se arrependia, por uma vez, para casa. (Rosa, 2011, p. 78)

As pessoas passam a buscar explicações para o motivo do abandono do pai; sua sanidade é discutida, assim como as possibilidades de doenças e chagas que poderiam vir a prejudicar a família. Vejamos que é trabalhada a imagem de um pai cuidadoso, ele decide partir a deixar seus entes queridos adoecerem com as suas enfermidades, pelo menos é o que as pessoas pensam, pois, ao certo, só ele mesmo sabe o motivo de sua partida. Ainda é cogitado por todos o regresso dele quando os alimentos por ele levados viessem a acabar. No entanto, o filho-narrador tomou para si a responsabilidade de cuidar desse homem e levar mantimentos para ele:

No que num engano. Eu mesmo cumpria de trazer para ele, cada dia, um tanto de comida furtada: a idéia que senti, logo na primeira noite, quando o pessoal nosso experimentou de acender fogueiras em beirada do rio, enquanto que, no alumiado delas, se rezava e se chamava. Depois, no seguinte, apareci, com rapadura, broa de pão, cacho de bananas. Enxerguei nosso pai, no enfim de uma hora, tão custosa para sobrevir: só assim, ele no ao-longe, sentado no fundo da canoa, suspensa no liso do rio. Me viu, não remou para cá, não fez sinal. Mostrei o de comer, depusitei num oco de pedra do barranco, a salvo de bicho mexer e a seco de chuva e orvalho. Isso, que fiz, e refiz, sempre, tempos a fora. Surpresa que mais tarde tive: que nossa mãe sabia desse meu encargo, só se encobrando de não saber; ela mesma deixava, facilitado, sobra de coisas, para o meu conseguir. Nossa mãe muito não se demonstrava. (Rosa, 2011, p. 78 - 79)

É-nos apresentado, mais uma vez pelo narrador-personagem, que os mantimentos do pai não poderiam acabar, pois ele, o filho, estava encarregado de abastecer o oco de pedra com alimentos. O que nos causa maior espanto é a mãe do garoto saber. No conto, é colocado que a família sentia falta do pai, “a não presença física do pai no seio familiar faz com que sua presença seja de outra natureza. Passa a existir entre os familiares como imagem, uma imagem presente na mente de cada um” (Andrade; Cardoso, 2015, p. 32), em que sempre se lembravam dele durante as refeições e celebrações, mas não podiam verbalizar, de modo que as recordações ficavam no campo das subjetividades e das divagações. Dessa maneira, é projetada, na história, a imagem de uma família que sente falta do pai, mas o alimentam

sabendo que, ao fazer isso, cada vez mais impossibilitam o retorno do homem para junto do seio familiar. Ainda é exposto que a mulher se preocupa com o companheiro, pois, como o filho narra, a mãe sabia e facilitava o acesso à comida.

Dado algum tempo dessa empreitada, a história ganha novos contornos, pois “é a mãe que rege a família, ou seja, está destinada ao espaço interno da casa; por ser criança, o personagem narrador é impedido de partir com o pai, não amadurecendo o suficiente para ocupar o lugar dele no futuro” (Santos; Souza, 2012, p. 529) e a matriarca manda chamar o irmão dela, tio das crianças, para ajudá-la com a administração da fazenda e dos negócios. Nesse ínterim, é chamado também um mestre para os meninos. Temos, aqui, duas questões para analisar.

No primeiro caso, a mulher não chama o irmão para assumir as finanças e a administração da fazenda, pelo contrário, é convidado para ajudá-la, a mulher não deixa de deter o poder sobre suas propriedades, continua sendo a provedora do lar, o centro, já que o marido passou a ocupar outra margem, deixando de ser o responsável universal pela família.

No segundo caso, chamamos a atenção para o fato de o narrador utilizar um “mestre para os meninos”. Aqui, podemos compreender os meninos enquanto crianças, e nesse caso a irmã também se enquadra no contexto; por outro lado, também entendemos, inicialmente, que o professor foi chamado apenas para os meninos. Mas essa concepção cai por terra, quando partimos da premissa de que a mãe, por ser mulher e está à frente da casa, não negaria à filha o direito à educação escolar. Assim sendo, acreditamos que, nesse cenário, o professor foi convidado para ensinar os filhos como um todo:

Mandou vir o tio nosso, irmão dela, para auxiliar na fazenda e nos negócios. Mandou vir o mestre, para nós, os meninos. Incumbiu ao padre que um dia se revestisse, em praia de margem, para esconjurar e clamar a nosso pai o 'dever de desistir da tristonha teima. De outra, por arranjo dela, para medo, vieram os dois soldados. Tudo o que não valeu de nada. Nosso pai passava ao largo, avistado ou diluso, cruzando na canoa, sem deixar ninguém se chegar à pega ou à fala. Mesmo quando foi, não faz muito, dos homens do jornal, que trouxeram a lancha e tencionavam tirar retrato dele, não venceram: nosso pai se desaparecia para a outra banda, aproava a canoa no brejão, de léguas, que há, por entre juncos e mato, e só ele conhecesse, a palmos, a escuridão, daquele. (Rosa, 2011, p. 79)

À medida que a mãe passa a tomar as rédeas da situação, somos levados a acreditar que, sem dúvidas, ela haveria de ter desistido do companheiro, mas isso não se confirma, porque a mulher resolve chamar um padre e pedir que ele tente colocar “juízo” no esposo. O padre não é o único a ir às margens do rio para visitar o homem, também apareceram jornalistas querendo conhecer mais sobre a história e os motivos pelos quais ele decidiu ir viver dentro de uma canoa no meio do rio. A presença dos jornalistas na história evidencia o quanto o homem passou a ser conhecido por sua atitude. Todos querem conhecer mais sobre

as suas decisões, todavia o homem se mantém impávido na sua escolha, prefere manter o silêncio e não se corromper com o vislumbre do reconhecimento pelo seu feito.

Como forma de amenizar as saudades do pai, a família sente que precisa se acostumar com a ausência, entretanto percebe que não é uma tarefa fácil, e isso é visto em:

A gente teve de se acostumar com aquilo. Às penas, que, com aquilo, a gente mesmo nunca se acostumou, em si, na verdade. Tiro por mim, que, no que queria, e no que não queria, só com nosso pai me achava: assunto que jogava para trás meus pensamentos. O severo que era, de não se entender, de maneira nenhuma, como ele agüentava. De dia e de noite, com sol ou aguaceiros, calor, sereno, e nas friagens terríveis de meio-do-ano, sem arrumo, só com o chapéu velho na cabeça, por todas as semanas, e meses, e os anos — sem fazer conta do se-ir do viver. Não pojava em nenhuma das duas beiras, nem nas ilhas e croas do rio, não pisou mais em chão nem capim. Por certo, ao menos, que, para dormir seu tanto, ele fizesse amarração da canoa, em alguma ponta-de-ilha, no esconso. Mas não armava um foguinho em praia, nem dispunha de sua luz feita, nunca mais riscou um fósforo. O que consumia de comer, era só um quase; mesmo do que a gente depositava, no entre as raízes da gameleira, ou na lapinha de pedra do barranco, ele recolhia pouco, nem o bastável. Não adoecia? E a constante força dos braços, para ter tento na canoa, resistido, mesmo na demasia das enchentes, no subimento, aí quando no lanço da correnteza enorme do rio tudo rola o perigoso, aqueles corpos de bichos mortos e paus-de-árvore descendo — de espanto de esbarro. E nunca falou mais palavra, com pessoa alguma. Nós, também, não falávamos mais nele. Só se pensava. Não, de nosso pai não se podia ter esquecimento; e, se, por um pouco, a gente fazia que esquecia, era só para se despertar de novo, de repente, com a memória, no passo de outros sobressaltos. (Rosa, 2011, p. 79 - 80)

A família se questiona a respeito da resiliência do homem em ter que enfrentar o sol e chuva, dia e noite, sem fazer uma pausa para descansar, pois, nas margens, não havia sinal de que ele fazia um abrigo ou até mesmo uma fogueira para se aquecer ou preparar qualquer que seja o alimento. Quanto ao processo de comunicação, “pode-se dizer que durante o conto o discurso do pai é sempre gestual” (Andrade; Cardoso, 2015, p. 36). E isso só piora após ele fazer a travessia para outra margem, pois não trocara palavra alguma com mais ninguém. Sua decisão e atitude de permanecer distante, isolado das convenções sociais, limitavam-no a viver com o mínimo. A esse respeito, Santos e Silva (2012) defendem que:

A ausência de luz reflete o mergulho pelas regiões mais profundas da alma, a busca pela liberdade através da fuga das aparências e o intuito de descobrir qual o rumo seguir. Ao romper com o cotidiano, o pai insere o mistério na vida familiar e esta acaba por criar outras margens em sua própria rotina, em que o tempo é marcado pela sucessão de nascimentos e mortes. Enquanto o pai faz sua travessia abandonando-se ao rio, o filho abandona a travessia, optando por ser apenas margem (Santos; Souza, 2012, p. 529)

Nessa perspectiva, a história desse pai cortando os vínculos com a família nos remete à quebra dos padrões normativos da construção de uma família idealizada pela tradição colonizadora, em que há a figura de um pai, mãe e filhos. Guimarães provoca a sociedade a pensar sobre as construções sociais e organização familiar. Não por acaso, a figura da mãe ganha contornos e aponta para um sistema matriarcal, em que a mulher é respeitada. Vejamos

abaixo que as vontades da mãe eram acolhidas e que a vida das personagens seguia normalmente:

Minha irmã se casou; nossa mãe não quis festa. A gente imaginava nele, quando se comia uma comida mais gostosa; assim como, no gasalhado da noite, no desamparo dessas noites de muita chuva, fria, forte, nosso pai só com a mão e uma cabaça para ir esvaziando a canoa da água do temporal. Às vezes, algum conhecido nosso achava que eu ia ficando mais parecido com nosso pai. Mas eu sabia que ele agora virara cabeludo, barbudo, de unhas grandes, mal e magro, ficado preto de sol e dos pêlos, com o aspecto de bicho, conforme quase nu, mesmo dispondo das peças de roupas que a gente de tempos em tempos fornecia. (Rosa, 2011, p. 80)

O trecho acima corrobora a ideia de que a vida das personagens segue seu fluxo natural, sem nenhum impedimento. Com isso, a filha casa e isso denota que o tempo passou e que as crianças agora são adultas e, portanto, o pai já deve ser um senhor de meia idade. O filho, personagem-narrador, em certo momento, é descrito como um sujeito que parece com o pai; contudo ele achava meio que improvável dada as circunstâncias em que se encontrava o velho pai, uma vez que “não parece ser refém de necessidade fisiológicas, não se mostra preocupado com o seu corpo, não demonstra preocupação com as vestimentas e tampouco com o alimento” (Andrade; Cardoso, 2015, p. 32). Infere-se que ele não tinha nenhum cuidado consigo, logo encontrava-se castigado por conta do sol e das chuvas que teve que enfrentar ao longo dos anos.

Ainda no mesmo trecho, é mostrado que existe um sentimento sendo alimentado pelos parentes, a ausência do pai, que não podia deixar de ser lembrado nos momentos mais importantes celebrados pela família. No entanto, apesar de sempre se lembrarem do patriarca, eles preferiam não tocar no assunto, e mantê-lo apenas em suas memórias afetivas. Se, para alguns, a família pode ser o porto seguro, para outros, um lugar de descanso, para o personagem da história narrada pelo filho, a família possui um outro significado, pois o pai corta as relações sem dizer um adeus, deixando-os assim para nunca mais voltar.

O tom que é dado à forma como o pai se relaciona com os filhos e a esposa é bastante emblemático, porque o silêncio é o elo entre a família. Em dado momento, o silêncio começa a dizer muitas coisas, e isso faz com que o distanciamento só se adense mais na história. No trecho a seguir, é mostrada a indagação do filho quanto ao pai ter afeto por eles:

Nem queria saber de nós; não tinha afeto? Mas, por afeto mesmo, de respeito, sempre que às vezes me louvavam, por causa de algum meu bom procedimento, eu falava: — “Foi pai que um dia me ensinou a fazer assim...”; o que não era o certo, exato; mas, que era mentira por verdade. Sendo que, se ele não se lembrava mais, nem queria saber da gente, por que, então, não subia ou descia o rio, para outras paragens, longe, no não-encontrável? Só ele soubesse. Mas minha irmã teve menino, ela mesma entestou que queria mostrar para ele o neto. Viemos, todos, no barranco, foi num dia bonito, minha irmã de vestido branco, que tinha sido o do casamento, ela erguia nos braços a criancinha, o marido dela segurou, para defender

os dois, o guarda-sol. A gente chamou, esperou. Nosso pai não apareceu. Minha irmã chorou, nós todos aí choramos, abraçados. (Rosa, 2011, p. 80)

No excerto acima, notamos que o filho cria uma relação de alteridade com o pai, os laços de empatia, amor, cuidado e cumplicidade são estabelecidos entre pai e filho. No entanto, essa interação é tecida como uma via de mão única, haja vista o filho não ter retorno do pai. Mais ainda, o jovem-narrador começa a entrar em crise e a se questionar sobre o afeto: se o pai não queria mais viver em família, por qual motivo ainda não tinha partido de vez? O filho não conseguia compreender o porquê de o pai não se libertar e seguir sua vida de uma vez por todas. Ao passo que o protagonista se pega pensando sobre os motivos do pai, a irmã decide ir mostrar o filho, fruto de seu casamento. Há toda uma preparação na expectativa de haver um retorno por parte do pai; todavia, infelizmente, a família fica, mais uma vez, frustrada por conta do isolamento daquele que deveria protegê-los. Após mais uma rejeição, os filhos e a mãe decidem mudar de cidade e viver suas vidas:

Minha irmã se mudou, com o marido, para longe daqui. Meu irmão resolveu e se foi, para uma cidade. Os tempos mudavam, no devagar depressa dos tempos. Nossa mãe terminou indo também, de uma vez, residir com minha irmã, ela estava envelhecida. Eu fiquei aqui, de resto. Eu nunca podia querer me casar. Eu permaneci, com as bagagens da vida. Nosso pai carecia de mim, eu sei — na vagação, no rio no ermo — sem dar razão de seu feito. Seja que, quando eu quis mesmo saber, e firme indaguei, me diz-que-disseram: que constava que nosso pai, alguma vez, tivesse revelado a explicação, ao homem que para ele aprontara a canoa. Mas, agora, esse homem já tinha morrido, ninguém soubesse, fizesse recordação, de nada mais. Só as falsas conversas, sem senso, como por ocasião, no começo, na vinda das primeiras cheias do rio, com chuvas que não estivam, todos temeram o fim-do-mundo, diziam: que nosso pai fosse o avisado que nem Noé, que, por tanto, a canoa ele tinha antecipado; pois agora me entrelembro. Meu pai, eu não podia malsinar. E apontavam já em mim uns primeiros cabelos brancos. (Rosa, 2011, p. 80 - 81)

Se, de um lado, alguns membros da família decidem ir embora; de outro lado, só o filho que estabeleceu vínculo com o pai decide ficar. O filho-narrador “foi o único da família que não seguiu o curso de sua vida” (Santos; Souza, 2012, p. 529). Ele se sente na obrigação de viver o resto de sua vida cuidando do velho pai. Esse ato de cuidar é figurado como um ato de amor, de esperança, de renúncia. Isto é, houve a abdicação de uma vida, “optando, assim, por permanecer contemplando o pai até o fim, afastando-se igualmente da vida em sociedade e fazendo de sua existência um eterno esperar e recordar” (Santos; Souza, 2012, p. 529). O filho, apesar de todos os seus esforços, ainda se sente culpado, assim como nos é narrado em:

Sou homem de tristes palavras. De que era que eu tinha tanta, tanta culpa? Se o meu pai, sempre fazendo ausência: e o rio-rio-rio, o rio — pondo perpétuo. Eu sofria já o começo de velhice — esta vida era só o demoramento. Eu mesmo tinha achaques, ânsias, cá de baixo, cansaços, perrengue de reumatismo. E ele? Por quê? Devia de padecer demais. De tão idoso, não ia, mais dia menos dia, fraquejar do vigor, deixar que a canoa emborcasse, ou que bubuiasse sem pulso, na levada do rio, para se despenhar horas abaixo, em tororoma e no tombo da cachoeira, brava, com o

fervimento e morte. Apertava o coração. Ele estava lá, sem a minha tranqüilidade. Sou o culpado do que nem sei, de dor em aberto, no meu foro. Soubesse — se as coisas fossem outras. E fui tomando idéia (Rosa, 2011, p. 81)

O tempo é impetuoso, o filho percebe que está envelhecido, suas forças estão se acabando, já passa a ser acometido pelas doenças que chegaram com o tempo. À medida que percebe seu envelhecimento, o foco de suas ações é direcionado para o pai. Sempre que o filho se encontra com os pensamentos voltados para o genitor, a voz deste é entoada pelo filho, que se torna um guardião da terceira margem criada pelo patriarca. Apesar de todos esses acontecimentos, temos a imagem de um filho que se propõe a ficar no lugar do homem que os abandonou, oferece a possibilidade da troca de lugar. Tal oportunidade é ofertada mediante a velhice de ambos como se não houvesse mais o que se viver, como se já se tivesse vivido muito e não fizesse mais sentido a existência deles:

Sem fazer véspera. Sou doido? Não. Na nossa casa, a palavra doido não se falava, nunca mais se falou, os anos todos, não se condenava ninguém de doido. Ninguém é doido. Ou, então, todos. Só fiz, que fui lá. Com um lenço, para o aceno ser mais. Eu estava muito no meu sentido. Esperei. Ao por fim, ele apareceu, aí e lá, o vulto. Estava ali, sentado à popa. Estava ali, de grito. Chamei, umas quantas vezes. E falei, o que me urgia, jurado e declarado, tive que reforçar a voz: — "Pai, o senhor está velho, já fez o seu tanto... Agora, o senhor vem, não carece mais... O senhor vem, e eu, agora mesmo, quando que seja, a ambas vontades, eu tomo o seu lugar, do senhor, na canoa!..." E, assim dizendo, meu coração bateu no compasso do mais certo.

Ele me escutou. Ficou em pé. Manejou remo n'água, proava para cá, concordado. E eu tremi, profundo, de repente: porque, antes, ele tinha levantado o braço e feito um saudar de gesto — o primeiro, depois de tamanhos anos decorridos! E eu não podia... Por pavor, arrepiados os cabelos, corri, fugi, me tirei de lá, num procedimento desatinado. Porquanto que ele me pareceu vir: da parte de além. E estou pedindo, pedindo, pedindo um perdão.

Sofri o grave frio dos medos, adoeci. Sei que ninguém soube mais dele. Sou homem, depois desse falimento? Sou o que não foi, o que vai ficar calado. Sei que agora é tarde, e temo abreviar com a vida, nos rastos do mundo. Mas, então, ao menos, que, no artigo da morte, peguem em mim, e me depositem também numa canoinha de nada, nessa água que não pára, de longas beiras: e, eu, rio abaixo, rio a fora, rio a dentro — o rio. (Rosa, 2011, p. 81 - 82)

O filho, ao ver o pai moribundo ir em sua direção, entra em estado de agitação. É o conflito diário que nós enfrentamos. Temos a marcação de temporalidade, da necessidade de substituir o outro quando as forças se acabam, quando o cansaço já mascara a inutilidade em executar tarefas que, em determinado momento, foram mais fáceis, mas que não se aplicam a esse pai, pois dedicou sua vida toda em viver naquele mesmo lugar, e que, sem sabermos o motivo, decide dar o seu lugar ao filho — que abdicou de viver para estar sempre ao seu lado.

A decisão do filho em ficar ao lado do pai pode ser compreendida por uns como um ato de loucura e por outros como uma atitude de bondade e generosidade. Da mesma forma, sua atitude em não trocar de lugar com o pai pode ser compreendida como sanidade e loucura, mas ao certo não teremos uma única visão a respeito das decisões tomadas ao longo da

narrativa. De tudo isso, podemos ver que, depois de passado muitos anos, o filho consegue cortar suas relações com o pai, e, enfim, deixá-lo para viver nas eternas águas do tempo.

A esse respeito, chamamos a sua atenção, caro leitor, para juntos traçar um panorama a partir da leitura da narrativa do escritor moçambicano Mia Couto.

2.2 As aprendizagens solidárias em *Nas águas do tempo*, de Mia Couto

Mia Couto é um escritor moçambicano, nascido em 5 de julho de 1955, na cidade de Beira. Em sua trajetória intelectual, crítica e ficcional produziu poesias, crônicas, contos e romances que lhe deram grande destaque no cenário internacional. No universo desses quatro gêneros textuais, o autor faz um resgate social, histórico e cultural do povo moçambicano por meio de uma linguagem marcada por neologismos. O escritor ainda foi ganhador do prêmio Camões, um dos maiores concedidos a escritores de língua portuguesa. A obra que lhe concedeu tal honraria foi seu primeiro romance: “*Terra sonâmbula*”, publicado em 1992.

O conto que iremos analisar está presente na obra *A menina sem palavra*, uma edição de 2018, composta por 17 contos, dos quais selecionamos NAT. Este narra a história de um garoto que sempre fazia uma viagem com o avô; no entanto, não entendia o porquê de fazer sempre o mesmo trajeto. O menino, apesar de se questionar, não criticava as ideias do patriarca da família, simplesmente o seguia. Diante de tantas idas e vindas ao mesmo lugar, certo dia, neto e avô acabam alagando a canoa, e sendo puxados para o fundo do rio; contudo, nesse momento, o idoso tira a blusa e acena para outra margem do rio a fim de pedir ajuda. E é atendido, as águas param de puxá-los para o fundo. Passado algum tempo, o avô faz a travessia para outra margem e, agora, o neto é quem toma o lugar, fazendo o mesmo percurso com seu filho. Este é, em linhas gerais, o enredo do conto de Mia Couto.

Feito esse breve resumo da narrativa, é hora de conhecermos mais a fundo alguns elementos que a constituem. Nas primeiras linhas do texto, “as memórias endereçam o caminho que o leitor irá percorrer, proporcionando a este uma viagem em suas lembranças, impressões, reações e sentimentos vividos por aquele, nos dias em que seu avô o conduzia aos passeios (...) ao grande lago” (Frasão, 2012, p. 135). A seguir, temos a apresentação dos personagens centrais do conto: um neto, um avô e uma mãe, os quais não são nomeados:

Meu avô, nesses dias, me levava rio abaixo, enfilado em seu pequeno concho. Ele remava, devagaroso, somente raspando o remo na correnteza. O barquito cabecinhava, onda cá, onda lá, parecendo ir mais sozinho que um tronco desabandonado.

— Mas vocês vão aonde?

Era a aflição de minha mãe. O velho sorria. Os dentes, nele, eram um artigo indefinido. Vovô era dos que se calam por saber e conversam mesmo sem nada falarem.

— *Voltamos antes de um agorinha, respondia.* (Couto, 2018, p. 121)

Compreendemos que esse recurso de não nomear os familiares pode criar uma relação mais afetiva do(a) leitor(a) com o texto, uma vez que “os personagens não são nomeados e atuam diretamente na representação de papéis, o do neto, da mãe e do avô, retratando diferentes gerações imbricadas pela vertente da religiosidade” (Garcia, 2015, p. 49). Assim, partimos da premissa de que o(a) leitor(a) pode ressignificar a história a partir de suas experiências e daquilo que ele(a) compreende como a imagem de filho, mãe e avô. Tal estratégia discursiva possibilita vislumbrar os tantos avôs, netos e mães que vivem cenas cotidianas muito parecidas com a descrita no conto. Como por exemplo, ter uma mãe que se preocupa com o horário de sair e chegar, uma mãe que se preocupa com quem você está saindo, uma mãe que sempre está presente para apoiar e zelar pelos seus sonhos.

Ainda com relação à figura da mãe, notamos a figuração literária de uma mulher atenta às andanças do filho e do avô; no entanto, apesar de suas inquietações, o velho não se mostrava muito preocupado com o que a mulher pensava. Temos que o avô “faz do silêncio, do ato de meditar e da comunicação gestual os veículos fundamentais para a transmissão de sua religiosidade e sabedoria” (Garcia, 2015, p. 48); ou seja, ele não palavreava nada e, no silêncio, fazia-se ser entendido, pois, como nos confessa o narrador: “Vovô era dos que se calam por saber e conversam mesmo sem nada falarem” (Couto, 2018, p. 121). É nesse silêncio que percebemos as aprendizagens e o respeito às vivências e às experiências desse avô, um ser carregado de sabedorias e sensibilidades, que se propõe a transmitir para o neto a tradição ancestral como forma de mantê-la viva ao longo das gerações:

Percebe-se também que a relação estabelecida entre avô e neto é consolidada pelo processo de iniciação no qual o segundo é acometido pelo primeiro. Isso nos remete às formas pelas quais nas comunidades tradicionais os jovens são orientados pelos mais velhos, a fim de que não percam de vista os valores ancestrais que fundamentam a existência e dão coesão ao grupo. Nesses casos, a transmissão do saber recorre à memória, pois ela conserva o acervo cultural que fundamenta a existência étnica e familiar dos povos sem escrita, por meio do relato oral. (Frasão, 2012, p. 135)

Assim, o conto desenvolve a relação entre um neto e um avô que ressignificam a necessidade da preservação de culturas, tradições e mitos ao longo das gerações, uma vez que “cabe ao menino - geração mais nova - preservar e manter vivos os ensinamentos do avô (o mais velho), transmitindo-os para a geração seguinte” (Silva, 2018, p. 61). À proporção que, neto e avô, aproximam-se, eles criam um laço interpessoal que os levava a aprender/ensinar um ao outro a ver a vida e seus mistérios a partir de prismas diferentes. Inclusive, é bom

reconhecemos que essa relação é construída por meio do contato e dos diálogos estabelecidos entre esses dois sujeitos. Aos poucos, nasce um sentimento de cumplicidade, pois, como o próprio neto afirma, ele não compreende muito bem os motivos de o patriarca da família fazer as viagens sempre ao mesmo lugar:

Nem eu sabia o que ele perseguia. Peixe não era. Porque a rede ficava amolecendo o assento. Garantido era que, chegada a incerta hora, o dia já crepusculando, ele me segurava a mão e me puxava para a margem. A maneira como me apertava era a de um cego desbengalado. No entanto, era ele quem me conduzia, um passo à frente de mim. Eu me admirava da sua magreza direita, todo ele musculíneo. O avô era um homem em flagrante infância, sempre arrebatado pela novidade de viver.

Entrávamos no barquinho, nossos pés pareciam bater na barriga de um tambor. A canoa solavanqueava, ensonada. Antes de partir, o velho se debruçava sobre um dos lados e recolhia uma aguinha com sua mão em concha. E eu lhe imitava.

— *Sempre em favor da água, nunca esqueça!*

Era sua advertência. Tirar água no sentido contrário ao da corrente pode trazer desgraça. Não se pode contrariar os espíritos que fluem. (Couto, 2018, 121 - 122)

Nessa cena da narrativa, ainda nos é dito que o avô, durante as viagens, “transmite crenças provindas da tradição, mais especificamente a crença nos espíritos, e as ensina ao seu neto” (Frasão, 2012, p. 136). Isso ficava perceptível à medida que o idoso fazia questão de ensinar ao neto o modo “correto” de beber das águas do rio. Segundo ele, ao não realizar o movimento de forma adequada, os espíritos se sentiriam contrariados. Vejamos que o místico é evocado a partir da figuração dos espíritos como sendo guardiões das águas e de suas sabedorias. Nesse contexto, observamos que o avô, também, é representado como um homem sábio e experiente que estava ensinando o neto a compreender os mistérios da vida e a vislumbrar as outras margens:

Depois viajávamos até ao grande lago onde nosso pequeno rio desaguava. Aquele era o lugar das interditas criaturas. Tudo o que ali se exibia, afinal, se inventava de existir. Pois, naquele lugar se perdia a fronteira entre água e terra. Naquelas inquietas calmarias, sobre as águas nenufaralhudas, nós éramos os únicos que preponderávamos. Nosso barquito ficava ali, quieto, sonecendo no suave embalo. O avô, calado, espiava as longínquas margens. Tudo em volta mergulhava em cacimbações, sombras feitas da própria luz, fosse ali a manhã eternamente ensonada. Ficávamos assim, como em reza, tão quietos que parecíamos perfeitos.

De repente, meu avô se erguia no concho. Com o balanço quase o barco nos deitava fora. O velho, excitado, acenava. Tirava seu pano vermelho e agitava-o com decisão. A quem acenava ele? Talvez era a ninguém. Nunca, nem por instante, vislumbrei por ali alma deste ou de outro mundo. Mas o avô acenava seu pano.

— *Você não vê lá, na margem? Por trás do cacimbo?* Eu não via. Mas ele insistia, desabotoando os nervos.

— *Não é lá. É láááá. Não vê o pano branco, a dançar-se?*

Para mim havia era a completa neblina e os receáveis aléns, onde o horizonte se perde. Meu velho, depois, perdia a miragem e se recolhia, encolhido no seu silêncio. E regressávamos, viajando sem companhia de palavra. (Couto, 2018, p. 121)

É nesse vislumbrar de margens que as situações de aprendizagem acontecem, o avô leva o neto a conhecer os mistérios que envolvem a vida e a morte. Como bem destaca Garcia (2015),

A história que nos conta o narrador é a da passagem do velho avô do mundo dos vivos para o dos mortos, efetivada na travessia de uma margem do lago para outra. Esse acontecimento se dá através de uma neblina, num andar sobre um pântano, sinalizada pelo desfraldar de panos brancos e vermelhos. (Garcia, 2015, p. 50)

Observemos que o narrador brinca com os signos que transcendem a lógica humana da existência física; ele conjuga o espaço físico como um lugar no qual o mítico ganha força, isto é, constrói experiência e vivência do contato entre as personagens. O neto afirma que ele e o avô eram os únicos naquele lugar que habitavam a esfera física da existência material, as outras criaturas ocupavam-se de margear a dimensão entre água e terra, habitando no entre-lugar das fronteiras físicas e espirituais.

Assim, é a partir desse reconhecimento de outros seres habitando em outras margens que não a real, que o avô lança mão de fazer viagens esporádicas com o intuito de acenar com um pano para poder se comunicar com os outros habitantes da outra margem:

[...] o avô todas as tardes leva o neto pelo rio, rumo à lagoa onde ele, mais velho, avistava sinais dos antepassados; estes lhe acenava, da outra margem da vida. O intuito dessas viagens é que o menino aprenda, com o avô, a vislumbrar os tais panos, pois a interrupção do contato com os antepassados poderia trazer má sorte à família e à comunidade. (Silva, 2018, p. 62)

Após acenar para os panos de outra margem, avô e neto realizavam o movimento de regressar à casa da família, onde a mãe estava a lhes esperar, de mais uma viagem ao lago para poder apreciar os panos na outra margem:

Em casa, minha mãe nos recebia com azedura. E muito me proibia, nos próximos futuros. Não queria que fôssemos para o lago, temia as ameaças que ali moravam. Primeiro, se zangava com o avô, desconfiando dos seus não propósitos. Mas depois, já amolecida pela nossa chegada, ela ensaiava a brincadeira:

— *Ao menos vissem o namwetxo moha! Ainda ganhávamos vantagem de uma boa sorte...*

O namwetxo moha era o fantasma que surgia à noite, feito só de metades: um olho, uma perna, um braço. Nós éramos miúdos e saíamos, aventureiros, procurando o moha. Mas nunca nos foi visto tal monstro. Meu avô nos apoucava. Dizia ele que, ainda, em juventude, se tinha entrevisto com o tal semifulano. Invenção dele, avisava minha mãe. Mas a nós, miudagens, nem nos passava desejo de duvidar. (Couto, 2018, p. 123)

Neste fragmento textual, é possível perceber que a mãe ficava bastante insatisfeita com as viagens que neto e avô realizavam ao lago. Tal preocupação manifesta-se à proporção que a mãe fala sobre as ameaças do lugar, e como forma de tentar conscientizá-los, ela usa uma história que lhe contaram quando era criança e abordava a existência de um fantasma chamado *namwetxo moha*, que era feito de partes de corpo. Ao longo do conto, vemos a representação de três gerações de uma mesma família, um avô, uma mãe e um neto. Essas

gerações, em diferentes momentos, encontram-se nas memórias de quando criança para reviver a mocidade e as experiências do universo mítico:

O fantasma de que nos fala o narrador, desacreditado pela razão, temido pela curiosidade e reavivado pela convivência, traz consigo a divisão dos mundos, tão reafirmada na literatura de Mia Couto, e que aponta para o encontro do moderno com o tradicional, onde o diálogo se efetiva numa fronteira muito tênue, a da tradição. Se as crenças ancestrais são difundidas pela voz dos mais velhos, é nos ouvidos dos mais jovens que elas sedimentam a sua continuidade. É uma noção de continuidade que pode assumir diferentes sentidos em diferentes culturas. (Garcia, 2015, p. 49)

As crenças ancestrais de um povo são a forma subliminar de manter viva sua tradição, cultura, língua e ritos. Ao longo do conto de Mia Couto, é mostrada a imersão que o neto faz com o avô ao universo das subjetividades, das sensibilidades e dos afetos. O menino tem a função de “sobreviver aos fatos narrados e resgatá-los pela memória, a fim de melhor compreendê-los e de perpetuar a experiência vivida na infância” (Silva, 2018, p. 62). Aliás, é com esse objetivo que o neto passa a aprender e a ver a vida por outra ótica, ou melhor, o garoto começa a ter o contato com as vivências que o levam a despertar/abrir os olhos que veem os panos nas outras margens:

Certa vez, no lago proibido, eu e vovô aguardávamos o habitual surgimento dos ditos panos. Estávamos na margem onde os verdes se encançam, aflautinados. Dizem: o primeiro homem nasceu de uma dessas canas. O primeiro homem? Para mim não podia haver homem mais antigo que meu avô. Acontece que, dessa vez, me apeteceu espreitar os pântanos. Queria subir à margem, colocar pé em terra não firme.

— *Nunca! Nunca faça isso!*

O ar dele era de maiores gravidades. Eu jamais assistira a um semblante tão bravio em meu velho. Desculpei-me: que estava descendo do barco mas era só um pedacito de tempo. Mas ele ripostou:

— *Neste lugar, não há pedacitos. Todo o tempo, a partir daqui, são eternidades.* (Couto, 2018, p. 123)

É nesse contexto de idas e vindas com o avô, que o garoto, por certo, fala ao velho sobre seu desejo de colocar os pés em solo pantanoso; não obstante, o avô o repreende na mesma hora. Curiosamente, é falado pelo senhor de idade, que, o tempo, naqueles espaços, é eterno. Acreditamos que o avô estava falando da morte, que a passagem para o outro lado da margem é a travessia sem volta. Era ali que acontecia a despedida, a única forma de comunicação seria por meio do pano, mas, para isso, era necessário vê-los. A despeito dessa questão, o narrador chama a nossa atenção para o momento em que a criança coloca os pés dentro da água e começa a ser puxado por uma força inimaginável:

Eu tinha um pé meio-fora do barco, procurando o fundo lodoso da margem. Decidi me equilibrar, busquei chão para assentar o pé. Sucedeu-me então que não encontrei nenhum fundo, minha perna descia engolida pelo abismo. O velho correu-me e me puxou. Mas a força que me sugava era maior que o nosso esforço. Com a agitação, o barco virou e fomos dar com as costas posteriores na água.

Ficámos assim, lutando dentro do lago, agarrados às abas da canoa. De repente, meu avô retirou o seu pano do barco e começou a agitá-lo sobre a cabeça.

— *Cumprimenta também, você!*

Olhei a margem e não vi ninguém. Mas obedeci ao avô, acenando sem convicções. Então, deu-se o espantável: subitamente, deixámos de ser puxados para o fundo. O remoinho que nos abismava se desfez em imediata calmaria. Voltámos ao barco e respirámos os alívios gerais. Em silêncio, dividimos o trabalho do regresso. Ao amarrar o barco, o velho me pediu:

— *Não conte nada o que se passou. Nem a ninguém, ouviu?* (Couto, 2018, p. 124)

Nesta cena, notamos que, apesar dos ensinamentos do avô, o garoto ainda tenta colocar o pé dentro das águas, e isso é compreendido como desobediência. Figura-se, nesse episódio, que não ouvir as pessoas experientes é vivenciar um risco, e foi isso que aconteceu com o garoto. A sua teimosia o levou a um estado de aflição e, ao mesmo tempo, colocou em risco a vida de outra pessoa, nesse caso, a do avô. O velho, percebendo o neto em apuros, “tentou socorrê-lo, com a agitação os dois caem na água, ficando a segurar na aba do concho. O acontecimento é fantástico: ambos sentem que são puxados para o fundo do lago” (Gouveia, 2013, s/p); mas, o velho, muito experiente, lembrou-se de acenar com o pano e pediu que o neto fizesse o mesmo, a fim de conseguir ajuda da outra margem. O neto nos narra que fez o acenar incrédulo, pois não conseguia ver ninguém do outro lado. No entanto, isso mudou de figura à medida que eles pararam de ser puxados para o fundo e conseguiram voltar para a embarcação. Depois de tamanhos apuros, o avô decide explicar para o neto quais os reais motivos para ir ao mesmo lugar cotidianamente, ele revela que:

Nessa noite, ele me explicou suas escondidas razões. Meus ouvidos se arregalavam para lhe decifrar a voz rouca. Nem tudo entendi. No mais ou menos, ele falou assim: *nós temos olhos que se abrem para dentro, esses que usamos para ver os sonhos. O que acontece, meu filho, é que quase todos estão cegos, deixaram de ver esses outros que nos visitam. Os outros? Sim, esses que nos acenam da outra margem. E assim lhes causamos uma total tristeza. Eu levo-lhe lá nos pântanos para que você aprenda a ver. Não posso ser o último a ser visitado pelos panos.*

— *Me entende?*

Menti que sim. Na tarde seguinte, o avô me levou uma vez mais ao lago. Chegados à beira do poente ele ficou a espreitar. Mas o tempo passou em desabitual demora. O avô se inquietava, erguido na proa do barco, palma da mão apurando as vistas. Do outro lado, havia menos que ninguém. Desta vez, também o avô não via mais que a enevoadada solidão dos pântanos. De súbito, ele interrompeu o nada:

— *Fique aqui!* (Couto, 2018, p. 124 - 125)

E saltou para a margem, me roubando o peito no susto. O avô pisava os interditos territórios? Sim, frente ao meu espanto, ele seguia em passo sabido. A canoa ficou balançando, em desequilíbrio com meu peso ímpar. Presenciei o velho a alonjar-se com a descrição de uma nuvem. Até que, entre a neblina, ele se declinou em sonho, na margem da miragem. Fiquei ali, com muito espanto, tremendo de um frio arrepiado. Me recordo de ver uma garça de enorme sangraria atravessar o céu. Parecia uma seta trespassando os flancos da tarde, fazendo sangrar todo o firmamento. Foi então que deparei na margem, do outro lado do mundo, o pano branco. Pela primeira vez, eu coincidia com meu avô na visão do pano. Enquanto ainda me duvidava foi surgindo, mesmo ao lado da aparição, o aceno do pano vermelho do meu avô. Fiquei indeciso, barafundado. Então, lentamente, tirei a camisa e agitei-a nos ares. E vi: o vermelho do pano dele se branqueando, em

desmaio de cor. Meus olhos se neblinaram até que se poentaram as visões. (Couto, 2018, p. 125)

Enquanto remava um demorado regresso, me vinham à lembrança as velhas palavras de meu velho avô: a água e o tempo são irmãos gémeos, nascidos do mesmo ventre. E eu acabava de descobrir em mim um rio que não haveria nunca de morrer. A esse rio volto agora a conduzir meu filho, lhe ensinando a vislumbrar os brancos panos da outra margem. (Couto, 2018, p. 125)

Apesar de todas essas desconfianças e resistência do neto sobre o que o avô o ensinara, o neto-narrador, em certo dia, passa a compartilhar da mesma visão que o avô, deixando de olhar a vida com os olhos céticos a que fora treinado, e passa, agora, a olhar com os olhos de dentro, os olhos da alma, da saudade, da falta. Esses sentimentos despertam a sensibilidade para enxergar, pela primeira vez, os panos, assim como nos é mostrado em: “Foi então que deparei na margem, do outro lado do mundo, o pano branco. Pela primeira vez, eu coincidia com meu avô na visão do pano” (Couto, 2018, p. 125).

Assim, com as experiências adquiridas ao longo dos dias que passara com o avô, o neto foi capaz de aprender e compartilhar as mesmas experiências com o filho. Há uma sequência cronológica dos acontecimentos, e uma substituição dos papéis pelas personagens, uma vez que nos é mostrado, ao final do conto, que: “A esse rio volto agora a conduzir meu filho, lhe ensinando a vislumbrar os brancos panos da outra margem” (COUTO, 2012, p. 125). A história segue se repetindo, agora há um pai ensinando ao filho a ver a vida com o olhar sensível aos acontecimentos dela.

Ao despertar no filho esse olhar sensível, o pai promove a construção do respeito, da empatia e, principalmente, da solidariedade entre o filho e os mistérios que a vida representa. O filho se torna um elo entre as margens do plano físico e do metafísico, sendo ele o responsável de manter viva a tradição de vislumbrar os panos das outras margens, panos esses que nos levam a mergulhar nas sabedorias das águas para evocar a natureza a fim de que nos conte sobre os seus mistérios e as suas sabedorias, que ela nos esconde.

É nesse contexto das sabedorias das águas que convidamos, você, caro leitor, a se aventurar na narrativa do escritor indígena Daniel Munduruku.

2.3 Traços da solidariedade em Sabedoria das águas, de Daniel Munduruku

Daniel Munduruku é um escritor indígena e brasileiro nascido em 28 de fevereiro de 1964, no estado do Pará. Formou-se em Filosofia, História e Psicologia. Possui mestrado e doutorado pela Universidade de São Paulo (USP) e pós-doutorado em Linguística. Suas

produções, em grande maioria, são voltadas ao público infantojuvenil e têm como principal temática a cultura indígena.

Munduruku é, também, um professor ativista que luta em defesa das causas dos povos da floresta; desenvolve trabalhos de conscientização acerca da importância da preservação das culturas, memórias, línguas e identidades dos povos originários do Brasil. Tem como principais obras *O banquete dos deuses – conversas sobre a origem e cultura brasileira* (2013) e *Contos indígenas brasileiros* (2016), que lhe renderam diversos prêmios, entre eles o Prêmio Jabuti na categoria Literatura Infantojuvenil de 2018.

Feita essa rápida contextualização do autor, a narrativa que iremos trabalhar é a SDA. Nela, há a figura de um indígena que está em busca de descobrir sobre os mistérios da vida. Ou seja, de conhecer as verdades que existem no plano terreno, mas, para isso, o jovem indígena, que na narrativa é nomeado como Koru, personagem principal da história, junto com sua querida Maíra, companheira, vai viver uma aventura cheia de mistérios e segredos. Isso acontece a partir do mergulho nas águas do rio Tapajós, que é compreendido, na história, como um lugar sagrado. Ao fazer a viagem ao fundo do rio, Koru volta para junto de sua comunidade e prefere viver mediante as suas próprias verdades.

A narrativa tem como personagens principais o indígena Koru e sua esposa Maíra; e como secundários os guerreiros, as mulheres e os aldeões. A história do protagonista acontece às margens do rio Tapajós em uma aldeia, na floresta Amazônica, assim como nos é descrito pelo narrador no trecho: “A tarde parecia que não ia terminar nunca. Tudo estava muito calmo e nada acontecia. De cima do muro da aldeia, Koru olhava o rio Tapajós” (Munduruku, 2004, p. 5).

À medida que vamos realizando a leitura da história, vamos percebendo o quanto ela é interessante e emblemática, principalmente pelo contexto descrito e pela figuração de um narrador onisciente que conhece o mais íntimo da vida de Koru:

“Ele sempre segue seu rumo e não para nunca”, pensava o guerreiro. “Ele não se preocupa com o que pensam dele os peixes, as plantas aquáticas, as capivaras que atravessam de uma margem para outras, os homens que singram as suas ondas... Segue sempre do mesmo jeito, guardando a sabedoria que aprende com sua viagens ao logo do universo. (Munduruku, 2004, p. 5)

No trecho acima, observamos a representação do indígena a partir das suas relações com a natureza, mostrar-nos que a força do povo indígena, as vivências, as experiências e o mítico são construídos por meio das sabedorias guardadas no diálogo do homem com as experiências/vivências/observações da natureza. O autor constrói um personagem que vive em contato com os ensinamentos da floresta, do seu povo. Há uma representação literária através

da oralidade como forma de transmissão de conhecimentos. Assim sendo, notamos que as literaturas indígenas carregam consigo o peso de contar/cantar histórias e memórias.

Nesse sentido, a produção literária indígena busca diminuir as desigualdades, a falta de entendimento sobre os povos ancestrais e as suas histórias e memórias. Nesse viés, as literaturas indígenas surgem como um instrumento necessário ao povo brasileiro, uma vez que “o Brasil necessita conhecer, [pois] é impossível pensar em nossa história sem levar em consideração os povos aqui existentes, sem louvar a ancestralidade presente no canto dos pássaros e nas brisas do passado” (Hakiy, 2018, p. 37).

A partir dessas necessidades de a população brasileira conhecer sobre a potência literária dos povos ancestrais é que trazemos a narrativa de Daniel Munduruku para o debate. Por esse motivo, ao continuarmos com as discussões acerca da história, podemos perceber que o desenrolar da trama acontece mediante o interesse de Koru em querer comprovar para os seus parentes que estava certo sobre ter presenciado uma cena bastante perturbadora em uma clareira, num certo dia em que estava em uma caçada com os guerreiros da sua aldeia. Nesse instante, o protagonista confessa aos seus companheiros de caçada o que lhe havia ocorrido, ele relata sobre a figura misteriosa que encontrara durante suas andanças na mata, mas não é compreendido e acaba sendo visto como louco pelos parceiros e aldeões. Diante dessa situação, a única pessoa que ficou ao lado dele foi a sua esposa Maíra.

Ao decidir ficar ao lado do marido, a indígena Maíra constrói laços solidários para além da relação de homem e mulher. É um laço de afeto, carinho, cuidado, respeito, atenção e, principalmente, de amor. A mulher não consegue se ver longe do amado e decide viver ao lado dele uma aventura intrigante em busca de solucionar o impasse e desconstruir a visão do outro sobre ele. Na história, é descrito que o guerreiro está inquieto com a postura dos seus parentes por não acreditarem nele, como pode ser constatado em:

Koru não compreendia o que vira na clareira das árvores cheirosas, muitas luas atrás. Tudo estava confuso em sua cabeça, pois seus parentes não acreditavam e todos riram quando ele contou o que havia visto. Para todos os guerreiros aquilo não passara de delírio dele, mas Koru estava convencido de que o que vira era real. Sua teimosia tinha lhe valido o castigo de não acompanhar os grupos guerreiros para a caçada anual da aldeia. E teria de buscar uma cura para seus males da cabeça ficando na aldeia como guardião. Todos diziam que ele estava ruim da cabeça e que o curupira - um espírito zombeteiro da floresta - o tinha enfeitiçado com suas mentiras. (Munduruku, 2004, p. 7-8)

Conforme é descrito no trecho acima, o guerreiro Koru é punido pelo seu povo, pois eles não acreditavam na história vivida pelo indígena. Observamos que, apesar das relações de amizade e parentesco existentes entre os membros da comunidade, as tradições e cultura sempre eram respeitadas, prova disso é que Koru foi proibido de se reunir com o grupo de

caçada anual. No que se refere à valorização da cultura e preservação, o pesquisador indígena Tiago Hakiy assevera que:

[...] sua cultura é riquíssima e esta deve ser preservada, usando também, quando possível, os mecanismos tecnológicos, pois somente assim estaremos criando profilaxias necessárias para a manutenção do legado indígena, legado este muitas vezes, em noites de lua cheia, ao redor das fogueiras acesas, quando ouvia-se apenas o canto dos pássaros e o silêncio ensurdecedor da floresta, era repassado pelo contador de histórias. (Hakiy, 2018, p. 38)

Ao que tudo indica, como argumenta Tiago Hakiy (2018), a manutenção da cultura indígena ocorre por meio da oralidade de histórias em volta de fogueiras e por meio da dominação tecnológica, pois os dias atuais são outros, e há a necessidade de difundir as memórias, vivências e experiências ancestrais. É nesse sentido que o jovem Koru da narrativa de Munduruku é repreendido pelos mais experientes e começa uma jornada incessante pela aceitação dos membros do seu grupo. O jovem guerreiro começa a travar uma luta e as mulheres da aldeia só o observam:

Algumas mulheres que estavam na aldeia, ao ouvirem o grito do ensandecido, correram até o morro e viram Koru ajoelhado na pequena praia. Muitas delas balançavam a cabeça em visível compaixão por verem o guerreiro Koru lutando contra a loucura. Maíra quis descer, mas as outras mulheres não permitiram.

- Não vá. Ele está travando uma luta que é só dele. Se te meteres, ele poderá te matar. (Munduruku, 2004, p. 8)

Podemos observar que as mulheres da aldeia ficam apenas olhando de longe a situação conflituosa do guerreiro e não se prontificam a ajudá-lo, a única pessoa que se mantém firme ao lado do companheiro é a indígena Maíra, sua mulher. Contudo, no momento em que o jovem tem uma espécie de “surto”, a sua esposa é impedida pelas outras mulheres de se aproximar de Koru, uma vez que poderia ser perigoso, pois ele se encontrava em um estado de perturbação e, como é descrito, só ele mesmo poderia resolver tal situação.

A construção de uma personagem como a de Koru nos conduz à reflexão da necessidade de compreender sobre o universo indígena e repensar a nossa postura frente às dificuldades do outro. Na história, é descrito que ter empatia também é reconhecer que há lutas que precisam ser travadas e vencidas sozinhas. Nesse sentido, assim como o jovem indígena da narrativa precisa vencer seus desafios, os povos indígenas também travam suas lutas por reconhecimento e valorização de suas culturas. À vista disso, Márcia Kambeba pondera que:

Os povos indígenas há tempos vêm sofrendo com a falta de conhecimento da sociedade sobre que são e como vivem. Na busca de manter sua cultura viva procuram conhecer a educação que vem das Universidades e fazem desse conhecimento uma ferramenta não apenas de registro, mas também de informação. Compreendem que é preciso escrever para estabelecer possibilidades de pensamento reflexivo, percebem a literatura como um instrumento de crítica e de compreensão

de uma cultura que é receptiva e a utilizam para dar visibilidade à sua luta e resistência (Kambeba, 2018, p. 40)

No tocante à fala da autora acima, destacamos a literatura indígena enquanto a materialização dos laços solidários que existem entre os povos. Segundo Kambeba (2018, p. 40), a literatura indígena enquanto “a escrita assim como o canto, tem peso ancestral. Diferencia-se de outras literaturas por carregar um povo, história de vida, identidade, espiritualidade”. Ou seja, as produções literárias dos povos da floresta constituem uma relação subliminar de solidariedade entre o povo, visto que suas histórias carregam um peso ancestral.

Peso ancestral esse que faz Koru sofrer, na narrativa de Daniel Munduruku, por ser desacreditado pelos mais velhos, que são “tidos como sábios e guardiões de saberes” (Kambeba, 2018, p. 40). Não por acaso, o personagem resolve ir em busca de respostas para as suas inquietações, uma vez que percebe não conseguir mais viver com a angústia de ser tido como um louco e ter que viver às margens da sua aldeia, assim sendo:

Koru subiu imediatamente até sua casa, passando por Maíra, que continuava imóvel no alto do morro.

- Onde vais, meu marido?

- Vou atrás de minhas respostas. Não posso ficar aqui parado, enquanto meus parentes acham que fiquei maluco. O rio vai me contar coisas novas sobre o que vi, tenho certeza.

Enquanto dizia isso, ia arrumar suas coisas dentro de um cesto de vime.

- Eu vou junto - disse Maíra.

- Não podes. Deves ficar aqui e cuidar de tudo.

- Eu vou aonde meu marido for. É assim que reza a tradição - retrucou, valente, a mulher.

- Mas a nossa tradição não sabe dos perigos que terei de passar para encontrar essa verdade... (Munduruku, 2004, p. 11)

A construção solidária entre as personagens configura um ato de amor, Maíra se preocupa como o marido em fazer uma viagem só, e acredita que é seu dever sempre estar ao lado daquele que ela escolheu como companheiro. Embora tenha assumido o compromisso de acompanhar o esposo, o guerreiro continua relutante em não aceitar a proposta de Maíra em ir junto, tendo em vista não conhecer os perigos. O gesto de querer bem, cuidar, de zelar um pelo outro mostra a relação de alteridade e, principalmente, os laços de solidariedade existentes entre o casal.

Laços esses que ganham força à medida que os dois saem juntos para fazer a viagem nas águas do rio Tapajós, assim como nos descreve o narrador: “Dito isso, o casal empurrou a sua pequena canoa para as águas do Tapajós e começou a remar com vontade. Koru ia dando rumo e Maíra sentou-se na proa, contemplando a magia da noite que já se anunciava escura” (Munduruku, 2004, p. 12). Nesse cenário, eles vão à busca de compreender e descobrir as verdades e os mistérios que as águas do rio carregam consigo.

Em trânsito pelas águas do Tapajós, o casal começa a conversar sobre a tradição que lhes foi ensinada. Mais ainda, Koru passa a questionar a veracidade dos ensinamentos que a ele foram transmitidos. O guerreiro começa a duvidar das tradições, das experiências e, principalmente, dos ancestrais. Isso ocorre porque a transmissão da cultura indígena começa muito cedo. Inclusive, segundo Márcia Kambeba (2018):

A literatura na vida dos povos sempre se fez presente, a primeira forma foi através das rodas de conversa ao pé de uma árvore e sempre ao cair da noite. Ao redor dos mais velhos, as crianças ouviam as narrativas e os narradores iam revezando na contação. Muitas dessas narrativas traziam figuras lendárias, como Curupira, boto, matinta; outras traziam a cosmogonia do povo, as lutas, as resistências, mas o que importava era que todas tinham uma prática peculiar de informação presente na expressão de que contava - o narrador (Kambeba, 2018, p. 41)

Nasce, nesse momento, um ser crítico. Ou seja, a figuração das contações de histórias e dos relatos de experiências cantados, narrados, poetizados, à volta das fogueiras, faz com que desperte nos jovens o desejo de aprender mais sobre os mistérios que envolvem a vida, os segredos carregados ao longo dos tempos pelos povos. Logo, surgem seres questionadores que, muitas vezes, não conseguem ver sentido nas coisas simples. Passam a ser um questionador, um ser que busca a compreensão real das coisas, por isso mesmo o que lhes foi ensinado deixa de ser suficiente. Há um ser em (des)construção, um ser que almeja ter todo conhecimento possível sobre as coisas existentes:

- Talvez nossa tradição tenha razão ao afirmar isso, Maíra.
Há muitos mistérios em nossas vidas. Nós estamos cercados por seres animados que nos dizem que há mais coisas para acreditar do que o que nossos olhos veem. De que outra maneira se poderia entender os nossos rituais para a Mãe-Natureza? Se Ela não entendesse o que estamos fazendo, não sentiríamos vontade de fazer?
- Não há coisas que fazemos sem compreender?
- questionou Maíra.
- Não precisamos compreender tudo o que fazemos.
Temos de acreditar em quem nos ensina as coisas misteriosas da vida. (Munduruku, 2004, p. 24)

A partir dessa necessidade de Koru, muitos pontos podem ser levantados para se analisar e interpretar a personagem criado por Munduruku. Um deles diz respeito ao trânsito das ideias. Afinal, Koru está imerso nas subjetividades que a vida lhe oferece (Zaccur, 2011). Ele não consegue enxergar em suas origens um lugar de descanso, de verdade. Sua paz é roubada quando aquela luz aparece em sua frente, daquele dia em diante a vida dele se resume à busca pelas sabedorias que as águas do velho Tapajós escondem. Assim, quando o indígena é posto em um lugar no qual precisa escolher entre ter todos os conhecimentos e os seus familiares, ele começa a refletir e analisar se, de fato, ter tudo é mais importante que os seus entes queridos, assim como nos descreve o narrador:

- Tua mulher é sábia. Para alcançar a sabedoria do mundo deverás renunciar ao amor dos teus e tua mulher será levada conosco.

Este é o preço para quem quer ter a verdade do mundo: dominarás a todos, mas estarás sempre sozinho. Caminharás como um felino que terá sempre de matar sua presa, pois não sabe conviver com ela; terás prestígio, mas viverás na solidão do teu poder. Mergulhas?

Koru parou por um momento. Olhou para o lado e viu Maíra inquieta.

“Como renunciar ao amor dessa mulher que sempre me protegeu?”, pensou o guerreiro.

- Como abrir mão da alegria de meus parentes, das danças, dos ritos, do prazer de uma caçada ou do lamento pela morte de um amigo? Não, não posso ir.

- É uma decisão corajosa, meu rapaz. Esta é tua última palavra?

- É sim. Eu não vou abrir mão de Maíra jamais. Não vou abrir mão de meus parentes, do meu povo, de minha tradição. Eu não quero ir - disse, firmemente, Koru. (Munduruku, 2004, p. 28)

Koru se sente incapaz de abandonar aqueles que sempre estiveram ao seu lado, percebe que há coisas na vida que são mais importantes e relevantes do que ter tudo que queremos. A atitude do indígena nos ensina a lição de que, às vezes, as coisas mais importantes estão ao nosso lado e não conseguimos perceber. Mostra-nos ainda a perspectiva de que querer tudo pode ser muito perigoso e que precisamos saber quando devemos recuar.

Vemos que Koru, ao olhar para a sua querida esposa e ao lembrar das suas experiências com seus familiares, percebe a importância que tem o núcleo familiar e deixa isso falar mais alto no seu momento de decisão. Ele compreende que, naquele momento, a decisão mais sábia é ficar ao lado dos(as) que sempre estiveram com ele e o ensinaram a viver a vida a partir dos ensinamentos ancestrais do povo indígena. Em outras palavras, o jovem Koru resolve preservar as memórias de suas relações com seu povo, uma vez que:

A memória é, ao mesmo tempo, passado e presente, que se encontram para atualizar os repertórios e possibilitar novos sentidos, perpetuados em novos rituais, que, por sua vez, abrigarão elementos novos num circular movimento repetido à exaustão ao longo da história. (Munduruku, 2018, p. 82).

Nesse sentido, a narrativa *Sabedoria das águas* pauta como as relações são construídas em uma comunidade e o modo como podemos isolar uma pessoa por não acreditar em seu potencial. Todavia, evidencia, também, a coragem daqueles que acreditam em ressignificar os laços de pertencimento e solidariedade. A trajetória do casal, que sempre esteve unido e aprendeu a enfrentar as adversidades juntos, metaforiza a história coletiva e individual de povos originários em deslocamento no Tapajós-Amazônia-Brasil-América-Mundo em conexão:

O sol já marcava três horas da tarde quando Koru abriu os olhos. Maíra estava ao seu lado, ainda dormindo candidamente. Ao redor, muita calma. O rio seguia seu curso normal. Pássaros faziam festa na busca do alimento. Próximo, um bando de queixadas passava calmamente atravessando o rio.

Maíra foi acordando devagar e viu que seu homem estava na beira do rio, lavando o corpo. Ela parecia ter despertado de um grande pesadelo. Caminhou até o rio e acorcorou-se ao lado de Koru, que sorriu para sua esposa [...]

A tarde já terminava quando Koru e Maíra deslizaram a pequena canoa para as águas do velho Tapajós, que, impassível, guardava toda a sabedoria do mundo. (Munduruku, 2004, p. 31)

Desse modo, Koru e Maíra retornam à aldeia após ele perceber que já tinha muitas pessoas valiosas ao seu lado e que nenhum conhecimento no mundo seria mais importante que estar ao lado das pessoas que ele amava. Os laços de amor, carinho, afeto e solidariedade foram, portanto, fortalecidos a partir da decisão de Koru em voltar para perto daqueles que para ele representam sua família.

O jovem guerreiro da narrativa de Daniel Munduruku nos mostrou como as relações individuais e coletivas são trabalhadas dentro de uma determinada cultura. Nesse sentido, iremos, no próximo tópico, discutir como as narrativas estabelecem solidariedades contrapontuais entre narradores e personagens nas tramas narradas/contadas/poetizadas por Guimarães Rosa, Mia Couto e Daniel Munduruku.

2.4 A solidariedade contrapontual entre narradores e personagens

Antes de iniciarmos nossas discussões nesta seção, achamos necessário estabelecer melhor o que compreendemos por Solidariedade Contrapontual. Para tanto, valemo-nos, aqui, do conceito de solidariedade elaborado por Benjamin Abdala Junior (1996, p. 89). Para o autor, o comparatismo da solidariedade é compreendido como a busca do que “existe de próprio e comum” em diferentes culturas. Ou seja, é necessário vislumbrarmos as literaturas em suas singularidades e pluralidades. Singular por ser parte de uma nação, povo; plural por trazer as várias histórias, vozes, vivências e experiências, assim como nas histórias de Guimarães Rosa, Mia Couto e Daniel Munduruku, cujos narradores exercitam suas solidariedades entre as personagens do avô, pai, mãe, filho, neto, koru e Maíra.

Assim, ao propormos a solidariedade contrapontual nos escritos desses autores, queremos, na verdade, destacar a importância de as vivências, experiências, tradições, costumes, crenças de um povo também serem levados em consideração na análise literária dos textos de um mesmo idioma ou não e que possam circular livremente nas instituições de ensino com o seu devido reconhecimento e valor.

Para tanto, compreendemos que o ser solidário é dar espaço para que as literaturas possam entrar nas escolas, nas salas de aulas, que os(as) alunos(as) possam realizar a leitura e a escrita e, principalmente, entrarem em contato direto com a obra literária e, à medida que isso ocorre, estamos promovendo a leitura, análise e interpretação dos textos como contraponto às literaturas canônicas. Dito isso, os contrapontos da solidariedade estão no

próprio ato da solidariedade, pois abre espaço para se permitir a literatura moçambicana ao lado da literatura brasileira e indígena nas salas de aula da escola básica.

Dentro dessa concepção é que ressaltamos a necessidade da inserção de literaturas de língua portuguesa como forma de alargamento sócio-histórico e cultural dos(as) alunos(as). Dessa forma, compreendemos que, por meio da comparação de textos literários, os(as) professores(as) podem proporcionar aos(as) alunos(as) a oportunidade de conhecer diferentes produções literárias que são produzidas em diferentes momentos, contexto, tradições e culturas, como por exemplo: as literaturas moçambicanas, brasileiras e indígenas.

Com isso, defendemos a utilização do método comparatista entre as obras literárias de língua portuguesa como um todo, pois cada uma delas conta histórias em diferentes perspectivas. Tal defesa se dá em virtude da visão reducionista que, ainda, é lançada sobre as literaturas produzidas fora do centro dominante. Nosso convite é para que possamos colocar em uma perspectiva comparada obras que não têm seu devido valor reconhecido ao lado de obras reconhecidas, para que ambas sejam exploradas como um lugar de (des)aprendizagens solidárias.

Nesse sentido, as literaturas moçambicanas, brasileiras e indígenas figuram laços de solidariedade. Esses laços podem ser compreendidos a partir dos contatos culturais, da língua e das produções literárias construídas por Guimarães Rosa, Mia Couto e Daniel Munduruku. Destacamos, respectivamente, os textos literários desses escritores, a saber: *A terceira margem do rio*, *Nas águas do tempo* e *Sabedoria das águas*.

Desse modo, buscamos, neste tópico, promover o diálogo entre as narrativas ATMR, de Guimarães Rosa, NAT, de Mia Couto, e SDA, de Daniel Munduruku, tendo em vista trazerem, desde o título, o elemento da água como um lugar de (des)aprendizagens solidárias e contrapontuais das personagens das respectivas histórias. O rio, elemento comum às três histórias, é carregado de significados e representatividade que perpassam o lugar físico, deixando de ser limitado às margens, passando, assim, a construir um “espaço do diálogo, da troca e de um possível entendimento, o local de um enriquecimento gerado pela própria diferença, entre os elementos que se enfrentam” (Coutinho, 2017, p. 8).

Para tanto, é nesse lugar de diálogo que as histórias ganham e perdem suas fronteiras, pois narradores e personagens convergem para um mesmo território, que é o das relações familiares, do rio, do tempo, do espaço, da sabedoria, das aprendizagens ancestrais e, principalmente, das solidariedades contrapontuais. É nesse contexto que os textos vão dialogar na criação de narradores e personagens que se (des)encontram em outras margens para transgredir as relações espacial-temporal-espiritual.

No tocante às relações mencionadas acima, os personagens principais das narrativas, sendo eles: pai e filho, em ATMR; neto e avô, em NAT, e, por fim, não menos importante, Koru e Maíra, em SDA, são descritos como pessoas que transitam por um espaço comum. Isto é, todos estão dentro de uma canoa navegando nas águas de um rio. Isso é facilmente confirmado nos trechos que seguem: “Nosso pai não voltou. Ele não tinha ido a nenhuma parte. Só executava a invenção de se permanecer naquele espaço do rio, de meio a meio, sempre dentro da canoa, para dela não saltar” (Rosa, 2011, p. 78); “Meu avô, nesses dias, me levava rio abaixo, enfilado em seu pequeno concho. Ele remava, devagaroso, somente raspando o remo na correnteza. O barquinho cabecinhava, onda cá, onda lá, parecendo ir mais sozinho que um tronco [...] (Couto, 2018, p. 121) e “[...] o casal empurrou sua pequena canoa para as águas do Tapajós e começou a remar com vontade” (Munduruku, 2004, p. 12).

Nos trechos acima, observamos a presença de dois elementos em comum nas histórias: o rio e a canoa. Assim, nesse primeiro momento, vamos explorar a construção do elemento rio como um lugar de mobilidade, cujas personagens se encontram em um constante trânsito. Esse é percebido como um lugar que atribui aos protagonistas das histórias um caráter anfíbio, pois passam a viver no entre-lugar das relações sociais e familiares ao conjugarem o exercício de navegar por esses rios (des)conhecidas e se relacionarem de forma amigável, gentil e respeitosa com a sabedoria das águas.

Nesse segundo momento, exploramos a representatividade da canoa, como mostrado anteriormente, pois os personagens executam o direito de transitar nas águas dos rios por meio delas. E é por meio da utilização desse veículo que eles rompem as fronteiras físicas da existência humana e começam a vislumbrar as margens do (in)consciente que os levam a ver a vida por outra perspectiva e exercitar o direito de permanecerem dentro das embarcações. É na promoção do (des)encontro entre as águas de rios cujo caráter transnacional⁴ se revela na travessia tanto dos narradores quanto das personagens dentro de suas pátrias imaginárias, conectadas pela solidariedade entre pais, filhos, netos, maridos e esposas em constante (des)aprendizagem sobre a potência, margem, tempo e sabedoria das literaturas.

É, pois, a partir desses laços estabelecidos entre as narrativas e as personagens que propomos olhar para a questão do abandono familiar, o qual é o palco de discussões nas tramas dos textos. Afinal, encontramos, durante a leitura, um pai decidido a ir embora; um

⁴ Segundo Zilá Bernd (2013), o transnacional é compreendido como os contatos com outras culturas, tradições e línguas, e, nesse contato, as literaturas ganham contornos a partir das trocas e dos compartilhamentos com outros povos, promovendo a construção de uma identidade híbrida.

avô que cumpre a sua trajetória e faz a travessia para outras margens e um marido que precisa escolher entre ir ou ficar com os seus amados.

Tais processos de decisão quanto ao rompimento dos afetos familiares são descritos em: “Sem alegria nem cuidado, nosso pai encalcou o chapéu e decidiu um adeus para a gente. Nem falou outras palavras, não pegou matula e trouxa, não fez a alguma recomendação” (Rosa, 2011, p. 77); “[...] Enquanto ainda me duvidava foi surgindo, mesmo ao lado da aparição, o aceno do pano vermelho do meu avô. Fiquei indeciso, barafundado. Então, lentamente, tirei a camisa e agitei-a nos ares. E vi: o vermelho do pano dele se branqueando, em desmaio de cor” (Couto, 2018, p. 125); e, por fim, temos o momento em que Koru é colocado para decidir em ir ou ficar:

[...] para alcançar a sabedoria do mundo deverás renunciar ao amor dos teus e tua mulher será levada conosco. Este é o preço para quem quer ter a verdade do mundo: dominarás a todos, mas estará sempre sozinho. Caminharás como um felino que terá sempre de matar sua presa, pois não sabe conviver com ela; terás prestígio, mas viverás na solidão do teu poder. Mergulhas?

Koru parou por um momento. Olhou para o lado e viu Maíra inquieta.

“Como renunciar ao amor dessa mulher que sempre me protegeu?”, pensou o guerreiro.

- Como abrir mão da alegria de meus parentes, das danças, dos tiros, do prazer de uma caçada ou do lamento pela morte de um amigo? Não, não posso ir. (Munduruku, 2004, 27-28)

Nos trechos acima, as questões que envolvem o abandono familiar, seja ele proposital ou por questões do destino, atravessam as três narrativas. No primeiro momento, o narrador de ATMR nos revela a estranheza da atitude de um pai ao abandonar o lar, distanciar-se das convenções familiares. É nesse cenário que a mulher ganha espaço e protagoniza o cuidado e zelo pelos membros de sua família.

No segundo momento, na história NAT, acontece algo parecido quanto ao distanciamento da família; contudo, esse processo vai ocorrer de modo natural, pois o avô faz a passagem do plano físico para o espiritual, indo habitar as memórias, as vivências e as aprendizagens solidárias que marcaram a sua trajetória de vida. Todavia, o avô prepara o neto para que suas experiências e seus conhecimentos se mantivessem vivos através dele. Outrossim, a vida e a morte do avô constroem o elo forte e sensível entre o neto e os mistérios que cercam a existência humana, ao fazer com que os ensinamentos do avô fossem transmitidos/perpetuados e que não morressem, mas sim passassem a ocupar as outras margens do (in)consciente familiar e social.

No terceiro texto analisado, que também versa sobre o abandono, retirado de SDA, é possível mapear o processo de decisão do indígena Koru em ficar ou não com os seus familiares. A dinâmica de escolha na narrativa de Munduruku ganha outros significados, pois,

como é descrito ao longo da história, o indígena almejava dominar e conhecer as verdades existentes no mundo; porém, no instante em ele precisou decidir sobre ter acesso ou não àquilo que desejava, o protagonista preferiu à família.

Em nossa leitura, partimos do princípio de que tal escolha se deu devido à esposa estar presente com o marido durante todo o trânsito em busca das verdades. As relações entre eles foram estreitadas e a canoa tornou-se um lugar de trocas e de partilhas. A mulher demonstrou sabedoria ao lado do amado, sempre firme e parcial nas decisões do marido. O ato de confiar, partilhar e solidarizar-se foi a mola propulsora para o marido não abandonar aquela que sempre esteve ao seu lado e se constitui um agente de luta, aprendizagem e re-existência na narrativa- vida indígena. Os laços de amor, amizade e cumplicidade foram estabelecidos para nada e nem ninguém superá-los.

O anseio em dominar os conhecimentos universais não foi maior que o desejo de ficar ao lado dos seus, uma forma de valorizar os ensinamentos e a cultura de seu povo, visto que, ao acessar a todas as informações, o indígena abriria mão de seus valores, crenças e costumes, sofrendo uma metamorfose; entretanto o jovem indígena opta por ficar onde se (re)conhece como uma família.

Desse modo, identifica-se que as três narrativas exploram a construção familiar dos afetos, das relações, das vivências e experiências em que são traçadas as solidariedades contrapontos nas histórias. Mais ainda, é no exercício de abandonar a família, estar na canoa e descobrir sobre as verdades do mundo que as personagens se realizam como seres capazes de vislumbrar a terceira margem que só os olhos de dentro, interiores, são capazes de ver.

As três narrativas constituem, pois, territórios anfíbios desde os quais narradores e personagem aprendem a ir e vir entre saberes, culturas e imaginários sertanejo, negro e indígena. Seus andares, travessias e trânsitos pela água, terra e canoa expressam uma abertura à diferença em contraponto das alteridades.

Assim, como territórios da re-existência da voz de crianças, jovens, filhos, netos, pais e mães em ritmo fluido e complexo, TMR, NAT e SA figuram, testemunham e potencializam a travessia de narradores e personagens posicionados no território de literaturas anfíbias, ao convocar leitores(as) para refazer itinerários de viagem onde as (des)aprendizagens do rio, canoa e terra oportunizam outros gestos de compreensão do poder da narrativa literária de questionar, afrontar e potencializar a vivência e experiência de uma educação literária anfíbia na/além escola-universidade-mundo atual.

CAPÍTULO III

ENSINO DE LITERATURAS: PROPOSTAS DIDÁTICO-METODOLÓGICAS

3.1 A leitura (literária) como lugar de "desaprendizagem"

No capítulo anterior, apresentamos algumas possíveis leituras, análises e interpretações para as narrativas ATMR, NAT e SDA. Deixamos claro que são possibilidades, não é uma “camisa de força”, pois a literatura possui um caráter subjetivo e explora os múltiplos sentidos que podem ser atribuídos ao texto literário.

A esse respeito, Rildo Cosson (2009, p. 27) defende que, para a realização da leitura e de sua significação, “é preciso estar aberto à multiplicidade do mundo e à capacidade da palavra de dizê-lo para que a atividade da leitura seja significativa”.

É nessa multiplicidade do mundo que o leitor literário se realiza, porque “a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo” (Cosson, 2009, p. 29). É nesse encontro de muitas vozes e dos muitos olhares lançados sobre o texto que o leitor literário configura, expande e ressignifica seu espaço de “desaprendizagem”.

No tocante a essa questão da “desaprendizagem”, valemo-nos daquilo que a Branca Falabella Fabrício (2006) escreveu em seu capítulo sobre *Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”*. Segundo a autora, a “desaprendizagem” pode ser compreendida como um lugar de construção de conhecimentos. Para Fabrício (2006, p. 61), “a produção de conhecimento não é neutra, pois se encontra entretecida a um domínio de práticas sócio-historicamente situadas”. A partir dessa orientação, entendemos a leitura (literária) como um lugar de produção de conhecimentos que possibilitam (des)estabilizar o leitor no seu processo de formação, oferecendo-lhe caminhos para “desaprender”.

Isto é, deve-se reconhecer e potencializar práticas de leitura e escrita nas quais esse(a) leitor(a) possa “atualizar o texto no ângulo de sua historicidade, da sua experiência, dando-lhe também vida nova” (Yunes, 2004, p.83). Esse ato de “levantar a cabeça”, como quer Roland Barthes (1998), significa ter em conta que um texto não é apenas *legível*, mas também *escrivível*. É essa abertura para dar continuidade ao texto “a partir do próprio discurso, com nossa própria resposta à interlocução provocada que nos oferece a palavra (Yunes, 2004, p.83), que torna a desaprendizagem esse território de interação plural entre vida, memória e alteridade.

Assim, propomos, aqui, a leitura (literária) enquanto esse lugar de (des)aprendizagem, pois é por meio da leitura do texto que os(a) alunos(as) podem se (des)construir para habitar/transitar em textos distintos que os incitem a (des)aprender a ler, escrever e dialogar com as literaturas anfíbias, conforme temos defendido neste trabalho. A respeito do modo como compreendemos e olhamos esses espaços (literários, culturais), Branca Fabrício (2006) os apresenta como:

Os espaços marginais, bem como o modo de focalizá-los, seriam um *locus* de ocorrência do novo, e com eles poderíamos aprender a “ver com outros olhos”. As opções políticas envolvidas nessa ótica têm implicações para a construção do presente e de futuros sociais possíveis, menos aprisionadores e mais comprometidos com a transformação de situações de exclusão social em diversas áreas, causadoras de sofrimento humano. É em razão dessas possibilidades que as escolhas temáticas e teóricas se justificam, e não em razão de uma superioridade epistemológica. Haveria nesses “territórios subestimados” e nas práticas sociais desenvolvidas, bem como na maneira híbrida de construí-las teoricamente, um campo criativo fértil porque mais liberto de modos de vida consagrados e de sentidos consensuais, para a experimentação do ainda não-aventado e do ainda não-concebido pelos discursos que circulam no “primeiro” mundo europeu e anglo-saxão. (Fabrício, 2006, p. 52)

Observamos que a autora nos apresenta os espaços marginais com uma possibilidade para o novo, como uma forma de rever os nossos posicionamentos, de nos permitir vislumbrar, no desconhecido, nossas formas de enxergar os conhecimentos; é-nos facultada a oportunidade de mergulhar em um universo epistemológico que está para além da visão cartesiana da lógica que precisa ser seguida, mas que propõem no contato do desconhecido encontrar mecanismos para se reconhecer e passar a produzir novos saberes. Mas isso só é possível mediante os sentidos que o texto reproduz a partir dos signos desvendados e por meio da leitura (literária) anfíbia, na qual o(a) leitor(a) articula sua vivência e experiência humana para realizar seus processos de desaprendizagem. Segundo Grotto (2018),

Na literatura, o signo não diz respeito somente a um referente externo, senão a um referente que é construído por meio do texto, no texto e pelo texto. Os sentidos dependem do leitor e, dessa forma, também não são unívocos, não importa se pensamos no teatro, na prosa em geral ou na poesia. Essa é a qualidade perturbadora da literatura que, sem deixar de ser linguagem, existe e está para além da linguagem, apontando, simultaneamente, para a “realidade transfigurada” de que fala Candido (1995) e, ainda, para outras virtualidades, tão variadas quanto são variados os seus leitores. (Grotto, 2018, p. 174 - 175)

Dito isso, concebemos a leitura (literária) enquanto esses espaços de se aventurar no novo que conduzem à “desaprendizagem”, que nos levam a adentrar os territórios movediços da leitura (literária), em que o(a) leitor(a) concretiza suas práticas culturais por meio do plurilinguismo⁵, da plurissignificação⁶ e da pluridiversidade⁷. A leitura de literatura é capaz

⁵ Entendemos o plurilinguismo nesse espaço como as diferentes formas como a linguagem é manifestada dentro das narrativas.

⁶ Compreendemos como sendo a capacidade do texto literário comportar diferentes significados a um mesmo

de proporcionar ao(à) leitor(a) a convivência e a interação entre diferentes saberes, culturas e alteridades. Por isso, é necessário saber selecionar os textos que serão lidos. No tocante a essa questão, destacamos o que defende Annie Rouxel (2013, p. 20) quanto à escolha ser “determinante para a formação dos sujeitos leitores. Sabemos que o(a) professor(a) deve levar em conta os programas e as prescrições oficiais, mas, muitas vezes, não lhe é permitido escolher, numa determinada lista, as obras para ler e estudar em sala”.

Tal campo das pluralidades só é viável a partir da seleção, leitura, análise e interpretação do texto literário que será explorado, inicialmente, no contexto da sala de aula, mas que pode facilmente ser expandido para além dos muros da escola. A ampliação para além dos muros escolares pode ocorrer, inicialmente, como uma proposta de atividade lançada pelo(a) professor(a) aos(às) alunos(as), ao fazer com que a leitura (literária) não fique restrita apenas ao espaço escolar. Ao contrário, possa chegar à comunidade por meio da leitura realizada pelos(as) educandos(as). O exercício de levar a leitura às ruas, às comunidades, às casas das pessoas que não dispõem do acesso à leitura, é um caminho necessário e imprescindível (Candido, 2012) para concretizar uma educação literária anfíbia, a qual esteja referenciada nas práticas de leitura e escrita como processos de emancipação, humanização e transgressão viáveis às cenas da desaprendizagem das literaturas anfíbias na/além sala de aula.

Esse modo de ler, vivenciar e discutir as literaturas anfíbias pode possibilitar aos(às) alunos(as) saírem do espaço escolar para exercitarem sua leitura de mundo, como quer Paulo Freire (1996), em diferentes contextos de interação. É nessa relação com a leitura (literária) que são proporcionadas as “primeiras experiências de conhecimento entre o sujeito e o mundo” (Silva, 2013, p. 54). Potencializar essa troca de experiências torna-se crucial para os(as) alunos(as) fortalecerem seus vínculos com a leitura (literária) realizada em lugares distintos da sociedade. Inclusive, é bom não esquecermos que, para Rouxel (2013):

[...] o leitor investe no seu texto a partir de suas experiências de mundo e da literatura e se representa o universo ficcional com imagens mentais que lhe são próprias. Ao mesmo tempo, a incompletude do texto suscita no leitor uma forte atividade inferencial: inferências lógicas, ligadas ao sistema linguístico, inferências pragmáticas que convocam os saberes enciclopédicos - ambas são automáticas - abduções requerem relações cujos resultados permanecem marcado pela incerteza. (Rouxel, 2013, p. 21)

O texto literário é compreendido como um lugar da pluridiversidade de histórias e vidas, que se entrelaçam dentro e fora da escola, tornando-se os(as) leitores(as) ponto fulcral

texto.

⁷ Ressaltamos o conceito de pluridiversidade, pois o compreendemos como sendo necessário ao ensino e literatura, visto que consegue abranger um grupo maior de diversidades e essa é a intenção do texto literário, alcançar as pessoas em sua pluralidade.

na articulação entre texto, vida e sociedade. O entrelaçamento de histórias se dá mediante as vidas das personagens centrais das histórias de Guimarães Rosa, Mia Couto e Daniel Munduruku. Destacamos esses por constituírem nossa pesquisa, haja vista os protagonistas vivenciarem o direito de permanecer/estar em trânsito contínuo, permitindo ao(à) leitor(a) dessas literaturas anfíbias refazer seus “percursos, viagens e andanças” (Cademartori, 2012, p.27).

Analogicamente a essa condição de estar em constante movimento dos personagens, defendemos a necessidade de alunos(a) exercitarem também o direito de estar/frequentar a “terceira margem do rio”, “as águas do tempo” e “a sabedoria das águas” da leitura (literária). Fazemos esta defesa, pois entendemos que é nessa (des)construção do ir e vir que o(a) leitor(a) aprende a mergulhar nas vidas das personagens e entrar/ficar em diálogo com elas mesmas no cotidiano de suas relações sociais, humanas e culturais. A valorização, expansão e problematização do contato entre texto, personagens e leitores(as) poderia permitir, de fato, “apostar na cultura e na educação como importantes elementos de formação e mudança das visões de mundo, sem separá-las, contudo, do contexto social, político e econômico; ou seja, resistir – não de modo suicida, mas consciente, consequente, planejada e articuladamente (Dalvi, 2021, p.34).

Mediante esse cenário, que é peculiar e diverso na leitura (literária), apresentamos algumas propostas metodológicas, na seção seguinte, quanto ao ensino de literaturas anfíbias na/além sala de aula. Afinal, como dito anteriormente, o texto literário precisa, além de alcançar os jovens estudantes, ir além dos muros escolares e chegar às pessoas. Mas para isso ocorrer, defendemos a necessidade de realização da leitura (literária) dos(as) alunos(as) e de proporcionar-lhes momentos de leitura com textos que se aproximem de suas realidades, levando-os(as) a reconhecer e fabular novas alternativas de representação da relação entre homem, literatura, sociedade e imaginário.

Essa desaprendizagem contínua, plural, crítica e referenciada, como argumentamos, nesta seção, do texto literário precisa “apostar na fluidez e nos entre-espacos como um modo privilegiado de construção do conhecimento sobre a vida contemporânea; é, assim, um grande desafio (Fabrício, 2006, p.62). Desenvolver uma educação literária anfíbia fundada nos princípios e fundamentos da leitura (literária) como lugar de desaprendizagem é, pois:

Especular sobre a possibilidade de as aulas de leitura não serem focadas na estrutura dos textos literários avulsos ou mesmo dos que constam nos livros didáticos, embora isso possa ocorrer, mas, fundamentalmente, no contato permanente com obras autênticas e integrais. Ou, ainda, a possibilidade de as aulas de leitura terem como base as experiências e gostos de leitura dos alunos. Para isso, o professor precisa conhecer as experiências de leitura da turma. Isso implica uma relação mais

dialogica entre professor e alunos, para que eles possam se sentir estimulados a relatar suas leituras, numa relação de confiança, formação, cooperação e reciprocidade (Dalvi, 2021, p. 55).

Para concretizar essa educação literária anfíbia, centrada na leitura (literária) como lugar de desaprendizagem, as instâncias da cadeia de formação do leitor – isto é, “as instituições públicas educativas, as escolas, os representantes no Congresso Nacional, a universidade e aqueles que trabalham com a formação direta dos leitores” (Dalvi, 2021, p. 56) – necessitam reconhecer, trabalhar e reivindicar a formação e implementação de políticas públicas que foquem a “formação do leitor de literatura e leitor de textos em geral como direito humano inalienável” (Dalvi, 2021, p.56).

Como destaca a autora, precisamos não apenas reconhecer esse tema enquanto uma pauta política, mas também tomá-lo como uma pauta de todos nós que estamos envolvidos com a pesquisa, ensino e formamos leitores na educação básica e superior. Acreditamos, portanto, que uma educação literária anfíbia, cujo horizonte de expectativa e atuação referenciada recaia sobre a leitura (literária) como prática humanizadora, possa permitir a construção, promoção e expansão de propostas pedagógicas pautadas na desaprendizagem dos modos de ler literatura. Para tanto, é necessário desenvolver uma desaprendizagem cujo fundamento seja, por exemplo, o de recepcionar, fomentar, traduzir e esperar outros “pactos ficcionais” nos quais o espírito da solidariedade e fricção entre culturas, imaginários e alteridades possibilite atravessar, afrontar e fabular outros itinerários para o ensino de literatura na/além sala de aula.

Por isso mesmo, concebemos a leitura (literária) como um caminho possível para que os textos literários sejam tomados enquanto lugares de confluência e contraponto dialógico e humanizador, nos quais leitores e leitoras de todas as idades, classes, etnias, gênero e sexualidades aprendem a desaprender e nos devolvem “a esperança de que a literatura possa ser abordada em sala de aula, assumindo-se os riscos de todo debate e espanto que o conhecimento traz” (Ribeiro, 2021, p. 88).

Em sintonia com essa perspectiva, defendemos que os(as) estudantes reconheçam a leitura (literária) não apenas como ação de prazer, mas também fruição, (des)aprendendo a reter os diálogos entre as culturas, imaginários e sociedades. Para tanto, um dos caminhos sugeridos por nós seria o de tomar as literaturas anfíbias como esse espaço textual onde se encenam as solidariedades e contrapontos na escritura de Mia Couto, Guimarães Rosa e Daniel Munduruku. Iremos, a seguir, trazer algumas sugestões de trabalho com as literaturas desses autores para que possamos ensaiar uma proposta didática alicerçada na leitura

(literária) como lugar de desaprendizagem sobre o rio, o tempo e a sabedoria no ensino das literaturas anfíbias.

3.2 Propostas metodológicas para o ensino de literaturas anfíbias

Objetivamos, nesta seção, construir uma proposta de educação literária anfíbia a partir do letramento literário. Acreditamos que uma das possibilidades metodológicas pode ser o modo como iremos problematizar os textos durante as aulas, visto que esse processo fará toda a diferença na maneira como os(a) alunos(as) irão olhar para o objeto, nesse caso, o texto literário. Defendemos, ainda, que, assim como na vida cotidiana, os pais necessitam desenvolver habilidades para educar os seus filhos, os(as) professores(as) também precisam de ferramentas metodológicas que alcancem os seus alunos, com vistas a desenvolver uma educação literária anfíbia na/além escola para que, de fato, tenhamos cidadãos(ãs) e leitores(as) conscientes, ativos e críticos na sociedade atual.

Todavia, pensar e praticar esses caminhos de ação pedagógica não é uma tarefa fácil, pois há vários fatores que influenciam diretamente no processo de elaboração, execução e avaliação das aulas de literaturas, ações indispensáveis para o constante repensar, agir e transformar de um ensino de literaturas concebido, vivenciado e ressignificado como prática de liberdade. Por isso mesmo, há necessidade de não apenas enfrentar o desafio cotidiano de planejar as aulas, mas também preparar-se para ministrá-las, repensá-las e reorganizá-las de acordo com o horizonte de expectativa, ação e envolvimento dos(as) estudantes.

Partindo do princípio de que há um questionamento muito intenso, quando se pensa em ensinar literatura nas escolas hoje, veremos que ele nasce dos desafios que os(as) professores(as) de língua e literatura enfrentam no seu dia a dia nas instituições de ensino. O questionamento se inscreve em: como podemos ensinar literatura na sala de aula hoje? Vemos que tal problemática é um dos maiores desafios na promoção de uma educação literária. A pergunta desafiadora do como ensinar reflete diretamente a necessidade em desenvolver métodos que chamem a atenção dos(as) alunos(as), que promovam o bom relacionamento deles(as) com a leitura das literaturas anfíbias, por exemplo. Para difundir essa relação amigável entre texto e leitor(a)-aluno(a), propomos aqui a efetivação do ensino de literatura no contexto escolar com vista à promoção de uma educação literária anfíbia que seja humanizadora, acolhedora, transformadora e, principalmente, libertadora, uma vez que, assim, ajudar-se-á na formação de alunos(as)/leitores(as) autônomos(as) e independentes.

No afã de responder ao questionamento: *como podemos ensinar literaturas anfíbias na*

sala de aula hoje?, e com foco em promover a formação de alunos(as)/leitores(as), chegamos à conclusão de que, para tal pergunta, não temos uma resposta pronta e acabada. No entanto, propomos, aqui, tecer nossas solidariedades aos professores de língua e literatura ao apresentar propostas que os ajudem na articulação do ensino de literatura à sua prática docente. Como dito anteriormente, não será uma tarefa fácil, mas buscaremos, ao longo desta seção, promover o diálogo entre os textos a serem trabalhados e as metodologias propostas.

Nessa perspectiva, nossa proposta está ancorada nas discussões trazidas por Rildo Cosson (2009) presentes no texto: “A sequência básica”, e pelas autoras Íris Maria da Costa Amâncio e Mirian Lúcia dos Santos Jorge (2008) em: “Literaturas africanas e afro-brasileira na prática pedagógica”. Os/as autores/as em questão nos oferecem pistas de como podemos trabalhar metodologicamente as narrativas africanas, brasileiras e indígenas na sala de aula. Dessa maneira, ao realizarmos a leitura dos textos supracitados, defendemos uma perspectiva comparada dos textos literários e seus diálogos com a realidade educacional para desenvolver propostas de atividades que corroboram a concepção articulada entre o ensino de literatura e leitura (literária) como práticas emancipadoras e humanizadoras para o estudante da educação básica.

Na obra sobre a elaboração da sequência básica, Rildo Cosson nos apresenta quatro passos para promover a inserção do texto literário em sala de aula, a saber: *motivação, introdução, leitura e interpretação*. O primeiro passo apresentado pelo autor é a **motivação**. Essa ocorre mediante atividades que promovam “leitura, escrita e oralidade” (Cosson, 2009, p. 57) dos alunos. No entanto, não se faz necessário que as atividades de motivação sigam esse padrão de leitura, escrita e oralidade; pois haverá situações em que só uma dessas propostas conseguirá ser efetiva na promoção da motivação. Segundo Cosson (2009),

Na escola, essa preparação requer que o professor a conduza de maneira a favorecer o processo da leitura como um todo. Ao denominar *motivação* a esse primeiro passo da sequência básica do letramento literário, indicamos que seu núcleo consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto. O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende da motivação. (Cosson, 2009, p. 54)

A **motivação** é compreendida como o momento em que iremos despertar em nossos(as) alunos(as) o desejo em conhecer a obra literária. É aqui que eles serão instigados a se aventurar no texto. Para Cosson (2009), o que fará toda diferença será a abordagem adotada pelo(a) professor(a), pois a depender desse primeiro passo, que é fazer os(a) alunos(as) chegarem ao texto sem nenhum tipo obrigação, é que saberemos se de fato conseguimos ou não alcançar o objetivo de promover o interesse dos discentes em entrar em contato com a obra literária. Esse contato só será possível se os alunos se sentirem motivados a conhecerem, caso contrário, precisaremos buscar outros mecanismos para motivá-los; seja por meio da

leitura, escrita ou oralidade.

No segundo passo, é proposto que seja feita a **introdução**, que nada mais é que a apresentação do autor e da obra. Ao promover a apresentação do autor aos(às) alunos(as), é necessário que levemos em consideração alguns aspectos tidos como importantes para que haja efetivação na proposta de inserir o texto em sala de aula. Para Cosson (2009, p. 60), a “introdução, apesar de ser uma atividade relativamente simples, demanda do professor alguns cuidados”, pois a apresentação do autor não pode virar uma exposição prolongada, sobretudo um espaço para apresentar somente a sua bibliografia.

O interessante é o(a) professor(a) buscar, de certa forma, introduzir informações básicas e, preferencialmente, que sejam relacionadas com o texto escolhido a ser trabalhado em sala de aula. Outro cuidado a tomar é ao apresentar a obra. Não se pode pensar que uma obra é muito fácil ou simples e que dispensa apresentação, pelo contrário, “quando se está em um processo pedagógico, o melhor é assegurar a direção para quem caminha com você. Por isso, cabe ao professor falar da obra e da sua importância naquele momento, justificando assim sua escolha” (2009, p. 60). À medida que o(a) professor(a) fala da obra, é necessário que ele(a) tenha um exemplar em mãos, uma vez que para Cosson (2009, p. 60):

A apresentação física da obra é também o momento em que o professor chama a atenção do aluno para a leitura da capa, da orelha e de outros elementos paratextuais que introduzem uma obra. Nesse caso, o professor realiza coletivamente uma leitura do livro. Por isso, não pode deixar de levantar hipóteses sobre o desenvolvimento do texto e incentivar os alunos a comprová-las ou recusá-las depois de finalizada a leitura da obra, devendo em seguida justificar as razões da primeira impressão. Essa leitura é particularmente importante com os leitores menores, mas também pode trazer agradáveis surpresas com os mais experientes. (Cosson, 2009, p. 60)

Vejamos que o passo que envolve a apresentação cumpre um papel importante para promoção do letramento literário dos(a) alunos(as). Ao colocar o(a) aluno(a) para observar o livro como um todo, olhar para os elementos paratextuais e se relacionar, o(a) professor(a) acaba criando neles(as) uma relação de intimidade com o objeto, nesse caso, o texto/obra que será trabalhado em sala de aula. Tal movimento de aproximação é necessário, pois, como descreve Cosson (2009), é a partir dele que o(a) professor(a), junto com os alunos, levantarão hipóteses que poderão ser confirmadas ou refutadas no decorrer da leitura. Assim, vale aqui ressaltar que a introdução é um dos passos que não podemos deixar de lado. Afinal, é por meio dele, sobretudo, que os(as) alunos(as) terão seu primeiro contato físico com o texto/obra na sala de aula.

Já no terceiro passo, **leitura**, quiçá o mais importante, é descrito como aquele em que o(a) professor(a) precisa ter cuidado e atenção, ao acompanhar a leitura do seu aluno, uma vez que esse processo de acompanhamento é extremamente necessário quando se tem como foco

o letramento literário. Sobre isso, são enfáticas as palavras de Cosson (2009) em:

Usualmente, o professor solicita que o aluno leia um texto e, durante o tempo dedicado àquela leitura, nada mais faz. Se for a leitura de um pequeno texto a ser feita em sala de aula, de fato há pouco o que se fazer a não ser esperar que o aluno termine a tarefa. Todavia, quando tratamos de livros inteiros, esse procedimento já não é adequado. A leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista. Não se pode confundir, contudo, acompanhamento com policiamento. O professor não deve vigiar o aluno para saber se ele está lendo o livro, mas sim acompanhar o processo de leitura para auxiliá-lo em suas dificuldades, inclusive aquelas relativas ao ritmo da leitura. (Cosson, 2009, p. 62)

A nossa concepção acerca da fala do autor é de que, independentemente do tamanho da obra, se faz necessário que o(a) professor(a) acompanhe a leitura de seus(suas) alunos(as). Salientamos que essa é uma concepção nossa, pois partimos do cenário atual de como as escolas estão organizadas/estruturadas, sem bibliotecas ou sem profissionais qualificados e, quando se tem o espaço, faltam obras literárias (Jover-Faleiros, 2019), e ainda temos o desafio dos adolescentes, que estão imersos nas mídias sociais, que não conseguem se desprender do celular e manter o foco nas tarefas propostas em sala.

Desse modo, por esses motivos e outros, acreditamos que cabe ao docente, ao propor a leitura no espaço escolar, estar sempre por perto acompanhando seus alunos. Afinal, como dito anteriormente, as especificidades das escolas e adolescentes atuais precisam ser levadas em consideração, pois isso impacta diretamente na formação de leitores. Assim, fica perceptível que, ao trabalhar em sala de aula com textos mais curtos, o(a) professor(a) tem maiores chances de desenvolver atividades assertivas e de acompanhar seus alunos na realização das tarefas propostas, com vista a alcançar seus objetivos e ajudar seus alunos. Ainda segundo Cosson (2009),

Ao acompanhar a leitura dos alunos por meio dos intervalos, o professor poderá ajudá-los a resolver ou, pelo menos, equacionar questões que vão desde a interação com o texto, a exemplo do desajuste das expectativas que pode levar ao abandono do livro, até o ritmo de leitura, possível consequência tanto das condições de legibilidade do texto quanto da disponibilidade do aluno para realizar a atividade. Em muitos casos, a observação de dificuldades específicas enfrentadas por um aluno no intervalo é o início de uma intervenção eficiente na formação de leitor daquele aluno. (Cosson, 2009, p. 64)

À proporção que o autor nos revela as possibilidades positivas das intervenções, ele também chama a atenção para a questão de que “o professor precisa ter em mente que, se precisar de mais de três intervalos para acompanhar a leitura de seus alunos, decerto o livro é extenso demais para sua turma, cabendo a ele buscar uma alternativa” (Cosson, 2009, p. 64). Dessa forma, aproveitamos o posicionamento do autor quanto à extensão do texto para reafirmar a nossa proposta em trabalhar com narrativas curtas a fim de promover uma educação literária anfíbia em sala de aula. Decerto, nosso foco é que, por meio dessas

narrativas, nossos(as) alunos(as) possam chegar às obras literárias integrais, uma vez que defendemos a utilização das textualidades curtas por propiciar ao(à) professor(a) o acompanhamento da leitura e, principalmente, por ser um texto que nossos(as) alunos(as) consigam lê integralmente durante a aula.

Por fim, trazemos o quarto e último passo que é a **interpretação**. Nele, segundo o autor, os(as) alunos(as) constroem o sentido do texto. Esse sentido envolve algumas dimensões, como por exemplo, a localização do sujeito/leitor, suas trocas culturais, suas experiências e vivências, que fazem com que eles(as) ressignifiquem o texto lido. Ainda para Cosson (2009),

No campo da literatura ou mesmo das ciências humanas, as questões sobre a interpretação e seus limites envolvem práticas e postulados tão numerosos quanto que aparentemente impossíveis de serem conciliados, até porque toda reflexão sobre a literatura traz implícita ou explicitamente uma concepção do que seja uma interpretação ou de como se deve proceder para interpretar os textos literários. (Cosson, 2009, p. 64)

Como é descrito no excerto acima, o conceito de interpretação gera muitas polêmicas no meio dos estudos sobre essa prática. Sendo assim, o autor prefere não se aprofundar na discussão sobre as múltiplas facetas que a arte de interpretar pode oferecer, ele opta por desenvolver suas discussões em torno de dois momentos nos estudos do letramento literário, a saber: o momento interno e o externo. Assim como Rildo Cosson (2009) prefere organizar suas falas em volta desses momentos, nós também os consideramos como sendo relevantes para nossa proposta. Isso porque, no primeiro momento, o foco está no(a) aluno(a) fazer uma leitura mais detalhada, olhar a obra como um todo, decifrando “palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo” (Cosson, 2009, p. 65) em que seu ápice ocorre com a compreensão global da obra. O outro momento, o externo, é compreendido como, de fato, a consumação da interpretação do texto, é nele que ocorre a construção de sentido atribuído pelo seu(a) aluno(a)/leitor(a) em uma determinada comunidade. E isso só é possível quando, ao terminar o livro, o(a) aluno(a) se sinta tocado com as verdades que a ele(a) são reveladas.

Assim, defendemos que é a partir, inicialmente, desses dois momentos interpretativos, o interno e o externo, que os(as) professores(as) precisam traçar suas metodologias de leitura e interpretação a serem desenvolvidas em sala de aula. Sendo assim, é de fundamental importância organizar sua prática pedagógica de forma que seus(as) alunos(as) possam “compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura” (Cosson, 2009, p. 66). Afinal, sabemos que é por meio do

conhecimento de mundo, a cosmovisão; dos conhecimentos linguísticos e literários que os(as) discentes oferecem suas interpretações. Assim, a socialização da leitura feita pelos(a) alunos(as) é importante, pois os(as) leva a refletir e, principalmente, a desenvolver o diálogo entre os leitores da comunidade escolar (Cosson, 2009).

Postos aqui os quatro passos apresentados em *A sequência básica*, de Rildo Cosson (2009), é chegado o momento de apresentar o outro capítulo de livro que nos inspirou a desenvolver as propostas que aqui apresentaremos. No capítulo desenvolvido pelas autoras Miriam Jorge e Iris Amâncio (2008), elas nos trazem algumas propostas de atividades construídas por alunos que realizaram um curso com vista a promover a **História da África e das Culturas Afro-Brasileiras**. Essas propostas seguem um modelo bem definido que nos chamou a atenção. No esquema são apresentados: **Objetivos, Nível de ensino, Materiais, Metodologia** e, por fim, **Avaliação**.

Como nosso foco é desenvolver uma proposta pedagógica de uma educação literária anfíbia, achamos pertinente utilizar essa estrutura de organização, pois o modelo vai ao encontro dos pontos que achamos mais centrais para a apresentação de um método dialógico ao desenvolver a leitura (literária) de textos curtos em sala de aula. Afinal de contas, a inserção da leitura (literária) no espaço escolar tem como objetivo a promoção de uma educação literária, e como dito na primeira seção deste capítulo, para alcançar tal finalidade, faz-se necessário desenvolver métodos que propiciem dialogicamente um ensino de literaturas anfíbias que parta da leitura (literária) como vereda metodológica para a promoção de uma educação literária crítica e emancipadora.

Ao pensar em propostas para o ensino das narrativas curtas em sala de aula, precisamos pensar os seguintes questionamentos: quais critérios adotar na seleção dos textos literários a serem explorados nas aulas de língua e literatura? Quais as principais dificuldades na hora de selecionar esses textos? Como podemos aproximar o texto dos(as) nossos(as) alunos(as)? Como tornar mais prazeroso o despertar dos(as) alunos(as) para leitura de literaturas? Como trabalhar os textos literários em sala de aula de modo a despertar nos(as) alunos(as) o interesse pelo texto? Quais mecanismos adotar para avaliar os alunos mediante suas leituras? Como introduzir nas aulas de língua e literaturas as textualidades africanas, brasileiras e indígenas? Qual o impacto que esses textos podem provocar na vida dos(as) alunos(as)? Quais as metodologias que podemos desenvolver para promover um melhor relacionamento dos(as) alunos(as) com o texto literário? Por fim, mas não menos importante, quais literaturas e como devem ser trabalhadas em sala de aula? O que precisamos saber dos(as) nossos(as) alunos(as) para apresentar-lhes determinados textos literários? Como a

literatura está presente em seu dia a dia e que caminhos adotar para desenvolver uma educação literária anfíbia centrada em promover uma educação como prática de liberdade, humanizadora e transgressiva que contemple a sabedoria dos rios, tempos e águas na/além sala de aula?

São, portanto, desses e outros questionamentos que nossas propostas de leitura (literária) anfíbia para as narrativas de Mía Couto, Guimarães Rosa e Daniel Munduruku nascem. Queremos aqui mostrar ao(à) professor(a) de língua e literatura que precisaremos articular, teórica e metodologicamente, a vivência, ação, reflexão e intervenção de nossa prática pedagógica para que possamos planejar, propor, concretizar e reavaliar um ensino de literaturas anfíbias como possibilidade de concretização de uma educação literária que toma a leitura (literária) enquanto lugar de desaprendizagem. Afinal, conforme nos ensinam Aguiar e Bordini (1988):

a escolha e introdução de um método pedagógico se fazem necessárias, a fim de nortear todo o trabalho de classe e extraclasse em direção aos fins que essa sondagem demonstrou serem importantes para aquele conjunto específico de alunos, na sua circunstância, fins esses que poderão transformar-se durante o trabalho, na medida em que a classe se conscientize de que novas necessidades ou de novas exigências que venha enfrentar (Aguiar, Bordini, 1988, p.42).

Desse modo, compreendemos ser necessário que os(as) professores(a) de língua portuguesa e literatura saibam de que forma a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) vai tratar sobre a questão da promoção de uma educação literária, visto que, a partir desse conhecimento, os(as) docentes podem encontrar meios para subsidiar o processo ensino-aprendizagem dos(as) alunos(as). Por conseguinte, a seguir, fazemos uma breve apresentação e tecemos alguns comentários sobre esse documento.

A BNCC é um documento de caráter normativo utilizado como referência nas escolas de todo o Brasil. No entanto, desde o início da sua criação, aprovação e utilização têm-se produzido múltiplos debates no tocante à forma como a educação brasileira é discutida no documento, haja vista que não houve a participação efetiva da sociedade e isso acaba implicando as especificidades das cinco grandes regiões do Brasil.

Todavia, A BNCC, em seu texto, diz-nos que é “orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (Brasil, 2018, p. 7). Quanto à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, são bastante problemáticas as questões sobre as quais versam a Base, tendo em vista que ela parte do pressuposto de que as escolas conseguem atender ao que o texto traz quanto aos 60% comuns a todos. Entretanto, sabemos quão complexa é a questão, uma vez que o movimento de implantação da Base não atuou de maneira dialógica, receptiva

e ativa para promover a interação dos saberes, das culturas e dos imaginários de todas as regiões brasileiras em suas especificidades.

Trazemos como exemplo o aspecto de se olhar para um lugar e compreender como um todo a região Norte do país, em que há comunidades rurais que ficam a quilômetros de distância das cidades e não têm acesso à iluminação pública tampouco à internet. Essa é apenas uma situação das muitas que temos espalhadas por todo o Brasil. Somado a isso, ainda temos a agravante de “os (as) professores(as) selecionados nas redes públicas municipais [e estaduais] para exercerem temporariamente o magistério na educação básica serem, na maioria das vezes, professores leigos sem, ao menos, disporem da formação mínima de nível médio em magistério” (Carvalho, 2022, p. 164).

No entanto, apesar de haver muitos professores atuando sem formação adequada, ressaltamos a criação de programas federais com vista à formação de professores, em especial, o PARFOR⁸ (Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica), que está ativo e tem como objetivo proporcionar uma formação adequada a esses profissionais da educação, em que a não formação traz implicações diretamente ao processo de ensino-aprendizagem dos(as) discentes. Dito isso, enfatizamos que a formação de professores é muito importante para que os(as) alunos(as) tenham uma aprendizagem com qualidade. Destacamos essa problemática por acreditarmos que profissionais sem a devida formação acadêmica podem enfrentar maiores dificuldades quanto à promoção de uma educação literária, pois, se para profissionais formados e atuantes já é difícil, imagina para os que não são. Portanto, ampliamos aqui a nossa atenção ao ensino de literaturas, com vista ao desenvolvimento de metodologias com foco na promoção da educação literária que transforma, liberta e humaniza os sujeitos.

Diante do exposto, chamamos a atenção para a forma como o ensino de literaturas é abordado e discutido ao longo da BNCC, documento *suleador*⁹ para a organização dos currículos escolares. Dessa forma, no tocante ao ensino de literaturas, a BNCC aponta que:

Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua

⁸ “Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - tem por objetivo induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício nas redes públicas de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB; promover a articulação entre as instituições formadoras e as secretarias de educação para o atendimento das necessidades de formação dos professores, de acordo com as especificidades de cada rede. Contribuir para o alcance da meta 15 do PNE, oferecendo aos professores em serviço na rede pública oportunidade de acesso à Formação específica de nível superior, em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam [...]” (CAPES, 2010)

⁹ O termo foi utilizado pela primeira vez no artigo “A arte de *sulear-se*”, escrito por Marcio D’Oliveira Campos. Nesse artigo, o autor define o *suler* como um referencial de localização. É uma forma de usar o próprio Sul como orientação para o *suleamento*.

dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura. Para tanto, as habilidades, no que tange à formação literária, envolvem conhecimentos de gêneros narrativos e poéticos que podem ser desenvolvidos em função dessa apreciação e que dizem respeito, no caso da narrativa literária, a seus elementos (espaço, tempo, personagens); às escolhas que constituem o estilo nos textos, na configuração do tempo e do espaço e na construção dos personagens; aos diferentes modos de se contar uma história (em primeira ou terceira pessoa, por meio de um narrador personagem, com pleno ou parcial domínio dos acontecimentos); à polifonia própria das narrativas, que oferecem níveis de complexidade a serem explorados em cada ano da escolaridade; ao fôlego dos textos. (Brasil, 2018, p. 138)

No entanto, ao realizarmos uma leitura mais aprofundada desse documento, percebemos que não é bem assim, pois a forma como a literatura é tratada, ao longo do texto, evidencia que “a literatura é, de fato, uma arte pela metade, uma arte diminuída porque apenas recepção, uma arte que está na escola a serviço outro que não a si mesma” (Cosson, 2021, p. 43). A literatura para Cosson (2021)

“não tem um espaço próprio na área de conhecimento das linguagens, como acontece, por exemplo, com a Língua Inglesa. Ela integra o componente curricular da Língua Portuguesa, nomeadamente como parte do campo artístico-literário, ao lado de outros campos, como o jornalístico-publicitário” (Cosson, 2021, p. 44).

Observamos, pois, que a importância dada ao ensino de literaturas nas escolas é uma atenção mínima, já que ela fica aquém do ensino de Língua Portuguesa. A disciplina Língua Portuguesa tem sua carga horária específica que precisa ser trabalhada, já a Literatura precisa “lutar” por um espaço das aulas de português, dado que não tem uma carga horária própria, porque não tem *status* de disciplina. Isso faz com que o ensino de literaturas seja colocado em segundo plano em detrimento do ensino de Língua Portuguesa, ou melhor, as literaturas, de certa forma, resumem-se a um “exemplo para esclarecer e fundamentar as regras gramaticais e modelo de bem escrever” (Cosson, 2021, p. 45).

É a partir do questionamento dessa visão reducionista e dos pressupostos daquilo que a BNCC propõe para o ensino de literaturas que procuramos construir nossas propostas didáticas de abordagem das literaturas anfíbias em sala de aula, a fim de colaborar com as metodologias desenvolvidas pelos(as) professores(as). Apresentamos, nesta dissertação, algumas das limitações que a Base apresenta quando se pensa o ensino de literaturas e a leitura (literária).

A partir dessas limitações e desses desafios postos, identificamos a necessidade da promoção de uma educação literária anfíbia que, de fato, possa humanizar, transformar e alcançar nossos(as) alunos(as) da educação básica. É por meio de um ensino de literaturas referenciado, humanizador e emancipador, que podemos ensinar os(as) alunos(as) a transgredir, a romper com o estigma criado pela sociedade de que as pessoas menos

favorecidas não podem vencer na vida, não podem crescer, sonhar e ascender socialmente. Por meio de uma “pedagogia da admiração e uma pedagogia da invenção”, como destaca Ligia Chiappini (2005), podemos construir uma educação literária centrada na lição magna de que “os textos são ainda uma rica mediação de que dispomos, professores de língua e literatura de todos os níveis, para manter viva – na escola e fora dela – a troca de experiência, o trabalho da reflexão, a vontade de criar e a tentativa de comunicar (2005, p.139).

Dessa maneira, por acreditarmos no poder da literatura, em sua dimensão dialógica, transgressiva e plural, como destacam Candido (2012), Antoine Compagnon (2009) e Tzvetan Todorov (2009), buscamos desenvolver metodologias a fim de promover a leitura de literaturas anfíbias na escola. E isso fez com que fôssemos pesquisar as orientações curriculares, com o objetivo de encontrar brechas, fissuras, gretas (Walsh, 2013) que nos possibilitassem articular, de forma crítico-colaborativa, propostas metodológicas para o ensino de literatura e leitura (literária) na sala de aula, tendo como ponto de sustentação uma educação literária humanizadora. Ao longo da leitura dos referenciais para o ensino de Língua Portuguesa nos anos finais, observamos que em nenhum momento aparece no texto a proposta de promover uma educação literária anfíbia na escola. Tal ausência sinaliza que “a BNCC não consegue atender satisfatoriamente aos pressupostos teóricos e metodológicos contemporâneos do ensino escolar de literatura” (Cosson, 2021, p. 35), tampouco uma educação literária (Dalvi, 2018a; 2018b).

Diante desse cenário, na condição de professor e, por ter participado de várias formações junto aos(as) professores(as) de Língua Portuguesa, ao longo de planejamentos horizontais e verticais oferecidos pelas Secretarias Estaduais, Municipais e Escolas do Estado do Acre, especialmente, as de Tarauacá, Cruzeiro do Sul e Jordão, ouvimos muitos desabafos de docentes durante os questionamentos feitos pelos(as) formadores(as). Por exemplo: quais as principais dificuldades encontradas ao trabalhar com as literaturas em sala de aula? Percebemos que era quase unânime a seguinte resposta: o Plano de Curso não é tão flexível quanto parece, e isso inviabiliza o trabalho com o texto literário em sala de aula.

Segundo grande parte dos(as) professores(as) que participam destes processos de formação, caso trabalhem com os textos literários em sala de aula, podem ser rotulados como aqueles(as) que só enrolam, que ficam lendo com os(as) alunos(as) só para “matar” o tempo e que os(as) estudantes poderiam muito bem realizar a leitura em casa, sem haver necessidade de o(a) professor(a) “perder” tempo com tal atividade leitora em sala de aula. O que os(as) alunos(as) precisam mesmo é aprender os conteúdos propostos nos documentos reguladores.

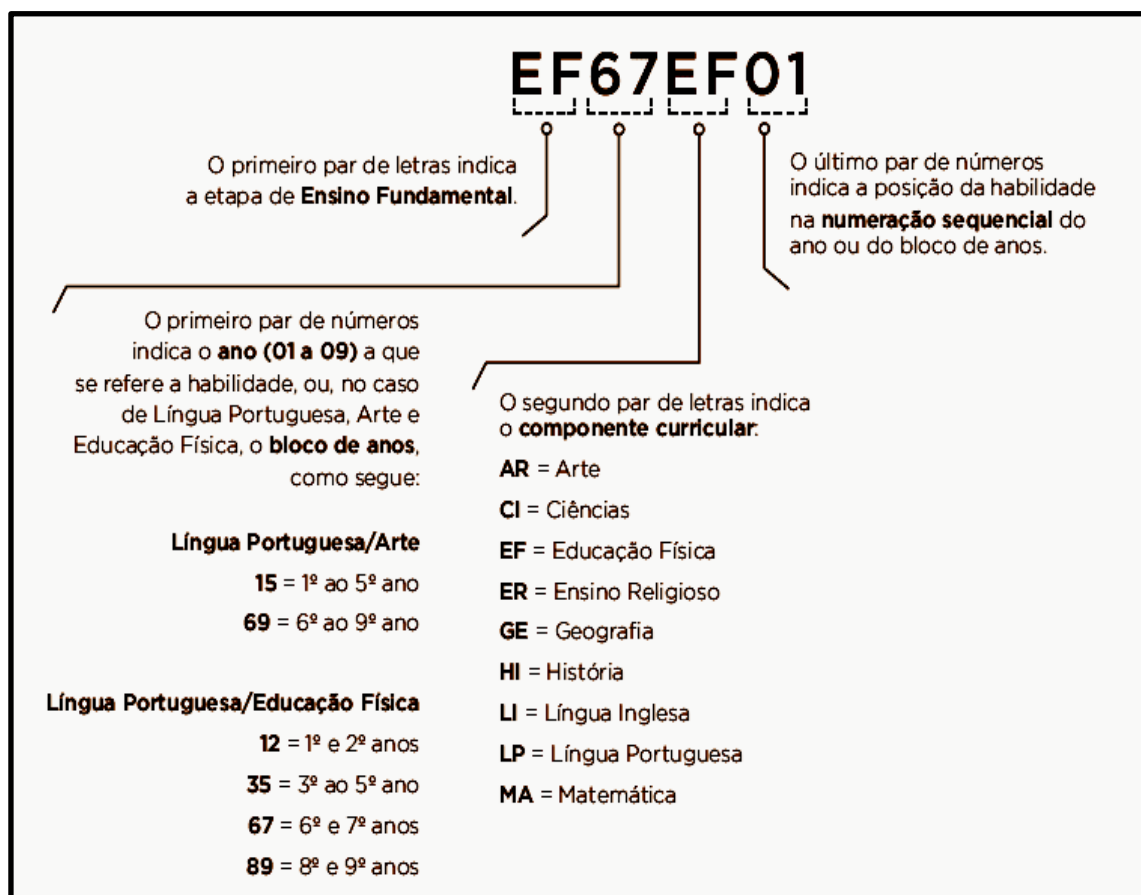
Dito isso, objetivamos, neste espaço, questionar essa narrativa de que o ensino de

literaturas é uma “perda de tempo”. Queremos possibilitar outra visão à comunidade escolar acerca de um ensino das literaturas pautado em uma educação literária humanizadora. Por isso, com intuito de desconstruir essa visão, e desenvolver propostas metodológicas mais democráticas, decidimos problematizar os próprios objetivos traçados pela BNCC no que tange ao ensino de literatura. Essa iniciativa de utilizar os objetivos da BNCC tem como foco central oferecer aos(as) professores(as) possibilidades reais de uso das competências, habilidades e objetivos traçados na Base a favor da promoção de uma educação literária anfíbia, referenciada na vivência e experiência do(a) educando(a) acriano(a) e seus modos de ler, analisar e interpretar as literaturas de Daniel Munduruku, Mia Couto e Guimarães Rosa.

Dessa maneira, escolhemos desenvolver atividades que promovam a leitura (literária). Para tal, utilizamos como instrumento basilar a própria BNCC, uma vez que, em seu texto, descreve as habilidades e as competências que os(as) alunos(as) precisam alcançar ao longo das aulas referentes ao campo artístico-literário, jornalístico-midiáticos, entre outros. Inclusive, ressaltamos que nosso foco é no campo artístico-literário e nas habilidades gerais com ênfase no ensino de literatura para o Ensino Fundamental - Anos Finais.

Com relação às habilidades gerais e a sua representação por meio de código alfanumérico, resolvemos trazer uma imagem que a própria BNCC apresenta para explicá-lo. Vejamos que o código, em linhas gerais, representa a etapa do ensino, o ano ou bloco de anos, o componente curricular e, por fim, a posição em que as habilidades se encontram.

Figura 1 - Exemplificação do código alfanumérico da BNCC



Fonte: (Brasil, 2018)

Mediante a exemplificação de como interpretar o código alfanumérico, apresentamos as nossas propostas metodológicas para o ensino das narrativas *A terceira margem do rio*, de Guimarães Rosa, *Nas águas do tempo*, de Mia Couto, e *Sabedorias das águas*, de Daniel Munduruku, textos analisados do ponto de vista do comparatismo da solidariedade contrapontual no capítulo anterior. Tais narrativas são acessadas, agora, como lugares textuais a partir dos quais torna-se possível promover a leitura (literária) desde uma prática pedagógica crítica, humanizadora e transgressiva. Isso significa, para retomarmos, mais uma vez, Ligia Chiappini (2005), não perder de vista que:

Escolhido o texto, com os alunos de preferência, ou depois de uma sondagem de seus interesses, e tendo sido criada uma atmosfera descontraída, mas tensa de curiosidade, é a conversa que passará a ocupar o vazio da sala de aula. Depois disso, é navegar no rumo aventureiro da criação, sem resistir à vontade de escrever, representar, desenhar, reler ou recompor e reinventar. O que parecia perda de tempo revela-se atalho certeiro para a verdadeira expressão e a verdadeira comunicação, tirando de quebra todas as normas gramaticais que, por certo, os exames, a administração ou mesmo os pais nos cobrarão. Afora isso, não há receitas, a única receita é a invenção e a luta contra o medo paralisador. Invenção que, no limite, é reinvenção de nós mesmos a cada momento e, por isso, sempre prazerosa, mesmo quando dói. O desafio (e o alvo) não é tanto formular uma pedagogia da narrativa ou da poesia, mas sim delinear os princípios gerais de uma pedagogia poética (Chiappini, 2005, p.145).

Entendemos ser fundamental a inserção do texto literário em sala para, posteriormente, desenvolver a habilidade exigida pela BNCC. Assim, desenhamos primeiro a possibilidade de se trabalhar com o texto integral para, depois, o explorar em outras dimensões, como é sugerido na habilidade por nós selecionada. Dentre tantas, optamos por aquela que mais se aproxima da nossa proposta em promover uma educação literária a partir da leitura de textualidades curtas em sala de aula.

Propostas de atividades - leitura (literária) dinamizada

**PROPOSTA 1: RESSIGNIFICANDO LEITURAS LITERÁRIAS EM SALA DE AULA
– Ensino da narrativa *A terceira margem do rio*, de Guimarães Rosa**

ESTRUTURA	Descrição
Habilidade (retirada da BNCC)	• (EF69LP49) Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor.
Objetivo	• Reconhecer, problematizar e ressignificar a função da literatura por meio da leitura, análise e interpretação do conto de Guimarães Rosa, identificando o caráter anfíbio da trajetória tanto do filho-narrador à beira do rio quanto do pai-exilado na canoa.
Nível de ensino e público-alvo	• Turma do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental - Anos Finais
Materiais (Recursos didáticos e midiáticos)	• Cópias da narrativa “<i>A terceira margem do rio</i>”, de Guimarães Rosa • Datashow; • Notebook; • Impressora; • Papel A4; • Caderno; • Caneta, lápis, borracha (entre outros); • Imagens de um rio (pode ser um rio local); • Vídeo (Guimarães Rosa falando sobre o seu nome, um pouco sobre sua vida) https://www.youtube.com/watch?v=ndsNFE6SP68; • Música “<i>A terceira margem do rio</i>” (Milton Nascimento e Caetano Veloso) https://www.youtube.com/watch?v=O8IDUyQQKnY.
Metodologia	Motivação • Uma primeira possibilidade é de o(a) professor(a) levar os(as) seus(as) alunos(as) ou perguntar quais deles já foram a um rio. Caso a resposta seja positiva,

	o(a) professor(a) pode pedir que eles descrevam o que conseguiram observar às margens do rio; caso a resposta seja negativa, o(a) professor pode levá-los(as) ou apresentar imagens antigas e recentes sobre as margens do rio. • Uma segunda possibilidade é convidar os(as) alunos(as) a ouvirem a música “A terceira margem do rio”, de Milton Nascimento e Caetano Veloso. • Após esse processo, o professor pode pedir que os alunos descrevam como são as margens do rio, quais elementos naturais podemos observar, entre outros. Introdução • O(a) professor(a) poderá, nesse momento, levar para a sala de aula a obra <i>Primeiras estórias</i>. Nesse caso, propomos uma aula a partir da leitura, análise e interpretação do texto “A terceira margem do rio”, de Guimarães Rosa. O(a) professor(a) pode apresentar a obra e, em seguida, entregar a um(a) aluno(a) que olhará e passará ao(à) próximo(a) colega, de modo que todos consigam ter acesso à obra na qual consta o conto a ser lido. Vejam, depois dessa observação da obra, o(a) professor(a) pode fazer alguns questionamentos aos(as) alunos(as), como por exemplo: o que podemos observar no livro? Como vocês descrevem a capa e contracapa? Vocês conseguiram identificar qual o autor da obra? entre outras perguntas • Caso o(a) professor(a) não queira perguntar, ele pode pedir que um aluno descreva a obra para os demais colegas; no entanto, todos os(as) alunos(as) teriam pegado o livro em suas mãos. • Feito isso, o(a) professor(a) fará uma breve apresentação sobre a trajetória anfíbia de Guimarães Rosa. Isto é, destacar os deslocamentos, as migrações e as travessias de Rosa tanto pelo sertão mineiro quanto pelas fronteiras estrangeiras, em proximidade e distância com a terra, água e vida do sertanejo e intelectual do Brasil, América Latina e Mundo. • Para ampliar o contato dos(as) estudantes com Guimarães Rosa, sugerimos ao(à) professor(a) passar o vídeo do autor no qual fala sobre sua trajetória literária, intelectual e diplomata. Leitura • Nesse momento, o(a) professor(a) pode solicitar que os(as) alunos(as) se organizem em círculo para realizarem a leitura todos(as) juntos(as). Assim, poderá ser adotada como estratégia os(as) alunos(as) fazerem a leitura de um parágrafo e escolherem o próximo(a) colega que irá ler. Muitos(as) deles(as) se
--	--

	divertem ao escolher o colega, pois sempre optam por selecionar os(as) que não têm tanta participação nas aulas. Esse movimento é interessante, pois faz com que todos(as) possam participar, de forma a propiciar uma vivência dialógica e plural da leitura do conto. • Outra sugestão é que o(a) professor(a) faça a contagem da quantidade de parágrafos e os numere seguindo a ordem crescente. Depois de numerados, o(a) professor(a) irá colocar em uma caixa os números correspondentes a cada parágrafo para, em seguida, fazer o sorteio do trecho que os(as) alunos(as) lerão. É bom lembrar da necessidade de obedecer à ordem de numeração dos parágrafos. Assim, a leitura será iniciada pelo número 1 e seguirá até que todos(as) terminem de ler. (A intenção é dinamizar o máximo possível uma aula de leitura (literária), permitindo aos(às) estudantes vivenciarem o prazer da leitura por meio do reconhecimento das semelhanças e diferenças entre o ritmo, o tom e a musicalidade da voz de cada leitor(a) do conto). Interpretação • Após a leitura do texto, o(a) professor(a) perguntará o que os(as) alunos(as) acham da história. Nesse momento, provavelmente, eles(as) ficarão em silêncio, cabendo ao(a) professor(a) desenvolver mais uma estratégia que os faça participar dessa atividade. • Sugestão: O(a) professor(a) pode levar para sala de aula uma caixa com os nomes dos personagens da história, com algumas perguntas sobre a narrativa, sobre o lugar onde moram (espaço), quantas pessoas participam da história; entre outras perguntas que o(a) professor(a) poderá escrever e colocar na caixinha (ou que os(as) próprios(as) alunos(as) escrevam suas perguntas sobre a história lida). Após a leitura, o(a) professor(a) poderá pegar essa caixa e explicar aos(as) alunos(as) como vai proceder à dinâmica. Dirá que na caixa há algumas perguntas referentes ao texto lido e que os(as) alunos(as) irão permanecer em círculo, uma vez que a caixa irá circular ao som de uma música e, quando esta parar, o(a) aluno(a) precisará retirar um papel e responder à pergunta. • Assim, após a realização da atividade, o(a) professor(a) irá explorar com os alunos os elementos que constituem a história, como o rio, pai, mãe, filhos, canoa, entre outros. O(a) professor(a) levará os(as) alunos(as) a refletirem sobre as personagens, o tempo, o espaço e o enredo; será nesse contexto que o(a) docente escutará os(as) alunos(as) acerca do que eles acharam das personagens, de seus envolvimento com a trama, de seus trânsitos. À medida que tal atividade é
--	---

	proposta, os(as) estudantes são tirados do seu lugar de passividade e colocados em movimento, são envolvidos com as vivências, experiências, memórias narradas na história de Rosa, que os levam a uma condição de leitores anfíbios por conjugarem outros espaços que não o da sala de aula, mas o espaço da própria narrativa explorada em sala de aula.
Avaliação	• Recomenda-se, nessa atividade, o(a) professor(a) avaliar os(as) alunos(as) mediante à sua participação na realização das tarefas que foram propostas. No entanto, caso o(a) professor(a) queira fazer outra avaliação, sugerimos o seguinte: Ao longo da leitura do texto, mais necessariamente nos parágrafos finais, ele interrompa a leitura e peça para que os(a) alunos(as) deem um final a história, dizendo se o filho irá ou não trocar de lugar como o pai e como isso deve acontecer.

PROPOSTA 2: RESSIGNIFICANDO LEITURAS LITERÁRIAS EM SALA DE AULA
- Ensino da narrativa *Nas águas do tempo*, de Mia Couto

ESTRUTURA	Descrição
Habilidade (Retirada da BNCC)	• (EF69LP49) Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor.
Objetivo	• Reconhecer, problematizar e ressignificar a função da literatura por meio da leitura, análise e interpretação do conto de Mia Couto para identificar o caráter anfíbio da trajetória tanto do neto quanto do avô em travessia na cultura, memória e alteridade moçambicana.
Nível de ensino e público-alvo	• Turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.
Materiais (recursos didáticos e midiáticos)	• Cópias da narrativa “Nas águas do tempo”, de Mia Couto; • Datashow; • Notebook; • Impressora; • Papel A4; • Caderno; • Caneta, lápis, borracha (entre outros);

	• Imagens de um rio (pode ser um rio local); • Pincéis para quadro branco ou giz; • Impressão dos mapas para os grupos; • Impressão dos QR codes com as perguntas sobre as narrativas.
Metodologia	Motivação • Para essa aula, o(a) professor(a) pode começar indagando os(as) alunos(as) se já ouviram falar ou sabem o que diz o texto da Lei nº 10.639/03. Após as respostas dos(as) alunos(as), sendo ela positiva ou não, o(a) professor(a) fará uma breve exposição do texto, utilizando o projetor, da Lei que versa sobre “o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”. • Em seguida, perguntará o que os alunos conhecem da cultura, tradição, religião e literatura afro-brasileira. Ao ouvir as respostas, o(a) professor(a) provocará os(as) estudantes sobre as literaturas africanas. Irá questioná-los(as) de forma oral e, depois, escrever no quadro para que os(as) alunos(as) façam uma pesquisa sobre: Quais países falam português? Porque esses países falam português? Será que tem alguma relação com o nosso? Qual é o tipo de relação? Qual a temática explorada pelos escritores africanos em seus textos? Será que seriam temáticas que abordam, somente, a condição de seu continente? Quem já leu ou viu algum texto de autoria africana? Entre outros questionamentos que o(a) professor(a) poderá fazer e construir com os(as) estudantes. • É crucial ressaltar que depois desses questionamentos, o(a) professor(a) convidará os(as) alunos(a) a fazer a pesquisa no site de busca Google. De posse das respostas apresentadas, passamos para o próximo passo, que é introduzir o texto em sala de aula. Introdução • Nesse momento, o(a) professor(a) apresentará a narrativa aos(as) alunos(as). Dirá que trouxe para aula uma história de um escritor moçambicano. Após dizer isso, escreverá no quadro o nome da narrativa “Nas águas do tempo” e perguntará aos(as) alunos(as) quais as suas impressões a partir do nome do texto. • Depois de ouvi-los(as), o(a) professor(a) fará uma breve apresentação sobre o autor e por que o selecionou. É necessário que o(a) professor(a), ao selecionar uma obra, tenha em mente o que pretende alcançar e despertar nos(as) alunos(as). É importante também destacar que o escritor normalmente elabora a sua escrita a partir das suas vivências, experiências e trocas.

	Leitura • Como forma de tornar esse momento mais interessante para os(a) alunos(as), o professor irá desenvolver a seguinte atividade de leitura com eles(as): • Ele irá formar entre 4 a 5 grupos de leitura. Após a divisão dos grupos, será entregue uma cópia do texto para cada um(a) dos(as) alunos(as). • Com os(as) alunos(as) em posse da história, o(a) professor(a) irá explicar como vai proceder à leitura. Nesse momento, ele(a) informa que a leitura deverá ocorrer de modo compartilhado entre os participantes do grupo. Isso representa que o texto será lido de modo que todos do grupo consigam ouvir. Para essa dinâmica de leitura, o(a) professor(a) pode deixar que os(as) alunos(as) utilizem os espaços da escola, lembrando que a leitura será acompanhada. O(a) professor(a) pode estipular um tempo de leitura para os grupos. • Como forma de se certificar de que os grupos farão a leitura integral do texto, será dito que, logo após a leitura, faremos uma dinâmica intitulada <i>Caça ao tesouro literário de perguntas e respostas sobre a história lida</i>. Interpretação • Ao propor uma atividade interpretativa, os(as) docentes precisam fomentar nos(as) alunos(as) o desejo por querer conhecer sobre a história, sobre o assunto abordado na narrativa. Nesse sentido, o despertar interesse é a chave para que os(as) discentes transitem no universo dos textos literários. Esse transitar precisa fazer com que alunos(as)-leitores(as) se sintam envolvidos com a trajetória de vida das personagens, que o narrador seja o elo dialógico entre os(as) leitores anfíbios que se movem na trama movediça do texto, mediante os acontecimentos. Ao adentrar às folhas do conto, o(a) leitor(a) passa a transitar outros espaços que não aqueles físicos, mas os espaços da imaginação, fabulação, criação e, principalmente, o da libertação, que se encontram noutras margens. • Ciente de que os(as) alunos fizeram a leitura do texto, o(a) professor(a) retomará a explicação de como vai proceder à dinâmica <i>Caça ao tesouro literário</i>. Explicação: os grupos formados para realização da leitura serão mantidos na busca pelo tesouro literário. O(a) professor(a) irá elaborar algumas perguntas a respeito do texto lido. Essas perguntas poderão ser
--	--

	sobre a estrutura, os elementos da narrativa, como narrador, personagem, tempo, espaço, enredo; podem ser questões mais específicas sobre cenas do conto etc. Após elaborar essas perguntas, o(a) professor(a) irá espalhá-las pela escola. Sugerimos que sejam elaboradas no mínimo 10 questões e que essas sejam digitadas no <i>google forms</i> e geradas <i>QR codes</i> para serem distribuídas, no entanto, dependendo dos recursos disponíveis, o responsável pode apenas escrever em um papel. <i>QR code</i> ou papéis distribuídos, é chegada a hora de o(a) professor(a) dar os comandos aos(as) alunos(as). Primeiro, dirá que terá uma premiação que pode ficar a critério do(a) professor(a) junto com a turma, sendo que seja algo previamente estipulado. Segundo, entregará um mapa com as pistas necessárias para que os grupos possam encontrar os <i>QR codes</i> ou papéis com as perguntas. Esse mapa será produzido pelo(a) professor(a) para orientar os(as) alunos(as) na caça ao tesouro. Por fim, será dito que o grupo vencedor vai ser o que acertar a maior quantidade de questões e conseguir encontrar todos os <i>QR codes</i> ou perguntas em menos tempo. Observe que é necessário de um cronômetro para marcar o tempo gasto pelas equipes. OBSERVAÇÃO: as equipes poderão levar consigo as cópias dos textos que leram para tentar responder às questões. Depois que todos os grupos responderem às perguntas, é o momento de o(a) professor(a) fazer uma retomada a partir das respostas dos(as) alunos(as). Para tanto, solicita que o grupo confirme ou não a resposta que deu durante a caçada do tesouro.
Avaliação	• Esse processo ocorrerá mediante a participação dos alunos nas atividades propostas pelo(a) professor(a). Caso este(a) queira, poderá aplicar o questionário impresso para todos os(as) alunos(as). Outra sugestão é solicitar que os grupos façam uma pesquisa acerca das produções literárias afro-brasileira ou africana e escolham uma para ler e compartilhar com a turma. O(a) professor(a) dirá à turma que a leitura tem que ser feita por todos os membros dos grupos, pois eles(as) precisarão contar a história selecionada. Depois que todos terminarem, o(a) professor(a) dirá que agora os grupos precisam escolher dentre as histórias apresentadas a que mais lhes chamou atenção para fazer a leitura integral e apresentar elementos novos que acharam interessante e que na primeira leitura dos colegas passou despercebido.

PROPOSTA 3: RESSIGNIFICANDO LEITURAS LITERÁRIAS EM SALA DE AULA
- Ensino da narrativa *Sabedoria das águas*, de Daniel Munduruku

ESTRUTURA	Descrição
Habilidade (retirada da BNCC)	• (EF69LP49) Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor.
Objetivo	• Reconhecer, problematizar e ressignificar a função da literatura por meio da leitura, análise e interpretação do conto de Daniel Munduruku para identificar o caráter anfíbio da trajetória tanto de Koru quanto de Maíra durante a imersão na cultura, memória e alteridade ao mergulharem nas águas do Tapajós.
Nível de ensino e público-alvo	• Turmas dos 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental
Materiais (recursos didáticos e midiáticos)	• Cópias da narrativa “<i>Sabedoria das águas</i>”, de Daniel Munduruku; • Datashow; • Notebook; • Impressora; • Caixa de som; • Papel A4; • Caderno; • Caneta, lápis, borracha (entre outros); • Link da música Kanarô do povo Yawanawa (https://www.youtube.com/watch?v=WaS4nhfyVN); • Link dos relatos do indígena Daniel Munduruku (https://www.youtube.com/watch?v=J_cwwHRhRw)
Metodologia	Motivação • O(a) professor(a) retomará a Lei nº 10.639/03 como forma de criar um debate em torno da história e cultura do povo indígena. Em seguida, será projetado o vídeo da música Kanarô, interpretada pelo povo Yawanawa, das terras do Rio Gregório no município de Tarauacá/Acre. Depois de assistir ao vídeo com os(as) alunos(as), é importante levantar alguns questionamentos sobre a representatividade do vídeo a que acabaram de assistir. Os(as) alunos(as) podem ser questionados se eles(elas) conhecem alguma aldeia indígena, se sabem quais os povos que moram na sua região, entre outras questões. • Com os questionamentos feitos, é chegado o momento de o(a) professor(a) apresentar um vídeo

	do escritor indígena Daniel Munduruku, em que ele fala de suas experiências de vida. Conta como foi sair da aldeia onde morava e ir morar fora dela, fala de suas vivências com o seu avô. Terminado de assistir ao vídeo, o(a) professor(a) pode pedir para os(as) alunos(as) falarem sobre suas experiências marcantes. Depois de ouvi-los(as), o(a) professor(a) irá para o próximo passo. Introdução • Nesse momento, o(a) docente partirá do vídeo assistido com os(as) alunos(as) para apresentá-los(as) à narrativa “Sabedoria das águas”, do escritor indígena Daniel Munduruku. O processo de apresentação acontecerá mediante a entrega de uma cópia do texto para cada um dos(as) alunos(as). Como a história é repleta de imagens, cabe ao(a) professor(a) orientar os(as) alunos(as) a olharem para o título da narrativa, para as imagens e descreverem em um papel as impressões deles(as) sobre o texto. O(a) professor(a) pedirá que os(as) alunos(as) destaquem a folha em que escreveram e troquem com o(a) colega do lado. Terminada a troca, o(a) professor(a) dirá que, ao final da leitura, será visto se o que foi escrito no papel se aproxima ou não da história. Leitura • A fim de aproximar os(as) colegas na realização da leitura, será recomendado que eles(as) se sentem com as pessoas com as quais trocaram o papel com as interpretações de pré-leitura, uma vez que, ao final, irão ler o que cada um escreveu para saber se se confirmam ou não as suas inferências textuais. Contudo, isso só acontecerá ao final da leitura integral do texto. Ao longo desse percurso, será solicitado que os(as) alunos(as) observem e escrevam, em seus cadernos, quais são os personagens, qual o foco narrativo, como os personagens se relacionam, em que momento a história acontece, qual o conflito presente na narrativa, como esse conflito é resolvido? Essa dinâmica de leitura será pertinente, pois proporcionará aos(as) alunos(as) olhar para as impressões do(a) colega sobre o texto a partir do conhecimento da história lida. Interpretação
--	---

	● Seguindo o processo de leitura, os(as) alunos(as) foram realizando uma leitura em que precisavam destacar alguns pontos importantes da narrativa. Leitura realizada e pontos destacados, o(a) professor(a) irá fazer um círculo e pedirá que as duplas sentadas em suas cadeiras façam as leituras do que os(as) colegas escreveram no papel sobre o texto que iam ler. O(a) professor(a) irá repetir o processo até que todas as duplas tenham lido. Depois que todos(as) se apresentarem, o(a) professor(a) pedirá que eles(as) falem sobre a experiência de escrever suas impressões de um texto a partir de alguns elementos sem que tenham feito a leitura. Depois, questionará sobre a diferença que é interpretar e analisar um texto após a leitura. Dito isso, os(as) alunos(as) serão convidados(as) a falar da narrativa “Sabedoria das águas”, de Daniel Munduruku, e sobre o que acharam da história. Ao ouvir os(as) alunos(as), o(a) professor(a) se pronunciará, ao trazer também suas interpretações. ● Ao aproximar os(as) alunos(as) do texto de Daniel Munduruku, o(a) professor(a) proporciona um encontro conflituoso do(a) aluno(a) com o texto literário. Isto é, a promoção da leitura (literária) no espaço escolar, tornou-se algo cada vez mais escasso, pois os currículos condicionaram a leitura do texto literário ao ensino, muitas vezes, apenas da gramática. Nesse sentido, quando o(a) professor(a) se propõe a trabalhar com o texto em sua totalidade, os(as) estudantes apresentam resistência em realizar a leitura e, principalmente, a oferecer interpretações à história. Contudo, professores(as) precisam apostar em estratégias que chamem a atenção dos(as) alunos(as) para conhecerem literaturas que fazem sentido, inicialmente, para eles. Assim, é nesse viés que propomos uma educação literária anfíbia por meio da leitura de textos que ressignificam a trajetória de narradores, personagens e leitores(as) que se (des)encontram no universo literário. Esse encontro entre o texto e o(a) seu/sua leitor(a) é o caminho a ser trilhado para que os(as) discentes possam conjugar o direito de conhecer outras literaturas que não as consagradas e fragmentadas nos livros didáticos.
	● Recomenda-se que seja utilizada como instrumento de avaliação a participação dos(as) alunos(as), as suas produções escritas sobre o texto, a leitura do texto e, principalmente, o momento em que os(as) alunos(as) fazem a interpretação da obra. Sugerimos

Avaliação	também como forma de avaliar que o(a) professor(a) peça para os(as) alunos(as) fazerem uma pesquisa e tragam para sala de aula um texto de autoria indígena e compartilhem com a turma. Esses momentos de socialização da leitura são importante para que os(as) colegas aprendam mais sobre o gênero em estudo e sobre as temáticas que são discutidas.
------------------	--

PROPOSTA 4: RASTROS DAS MEMÓRIAS ANCESTRAIS - A CONSTRUÇÃO DE TEXTUALIDADES A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS LOCAIS

ESTRUTURA	Descrição
Habilidade (alinhadas à BNCC)	(EF69LP51) Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/ edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. – e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário.
Objetivo	Promover o encontro dos(as) alunos(as) com as histórias vivas de suas tradições, costumes e crenças a partir da escuta de contadores de histórias, para posteriormente os(as) alunos(as) realizarem o planejamento, textualização e revisão/edição de textos autorais.
Nível de ensino e público-alvo	Turmas dos 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental
Materiais(recurso didáticos e midiáticos)	• Caderno; • Papel A4; • Caneta, lápis, borracha; • Pincel para quadro branco; • Quadro; • Gravador ou celular; • Impressora • Computador; • Internet.
Metodologia	• A partir das atividades anteriormente desenvolvidas pelos(as) professores(as) em suas aulas, eles(as) irão conduzir os alunos a realizarem produções autorais. Tal exercício só será possível, pois os(as) professores(as) já repertoriaram os(as) alunos(as) com histórias de avôs(ós), pais, mães, filhos(as) e netos(as), que narram vivências, experiências, memórias e afetos. Os textos explorados nas propostas anteriores são exercícios que promovem a inserção dos(as) alunos no universo da literatura anfíbia, ao possibilitar o encontro com múltiplas vozes que narram/constroem vivências por meio da contação de histórias. Nesse tocante, a

	educação literária anfíbia se constrói por meio da leitura e escrita de textos que levam os(as) discentes a desaprender para aprender a ler/tecer múltiplas histórias na/além sala de aula da educação básica. • Após as leituras das narrativas “A terceira margem do Rio”, de Guimarães Rosa; “Nas águas do tempo”, de Mia Couto, e “Sabedoria das águas”, de Daniel Munduruku, acredita-se que os alunos terão o estímulo necessário e o conhecimento sobre as narrativas para assim desenvolver a seguinte atividade. Motivação • A partir da leitura, análise e interpretação das narrativas, o(a) professor(a) levará os(as) alunos(as) para conhecer algum(a) ancião(ã) da comunidade que seja contador de histórias. A princípio, será feito uma pesquisa pelos bairros a fim de encontrar “algum experiente” que gosta de contar histórias sobre as vivências locais ou até mesmo regionais. Essa atividade tem como foco despertar nos(as) alunos(as) o interesse em conhecer, a partir da narração do outro, algumas histórias que fazem parte das suas relações sócio-históricas e culturais. Introdução • Depois de levar os(as) alunos(as) para escutar a história, o(a) docente irá solicitar que, em casa, eles(as) consultem alguém da família que saiba algumas histórias reais ou ficcionais que possam contar. Encontrada a pessoa que irá contar a história, é recomendado que os(as) alunos(as) façam uma breve biografia do contador para apresentar em sala de aula junto da história escrita por eles(as). Isso mesmo, os(as) alunos precisarão escrever a história contada pelo membro da família. Para essa atividade, o(a) professor pode sugerir que os(as) alunos(as) formem trios e escolham, dentre as histórias ouvidas, qual gostariam de escrever. Recomenda-se que os(a) alunos(as) tenham, em posse, um gravador ou celular para gravar o momento da contação da história, assim possibilitando que eles(as) não interrompam a pessoa que estiver narrando a história. • O ideal de a atividade ser feita em trio é porque o exercício de escrita e reescrita pode ser dividido entre eles(as), para que reconheçam e assumam o
--	--

	papel de escritor, revisor e organizador do texto. Leitura • Como forma de valorizar o trabalho dos(as) alunos(as), o(a) professor(a), junto com a equipe gestora, pode organizar um evento na escola para os(as) alunos(as) lerem e exporem as suas produções; na oportunidade, é bom convidar as pessoas que contribuíram contando as histórias para os(as) alunos(as). Outra dinâmica seria os alunos(as) passarem nas outras salas para fazerem as leituras de suas narrativas. Ao final, seria importante o(a) professor(a), junto com os alunos, organizar um livro com as histórias escritas pelos(as) alunos(as) e entregar um exemplar para a biblioteca da escola e outra para a da cidade. Interpretação • Para esse processo, o(a) professor(a) orientará que os(as) alunos(as) façam a troca de texto entre os trios. Exemplo: os trios irão trocar entre si os textos que escreveram e fazer a leitura para depois apresentar, em sala de aula, o texto dos colegas. Cada trio terá que ler, analisar e interpretar o texto dos(as) colegas. O responsável pela dinâmica, nesse caso, o(a) docente, passará as orientações acerca do que os(as) alunos(as) devem fazer após realizar a leitura do texto. Certo de que todos(as) fizeram as leituras, é chegado o momento de os(as) alunos(as) compartilharem as suas interpretações da história lida.
Avaliação	• Orientamos o(a) professor(a) a considerar a participação, a produção escrita e a exposição dos textos feita pelos(as) alunos(as) sob seu acompanhamento.

Nessa perspectiva de elaboração de propostas metodológicas para o ensino de literatura, leitura (literária) e letramento literário na escola, acreditamos que, ao alinhar nossas propostas às habilidades da BNCC, o(a) professor(a) poderá encontrar subsídios para inserir e promover, em suas aulas, uma educação literária anfíbia, na qual esteja patente uma concepção transformadora, emancipadora, humanizadora. Essa educação se realiza por meio das estratégias, métodos e, principalmente, pela ação do(a) professor(a) em se propor a transgredir quando se pensa no ensino de literaturas na escola, permitindo ao(à) estudante realizar práticas de leitura (literária) nas quais haja o convívio, manejo e questionamento das redes de solidariedade e contraponto entre personagens e narradores moçambicanos,

brasileiros e indígenas, que tecem outros pontos de vista para a releitura e reescrita das literaturas anfíbias na/além sala de aula da educação básica.

Dessa maneira, nossas propostas partem das habilidades (EF69LP49) e (EF69LP51) retiradas da BNCC, em que estão relacionadas a adesão das práticas de leitura e a produção escrita do texto. Resolvemos trabalhar com essas duas habilidades pelo caráter adotado por elas, as quais mobilizam a leitura, escrita e oralidade. Acreditamos ainda que, apesar de suas limitações, elas podem ser sueladoras para a promoção de uma educação literária efetiva no espaço escolar.

Assim, tais propostas têm como foco inserir a leitura (literária) de narrativas em sala de aula a fim de despertar o interesse em nossos(as) alunos(as) de se aventurarem em outras narrativas, sejam elas curtas ou longas. À proporção que formos trabalhando com os textos selecionados, buscamos fazer com que os(as) alunos possam, de forma dinâmica, realizar a leitura da história, compreensão do enredo e depois explorar os elementos linguísticos, composicionais, estruturais, entre outros. Dessa maneira, buscamos promover a formação do leitor literário anfíbio no espaço escolar.

3.3 Um ensino de literaturas anfíbias como prática humanizadora, inventiva e transgressiva

Ao propor uma educação literária anfíbia que perpassa o espaço da sala de aula, queremos, pois, permitir aos(as) alunos(as) realizarem leituras (literárias) de textos que os(as) tirem da zona de conforto, que os(as) coloquem em movimento fora e dentro do próprio texto. Quando discutimos a questão de uma educação literária anfíbia, temos em mente a necessidade de os(as) professores(as) levarem seus/suas alunos(as) a conhecerem um pluriverso de possibilidades por meio da leitura e da escrita de textos, que os(as) confrontem, humanizem, emancipem, libertem para vislumbrar os panos em outras margens do saber/narrar/poetizar/metaforizar e ressignificar as tessituras literárias da vida.

Nesse viés, defendemos que uma educação literária anfíbia é construída por meio das relações entre professor(a), aluno(a) e texto. Contudo, não é qualquer relação que precisa existir entre a tríade, mas sim uma relação de cumplicidade, companheirismo e solidariedade. Ao estabelecermos uma relação harmoniosa e conflituosa entre esses sujeitos e o objeto, vamos ao encontro da percepção da pesquisadora Amélia Davi (2018b, s/p) ao apresentar no texto *Formação de leitores e educação literária: uma base que desaba* a hipótese de que “não conseguimos formar leitores não porque esse objetivo seja difícil demais, mas porque o modo

como a ideia de formação leitora é tradicionalmente concebida é restrito e limitador demais”. Ou seja, o ensino de leitura e literaturas encontra-se engessado nos moldes tradicionais de ensino, e para que os(as) alunos(as) demonstrem interesse é necessário que os(as) professores(as) desenvolvam estratégias que os(as) aproximem, professor(a) e alunos(as), do texto literário.

Dessa maneira, com tais propostas na subseção anterior, buscamos, por meio delas, oferecer possibilidades aos(às) professores(as) de trabalharem com textos literários anfíbios que se aproximem dos(as) alunos(as), uma vez que vislumbramos, nessa forma de trabalho, a inserção dos(as) alunos(as) no universo das literaturas em movimento. A saber, promover o encontro do alunado com os textos que podem despertar o interesse à leitura, visto que, em sua grande maioria, esses textos conversam com as experiências e vivências de seus leitores. Todavia, sabemos que não é só pelo simples fato de colocar os(as) alunos(as) em diálogo com esses textos que eles se constituirão leitores(as), mas sim pelo processo contínuo, planejado, referenciado e crítico de leituras de obras literárias.

A respeito do processo de formação do leitor literário anfíbio, concebemo-lo como um percurso necessário para despertar uma consciência-ação-reflexão quanto: a) ao direito à literatura enquanto um bem universal; b) à importância que é a realização da leitura (literária) como uma prática libertadora, transformadora e humanizadora; e, por fim, c) à formação enquanto leitor anfíbio só será possível se o(a) aluno(a) exercitar o direito a ler, questionar e transformar sua realidade desde uma educação literária anfíbia.

Dessa forma, destacamos que o processo de formação de um leitor literário anfíbio tem que ser encarado como algo contínuo; portanto, uma vez dado o início, é necessário que se mantenha, pois interrompê-lo implica recomençar o percurso. Não que seja proibido; contudo consideramos mais pertinente que a formação não seja interrompida, mas se acontecer, recomendamos que o(a) leitor(a) se dê o direito de recomençar quantas vezes forem necessárias, só não pode deixar de recomençar.

Nessa perspectiva, destacamos o texto *O direito à literatura*, de Antonio Candido (2012). Neste ensaio, Candido (2012, p. 18) compreende a literatura como “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 folclores, lenda, chistes, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações”. Desse modo, podemos perceber então que a literatura, a partir da perspectiva de Candido (2012), é realizada de diferentes formas, seja na oralidade ou na escrita, fazendo com que todas as pessoas, sejam elas analfabetas ou não, tenham acesso à produção literária.

Dessa maneira, para Candido (2012, p. 18), a literatura é entendida como um bem incompressível, tendo em vista que “ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia”. Todos têm esse direito em algum momento do dia, de efabular, nem que seja nos sonhos. Para tanto, a literatura é vista como um campo amplo de efabulações, no qual as pessoas estão em constante contato com a arte de fabular/criar/inventar/produzir diariamente a literatura, independente da sua instrução. Vejamos o que discorre Candido (2012) sobre essa questão:

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 contacto 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 fabulado. O sonho assegura durante o sono a presença indispensável deste universo, independentemente da nossa vontade. E durante a vigília a criação ficcional ou poética, que é a mola da literatura em todos os seus níveis e modalidade, está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito, como anedota, causo, história em quadrinhos, noticiário policial, canção popular, moda de viola, samba carnavalesco. (Candido, 2012, p. 18)

Para tanto, no fragmento acima, podemos perceber que a literatura é compreendida como algo que “corresponde a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito”, segundo Candido (2012, p. 18). É nessa constituição de direito que a literatura se torna um bem incompressível, pois as pessoas, como dito anteriormente, não conseguem viver sem fabular.

Para além da fabulação, da produção ficcional ou poética, a literatura enquanto um direito é um instrumento de poder; instrumento esse que tem um caráter duplo aceptivo, uma vez que ela “confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate”, como diz Candido (2012, p. 19), assim, podemos concluir que a literatura não deixa de ser ideológica e política, pois, como defende Antonio Candido (2012):

[...] convém lembrar que ela não é uma experiência inofensiva, mas uma aventura que pode causar problemas psíquicos e morais, como acontece com a própria vida, da qual é imagem e transfiguração. Isto significa que ela tem papel formador da personalidade, mas não segundo as convenções; seria antes segundo a força indiscriminada e poderosa da própria realidade. Por isso, nas mãos do leitor o livro pode ser fator de perturbação e mesmo de risco. Daí a ambivalência da sociedade em face dele, suscitando por vezes condenações violentas quando ele veicula noções ou oferece sugestões que a visão convencional gostaria de proscrever. No âmbito da instrução escolar o livro chega a gerar conflitos, porque o seu efeito transcende as normas estabelecidas. (Candido, 2012, p. 19)

Observemos que a literatura tem um poder muito além de entreter, ela tem a capacidade de mudar mentes, de abrir horizontes, de potencializar sentimentos, transmitir emoções, opiniões, fatos, ideias. É nesse contexto que compreendemos a literatura como um espaço ideológico, não sendo, portanto, neutra diante das questões que envolvem as tramas

cotidianas da vida dos(as) leitores(as).

Dessa maneira, a literatura não pode ser compreendida como um espaço neutro, visto que são escritas de algum lugar e esse lugar faz com que o texto seja carregado sócio-histórico e culturalmente de significados e representações que trazem marcas culturais e linguísticas que fazem com que o escritor seja reconhecido em seu texto, vez que sua forma de articulação das ideias, das construções frasais, entre outros, passam a ser uma marca registrada de alguns escritores, como por exemplo, Guimarães Rosa, Mia Couto e Daniel Munduruku.

Destacamos esses escritores, pois são os que estamos pesquisando, mas muitos outros se enquadram nesse contexto. Para tal, os três têm em comum em seus textos uma linguagem em movimento, e, principalmente, uma visão voltada para as questões que atravessam o seu contexto de escrita, como por exemplo: falam sobre as regiões mineira, amazônica e moçambicana. No que diz respeito a isso, os escritores em tela figuram laços de solidariedade a partir de suas histórias narradas por diferentes vozes, mas que se (des)encontram na criação ficcional, como é observado nas análises feitas no segundo capítulo desta dissertação.

Desse modo, realizamos aqui uma reflexão acerca da importância da leitura (literária), haja vista que “a produção literária tira as palavras do nada e as dispõe como todo articulado”, fazendo o leitor compreender as palavras a partir do seu lugar, do seu contexto. É dessa forma que a literatura manifesta seu papel formador e humanizador (Candido, 2012, p. 21).

Partindo desse caráter formador e humanizador que a literatura propicia aos seres humanos, é que propomos uma reflexão por meio do ensaio do professor Paulo Freire, considerado o patrono da educação brasileira. Dito isso, ancoramos nossas discussões a partir do texto *A importância do ato de ler*, de Paulo Freire (2003), no qual ele discute sobre o contexto de formação de um leitor, que não se realiza apenas no processo de decodificação da palavra escrita, mas também pelo processo de leitura da “palavramundo”¹⁰. No que concerne à leitura de mundo, Freire (2003) ensina:

[...] uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e contexto. (Freire, 2003, p. 13)

Freire (2003) evidencia a importância de uma leitura crítica como um procedimento que envolve ler o mundo em que estamos inseridos. Leitura essa que está para além do texto

¹⁰ Para Paulo Freire (2003), a “palavramundo” é uma maneira de ler a vida e seus acontecimentos a partir de observações, experiências e vivências. É por meio do contexto em que o sujeito está inserido que ele passa a ler o mundo, as pessoas, as estações do ano, os sentimentos. Assim, o autor defende que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 2003, p. 13).

escrito. Como o próprio autor nos mostra, é a leitura do mundo e seus acontecimentos. É nesse cenário que o autor elucida sobre a necessidade de compreender as relações que implicam texto e contexto.

Dessa forma, observamos o quão valioso é considerar o contexto de produção de sentidos na formação de um leitor, uma vez que os significados atribuídos ao texto são frutos do contexto no qual o seu leitor está inserido. Um texto só se materializa para o seu leitor quando ele passa a ressignificá-lo mediante aquilo que faz sentido para ele. Segundo Bordini e Aguiar (1988),

A seleção dos significados se opera por força de um contexto que os justifica. Esse contexto é o da experiência humana, que confere valor a um sinal que em princípio é vazio e só passa a portar significado por um ato de convenção eminentemente social. Convenciona-se que algo é significante, quando corresponde a um valor previamente estabelecido. O conjunto de valores convencionados é chamado cultura e por isso mesmo perfeitamente legível porque criado pelos humanos (Bordini; Aguiar, 1988, p. 16)

Vejamos que, no excerto acima, as autoras explicam sobre a importância que o contexto tem para a compreensão do texto, que é por meio dos signos conhecidos pelos leitores que o texto passa a significar. Contudo, as autoras ainda vão apresentar que, em determinados momentos de leitura, o leitor não pode se valer somente do contexto para inferir sentido ao texto, pois, como assevera Bordini e Aguiar (1988):

No circuito de comunicação, o texto literário não se refere diretamente ao contexto, não precisa apontar para o objeto real de que ele é signo, possuindo, portanto, uma autonomia de significação. Por exemplo, uma história infantil ou um romance criam suas próprias regras comunicativas, estabelecendo um pacto entre autor e leitor, em que a presença do contexto é dispensável (...) essa capacidade do texto literário de independe de referentes reais, de forma direta, deve-se à coerência interna dos elementos que se compõe, de modo a tornar auto-suficiente o todo assim estruturado. (Bordini; Aguiar, 1988, p. 14)

Para tanto, a partir do que as autoras apontam quanto ao contexto ser ou não relevante para determinadas leituras, destacamos a importância de se saber selecionar os textos que serão levados à sala de aula, pois defendemos que os textos que se aproximam mais da realidade dos(as) alunos(as) passam a ser mais convidativos e, assim sendo, eles(as) terão maior interesse em conhecer sobre a história que é contada. Para Eliana Yunes (2004),

Aproximar a leitura e o cotidiano pode parecer algo absolutamente genérico e vago, como risco de um ecletismo sempre desaconselhado do ponto de vista acadêmico. Mas, estando em um ambiente eminentemente preocupado com questões da educação *latu sensu* e que, portanto, não se restringe à escola, talvez seja possível dizer, sem oposição, que a leitura, como exercício civilizatório, é o que de mais transdisciplinar temos, para dar conta de questões que extrapolam método, instrumento, conteúdo, forma e campo de aplicação específico. Ela se apresenta como constituinte mesma do conhecimento. Ação de um sujeito ou de uma subjetividade em formação, forjando expressão própria, a capacidade de ler e dar sentido ao mundo é, afinal, a meta principal de qualquer projeto educativo digno deste nome (Yunes, 2004, p. 77).

Logo, não é por acaso que a percepção de mundo é relevante para se olharem as tramas dos textos, pois é por meio dessa relação que os textos ganham sentido aos olhos de seu(a) leitor(a). Como prova disso, destacamos Paulo Freire (2003), ao escrever o ensaio aqui discutido, no qual faz uma releitura de suas práticas e rememora momentos que lhe foram importantes e que representam a sua formação enquanto leitor e escritor:

Ao ensaiar escrever sobre a importância do ato de ler, eu me senti levado - e até gostosamente - a “reler” momentos fundamentais de minha prática, guardados na memória, desde as experiências mais remotas de infância, de minha adolescência, de minha mocidade, em que a compreensão do ato de ler se veio em mim constituindo. Ao ir escrevendo este texto, ia “tomando distância” dos diferentes momentos em que o ato de ler se veio dando na minha experiência existencial. [...] Na verdade, aquele mundo especial se dava a mim como o mundo de minhas primeiras leituras. Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto - em cuja percepção me experimentava e, quanto mais o fazia, mais aumentava a capacidade de perceber - se encarnavam numa série de coisas, de objetos, de sinais, cuja compreensão eu ia apreendendo no meu trato com eles nas minhas relações com meus irmãos mais velhos e com meus pais. (Freire, 2003, p. 13,14 e 16)

Destacamos que Freire, ao revisitar suas memórias, no excerto acima, leva-nos a refletir sobre aquilo que defendemos enquanto um leitor anfíbio, que nasce a partir das suas vivências e experiências ao longo da vida. Assim, ao voltar às cenas do passado e lembrar os momentos nos quais não dominava a palavra escrita, mas que conseguia ler o mundo a partir de suas representações, a ruptura paradoxal daquilo que representa a leitura como o ato de decodificar as letras é bastante emblemática na visão de Freire (2003). Notamos que ele, como dito no excerto acima, revela-nos a capacidade que tinha de ler aquilo que estava à sua volta. Observemos que o conceito de leitura aplicado por Paulo Freire não é um conceito engessado às normas.

Dessa forma, a visão de leitor(a) que discutimos aqui é aquela que o(a) considera como um ser capaz de decodificar o código, mas também que leva em conta as suas experiências e vivências, uma vez que o ato de “ler passa a significar igualmente viver a realidade por intermédio do modelo de mundo transcrito no texto”, conforme Zilberman (2010, p. 18), ao fazer com que o(a) leitor(a) seja capaz de ressignificar as narrativas a partir das suas cenas do cotidiano.

Segundo Yunes (2004, p. 81), “ler é desfazer a certeza dura e vacilar com a confiança de que perdendo-se, há mais a encontrar: a linguagem não se esgota no sentido atribuído historicamente, suspenso sobre seu uso cotidiano”. Em outras palavras, a leitura é, pois, o resultado do confronto entre leitor e texto. Isso ocorre em virtude de o(a) leitor(a) não ser um sujeito neutro, mas sim um ser constituído sócio, histórico e culturalmente, que aprende a ressignificar suas leituras a partir de suas experiências cotidianas.

Nesse sentido, a formação do(a) leitor(a) literário anfíbio(a) inicia-se nas suas práticas de observar, de experienciar e de metaforizar a vida cotidiana na/além leitura das paisagens, memórias, páginas de livros de literatura. Dessa maneira, a construção de uma educação literária anfíbia, por sua vez, consolida-se por intermédio de um projeto que considere as pessoas-leitores em sua totalidade fragmentada, que os(as) concebem enquanto crianças, adolescentes, filhos(as), pais, mães, avós(ôs), alunos(as), professores(as)... que interagem entre si e transitam por múltiplos espaços que os humanizam, emancipam e os libertam para assim se (des)construírem enquanto leitores(as) anfíbios(as).

CONSIDERAÇÕES (QUASE) FINAIS

POR UMA EDUCAÇÃO LITERÁRIA ANFÍBIA NA ESCOLA

Nesta dissertação, apontamos como eixo temático a promoção de uma educação literária anfíbia por meio das narrativas ATMR, de Guimarães Rosa, NAT, de Mia Couto, e SDA, de Daniel Munduruku, cujo objetivo geral inscreve-se em investigar as literaturas brasileira, moçambicana e indígena em perspectiva comparada, ao apresentar uma proposta de leitura (literária) para as narrativas desses autores, por meio da solidariedade contrapontual como uma alternativa metodológica para promover o estudo, o ensino e a leitura de literaturas anfíbias na/além sala aula da Educação Básica.

Desse modo, tomando esse horizonte da pesquisa, fomos conduzidos a percorrer caminhos dantes não imagináveis. Desenvolver uma pesquisa de cunho qualitativa-descritiva a partir da leitura, análise e interpretações de textos literários e, ainda, oferecer possibilidades metodológicas para se pensar uma educação literária transformadora, emancipadora, libertadora e humanizadora, não se figuram uma tarefa fácil. Principalmente porque as veredas metodológicas que propusemos são, para nós, também, um ensaio de alguns passos críticos no sentido de discuti-las, ressignificá-las e levá-las a termo na vivência, experiência e docência na sala de aula.

Contudo, à medida que nos aventurávamos nas leituras literárias e nos textos teóricos basilares desta pesquisa, começamos a compreender que o exercício da leitura (literária) em si não podia ser entendido como uma atividade fechada para promoção do letramento literário. Ao contrário, o ato de ler em si é um dos mecanismos de promoção de uma educação literária inventiva. Aos poucos e em constante movimento de (des)aprendizagem, passamos a compreender que o ensino de literatura, a leitura (literária) e o letramento literário são

possibilidades para se pensar a inserção, permanência e ampliação das literaturas no contexto da/além sala de aula.

Essa Educação literária democrática atravessa o ato de ler de professores(as) e alunos(as) que habitam a canoa, o rio e a sabedoria da leitura (literária) para reconhecerem o exercício da liberdade, emancipação, humanização e transgressão por meio do contato entre narradores e personagens que aprendem a reler, traduzir e testemunhar o mundo desde suas vivências, ousadias e esperanças na companhia da margem, do tempo e da água que tecem a cadência da representação literária de Guimarães Rosa, Mia Couto e Daniel Munduruku.

É nessa relação de trocas, contatos e transferências de saberes, culturas e imaginários entre os textos, leitores e leituras que defendemos a promoção, defesa e disseminação de uma educação literária anfíbia, na qual se verifica a travessia de narradores e personagens que praticam, constroem e ressignificam o pensar/agir/ser/viver dos diálogos entre Brasil, Moçambique e Amazônia.

Ainda no tocante às literaturas anfíbias, trabalhamos com as literaturas que se encontram no entre-lugar das ditas produções que compõem o cânone literário e anticânone literário das literaturas de língua portuguesa. Assim, selecionamos os escritos de Guimarães Rosa, Mia Couto e Daniel Munduruku por serem escritores que produzem literaturas anfíbias. A ideia do anfíbia tanto está atrelada à questão dos autores enquanto sujeitos que se encontram fora do centro, como dos seus textos que trabalham com os imaginários terrestres e aquáticos.

Os três autores elaboram, pois, narrativas nas quais narradores e personagens (des)aprenderam a andar, navegar, atravessar e afrontar as fronteiras da terra, canoa, água e tempo para rascunhar os (des)encontros na travessia das culturas brasileira, moçambicana e indígena. As três narrativas revelam, assim, um teor político, estético e humano. Político por colocar em pauta vozes, discursos e posturas de personagens em constante dúvida, questionamento e busca de outras percepções de mundo; e estético por entreter seus(as) leitores(as) e, acima de tudo, desenvolver em nós uma “cota de humanidade”, à medida que acompanhamos os percursos das personagens a nos reinserirem na trama da vida, sociedade e cultura em transformação.

Assim, ao compararmos as narrativas de Guimarães Rosa, Mia Couto e Daniel Munduruku, conseguimos vislumbrar a possibilidade de leitura, análise e interpretação literária no contexto da/além sala de aula. Nesse instante, conseguimos ouvir as vozes que ecoam nas histórias narradas por um filho que vive a trama do abandono familiar; de um neto

que precisa tomar o lugar do avô, após compartilhar aprendizagens, e de um caçador indígena que vive momentos de dúvidas e angústias ao ser colocado numa situação de decisão.

Tais histórias se (des)encontram nas cenas cotidianas de cada um de nós. É nesse (des)encontro que defendemos o ensino de literaturas anfíbias como possibilidade de promover a emancipação dos(as) sujeitos(as), tornando-os(as) autônomos(as) e independentes na seleção, leitura, análise e interpretação dos textos literários. Mais ainda, literaturas anfíbias que permitam transformar, humanizar e libertar leitores(as) para concebê-los numa situação de protagonistas da leitura (literária).

Dessa forma, com o intuito de colocar os(as) alunos(as) como agentes ativos do processo de ensino-aprendizagem das leituras literárias, oferecemos possibilidades metodológicas aos(às) professores(as) de língua portuguesa e literaturas para desenvolverem dentro e fora do espaço escolar a leitura (literária). Dito isso, ressaltamos, nessas considerações quase finais, que nossas perspectivas para se pensar a promoção de uma educação literária anfíbia não são uma camisa de força, e sim um caminho dentre muitos que podem ser adotados para se desenvolver ou introduzir as literaturas na/além sala de aula.

Ao propor para os(as) professores(as) a dinamização da leitura (literária) no espaço escolar, visamos, com isso, tornar o(a) aluno(a) protagonista na leitura do texto literário, haja vista que um dos maiores desafios postos à arte de ensinar literaturas está em fazer os(as) alunos(as) observarem, manusearem, abrirem, lerem e ressignificarem os textos, por meio da leitura (literária) como caminho viável para a consumação de uma educação literária libertadora. Sendo assim, é por esse motivo que apresentamos as possibilidades metodológicas para se ensinar narrativas curtas em sala de aula, de um modo a chamar a atenção do(a) aluno(a) e fazê-lo trabalhar em pares, visto que acreditamos na interação como outra forma de inserir os alunos(a) nas práticas de leitura do texto literário.

Desse modo, nesta pesquisa, consideramos que os(a) professores(as) poderiam promover um ensino de literatura como um espaço de (des)aprendizagem, o qual mobilizasse os(as) alunos(as) a compreenderem que somente a leitura (literária) não é suficiente, por si só, para promoção da (des)aprendizagem, emancipação, liberdade e humanização dos sujeitos. É necessário também articular os atos de ler, escrever e falar/agir/pensar/construir obras literárias como zona dialógica a partir da qual podemos aprender a desaprender para vivenciar a leitura e escrita literárias em sua potencialidade humanizadora.

Assim, deixamos claro que nosso intuito com essa pesquisa não foi apresentar soluções, como se tivesse uma receita pronta e acabada para a promoção do ensino de

literatura, mas sim apontar caminhos que possam ajudar professores(as) e alunos(as) a se aventurarem em narrativas com as de Guimarães Rosa, Mia Couto e Daniel Munduruku.

Dessa maneira, ao desenvolvermos esta pesquisa intitulada: **Por uma educação literária anfíbia na escola - propostas didático-pedagógicas para o ensino das narrativas de Guimarães Rosa, Mia Couto e Daniel Munduruku**, gostaríamos de que mais pesquisadores(as) se envolvessem com a temática para pensar caminhos, possibilidades para um ensino de literatura humanizador, transgressivo e emancipador na/além Educação Básica do Acre.

REFERÊNCIAS

ABDALA JÚNIOR, Benjamin. **Necessidade e solidariedade nos estudos de literatura comparada**. Revista Brasileira de Literatura Comparada, n. 3, p. 87-95, 1996 Tradução. Disponível em: biblio.fflch.usp.br/Abdala_Junior_B_1085821_NecessidadeESolidariedadeNosEstudoDeLiteraturaComparada.pdf. Acesso em: 07 jan. 2023.

AMÂNCIO, Iris; JORGE, Miriam Lúcia; GOMES, Nilma Lino. **Literaturas africanas e afro-brasileira na prática pedagógica**. Autêntica Editora, 2008.

ANDRADE, Carlos Augusto Baptista de; CARDOSO, Diogo Souza. Um mergulho discursivo sobre A terceira margem do rio, de Guimarães Rosa. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, v. 10, n. 1, p. 28-41, 2015.

BARTHES, R. **O prazer do texto**. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **A formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto alegre: Mercado aberto, p. 81-99, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

CADEMARTORI, Ligia. **O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes**/ Ligia Cademartori - 2 ed. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

CAMPOS, Marcio D.'Oliveira. **A arte de Sulear-se**. Interação Museu-Comunidade pela Educação Ambiental, Manual de apoio a Curso de Extensão Universitária. Teresa Cristina Scheiner (coord.). Rio de Janeiro: TACNET Cultural/UNI-RIO, p. 59-61, 1991.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In.: **O direito à literatura** / organizadores : Aldo de Lima... [et al.] – Recife : Ed. Universitária da UFPE, 2012. 160 p.

CAPES. Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/educacaobasica/parfor#:~:O%20programa%20Nacional%20de%20Forma%C3%A7%C3%A3o,que%20n%C3%A3o%20possuem%20a%20forma%C3%A7%C3%A3o>

o> Acesso em: 12 de nov. de 2023.

CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Tradução Reginaldo C. Corrêa de Moraes São Paulo: Editora UNESP/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2008.

CHIAPPINI, Lígia. **Reinvenção da catedral: Língua, literatura, comunicação: novas tecnologias e políticas de ensino**. São Paulo: Cortez, 2005.

COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?* Belo Horizonte, Editora UFMG, 2009.

COSSON, Rildo. **Tal BNCC, qual ensino de literatura?** Revista Entrelaces, Fortaleza, v. 12, n. 24, p. 34-52, abr./jun. 2021.

COSSON, Rildo. A sequência básica. In.: **Letramento literário: teoria e prática** / Rildo Cosson. 2.ed. - São Paulo: Contexto, 2009.

COSSON, Rildo. Ensino de literatura, leitura literária e letramento literário: uma desambiguação. **Interdisciplinar-Revista de Estudos em Língua e Literatura**, v. 35, p. 73-92, 2021.

COSSON, Rildo. O paradigma do letramento literário. In.: **Paradigmas do ensino de literatura** / Rildo Cosson - São Paulo : Contexto, 2020. 224p.

COUTO, Mia. Nas águas do tempo. In.: **A menina sem palavra** / Mia Couto. – 1ª ed. – São Paulo: Editora Bonifácio, 2018.

DALVI, Maria Amélia. Educação, literatura e resistência. In: MACEDO, Maria do Socorro (Org.). **A função da literatura na escola: resistência, mediação e formação leitora**. São Paulo: Parábola, 2021.

DALVI, Maria Amélia. Formação de leitores e educação literária: uma base que desaba. **Voz da literatura**, 2018b. Disponível em: <https://www.vozdaliteratura.com/post/forma%C3%A7%C3%A3o-de-leitores-e-educ%C3%A7%C3%A3o-liter%C3%A1ria-uma-base-que-desaba>. Acesso em: 28 out. 2023.

DALVI, Maria Amélia. Literatura e Educação: formação, pensamento e trabalho. **A pesquisa em Educação e Linguagens: perspectivas em diálogo**. Campinas: Pontes, p. 129-169, 2018a.

DIAS, Ana Creliá. Literatura e educação literária: quando a literatura faz sentido (s). **Revista Cerrados**, v. 25, n. 42, p. 210-228, 2016.

FABRÍCIO, Branca. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”. In: **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**/ Branca Fabrício...[et al.]; organizador Luiz Paulo da Moita Lopes. - São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FRASÃO, A. S. **Memórias que ecoam "Nas águas do tempo"**, de Mia Couto. Travessias, Cascavel, v. 6, n. 1, p. e6206, 2012. Disponível em: <https://e->

revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/6206. Acesso em: 21 ago. 2024.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler** / Paulo Freire; organização e apresentação Marisa Lajolo. - 1. ed. - São Paulo : Moderna, 2003. - (Coleção palavra da gente ; v. 1. Ensaio)

FREIRE, Paulo. Não há docência sem discência. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Não há docência sem discência. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Por uma pedagogia da pergunta**: Paulo Freire e Antonio Faundez. 4.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

GARCIA, Neiva Kampff. UMA REFLEXÃO SOBRE O CONTO “NAS ÁGUAS DO TEMPO” DE MIA COUTO. Revista Prâxis, v. 1, p. 47-57, 2015.

GOUVEIA, E. C. S. As águas da temporalidade: As várias representações temporais na construção da ambiguidade em nas águas do tempo, de Mia Couto. Web Revista linguagem, educação e memória, v. 5, n. 5, 2013.

GROTTO, Livia. POR QUE ENSINAR LITERATURA? A FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO. Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação, v. 20, n. 1, 2018.

HAKIY, Tiago. Literatura indígena - a voz da ancestralidade. In: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (Org.). **Literatura indígena brasileira contemporânea**: criação, crítica e recepção. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

HOOKS, Bell et al. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, v. 2, 2013.

JOVER-FALEIROS, R. **O que se ensina quando se ensina literatura?** Considerações sobre a constituição de um objeto. *estud. lit. bras. contemp.*, Brasília, n. 57, e5721, 2019.

KAMBEBA, Márcia Wayna. Literatura indígena: da oralidade à memória escrita. In: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (Orgs.). **Literatura Indígena Brasileira Contemporânea**: criação, crítica e recepção. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

LAJOLO, M. Ensino de literatura: desafios ontem e hoje. In.: **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas / org. Regina Zilberman & Tania M. K. Rösing. - São Paulo : Global, 2009.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo, Editora Unesp, 2019.

MARTIN, V. L. R. Algumas propostas para o ensino das literaturas africanas e afro-brasileira no Ensino Médio. **Abril-NEPA/UFF**, v. 8, n. 17, p. 125-132, 2016.

MUNDURUKU, Daniel, 1964. **Sabedoria das águas** / Daniel Munduruku : (ilustrações Fernando Vilela). – São Paulo : Global, 2004.

MUNDURUKU, Daniel. Escrita indígena: registro, oralidade e literatura; o reencontro da memória. In: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (Orgs.). **Literatura Indígena Brasileira Contemporânea: criação, crítica e recepção**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

OLIVEIRA, Silvana. Entre margens-uma leitura para o conto "A terceira margem do rio", de João Guimarães Rosa. **Revista de História Regional**, 2009.

PAULINO, Graça. Letramento literário: por vielas e alamedas. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, n. 5, 2001.

REZENDE, Neide Luzia de. O ensino de literatura e a leitura literária. **Leitura de literatura na escola**, 2013.

ROSA, João Guimarães. A terceira margem do rio. In: **Primeiras estórias** / João Guimarães Rosa - 50.ed. - Rio de Janeiro: Ediouro Lazer e Cultura, 2011.

RÖSING, T. M. K. O que é qualidade no ensino da literatura? In.: **Literatura e ensino: territórios em diálogo** / orgs. Diana Navas, Elizabeth Cardoso, Vera Bastazin - São Paulo: EDUC : Capes, 2018.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, p. 17-33, 2013.

SANTIAGO, Silviano. Uma literatura anfíbia. **ALCEU** - v.3 - n.5 - p. 13 a 21 - jul./dez. 2002.

SANTIAGO, Silviano. **Uma literatura nos trópicos: ensaios sobre dependência cultural**. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

SANTOS, Elis Angela Franco Ferreira; SOUZA, Antônio Gabriel Evangelista de. Entre permanecer e partir: uma leitura do conto "A terceira margem do rio". **Cadernos de CNLF**, v. 16, n. 04, p. 525-532, 2012.

SILVA, A. C. da. UM MERGULHO "NAS ÁGUAS DO TEMPO", DE MIA COUTO. fôlio - Revista de Letras, [S. l.], v. 3, n. 2, 2018. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/3484>. Acesso em: 23 ago. 2024.

SILVA. M. C. A leitura literária como experiência. In.: **Leitura de literatura na escola** / Maria Amélia Dalvi, Neide Luzia de Rezende, Rita Jover-Faleiros, orgs. - São Paulo, SP : Parábola , 2013.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista brasileira de educação, p. 5-17, 2004.

TERRA, Ernani. **O conto na sala de aula**. Revista Metalinguagens, v. 5, n. 2, 2019, pp. 33-45.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro, DIFEL, 2009.

WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. 553 p.

YUNES, Eliana. Leitura e vida. In: **Formação continuada de professores**: comunidade científica e poética - uma busca de São Luiz do Maranhão/ Célia Frazão Soares Linhares. - Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

ZACCUR, Edwiges. **Novos panoramas**: desafios postos à arte de ensinar e a ensinar. In: Lucelena Ferreira ; Anabelle L. C. Sangenis. (Org.). Didática e prática de ensino de língua portuguesa. 1ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011, v. 1, p. 30-51.

ZILBERMAN, R. A escola e a leitura da literatura. n.: **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas / org. Regina Zilberman & Tania M. K. Rösing. - São Paulo : Global, p. 17-39, 2009.

ZILBERMAN, R. A formação do leitor. In.: **A leitura e o ensino de literatura** / Regina Zilberman. - Curitiba : Ibpx, 2010. p. 13 - 20.

ZILBERMAN, Regina. Ensinar é preciso—resistir também. **A função da literatura na escola**: resistência, mediação e formação leitora. São Paulo: Parábola, p. 7-11, 2021.