

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Danielle de Fátima Lourinho Pacheco

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES-CONTADORES DE
HISTÓRIAS, COMO PROPOSTA PARA O LETRAMENTO E
DESENVOLVIMENTO DE ORALIDADE, LEITURA,
COGNIÇÃO E AFETIVIDADE**

Taubaté - SP

2009

Danielle de Fátima Lourinho Pacheco

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES-CONTADORES DE
HISTÓRIAS, COMO PROPOSTA PARA O LETRAMENTO E
DESENVOLVIMENTO DE ORALIDADE, LEITURA,
COGNIÇÃO E AFETIVIDADE**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do Título de Mestre pelo curso de Mestrado em Linguística Aplicada do Departamento de Ciências Sociais e Letras da Universidade de Taubaté, Área de concentração: Língua Materna.
Orientadora: Prof^ª Dr^ª Vera Lúcia Batalha de Siqueira Renda

Taubaté - SP

2009

DANIELLE DE FÁTIMA LOURINHO PACHECO

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES-CONTADORES DE HISTÓRIAS, COMO
PROPOSTA PARA O LETRAMENTO E DESENVOLVIMENTO DE ORALIDADE,
LEITURA, COGNIÇÃO E AFETIVIDADE**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do Título de Mestre pelo curso de Mestrado em Linguística Aplicada do Departamento de Ciências Sociais e Letras na área de concentração: Língua Materna, à comissão julgadora da Universidade de Taubaté,

Data: ____/____/____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Vera Lúcia Batalha de Siqueira Renda

Universidade de Taubaté

Prof^a Dr^a Eveline Mattos Tápias Oliveira

Universidade de Taubaté

Prof^a Dr^a Marlene Silva Sardinha Gurpilhares

Faculdades Integradas Teresa D'Ávila

Dedico este trabalho a Deus, que sempre foi meu refúgio e fortaleza
para que o início, meio e fim fossem realizados.

Em segundo lugar, dedico a minha querida mãe (in memoriam), sem cujos ensinamentos de
força, batalha e perseverança durante toda a minha vida, eu teria desistido muito antes de
chegar aonde cheguei.

AGRADECIMENTOS

Ao meu querido pai “Mundio”, pelo incentivo e apoio;

Ao meu marido Ricardo, meu príncipe-sapão;

Ao meu amado filho Enzo, reizinho do meu coração;

Ao meu irmão querido Júlio, esposa Patrícia e sobrinha e Marcella, por entenderem o distanciamento familiar;

Às amigas de todas as horas Mariana e Regina, que sempre estão presentes nos momentos alegres, mas também dão um jeito de me levantar nas tristezas da vida;

À minha sogra Regina, pelo apoio total, assim como Rogéria e Humberto, família sempre presente;

À Pâmela, pela dedicação;

Aos meus amigos do Mestrado, que me acompanharam com a troca de conhecimento e com a constante alegria nos momentos dessa caminhada;

À amiga Cassilda, que me deu o empurrão para o início de tudo;

Ao diretor Jones Barros, da Escola Mário Chermont, pela compreensão e amizade

Às alunas Brenda e Marciele, minhas ajudantes de pesquisa;

A todos os sujeitos de pesquisa, pela paciência, atenção e contribuições;

Às professoras Dras. Eveline Oliveira e Marlene Gurpilhares pelas importantes contribuições e direcionamentos por ocasião da qualificação;

A todas as professoras do Mestrado em LA do grupo do Pará pela interação de conhecimentos, que contribuíram não só para a conclusão deste trabalho, como também para minha vida pessoal e profissional;

Às Professoras Dras. Solange Terezinha Ricardo de Castro e Maria Aparecida Lopes-Rossi, pela impecável organização e direcionamentos referentes à coordenadoria do curso. E aos colaboradores da UNITAU;

A todos que me incentivaram e acompanharam a luta por esse episódio da minha vida;

À professora Dr^a. Vera Batalha, pelo direcionamento firme e valioso para fundamentação e desenvolvimento deste trabalho. Em todos os momentos me fez sentir capaz. Quando me sentia fraquejar, pela ausência das palavras da minha mãe... estava on-line a sempre querida orientadora.

RESUMO

O presente trabalho focaliza uma pesquisa que pretendeu fornecer a graduandos do curso de Licenciatura em Língua Portuguesa subsídios teórico-metodológicos para a formação de professores-contadores de histórias, pois se acredita ser essa uma proposta importante no processo de desenvolvimento da linguagem no Ensino Fundamental, em que o futuro professor de línguas irá atuar. Essa formação pretende viabilizar possíveis transformações na identidade, no pensar e no fazer desse universitário; por isso, foram enfocadas teorias sobre letramento, leitura, oralidade, PCN/Língua Portuguesa e gêneros discursivos, a se constituírem lentes que dimensionam a esfera de ação da pesquisa. O objetivo é levar o licenciando a perceber que esse é um aspecto importante para sua formação e que a prática da contação de histórias deve ser consolidada na organização e sistematização das atividades do ensino de línguas em sala de aula do Ensino Fundamental. Deve ser vista, portanto, como um instrumento útil para contribuir na formação de usuários competentes da língua. Para atingir os objetivos, optou-se pela pesquisa-ação, na qual relatamos uma proposta de intervenção por meio de uma oficina de contação de histórias em uma instituição de Ensino Superior em Belém do Pará. Na vivência de formação, sob formato de oficina, foi proposta a articulação entre teoria e prática relativas à contação de histórias. Além do contato com a narrativa, a contação trabalha aspectos como a valorização da identidade cultural, especificamente da região amazônica e desenvolve o aspecto afetivo dos alunos, fator que contribui para o aprendizado. Os dados foram coletados através de questionários aplicados antes e depois da realização da oficina. Constatou-se que, após a vivência da oficina, houve mudança na visão do graduando, acerca do universo abordado. Pela análise dos dados pode-se perceber que graduandos que consideravam a contação de histórias uma prática sem importância, desnecessária, não tinham opinião formada a respeito do assunto ou apresentavam visão preconcebida, repensaram e transformaram sua visão. Puderam perceber que essa prática é importante em sua formação, além de perceber que deve ser constante, sistematizada e pautada em teorias bem definidas. Em face dos resultados da pesquisa, a formação de professores-contadores de histórias mostra-se favorável para a construção da identidade do professor. A contação de histórias tem seu valor encantatório pela palavra, sendo uma atividade sedutoramente comunicativa. Especificamente na região amazônica, terreno perene do imaginário popular, pano de fundo desta pesquisa, as histórias tocam o profundo da alma de seus habitantes e visitantes, pois imprimem nela as cores, os cheiros, os sons, os sabores da imaginação. Basta o professor saber o porquê e o como utilizar.

Palavras-chave: formação do professor, construção identitária, letramento; ensino superior.

ABSTRACT

The aim of this paper is a research which was planned to provide Portuguese undergraduate students with theoretical-methodological basis to support their formation as storytellers, since it is claimed that it is a relevant proposal for the development of language in the Elementary School, where the future language teacher will be acting out. With that formation, it is intended to make some transformations in the identity, thoughts and actions of that university student; considering those elements, the study focused on Literacy, Reading, Speaking, National Curriculum Parameters (Portuguese Language) and Discursive Genres theories - that are the lenses from which this research passes through. The main goal is to make the university student realize that this is an essential aspect of his/her teacher formation and that the storytelling practice must be consolidated in the organization and systematization of the activities in the Elementary School. It must be regarded, then, as a useful instrument to contribute to the language competent speakers' formation. In order to achieve the goals of the study, the action-research was chosen; from the action-research, we report an intervention plan through a workshop of storytelling in an Institute of Higher Education in Belém/PA. During this time, in a workshop format, it was proposed the articulation between theory and practice related to the storytelling. Besides the contact with the narrative genre, the storytelling puts in practice aspects like cultural identity valuing, specifically from the Amazon Region and also develops the affective aspect in the students, factor that contributes to the learning. The data were collected through questionnaires applied before and after the workshop. It was concluded that, after the workshop experience, the university student changed his point of view about that universe. According to the data analysis it was possible to notice that undergraduate students, who considered storytelling as an important or helpless practice or those who did not even have any opinion about the theme and had a prejudiced standpoint, could reflect upon it and changed their minds. They not only perceived that storytelling is important for their formation, but also that it can be a constant practice, systematized and based on well-defined theories. Due to the results of this research, we can claim that the formation of storytelling teachers is useful to their identity construction. The storytelling has its charming value and it is an attractive communication activity. Especially in the Amazon Region - a perennial land for people imagination and background for this research - the stories touch deep in its habitants' souls and visitors because they get impressed by the colors, smelling, sounds and flavors of imagination; it is up to the teacher to know how and why to use them.

Key words: teacher formation, identity construction, literacy, higher education

"Ouvir histórias é o início da aprendizagem para ser leitor"

Fanny Abramovich

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO – VAI COMEÇAR A HISTÓRIA.....	11
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	15
2.1 LINGUAGEM.....	15
2.1.1 Vygotsky e Bakhtin.....	17
2.1.2 Mediação e Interação	17
2.1.3 Enunciado e Dialogismo.....	20
2.1.4 Gêneros discursivos	22
2.1.5 A formação do professor	26
2.2 LETRAMENTO	27
2.2.1 Leitura	29
2.2.2 Escrita.....	30
2.2.3 Oralidade.....	32
2.2.4 Gêneros discursivos orais.....	34
2.2.5 A didática da comunicação oral na prática da contação de histórias	37
2.3 AFETIVIDADE E COGNIÇÃO	37
2.3.1 Wallon, Piaget e Vygotsky na prática da contação de histórias	38
2.4 VOZES DA AMAZÔNIA PARAENSE – CULTURA E IDENTIDADE.....	45
2.4.1 O contexto histórico-cultural amazônico.....	46
2.4.2 A influência desse legado cultural nas narrativas.....	48
2.4.3 Uma questão de identidade e memória.....	51
2.4.4 Narrativas regionais para a formação do contador	53
3 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	57
3.1 CONTEXTO DA PESQUISA-AÇÃO	57
3.1.1 Local.....	58
3.1.2 Sujeitos de pesquisa.....	59
3.1.3 Instrumentos de coleta	59
4 ANÁLISE.....	61
4.1 REPRESENTAÇÕES DOS SUJEITOS	61
4.2 ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS REPRESENTAÇÕES DOS SUJEITOS	62
4.3 CONCLUSÕES	72
5 O FIO DE ARIADNE... MOSTRANDO O CAMINHO	74
5.1 A AÇÃO NAS OFICINAS PARA PROFESSORES-CONTADORES DE HISTÓRIAS ..	74
5.2 EMENTA DA OFICINA	75
5.3 METODOLOGIA DA OFICINA	75
5.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E RECURSOS DIDÁTICOS.....	77
5.5 SUGESTÕES DE ATIVIDADES EM DISCIPLINAS DE LITERATURA	85
5.6 A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS DOS GRADUANDOS: TEXTOS, RECURSOS E REGISTROS FOTOGRÁFICOS	87
5.6.1 Recursos.....	87
5.6.2 Narrativas.....	88

5.6.3 Conclusões do capítulo	93
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS – MORAL DA HISTÓRIA.....	94
REFERÊNCIAS	95
ANEXOS	100

1 INTRODUÇÃO – VAI COMEÇAR A HISTÓRIA...

As instituições formadoras de professores nem sempre proporcionam condições teóricas e práticas para uma formação docente condizente e necessária à realidade das escolas brasileiras. O professor deveria, ao sair de um curso de Licenciatura, estar apto a dispor de suas *competências profissionais* como orienta Perrenoud (2000 p.14).

A noção de competência, designada por esse autor, refere-se a uma “capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações” como, por exemplo: organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão das aprendizagens; conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho. O pensamento de Perrenoud é compartilhado por nós que entendemos que a formação do futuro professor deva incluir o ensino da língua cujo foco central seja o desenvolvimento da competência linguística, textual e discursiva de seus futuros alunos.

As pesquisas no campo das políticas educacionais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998) apontam para a Educação Fundamental, um ensino em acordo com as teorias de letramento e de gêneros discursivos, que mostram a necessidade de se considerar que as práticas de leitura e de escrita exigem mais que o desenvolvimento das habilidades básicas para ler e escrever.

Nas palavras de Soares (1998 p. 47), Letramento “é um estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”, é um fenômeno que, segundo Kleiman (2006 p. 20) “extrapola o mundo da escrita”, pois, “a oralidade é objeto de análise de muitos estudos sobre o letramento” (ibid, p. 18). Por sua vez, as teorias sobre gêneros discursivos evidenciam a importância da leitura e produção de textos com circulação efetiva na sociedade. De acordo com Bakhtin (2006), os gêneros discursivos são formas típicas de enunciados – falados ou escritos – que se realizam em condições e com finalidades específicas nas diferentes situações de interação social.

Pesquisas sobre a práxis dos professores do Ensino Fundamental têm revelado que, em grande número, esses educadores não têm conseguido agregar satisfatoriamente, às suas práticas de sala de aula, atividades relativas ao letramento, à diversidade de gêneros e ao desenvolvimento da oralidade, estabelecidos oficialmente como prioridade para o ensino de língua materna.

Acreditamos na importância de oficinas práticas no Ensino Superior voltadas à transposição didática (ROJO, 2002) de conteúdos significativos ao curso de Licenciatura em Língua Portuguesa, pois visualizamos, no encadeamento entre teoria e prática, a possibilidade de possíveis transformações na identidade, no pensar e no saber-fazer desse futuro professor. Dessa maneira, pensamos poder influenciar na construção identitária do graduando de maneira positiva e eficaz para oferecer condições de apropriação das práticas educacionais a partir de procedimentos que atendam às necessidades de seus futuros alunos.

Sugerimos, mais especificamente, uma oficina para formação de professores-contadores de histórias, para que essa prática deva ser consolidada na organização e sistematização das atividades de sala de aula do Ensino Fundamental e possa ser vista como um instrumento útil para formar usuários competentes da língua.

O foco em nossas ações, por tratarmos de formação profissional e de formação identitária do universitário a caminho de tornar-se professor, procura desvelar os caminhos da produção de conhecimento em sala de aula. Baseamo-nos em Moita Lopes (2002) que também diz que as identidades sociais são construídas por meio das práticas discursivas com o outro e que a escola deve ser indagada acerca da construção de identidades.

No presente trabalho, catalisado pela pesquisa-ação, pretendemos fornecer um percurso construído no âmbito da Linguística Aplicada, que, segundo Moita Lopes (1996), volta-se para diversas fontes, a partir de um problema de uso da linguagem – daí a necessidade de fundamentação teórica diversificada.

A inquietação que deu origem a este trabalho teve início quando fomos ministrar uma oficina de contação de histórias para alunos do curso de Licenciatura em Língua Portuguesa em uma Instituição de Ensino Superior – IES particular de Belém do Pará, nosso lócus de trabalho e pesquisa.

Em sua proposta pedagógica, essa IES visa desenvolver a formação de professores ajustada ao que preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96¹, assim como as políticas complementares a ela, aproximando a formação da escola e dos alunos em todos os níveis e modalidades da Educação Básica. Busca refletir quanto ao ensino-aprendizagem da língua, no processo educacional, atrelada ao sóciointeracionismo, visando à formação do futuro profissional e do ser ativo na sociedade globalizada.

¹ Lei que recomenda que o Ensino Superior deve possibilitar o pensamento reflexivo do aluno, a participação dele no desenvolvimento da sociedade brasileira, o estímulo ao conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, entre outras recomendações.

A oficina de prática *A arte de contar histórias* é ofertada, nessa instituição, a turmas de Licenciatura Plena em Língua Portuguesa no penúltimo semestre. Deparamo-nos, então, em 2008, com uma situação inusitada, um abaixo-assinado dirigido à direção, solicitando que a oficina não fosse ministrada, ou seja, a turma apresentou certa resistência e hostilidade pela oficina antes de iniciá-la. Entre as justificativas dos universitários estava a insignificância da oficina e o fato de que seu público preferencial seriam os professores das séries iniciais e não o professor de português do fundamental. A direção da faculdade indeferiu o pedido dos acadêmicos, ressaltando aos alunos que participassem da oficina.

Foi nessa situação atípica que nasceu a inquietação que levou à pesquisa. Interessou-nos investigar como poderiam futuros professores de linguagem, futuros mediadores de leitura e formadores de leitores, pensar dessa maneira. A inquietude em relação à atitude daqueles alunos suscitou as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Quais fatores levam o graduando do curso de Licenciatura em Língua Portuguesa a não valorizar, em sua formação, orientações teórico-metodológicas voltadas para a prática de contação de histórias?

2. Por que alunos de turmas de Licenciatura em Língua Portuguesa, compostas de futuros professores da Linguagem, futuros mediadores de leitura e formadores de leitores, não consideram importante a contação de histórias ou apresentam visão estereotipada dessa prática?

3. Por que o graduando, se já atua como professor, não pratica a contação, ou se ainda não atua, não pretende inserir a prática de contação para seus futuros alunos?

Objetivamos, assim, em nossa pesquisa:

1. Atuar na formação identitária dos graduandos do curso de Licenciatura em Língua Portuguesa;

2. Oferecer subsídios teórico-metodológicos da prática de contar histórias, para que esse futuro professor tenha competência para utilizar esse recurso em sala de aula;

3. Fornecer as bases teóricas bem definidas que permeiam tal prática, como a teoria de gêneros discursivos orais, letramento e PCN;

4. Mostrar ainda ao licenciando a contação de histórias como procedimento capaz de proporcionar desenvolvimento afetivo e cognitivo aos futuros alunos, e ainda possibilidades de que sejam trabalhados aspectos como a valorização da identidade cultural, especificamente da região amazônica.

Para atingir esses objetivos optamos pela pesquisa-ação, definida por Thiollent (2002), na qual relatamos uma proposta de intervenção por meio de uma oficina de contação de

histórias em uma instituição de Ensino Superior em Belém do Pará. Coletamos os dados através de questionários depois da realização da oficina e verificamos se após o contato com as orientações prático-teóricas houve mudança na visão do graduando.

Toda essa reflexão feita ao longo da pesquisa é agora disposta em seis capítulos. O primeiro capítulo ou introdutório, em que interagimos com o leitor, anunciando que “Vai começar a história...”; Um segundo capítulo, em que fazemos comparecer os conceitos essenciais para a construção teórica que focaliza, na primeira subdivisão – a linguagem e a abordagem dos gêneros discursivos; na segunda – as teorias sobre letramento, leitura, oralidade e PCN; na terceira – afetividade e cognição; e na quarta – cultura e identidade.

No terceiro capítulo apresentamos os aspectos metodológicos da pesquisa, com os procedimentos, instrumentos de coleta, contextualizações pertinentes.

No quarto capítulo fazemos análise e discussão dos dados, ancoradas nas lentes teóricas.

No quinto – o Fio de Ariadne – mostramos a realização das ações nas oficinas de contação de histórias com procedimentos metodológicos, recursos didáticos utilizados, sugestões de atividades, apresentamos os registros fotográficos da atuação dos graduandos e as conclusões do capítulo.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté conforme Protocolo CEP/UNITAU n° 429/08.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo abordamos as perspectivas teóricas linguísticas que fundamentam o trabalho e servem de base para análise dos dados da pesquisa.

Desse modo, no presente capítulo a Linguagem é destacada a partir das asserções propostas por Vygotsky e Bakhtin (1997) dentro da perspectiva das teorias da construção de pensamento, dialogia, interação e mediação. Consideramos que a contação de histórias se insere dentro do aspecto da linguagem como ato social e, nesse sentido, os conceitos de Bakhtin (1997), relacionados às teorias de enunciado/enunciação² e de dialogia se fazem pertinentes. O enunciado para Bakhtin (1997) reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma das esferas da atividade humana, não só por seu conteúdo temático e por seu estilo verbal, mas, também, por sua construção composicional. Cada atividade humana pode ser entendida como uma forma de fazer-se do homem e requer determinado tipo de linguagem que se ajuste ao gênero discursivo, no caso da narrativa oral, designada por Bakhtin (2006) como gênero primário, que seria aquele que ocorre em situações cotidianas.

2.1 LINGUAGEM

É por meio da linguagem que o homem se constitui e constitui o pensamento, formula significados, pois ela é de conhecimento de um indivíduo e de um indivíduo para o outro. Afirma Reyzábal que

a importância da linguagem [enquanto língua] reside em permitir que as ideias e a informação sejam transmitidas de uma pessoa para outra. A linguagem prove o meio pelo qual o pensamento pode ser expresso e o próprio uso da linguagem e a contínua experiência de estar entre os usuários desta, influi não só na forma em que a criança utilizará a linguagem, mas – o que é mais importante – na forma em que pensará e o tipo de interpretação que fará de suas experiências. (REYZÁBAL 1999, p. 17).

Reyzábal também ressalta a importância da linguagem como uso social efetivo, e crucial na constituição do indivíduo.

A linguagem é tão real como as árvores, as casas, o televisor, a máquina de

² Em Marxismo e filosofia da linguagem de Bakhtin não é feita distinção entre enunciado e enunciação que seria o ato de enunciar, de exprimir, de transmitir pensamentos, sentimentos, etc. em palavras.

lavar pratos. Podemos possuir todas as riquezas materiais, mas, enquanto nosso uso da linguagem for pobre, nossa visão e vivência da realidade permanecerão incompletas, nossos pensamentos e sentimentos serão cinza e, talvez, possamos nos integrar à sociedade, mas não de forma enriquecedora, transformadora. Neste sentido, o poder de certos discursos pode ser de tal ordem que condicione nossa maneira de "ser no mundo". (REYZÁBAL, 1999, p. 21)

Para esse processo de contato com a linguagem, o ser humano necessita de interação e mediação com o outro, com a cultura, que por sua vez oferece sistemas de signos ou símbolos que medeiam as ações dos indivíduos. Em nossa pesquisa, o interlocutor fundamental da interação é o professor, que é responsável por tomar uma atitude diante do aprendiz, pois em termos de transposição didática é ele quem gerencia os conhecimentos que são diferentes daqueles aprendidos com a família e no cotidiano. Principalmente, aqueles tratados diferentemente, pela sistematização científica inerente ao fazer escolar.

Nesse sentido, consideramos relevante, no processo de trabalho com a linguagem, a mediação do professor por meio da contação de histórias, por ser esta um ato dialógico, “uma concepção do ser humano em que o outro desempenha um papel fundamental; para ele o ser humano é inconcebível fora das relações que o ligam ao outro”. Bakhtin *apud* Brandão (1995)

Desse modo, o ensino da linguagem, na qual se insere o ensino da língua, requer que as atividades em sala de aula não sejam exercícios isolados, mas encadeados de forma que implique um processo enriquecedor, pois

a língua materna, seu vocabulário e sua estrutura gramatical, não os conhecemos por meio dos dicionários ou manuais de gramática, mas sim graças aos enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos na comunicação discursiva efetiva com as pessoas que nos rodeiam. (BAKHTIN, 2006, p. 268)

Assim, os professores precisam saber "aproveitar" as qualidades de seus alunos para favorecer o desenvolvimento integral deles. Além de saber potencializar a aprendizagem e o uso dos aspectos formais e funcionais da linguagem. Para isso, de acordo com Reyzábal (1999, p.13), “não se deve manter métodos educativos baseados exclusivamente na imitação, repetição e memorização de estruturas formais da língua”. Dito isto, a contação de histórias, apresenta-se como uma opção favorável ao professor no desenvolvimento de aspectos relacionados à linguagem em sua sala de aula. Além do mais, sendo uma atividade oral, a contação, de acordo com Reyzábal (1999, p.57) “realiza-se na presença de interlocutores; apresenta elementos dêiticos como aqui, agora; utiliza elementos verbais (supra-segmentais) próprios (pausas, entonações, ritmo, intensidade, duração...) e gestuais, corporais, etc.”

Como diz a máxima popular “Quem conta um conto, aumenta um ponto”... a um alguém, ao outro. Em outras palavras, a contação de histórias, por meio da linguagem, tem em si mesma uma natureza dialógica, interativa e mediadora.

Consideramos então relevantes as abordagens de Freitas (2006) a respeito de Vygotsky e Bakhtin relacionadas a esses aspectos da linguagem para a formação do professor contador, para que ele se aproprie desses conceitos, podendo assim perceber o teor científico que deve ser dado à prática da contação de histórias, já que Vygotsky e Bakhtin “buscam na linguagem a chave da compreensão para principais questões epistemológicas que atravessam as ciências humanas e sociais”. (ibidem, p.157).

2.1.1 Vygotsky e Bakhtin

Vygotsky e Bakhtin fornecem a base teórica para sustentar a pesquisa, no que se refere à interação verbal e à perspectiva interacionista da linguagem, pois propomos a formação de professores-contadores para o desenvolvimento da linguagem, no contexto escolar, através da interação entre os sujeitos: professor em formação e criança. Para tanto, ressaltamos os conceitos discutidos por ambos os autores como o de interação da linguagem, a constituição do sujeito sócio-histórico, o meio social e a atuação do indivíduo.

Segundo Magalhães (2004, p. 60), tanto para Vygotsky como para Bakhtin “a linguagem é compreendida como mediadora e constitutiva do social, em que interagem múltiplos e diversos interesses, valores, conceitos, teorias, objetivos e significações de si e dos outros”. Freitas (2006, p.41) refere que em Vygotsky e Bakhtin “o homem é um ser essencialmente social e histórico que, na relação com o outro, em uma atividade prática comum intermediada pela linguagem, se constitui e se desenvolve enquanto sujeito”. Esses autores veem o homem influenciado pelo meio, mas voltando-se sobre ele para transformá-lo.

Detalharemos a visão de cada um dos autores nos tópicos seguintes, pois falaremos de mediação e interação dentro desse processo do desenvolvimento da linguagem, em que a teoria vygotskyana tem papel fundamental. Bem como falaremos, especificamente, sobre Bakhtin, ao abordarmos dialogismo e enunciado ainda neste capítulo.

2.1.2 Mediação e Interação

Vygotsky, ao estudar a linguagem como constituidora do sujeito, levanta suas proposições referentes ao processo de formação de conceitos, que remete à discussão das

relações entre pensamento e linguagem, à questão da mediação cultural no processo de construção de significados por parte do indivíduo. Assim sendo, Vygotsky postula que

através da linguagem a criança entra em contato com o conhecimento humano e adquire conceitos sobre o mundo que a rodeia, aproximando-se da experiência acumulada pelo gênero humano no decurso da história social. É também a partir da interação social, da qual a linguagem é expressão fundamental, que a criança constrói sua própria individualidade. (FREITAS, 2006, p. 98)

Oliveira (1992b, p. 32) destaca a importância da instituição escola nas sociedades letradas e da intervenção pedagógica, que provoca avanços que não ocorreriam espontaneamente. “O processo de ensino-aprendizagem que ocorre na escola propicia o acesso dos membros imaturos da cultura letrada ao conhecimento construído e acumulado pela ciência”. No dia-a-dia da criança, ocorre a aprendizagem de conceitos espontâneos de acordo com as experiências vividas, no contato com as pessoas, com seu meio e cultura. Contudo, ela só passa a interagir modificando e se conscientizando de seus conceitos após a aquisição dos conceitos científicos, que ocorre na escola.

A aprendizagem linguística pessoal implica um processo de elaboração progressiva de conceitos, habilidades e atitudes discursivas. A construção é realizada pelo sujeito individualmente, mas com a ajuda do grupo, segundo Piaget e Vygotsky (*apud* REYZÁBAL, 1999, p.19)

Para Vygotsky o ser humano só se desenvolve no interior de um grupo cultural. A cultura torna-se parte da natureza humana num processo histórico que, ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, molda o funcionamento psicológico do homem. Na sua relação com o mundo, mediada pelos instrumentos e símbolos desenvolvidos culturalmente, o ser humano cria as formas de ação que o distinguem de outros animais, como a linguagem.

A linguagem, então, é um tipo de instrumento de mediação com a realidade, pois para Vygotsky ela representa um sistema simbólico básico para todos os grupos humanos fundamental na mediação entre sujeito e objeto de conhecimento.

A ideia de mediação para Vygotsky considera que o homem não tem acesso direto aos objetos, mas esse acesso ocorre através de recortes do real operados pelos sistemas simbólicos de que dispõe. O conceito de mediação

refere-se ao processo de representação mental: a própria ideia de que o homem é capaz de operar mentalmente sobre o mundo supõe, necessariamente, a existência de algum tipo de conteúdo mental de natureza

simbólica, isto é, que representa os objetos, situações e eventos do mundo real no universo psicológico do indivíduo. Essa capacidade de lidar com representações que substituem o real é que possibilita que o ser humano faça relações mentais na ausência dos referentes concretos, imagine coisas jamais vivenciadas, faça planos para um tempo futuro, enfim, transcenda o espaço e o tempo presentes, libertando-se dos limites dados pelo mundo fisicamente perceptível e pelas ações motoras abertas. (OLIVEIRA, 1992b, p. 26)

Os sistemas simbólicos de representação da realidade, segundo Vygotsky, seriam fornecidos ao indivíduo pela cultura. E por sua vez, as palavras seriam signos mediadores na relação do homem com o mundo. Entretanto “a palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge. O contexto dá à palavra um novo conteúdo. O sentido da palavra modifica-se de acordo com as situações e a mente de quem a utiliza” (FREITAS, 2006, p. 97). Mediante isso, o significado de um discurso não deverá ser igual ao significado isolado de seus componentes, pois o tipo de relações e a sua forma acrescentam significação, apontando para a importância de aprender não somente palavras, frases ou suas possíveis combinações, mas de lidar com os diferentes tipos de discursos orais, considerando que o sistema de signos usado com mais frequência é a linguagem falada, no qual o estudante e o professor, não só devem ser hábeis linguisticamente, mas também competentes do ponto de vista comunicativo.

Por isso, os educadores devem programar atividades para a resolução dos diferentes "problemas" da fala e da escuta e, para isso, é preciso conjugar tanto a comunicação espontânea como o trabalho sistemático de discursos programados. A variedade, no uso de diferentes textos, permite uma aprendizagem superior, em que cada indivíduo pode escolher o que fazer (o que falar) e como fazê-lo (como falar), de acordo com suas necessidades e interesses. Esta pluralidade também facilita a motivação e o interesse prolongado. (REYZÁBAL, 1999, p. 19)

Assim, acreditamos que para que a criança desenvolva sua linguagem, seus conceitos, sua visão de mundo, ela deve estar inserida em um ambiente que proporcione o contato, entre outros, com a contação de histórias. Segundo Dohme (2000, p. 25), as histórias trazem o abstrato ao entendimento das crianças, e com isso as municia com experiências que aumentarão a sua vivência, aumentando também suas possibilidades dentro do relacionamento social, uma vez que as histórias, segundo a autora, tratam de questões abstratas, difíceis de ser compreendidas pelas crianças quando isoladas de um contexto. Acrescenta ainda que por meio das histórias é possível transformar o abstrato em concreto, a exemplo dos valores, a título de ilustração, Dohme menciona a história do Pinocchio, cuja mentira (abstrato) era manifestada pelo crescimento do nariz (concreto).

O professor contador de histórias poderá ter um importante papel nesse processo de

interação e mediação entre ele – professor/contador e o outro – futuro aluno/ouvinte.

2.1.3 Enunciado e Dialogismo

Compartilhamos do pensamento bakhtiniano de que aprender a fazer uso da língua materna requer o contato com sua composição vocabular e sua estrutura gramatical, não a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas que o indivíduo ouve e reproduz na comunicação discursiva viva com as pessoas que o rodeiam. “Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas)”. Bakhtin (2006, p.282 -283). Nesse sentido, deve-se entender que “o enunciado é a real unidade da comunicação discursiva” (id, ibd, p. 274), assim sendo

o conceito de enunciação está diretamente ligado a enunciado concreto e à interação em que ele se dá: O enunciado concreto (e não a abstração linguística) nasce, vive e morre no processo da interação social entre os participantes da enunciação. Sua forma e significado são determinados basicamente pela forma e caráter desta interação. (BRAIT, 2007, p. 68)

Conforme Bakhtin (2006, p. 274), “o enunciado é a real unidade da comunicação discursiva”, diferenciando-o da “oração, unidade da língua com natureza gramatical, fronteiras gramaticais, lei gramatical e unidade” (ibid, p. 278). No entanto, a oração, em muitas escolas, ainda é a base do ensino de língua materna. Há então, uma prática ainda pautada em um ensino de gramaticalização da língua. No processo ensino-aprendizagem, de acordo com perspectivas atuais, os professores devem atentar para o fato de que, segundo Bakhtin (2006, p. 251), “a linguagem participa na vida através dos enunciados concretos que a realizam, assim como a vida participa da vida através dos enunciados”. Os enunciados configuram tipos de gêneros discursivos e funcionam, em relação a eles, como “correias de transmissão” entre a história da sociedade e a história da língua:

Nós assimilamos as formas da língua somente nas formas das enunciações e justamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas. (ibid, p. 254)

A prática da contação de histórias, por ser uma prática de oralidade, é uma atividade enunciativo-discursiva mediada por enunciados, que são os gêneros discursivos e Bakhtin, à medida que elabora uma teoria enunciativo-discursiva da linguagem, propõe reflexões acerca não só de enunciado/enunciação, mas também de dialogismo e gêneros discursivos, que serão

abordadas a seguir.

O dialogismo é o modo de funcionamento real da linguagem. É o princípio constitutivo do enunciado. Todos os fenômenos presentes na comunicação real podem ser analisados à luz das relações dialógicas que os constituem.

A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa. (BAKHTIN *apud* FIORIN 2006 p. 18)

A perspectiva bakhtiniana abordada aqui é a referente à relação eu/outro, que se encontra na concepção dialógica da linguagem. Tal concepção é entendida como interação verbal, não só enquanto conversa, diálogo, mas como elemento imprescindível à constituição do homem como ser social, inseparável do homem, da presença do outro.

Portanto, conforme Bakhtin (2006, p. 272) “toda compreensão plena, real, é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta”. Não é um sujeito passivo que apreende a enunciação do outro. É na verdade, um sujeito ativo, com discurso interior, que recria o próprio discurso no discurso do outro.

Para Bakhtin, é a interação dialógica que determina o (s) sentido (s) do enunciado

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, à coletividade. (BAKHTIN, 1997, p.113)

Compreender que esse processo de interação dialógica, verbal e de mediação entre o indivíduo e outro – que dá sentido ao enunciado e sentido concreto à comunicação – é de fundamental importância para que o professor possa entender a língua a partir de suas propriedades e características pragmáticas e não conceber a língua excluindo o sujeito e a situação de interação. Nas palavras de Bakhtin (1997, p.113) “a palavra é o território comum do locutor e do interlocutor”. E, ambos encontram-se presentes em dado momento e situação, que caracteriza a situação em que a interação acontece e a linguagem é significada.

A compreensão dessa dimensão de linguagem é que possibilita entender o valor que a língua adquire na situação dialógica. Ela passa a servir de instrumento de interação entre os interlocutores.

Nesse sentido o processo dialógico proposto por Bakhtin é muito mais amplo do que a

concepção de língua que é ensinada pelo professor na escola. Entretanto, mesmo com orientações durante a graduação nos cursos de Licenciatura e já no trabalho dentro das escolas, os futuros professores ou aqueles que já atuam, apresentam resistência a essa concepção de ensino de língua e ainda que não tenham resistência à transposição da teoria bakhtiniana para prática não é tarefa fácil.

Diante disso, com o contato com a teoria bakhtiniana associada às propostas práticas de ensino como a formação de professores-contadores de histórias, é possível que eles consigam mudar conceitos sobre a linguagem e, com isso, mudar a postura em relação ao ensino da língua.

As ações propostas, no capítulo metodológico, focam atividades pedagógicas que visavam possibilitar ao aluno do curso superior perceber a importância da contação de histórias em sua formação para que essas atividades possam vir a favorecer a interação verbal com o aluno do Ensino Fundamental, contribuindo, desse modo, para sua formação social dentro de uma dinâmica discursiva da linguagem.

No Brasil, já há uma tradição estabelecida na reflexão sobre essa concepção de língua e sobre o ensino de Língua Portuguesa na escola, segundo a qual, a unidade mais relevante de ensino deve ser o texto. Assim, atualmente, um ensino para ser profícuo, segundo estudos e conforme orientações sugeridas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998), deve ter o texto como unidade de ensino; porém não qualquer texto, mas textos que circulem nas diversas esferas da sociedade, que circulem fora da escola, no dia-a-dia dos alunos. E deve levar em conta que todo texto se organiza dentro de um determinado gênero discursivo, do qual falaremos a seguir.

2.1.4 Gêneros discursivos

Trabalhar a concepção de linguagem como forma de interação no processo ensino/aprendizagem implica considerar a concepção sócio-discursiva da linguagem, tendo como objeto de ensino os gêneros discursivos, atentando para que o aluno do Ensino Fundamental tenha contato com a leitura de um maior universo possível de textos que circulem na sociedade, bem como a produção oral ou escrita, pois cada discurso é produzido por sujeitos históricos, em condições concretas que se renovam a cada prática sócioverbal. Se em cada discurso há uma intenção diferente (informar, emocionar, divertir, instruir, etc.), conseqüentemente, sua estrutura textual também variará. E para apreender as características discursivas e textuais dos diferentes gêneros é preciso conviver com essa diversidade.

Os gêneros discursivos, na definição Bakhtiniana, são tipos relativamente estáveis de enunciados, que levam em conta condições específicas e as finalidades de cada referido campo como conteúdo temático, estilo da linguagem e acima de tudo a construção composicional. Bakhtin (2006, p. 283) compara nossa aquisição de gêneros discursivos à aquisição da língua materna no sentido de que usamos com segurança vários gêneros do rico repertório de gêneros do discurso que possuímos. Do mesmo modo dominamos nossa língua materna (sua composição lexical, sua estrutura gramatical) antes de estudá-la nos dicionários, e nós adquirimos a sua gramática mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam. As formas da língua e as formas típicas de enunciados – os gêneros do discurso – introduzem-se em nossa experiência e em nossa consciência juntamente. Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero. Portanto,

Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo de fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível. (ibid, p. 283)

Ressaltamos, em nossa pesquisa, o estudo dos gêneros discursivos associado à prática da contação de histórias, pois consideramos ser possível fornecer ao aluno da graduação do curso de licenciatura em Língua Portuguesa o elo entre teoria e prática pelo fato de essa atividade municiar esse futuro professor de determinados gêneros, para que assim ele possa ter subsídios para proporcionar o contato, que consideramos prazeroso e diferenciado, do aluno do Ensino fundamental com a diversidade de textos orais e escritos como contos, lendas, mitos, casos, relatos de experiência, entre outros, a serem abordados no capítulo metodológico.

Destacamos então a importância dos gêneros discursivos para o ensino de língua materna, pois segundo Bakhtin (2006, p. 262)

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo.

Assim, no plano da linguagem, o ensino dos diversos gêneros discursivos que circulam socialmente entre nós, além de ampliar, consideravelmente, a competência linguística e discursiva dos alunos, propicia-lhes inúmeras formas de participação social que eles, como cidadãos, podem partilhar fazendo uso da linguagem.

Assim, os gêneros, como formas historicamente cristalizadas nas práticas sociais, fazem a mediação entre a prática social, ela própria e as atividades de linguagem dos indivíduos. Os locutores sempre reconhecem um evento comunicativo, uma prática de linguagem, como instância de um gênero. (ROJO, 2006, p. 26)

A leitura de textos variados permite uma compreensão maior sobre o uso e as funções da linguagem. Além disso, permite ao aprendiz adentrar-se nos pensamentos alheios e conhecer outras maneiras de viver e de conceber o mundo.

Os relatos de experiências de profissionais de ensino que se propuseram a trabalhar linguagem a partir do enfoque de gêneros têm demonstrado que essa abordagem não só amplia, diversifica e enriquece a capacidade dos alunos de produzir textos orais e escritos, mas também aprimora sua capacidade de recepção, isto é, de leitura/audição, compreensão e interpretação dos textos.

O trabalho com a diversidade textual, desde que bem orientado, possibilita ao indivíduo um posicionamento crítico diante das mais variadas situações. Para isso, direcionamentos foram elaborados e publicados como os referenciais curriculares nacionais, os PCN que chamando a atenção para a noção de gênero e enfatizando sua importância, consideram que

Os textos se organizam sempre dentro de certas restrições de natureza temática, 'composicional' e estilística, que os caracterizam como pertencentes a esse ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. (BRASIL, 1998, p. 23).

Os PCN orientam que

Ainda que a unidade de trabalho seja o texto, é necessário que se possa dispor tanto de uma descrição dos elementos regulares e constitutivos do gênero, quanto das particularidades do texto selecionado. (BRASIL, 1998, p. 48).

A heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos) inclui, por exemplo, desde a curta réplica do diálogo cotidiano, o relato familiar, as ordens, os documentos oficiais (padronizados), as formas de exposição científica, até os modelos literários. Dolz & Schneuwly (*apud* COSTA, 2008, p. 24), preocupados em fornecer princípios para a construção de uma progressão em gêneros discursivos com fins didáticos e diante da dificuldade em construí-la no nível imediato da unidade gênero, propõem um enfoque de agrupamentos de gêneros, para os quais recorrem a conceitualizações linguísticas e

psicológicas.

Desse modo, são cinco os agrupamentos: da ordem do narrar, relatar, argumentar, expor e de descrever ações, mas abordaremos apenas os gêneros da ordem do narrar e do relatar, devido às propostas metodológicas para a contação de histórias, tendo em vista que são esses gêneros abrangidos por essa prática.

Assim, o agrupamento da ordem do NARRAR – envolve os gêneros cujo domínio é o da cultura literária ficcional, marcados pela manifestação estética e caracterizados pela mimesis da ação através da criação, da intriga no domínio do verossímil.

O agrupamento da ordem do RELATAR – comporta os gêneros pertencentes ao domínio social da memorização e documentação das experiências humanas, situando-as no tempo. No quadro 1, a seguir, proposto por Dolz & Schneuwly, com adaptação nossas, encontramos exemplos dos gêneros acima mencionados.

Capacidades de linguagem	Gêneros discursivos orais e escritos
NARRAR	conto maravilhoso conto de fadas lenda narrativa de aventura narrativa mítica conto
RELATAR	relatos de experiências vividas relatos de viagem caso ³

Quadro 1 – Gêneros Discursivos

A compreensão e o domínio do conceito de gêneros é fundamental para o futuro professor realizar uma prática condizente com a realidade e a necessidade da educação brasileira e as exigências de documentos oficiais como os PCN que indicam que

se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba,

³ Inserimos no quadro, para que pudéssemos abranger um gênero muito corrente na região amazônica, mais conhecido no linguajar caboclo-amazônida como “causo”, que Costa define como: relato/conto/narrativa geralmente falado (a), relativamente curto (a), que trata de um acontecimento, fato ou conjunto de fatos, reais ou fictícios, como casos do dia-a-dia ocorridos com pessoas, animais, etc., ou de histórias da imaginação das pessoas, como “causos” ou contos populares. Esses contos, por exemplo, diferenciam-se dos contos populares de fada ou outros, por não começarem por “era uma vez...”), mas por “certa noite”, “em um lugar tenebroso”, “era meia-noite...”.

nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco tem a ver com a competência discursiva, que é questão central. (BRASIL, 1998, p. 35)

O ensino-aprendizagem da leitura e produção de textos sob a perspectiva dos gêneros leva à redefinição do papel do professor de licenciatura em Língua Portuguesa, que deve ser um profissional menos distante da realidade e da prática textual do aluno, tornando-se um especialista em diferentes modalidades textuais, orais e escritas, de uso social.

2.1.5 A formação do professor

Para a redefinição do trabalho docente, o professor pode e deve ter uma prática reflexiva e crítica, que requer a reconstrução da prática pedagógica. Segundo Freire (2001, p. 44), o momento fundamental na formação permanente dos professores é o da reflexão crítica sobre a prática. “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Ensinar exige criticidade, postura de curiosidade e inquietação indagadora e discernidora. Essa prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Pois, para Freire (2001 p. 43) “se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica”.

Para Magalhães (2004), e considerando-se o trabalho que ela desenvolve desde 1990 com formação contínua de educadores (professores e coordenadores), é grande a complexidade na constituição desse profissional, pois

os modos como a linguagem vem sendo enfocada nos contextos de formação nem sempre possibilitam aos participantes a desconstrução de representações tradicionais que têm uma sólida base em uma pedagogia que entende ensino-aprendizagem como transmissão e devolução de conhecimentos e está apoiada em um conceito estruturalista de linguagem. (MAGALHÃES 2004, p. 61)

Nesse contexto, a concepção da linguagem deve ser compreendida como uma prática discursiva e estar embasada no panorama da pesquisa sócio-histórica/cultural de Vygotsky e Bakhtin. Abordando a natureza social e dialógica constitutiva da linguagem, esse quadro pressupõe um conceito de ensino-aprendizagem que aponta para um diálogo permanente entre os discursos dos participantes da interação.

A compreensão da linguagem na formação de um profissional capaz de descrever, analisar e interpretar a própria prática, o que lhe propiciará, um espaço; para desconstrução de ações rotineiras e possibilidades de reconstruí-las. (MAGALHÃES, 2004, p. 61)

Nesse sentido, possibilitar a constituição de profissionais críticos, em Educação, implica, conforme Magalhães (2004, p. 66), que “os formadores [de professores] repensem a organização das ações de linguagem nos discursos dos contextos de formação, para que uma complexa e multifacetada relação entre teoria e prática tenha lugar”.

Desse modo, com o intuito de tentarmos aproximar a teoria da prática, focamos no ensino na graduação a contação de histórias associada aos direcionamentos dos PCN, que apontam para o ensino da linguagem em coerência com o princípio didático pautado na diversidade, oferecida ao aluno, de textos orais e escritos. A diversidade textual que circula fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno. Conhecimento letrado é aquele construído nas práticas sociais de letramento, assunto do próximo tópico.

2.2 LETRAMENTO

O letramento é entendido, em nossa pesquisa, a partir das concepções de Kleiman (2006), Soares (1998), Marchuschi (2001a), Rojo (2002) bem como as competências sugeridas nos PCN sobre letramento, oralidade e diversidade de gêneros. Ao considerarmos que o ato de contar histórias utiliza-se de gêneros discursivos, orais e escritos, evidenciamos, no presente estudo, as ideias de Bakhtin (2006) para quem todas as esferas da atividade humana se efetuam em forma de enunciados orais ou escritos, concretos e únicos.

Nosso trabalho se apropria ainda do conceito de Scribner e Cole (*apud* KLEIMAN, 2006, p. 19) sobre o letramento, considerado como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos”. Esta definição coaduna-se às orientações dos PCN, em que letramento é

entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. (BRASIL, 1998, p.19)

Apesar de os PCN não apresentarem com destaque merecido o termo letramento, havendo apenas uma referência explícita, embora haja alguns outros termos que nos levam a compreender que existe, mesmo implicitamente, essa teoria nos parâmetros e apesar de não

serem fontes de pesquisas constantes para o trabalho do professor no Ensino Fundamental, ainda assim, servem de base para esse professor, pois foi a partir deles que houve uma reformulação dos livros didáticos, que é a matéria-prima do trabalho de muitos professores. Por isso, nossa escolha, nessa pesquisa, por abordar o letramento de acordo também com os PCN.

Soares (1998, p. 48-49) esclarece que o

Letramento envolve dois fenômenos bastante diferentes, a leitura e a escrita, cada um deles muito complexo, pois constituído de uma multiplicidade de habilidades, comportamentos, conhecimentos.

Ainda segundo Soares (ibid, p. 49), “há diferentes tipos e níveis de letramento, dependendo das necessidades, das demandas do indivíduo e de seu meio, do contexto social e cultural”.

Assim sendo, o letramento, que é um processo de caráter social, pode ser considerado um processo complexo, pois é bastante confundido e associado à alfabetização, que é de caráter individual de aquisição de leitura e escrita. Existem letramentos de natureza variada, inclusive, sem a presença da alfabetização. Segundo Barton e Hamilton (2000, p. 7), existem também diferentes letramentos associados a diferentes domínios da vida e alguns letramentos são mais dominantes, visíveis e influentes que outros.

Trata-se de um termo que não está dicionarizado e que é conceituado de modo diferente devido a sua complexidade, por autores que estudam o fenômeno. Mesmo assim, pode-se dizer que o letramento é um processo histórico-social.

Para uma concepção histórico-social do letramento, há de se considerar uma concepção de língua como discurso e de linguagem, constitutiva das ações sociais. Ações que se organizam em enunciados que se criam e se recriam nas práticas comunicativas, configurando os variados gêneros e seus suportes, os quais podem ser vistos como o resultado das práticas discursivas convencionadas e institucionalizadas de comunidades discursivas específicas.

Desse modo, para os PCN, condições que possibilitam a plena participação social ocorrem pelo domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva e com o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística. E são da escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários ao exercício da cidadania.

Essa responsabilidade é tanto maior quanto menor for o grau de letramento

das comunidades em que vivem os alunos. Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito ⁴ anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulem socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações. (BRASIL, 1998, p. 19)

2.2.1 Leitura

Por vários motivos, que aqui não vem ao caso discutir, muitos alunos não têm contato sistemático com leitura de qualidade e com adultos leitores. A escola, então, torna-se o único veículo de interação desses alunos com textos, cabendo a ela oferecer leituras de qualidade, diversidade de textos, modelos de leitores e práticas de leituras eficazes e, conseqüentemente, formar leitores competentes.

Um leitor competente é também aquele que, por iniciativa própria, seleciona, de acordo com suas necessidades e interesses, o que deve ler entre os vários tipos de textos que circulam socialmente.

Para que isso se efetue, a escola deve promover uma prática constante de leitura, organizada em torno de uma diversidade de textos e gêneros discursivos. O ideal é que o professor seja um bom leitor e que esteja sempre atualizado em relação a novas publicações. Cabe a ele proporcionar às crianças e aos adolescentes um convívio estimulante com a leitura, assim como possibilitar que esta cumpra o seu papel, que é o de ampliar, não só a leitura da palavra, mas também a leitura de mundo.

Nesse contexto é necessário o reconhecimento de que em um mundo cada vez mais letrado, para o trabalho com leitura e escrita não cabem mais práticas escolares centradas tão somente no mero exercício de codificar e decodificar sinais gráficos. Por isso, quando se fala de alfabetização, atualmente, logo se acrescenta algo relacionado ao letramento, para evitar a associação com uma postura pedagógica hoje tida como indesejada e ultrapassada.

Sem perder de vista as ideias e reflexões sobre o ensino da língua e o desenvolvimento da competência linguística daqueles que se utilizam dela, as aulas de Língua Portuguesa devem ocorrer em um espaço escolar que propicie a compreensão da aplicação prática da linguagem.

Segundo Kleiman (2006), as práticas de letramento presentes no contexto escolar são

⁴ Com a política de ampliação do ensino fundamental para incluir as crianças de seis anos de idade na educação obrigatória, passam a ser nove anos, de acordo com a Lei nº 9.394/96, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

construídas no processo de interação entre professor e aluno, em que o indivíduo identifica o elo entre as práticas de letramento na aula e as necessidades do uso da escrita no cotidiano. Esse tipo de letramento é denominado letramento acadêmico (Kleiman, 2006) ou letramento escolar (Soares, 1998) caracterizado por requerer formas diferenciadas de oralidade e de escrita, importantes para a escolarização e que emergem das práticas sociais tecnologicamente mais sofisticadas em sociedades escolarizadas (Rojo, 2001).

Sendo a linguagem a principal ferramenta de interação homem-meio social, dentro de um processo sociointeracionista, é no grupo cultural onde o indivíduo se desenvolve que seus conceitos serão formados, nomeados por palavras da língua utilizada pelos falantes desse grupo. Nesse sentido, o papel do professor deve ser o de mediador, tendo uma postura que contribua para que os alunos vivenciem situações de interação por meio do uso da linguagem, fazendo uma seleção rica de material escrito para ser o embasamento da dinâmica do processo de ensino/aprendizagem da leitura e produção de textos.

2.2.2 Escrita

Ler e escrever devem ser considerados dois atos inseparáveis. A prática da leitura favorece a escrita, ou seja, quem tem o hábito de ler textos diversos tem mais condições de refletir sobre as ideias e formular opiniões. Afinal, ao escrevermos um texto, precisamos ter nossa opinião formada acerca do assunto a ser desenvolvido.

Antes de solicitar a produção de um texto ao aluno, faz-se necessário, portanto, despertar e/ou ampliar seus conhecimentos acerca do assunto que será tratado, por meio de leituras e discussões. Reflexões sobre a intencionalidade com que o texto será escrito, a estrutura e a linguagem apropriada a esse tipo de texto também são fundamentais para que o processo de escrita seja bem sucedido.

O trabalho com a produção de textos tem por objetivo formar escritores competentes que sejam capazes de produzir textos bem elaborados e eficazes quanto aos seus objetivos. A esse respeito, é adequada a definição de texto, apresentada por Fávero (1991, p. 7):

qualquer passagem falada ou escrita que forma um todo significativo independente de sua extensão. Trata-se, pois, de um contínuo comunicativo contextual caracterizado pelos fatores de textualidade: contextualização, coesão, coerência, intencionalidade, informatividade, aceitabilidade, situacionalidade e intertextualidade.

De acordo com Kleiman (2006, p. 20), apesar de o letramento ser um fenômeno que extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de

introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita, a escola, a mais importante das *agências de letramento*, não se preocupa com o letramento, prática social, mas apenas com um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos.

É o uso dinâmico e diversificado da linguagem que deve consolidar o aprendizado da Língua Portuguesa, levando os alunos a aprenderem não somente a leitura e a escrita, mas também a combinarem as palavras que leem e escrevem com seus significados culturais, propiciando aos mesmos uma interpretação mais eficaz das informações e conhecimentos que circulam na sociedade em que vivem e conseqüentemente encontrando soluções para situações-problema. Pois letramento também, nas palavras de Marcuschi (2001b, p. 21), “é um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, por isso, é um conjunto de práticas, ou seja, letramentos”.

Soares (2005, p.18) define letramento como “resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever, ou seja, o estado ou condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita”. E Soares (ibid, p. 72) ainda completa que o letramento “não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social”.

Nesse sentido ler, escrever e falar são práticas de letramento e os processos para se chegar às práticas são os eventos de letramento. De acordo com Barton e Hamilton (2000, p. 8) práticas de letramento “são os caminhos culturais gerais de utilização da linguagem escrita que as pessoas usam em suas vidas”. Em linhas gerais, práticas de letramento são o que as pessoas fazem com o letramento.”

E ainda segundo Barton e Hamilton (ibid, p.9), “eventos de letramento são em geral atividades que têm textos escritos envolvidos seja para serem lidos ou para se falar sobre eles”. Kleiman (2006, p. 40) os define como: “situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação à interação entre os participantes como em relação aos processos de estratégias interpretativas.”

Pode-se dizer então que é por meio da construção do letramento que o indivíduo passa a envolver-se de modo prático e objetivo com seu contexto social, não apenas de maneira funcional, mas também "transformacional". Ao utilizar-se do discurso e do texto escrito com sentido, este mesmo indivíduo atuará de forma mais consciente na sociedade em que vive e pode tornar-se capaz de se autocapacitar por intermédio da leitura e da seleção, entre muitas informações, aquela que realmente é relevante em determinado contexto, pois o letramento abrange a capacidade de o sujeito colocar-se como autor (sujeito) do próprio discurso, no que

se refere não só à relação com gêneros escritos, mas também à relação com gêneros orais.

Assumindo a concepção de língua como discurso, e pretendendo-se que o letramento, tal como foi anteriormente definido, seja o fundamento e a finalidade do ensino de Língua Portuguesa, em nossa pesquisa, objetivamos propiciar ao professor de Língua Portuguesa em formação a ressignificação da forma que é apresentada a leitura ao aluno do Ensino Fundamental e Médio dentro da escola, que continua ainda atrelada ao estudo gramatical, ao uso do texto como pretexto para estudo da sintaxe e da morfologia, ainda que inclua a diversidade textual. O professor de Língua Portuguesa deve ter um olhar diferenciado e até de certa forma treinado para esse trabalho, pois muitos livros didáticos, apesar da orientação dos PCN e de parecer que estão de acordo com esses parâmetros, ainda não conseguiram efetivamente fazê-lo devidamente.

Entendemos também que esse aluno do curso de Licenciatura em Língua Portuguesa, muitas vezes, não passou por experiências significativas de leitura no processo de escolarização, o que requer redimensionamento dessa prática em sua própria vida. O que poderia ser realizado com essa formação de professores-contadores de histórias, uma vez que a contação de história auxiliaria no aprender a aprender deste professor-aluno ao mesmo tempo em que funcionaria como um instrumento didático do aprender a ensinar, promovendo a reflexão na ação, o que contribuirá para a formação de professores e aprendizes autônomos.

Em outras palavras, a contação de histórias serve ao ensino de práticas discursivas, materializadas principalmente em diferentes gêneros orais, por serem estes ainda pouco explorados em sala de aula e/ou serem explorados de forma equivocada, posto que o espaço reservado ao desenvolvimento da oralidade na sala de aula ainda é pouco, ou mal utilizado.

2.2.3 Oralidade

Consideramos, em nossa pesquisa, que o letramento está também presente na oralidade, conforme afirma Kleiman (1998, p. 181-182):

uma vez que, em sociedades tecnológicas como a nossa, o impacto da escrita é de largo alcance: uma atividade que envolve apenas uma modalidade oral, como escutar notícias de rádio, é um evento de letramento, pois o texto ouvido tem as marcas de planejamento e lexicalização típicas da modalidade escrita.

Em regra geral, o primeiro contato do indivíduo com um gênero é feito oralmente, salvo situações específicas, através da voz da mãe, do pai ou dos avós, a partir das conversas, das histórias, etc. A criança aprende a linguagem a partir do conhecimento que já tem da

linguagem oral espontânea de sua família e sua comunidade.

De acordo com Lemos (*apud* ROJO, 1998, p. 123)

é o modo de participação da criança, ainda na oralidade, nestas práticas de leitura/escrita, dependentes do grau de letramento familiar (e, acrescentaríamos, da instituição escolar e/ou pré-escolar em que a criança está inserida), que lhe permite construir uma relação com a escrita enquanto prática discursiva e enquanto objeto.

Portanto, ao ingressar na escola, o aluno já traz desenvolvida a capacidade para a fazer uso da linguagem oral. O desafio é fazer com que essa habilidade seja ampliada e o aluno saiba utilizar a linguagem oral com competência, isto é, identificar e utilizar o registro adequado a cada situação. Deve-se ajudá-lo a perceber que o uso da linguagem deve se adequar às diversas esferas sociais. A linguagem utilizada para conversar com os amigos não é a mesma empregada na explanação num seminário, por exemplo, e, também não será a mesma empregada numa produção escrita.

Nas inúmeras situações sociais de exercício da cidadania que se colocam fora dos muros da escola – a busca de serviços, as tarefas profissionais, os encontros institucionalizados, a defesa de seus direitos e opiniões – os alunos serão avaliados (em outros termos, aceitos ou discriminados) à medida que forem capazes de responder a diferentes exigências de fala e de adequação às características próprias de diferentes gêneros do oral. (BRASIL, 1998, p. 25).

Ainda conforme os PCN (*ibid*) a aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la. No entanto, nas situações de ensino real, as escolas vêm utilizando a modalidade oral da linguagem unicamente como instrumento para permitir o tratamento dos diversos conteúdos, por acreditar que a aprendizagem da língua oral, por se dar no espaço doméstico, não é tarefa da escola. Somado a isso o ensino tradicional, ainda pautado em excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, ocasiona um conseqüente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão (*ibid*, p. 18).

Nas orientações dos PCN, para o trabalho com a linguagem torna-se também conteúdo importante no ensino da língua a escuta, vinculada não só a linguagem escrita, como também, e sobretudo – a linguagem oral. A escuta torna-se prática colocada no mesmo plano da leitura. Diante disso, ainda de acordo com os PCN (*ibid*, p. 19) há atualmente um consenso, ao menos teoricamente, em considerar que a razão de ser das propostas de escuta é a compreensão ativa

e não o silêncio e que a razão de ser das propostas de uso da fala é a interlocução efetiva, e não a produção de textos para serem objetos de correção.

Nesse processo, o reconhecimento e a valorização da linguagem utilizada pelo grupo social ao qual o aluno pertence também é de grande importância, uma vez que é por meio da mesma que cada indivíduo reafirma sua identidade pessoal e social.

É nesse contexto que enfatizamos, na pesquisa, que trabalhar a oralidade na escola, requer a elaboração de atividades que permitam que os alunos vivenciem práticas de usos da língua oral em diferentes contextos.

De acordo com Rojo (1998, p. 122), “os pesquisadores de aquisição de linguagem oral tendem hoje a reconhecer que o processo de letramento encontra-se em estreita relação com a construção social do discurso oral (sobretudo narrativo).” Para isto, o desenvolvimento da oralidade pode e deve ser promovido, na escola, por meio de atividades específicas, que contemplem a multiplicidade do que seriam “gêneros orais formais e públicos”, pois o uso da oralidade na sala de aula representa uma situação pública de fala, diferente do uso cotidiano fora da escola.

O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. Brasil (1998, p.15)

Compreendendo então, que no processo de letramento é indispensável o trabalho voltado à oralidade na sala de aula e deve estar consubstanciado em uma prática sistematizada e pautada em conceitos bem definidos, exigindo do professor habilidades, organização e o que consideramos mais importante, o reconhecimento da importância das atividades que devem ser propostas por ele.

O letramento, como prática, deve tomar como objeto de ensino a língua como viva, dinâmica, os usos que dela se fazem, o seu caráter dialógico. Dessa forma, acaba-se por chegar aos gêneros do discurso orais, do qual falaremos a seguir, tomando-os numa relação com as práticas de letramento.

2.2.4 Gêneros discursivos orais

Marcuschi ressalta (2001a, p.44) que “muitas vezes um gênero é uma prática mais abrangente de forma a envolver letramento e oralidade simultaneamente”. E dá um exemplo

do evento acadêmico "*mesa-redonda*" que enquanto gênero textual é um gênero oral, mas não deixa de ser uma *prática de letramento*, já que a escrita está envolvida, na leitura dos textos, na escuta dos ouvintes, que escrevem notas, na leitura prévia de livros que é feita para preparar aquela comunicação, ou seja, as *práticas comunicativas* envolvidas no gênero textual *mesa-redonda*, são tanto de fala como de escrita.

Schneuwly (*apud* ROJO 2001, p.56) orienta no sentido de que cada gênero oral tem sua especificidade. Assim, o oral não existe; existem orais, pois para ele, nada há em comum entre a performance de um orador e a conversação cotidiana, por exemplo, tampouco entre a recontagem de um conto em sala de aula e a narrativa de uma aventura no pátio do recreio. Há, segundo o autor, diferenças nos meios linguísticos; nas estruturas sintáticas e textuais; na utilização da voz; e também na relação com a escrita específica em cada caso.

Desse modo, abordamos algumas especificidades dos gêneros narrativos orais, a fim de fornecer subsídios para que os professores, em suas salas de aula tenham uma reflexão sólida sobre como operacionalizar as propostas apresentadas na graduação, de tal modo que seu trabalho resulte numa orientação segura e eficaz de como desenvolver a competência de uso da língua, sendo importante a prática da reflexão linguística sobre esse uso fundamentada em conhecimento teórico.

Nossa pesquisa relata no capítulo metodológico experiências com gêneros narrativos orais, mais especificamente, narrativas orais populares como conto popular, caso ou "causo", relatos, lendas, mitos, histórias de assombração e os contos literários que têm sua origem na cultura oral.

Os gêneros narrativos orais populares são relatos com enredos imaginários ou não, situados num tempo e num lugar determinados, envolvendo uma ou mais personagens. Esta definição funciona como auxílio básico ao aluno da licenciatura em Língua Portuguesa, não com o intuito de ir a fundo nesse conceito, considerando-se que há uma diversidade dessas definições, mas no sentido de provocar reflexão sobre a própria práxis.

O quadro a seguir é representativo das definições de Costa (2008) e Cavalcanti (2002)

<p>CONTO POPULAR: historicamente, os contos populares são herança de crenças e mitos primitivos que se adaptaram a novos contextos culturais. O conto popular é breve e curto, com um número reduzido de personagens em cena, com ação concentrada. As personagens geralmente são anônimas e culturalmente prototípicas (rei, princesa, dragão, padre, moleiro...). Enunciativamente, as fórmulas introdutórias do tipo "Era uma vez...", de localização temporal indefinida, acabam dando ao conto um caráter de permanência temporal (passado e atual), além de colocá-lo no mundo ficcional. Apresenta características pragmáticas como: (i) <i>origem</i>: vêm das camadas não hegemônicas, não letradas da população, como também o vêm os provérbios, as adivinhas, os jogos de palavras,</p>
--

cantigas..., que fazem parte de uma literatura oral tradicional, não institucionalizada, transmitida de geração em geração; (ii) *emissão/produção*: é feita por um tipo de sujeito coletivo, pois é a comunidade que legitima os discursos anônimos da tradição cultural de um povo, produzidos por intérpretes pontuais que, muitas vezes, inovam, atualizam esses discursos, conservando-lhes, contudo, a essência (...); (iii) *recepção*¹, trata-se também de um interlocutor coletivo que limita as inovações individuais dos intérpretes tanto por intervenções ou comentários quanto por uma espécie de censura promovida por crenças, costumes e ética da comunidade em que circulam os contos; (iv) *temática*: é tão diversa que existe uma imensa tipologia de conto: contos maravilhosos ou de encantamento, da carochinha, de animais, de adivinhação, contos religiosos, contos etiológicos...; (v) *ingredientes*: um dos principais ingredientes desses contos é a irracionalidade: a galinha que bota ovos de ouro, a fada que transforma uma criada em princesa com um toque de sua vara, animais que falam, etc. (p. 68-69)

CASO (CAUSO): relato/conto/narrativa geralmente falado (a), relativamente curto(a), que trata de um acontecimento, fato ou conjunto de fatos, reais ou fictícios, como casos do dia-a-dia ocorridos com pessoas, animais, etc., ou de histórias da imaginação das pessoas, como "causos" ou contos populares (v.) da Mula-Sem-Cabeça, Lobisomem, etc., conhecidos como contos de assombração. Esses contos, por exemplo, diferenciam-se dos contos populares (v.) de fada ou outros, por não começarem por "era uma vez...", mas por "certa noite", "em um lugar tenebroso", era meia-noite...". p. 54

LENDA: narrativa ou credence acerca de seres maravilhosos e encantatórios, de origem humana ou não, existente no imaginário popular. Trata-se de história, também chamada legenda, cheia de mistério e fantasia, de origem no conto popular (v), que nasceu com o objetivo de explicar acontecimentos que teriam causas desconhecidas. Nessa busca do maravilhoso, o ser humano sempre procurou dar sentido à movimentação dos astros, à migração de animais, aos fenômenos naturais, etc. Essa narrativa de caráter maravilhoso pode também se referir a um fato histórico que, centralizado em torno de algum herói popular (revolucionário, santo, guerreiro), se amplifica e se transforma sob o efeito da evocação poética ou da imaginação popular. Desse modo, como o conto popular oral, apresenta algumas características básicas: (i) rica em ações e situações antigas; (ii) permanência no tempo; (iii) de autoria anônima ou desconhecida; (iv) transmissão e divulgação de geração em geração entre pessoas e comunidades; (v) convergência das ações para o tema ou foco da lenda, como a busca, por exemplo, de um mundo feliz, de paz, de justiça, etc.; (vi) seqüência lógica no tempo e no espaço narrativos; (vii) destaque de algum personagem por seus poderes sobrenaturais ou atos de heroísmo; (viii) relação direta da história com o momento histórico da região e da comunidade que a cria e (ix) final emblemático, com desenlace maravilhoso ou extraordinário.(p. 127)

MITO⁵ são, exatamente, relatos de acontecimentos que tentam explicar por meio de símbolos aquilo que a consciência humana não consegue compreender, ou seja, o inacessível à razão. Do relato sagrado para o mítico foi um salto significativo rumo ao conjunto complexo das várias narrativas: lendas, relatos maravilhosos, contos, narrativas heróicas, enfim a palavra se transformara no sopro de vida, no evento que mudaria o destino da terra e da alma humana.

Quadro 2 – Gêneros orais populares

⁵ Não há definição de mitos baseado em Costa (2008). Buscamos em (CAVALCANTI, 2002 p. 28)

2.2.5 A didática da comunicação oral na prática da contação de histórias

As narrativas orais populares são formas de enunciado que pertencem à categoria de gêneros que incorporam a experiência cumulativa de uma sociedade, transmitida oralmente de geração a geração.

Muitas vezes o professor esquece que é agente de letramento, que carrega uma história cheia de histórias, repletas de memória, de diversidade de saberes que não foi a escola, nem a mídia, que o ensinaram e que consideramos importantes para o enriquecimento cultural, cognitivo e afetivo do aluno no Ensino Fundamental.

Construída sobre estas experiências vividas, a memória se funda, por conseguinte, naquilo que é a argamassa, o cimento, a tessitura íntima dessas vivências: a linguagem. A linguagem cotidiana, seu léxico e sua sintaxe fornece a nós indivíduos ou grupos, os meios de exteriorizar nossa memória em uma narrativa. (SILVA, 2008, p.86)

A cultura contemporânea encontra-se repleta de meios de comunicação cada vez mais velozes e conseqüentemente o cotidiano das pessoas está permeado da massificação, referente à globalização, que toma todo o planeta, impondo aos mais "frágeis" a cultura dos mais "fortes". Nesse sentido, faz-se necessária certa transgressão a essa cultura formatada para se refletir sobre a identidade cultural brasileira e para a promoção da valorização das culturas regionais.

O professor deve favorecer o uso da língua falada na interação de sala de aula: propor atividades de produção e compreensão de textos orais; demonstrar as diferenças e semelhanças entre as modalidades oral e escrita da língua; evidenciar gêneros orais diversos propostos para compreensão e produção; e explorar os traços da língua padrão relacionados aos gêneros formais/públicos da linguagem oral.

Propomos durante e para o trabalho com esses gêneros orais a adequação da produção textual oral à situação específica de interação; a escolha da variedade linguística adequada; da qualidade da voz, melodia, elocução e pausa, respiração, risos, suspiros; dos movimentos corporais, gestos, troca de olhares, mímicas faciais; do aspecto exterior (roupas, penteado, limpeza); da disposição dos lugares (lugares, disposição, iluminação, ordem, ventilação, decoração); e da posição dos locutores (ocupação de lugares, espaço, distância, contato físico).

2.3 AFETIVIDADE E COGNIÇÃO

Compartilhamos das concepções que consideram que a afetividade deve ser um aspecto importante dentro do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, dentro do processo cognitivo. Nesse sentido, propomos a contação de histórias para o desenvolvimento da afetividade, abrangendo vários aspectos como a motivação, o interesse, a autoestima dos alunos e encontramos o aporte teórico nos estudos de Wallon, Piaget e Vygotsk, que ressaltam a importância de se desenvolver a afetividade durante o processo cognitivo. Tais autores apresentam vasto estudo sobre as teorias psicogenéticas, teorias da gênese da inteligência, chegando à conclusão de que, ao se desenvolver a afetividade, se desenvolve a cognição.

Apesar de divergências nas teorias dos três autores, relativas a outros aspectos, Galvão (1996, p. 45) afirma que as teorias de Wallon, Piaget e Vygotsky estão interligadas pelo assunto (afetividade).

Para Wallon e Vygotsky, o sujeito se constrói nas suas interações com o meio e a aprendizagem envolve sempre a construção do eu e do outro, entrelaçada à construção do conhecimento.

2.3.1 Wallon, Piaget e Vygotsky na prática da contação de histórias

Henri Wallon, médico, psicólogo e filósofo francês defendeu, segundo Santos (2003, p. 30), no início do século passado que o desenvolvimento do ser humano não poderia ser visto por meio de um único aspecto, mas sim por vários. Assim, Wallon criou a teoria da psicogênese⁶ da pessoa completa, ou seja, o estudo integrado do desenvolvimento, que considera a pessoa como um todo.

Wallon foi o primeiro a levar não só o corpo da criança, mas também suas emoções, para dentro da sala de aula. Baseou suas ideias em quatro elementos básicos que se comunicam o tempo todo: a afetividade, o movimento, a inteligência e a formação do eu como pessoa (SANTOS, 2003, p. 30).

Segundo Santos (2003, p. 31), na psicogenética de Wallon, a afetividade tem papel preponderante no desenvolvimento da pessoa, tanto do ponto de vista da construção do indivíduo como do conhecimento.

Para Santos (2003, p. 32), a construção do eu na teoria de Wallon depende essencialmente do outro. O indivíduo necessita da intervenção do outro, quer seja para ser

⁶ Estuda a origem e o desenvolvimento dos processos e fenômenos psíquicos.

referência, quer seja para contrariá-lo. E para Dantas (1992, p.97) “a construção do outro é uma autoconstrução”.

Quando o indivíduo supera a dependência mais imediata da interpessoalidade, prossegue alimentando-se da cultura, isto é, ainda do outro, sob forma, agora, do produto do seu trabalho.

Partindo dessas premissas, contar histórias é falar em voz alta num discurso que implica sempre um ouvinte caracterizando, principalmente, uma comunicação face a face, isto é, um Eu que se dirige em voz alta a um outro postado diante dele, em outras palavras, um narrador que está vendo o rosto dos seus ouvintes e está aberto e vulnerável à opinião de seus interlocutores.

O professor contador, desse modo, precisa estar atento à sua plateia, ao seu ambiente e à energia circulante, posto que seus interlocutores – sim, interlocutores, na medida em que não são meros receptores passivos, são capazes de agir e interagir. Por isso que as narrativas escolhidas pelo professor devem despertar interesse, traduzir temas que possibilitem uma identificação imediata, que possam, como discurso, ser compartilháveis a partir de uma linguagem acessível e familiar.

Relacionamos as contribuições da obra de Wallon à prática pedagógica, que oferecem subsídios para os educadores compreenderem e refletirem sobre sua própria prática. Dentro dessa perspectiva, sugerimos então que as atividades da escola envolvam a contação de histórias. Numa sala de leitura, por exemplo, a criança pode ficar sentada, deitada ou fazendo coreografias da história contada pelo professor. Os temas e as disciplinas não se restringem a trabalhar o conteúdo, mas a ajudar a descobrir o eu no outro. Essa relação dialética ajuda a desenvolver a criança em sintonia com o meio.

Galvão (1998, p.57) sugere que seriam de grande utilidade para o educador, recursos teóricos que ajudassem a identificar os traços expressivos da conduta das crianças e a possibilitar a leitura dos traços expressivos, dos corpos e rostos com dinâmicas interativas desencadeadas pelas emoções, para se obter indícios sobre aspectos cognitivos e afetivos.

Tendo acesso ao material teórico que aborda de forma integrada, temas como expressividade, emoção, gestualidade, movimento, representação mental, pensamento discursivo, o professor estará provavelmente melhor preparado para atender a criança em suas diversas necessidades, assim como impulsionar o seu desenvolvimento e favorecer sua aprendizagem. Afinal, a Escola não deve dissociar a formação da inteligência da formação da personalidade, pois a inteligência tem “status” de parte no todo constituído pela pessoa e seu desenvolvimento está ligado ao das outras esferas constitutivas deste todo. Galvão (1993, p. 33-39)

Desse modo apontamos a prática de contar histórias, para o professor-contador, como uma ferramenta para seu próprio desenvolvimento pessoal e intelectual, uma vez que ele terá de usar seu próprio corpo, voz, intelecto e afetividade para envolver seus alunos. Afetividade essa, que o professor-contador, ao

Começar a busca em nosso [dos professores] acervo de memória pode ser significativo, considerando que estes conhecimentos, de alguma maneira, fazem parte de nossa formação identitária. Quais contos já ouvimos ou lemos? Quando foi? Quem nos apresentou as narrativas? Quais foram os sentimentos e emoções mobilizados?

Este pode ser um primeiro passo. Olhar para nós e para nossa história de vida, para saber que lugar ocupam os contos, os mitos, os provérbios, e nos prepararmos para, no ambiente escolar, lançar mão de ações simples e organizadas e contribuir para as artes de falar e de escutar, destacando as fundamentais para a convivência e o exercício da cidadania na atual sociedade. (SOUSA; SOUZA, 2008, p. 159)

A prática de contar histórias pode refletir no desenvolvimento dos alunos como indivíduos completos, pois pode ser um instrumento para o início de inúmeras atividades que associam movimentos corporais, gestos, expressões faciais, voz e afetividade no momento do relato ou durante a contação, se a história narrada pedir a participação efetiva dos interlocutores.

Nesse sentido, a prática da contação no contexto das escolas, principalmente, por exemplo, apresenta um papel importante a partir do momento em que o contador optará por determinadas histórias, como por exemplo, as que fazem parte do contexto em que os alunos estão inseridos, no caso, aqui, o amazônico. Pois em vários países está provado que o contato com os elementos culturais circundantes dessa criança, leva-as a uma valorização de sua cultura e conseqüentemente de sua autoestima. Na África, por exemplo, através da figura dos contadores, os *griots*, que são pessoas que armazenam na memória séculos e séculos de tradição, de segredos, crenças, costumes, lendas e lições de vida, já que eles perpassam tudo isso a todas as gerações, é possível promover a continuidade do legado cultural, devido a esse trabalho de manutenção desses valores, deixados pelos antepassados.

Sousa e Souza (2008, p. 155) ilustram bem esse contexto africano e elucidam sobre a afetividade na contação de história:

Existem também mulheres que exercem essas funções, conhecidas como *griotes*. Hampâté Ba comenta sobre uma célebre cantora, Flateni, antiga *griote* do rei Aguibou Tall, cujos "*cantos arrancavam lágrimas até dos mais empedernidos*". Há ainda outras categorias de contadores de histórias na África, como os *Doma*, tidos como os mais nobres contadores, porque desempenham o papel de criar harmonia, de organizar o ambiente e as

reuniões da comunidade. Eles jamais podem usar a mentira, pois isso faria com que perdessem sua energia vital, provocando um desequilíbrio no grupo ao qual pertencem.

Desse modo, desenvolver atividades que possam atingir a autoestima do aluno é um meio de se desenvolver o cognitivo. E nesse aspecto, o professor deverá ter um papel efetivo na transformação da realidade, ele será o mediador do mundo real para o imaginário, onde tudo é possível. Em muitas situações, essa prática pode funcionar como um resgate daquele aluno que não tem perspectiva de futuro, não pensa na escola como um meio para melhorar de vida, muito menos para ingressar em uma faculdade, pois para ele, terminar o ensino médio é suficiente. Assim, primeiro o aluno tem de acreditar que é capaz de competir, que ele será capaz de mudar de vida e vencer. A realidade de muitos alunos, a exemplo da escola pública, é esta:

Cumprem então o tempo da escolaridade previsto, que serve para reafirmar sua incapacidade, sendo lançadas na sociedade como indivíduos desacreditados. Ensinar ao inteligente, acreditar em quem se acredita é muito fácil. Ensinar a acreditar em si aquele que não se acredita, desenvolver a inteligência onde ela não parece existir é o desafio que espera o professor da escola pública. (MIRANDA; SANTOS; LACERDA: 1995)

As histórias não só ensinam como também convidam a olhar para dentro, pois apresentam os percalços e deleites que a vida reserva.

Para que o professor possa transformar a realidade do aluno, primeiro deve conhecer para poder atuar e assim saber identificar de que maneira o conhecimento pode ser mais atrativo e significativo para a realidade desse aluno, para ele próprio possa atuar no contexto em que está inserido e assim poder transformá-lo.

A respeito disso, o biólogo e epistemólogo suíço Jean Piaget traz a teoria definida de epistemologia genética⁷, que afirma que “a inteligência se desenvolve para que o indivíduo se adapte ao meio e organize suas experiências” (PIAGET *apud* GUIMARÃES; NASCIMENTO, 2000, p.5). E tal desenvolvimento intelectual se processa através de dois aspectos: cognitivo e afetivo.

Piaget considera o desenvolvimento intelectual como um processo articulado entre os aspectos: afetivo, cognitivo e social. Assim sendo, pode-se concluir que uma abordagem da atividade intelectual do aluno, apenas como uma questão cognitiva, não é o suficiente para se

⁷ Estudo da passagem dos estados inferiores do conhecimento aos estados mais complexos ou rigorosos

compreender o processo ensino-aprendizagem.

Conforme Cowan (*apud* WADSWORTH, 1992, p.22) para Piaget o afeto inclui sentimentos, interesses, desejos, tendências, valores e emoções em geral. Há aspectos do afeto que se desenvolvem, apresentando “várias dimensões, incluindo os sentimentos subjetivos (amor, raiva, depressão) e aspectos expressivos (sorrisos, gritos, lágrimas)”.

Nesse sentido, a contação representa, no nosso entender, um instrumento importante de mediação desses sentimentos, uma vez que as histórias mostram valores e provocam emoções, boas e/ou ruins, envolvem sentimentos, e despertam reações como risos e lágrimas.

Na teoria de Piaget, no que se refere ao desenvolvimento intelectual, ao menos, dois aspectos do afeto merecem atenção. Um deles tem a ver com a *motivação* ou *energização* da atividade intelectual. "Para uma estrutura de conhecimento funcionar, algo deve acioná-la, originar o esforço a ser desenvolvido a cada momento e desligá-la" (BROWN; WEISS *apud* WADSWORTH, 1992, p. 22). Esse processo estaria ligado ao interesse e Wadsworth (1992, p. 22) esclarece essa relação do interesse na aquisição do conhecimento, mencionando o seguinte exemplo:

Ao ler um livro sobre construção de casas de madeira (em vez de ler um livro sobre a Guerra Civil), se eu assimilar o conteúdo do livro em minha estrutura cognitiva eu vou ampliar meus esquemas sobre construção de casas de madeira (mas não sobre Guerra Civil). Na visão piagetiana, essa seleção não é provocada pelas atividades cognitivas, mas pela afetividade – neste caso, o interesse (WADSWORTH, 1992, p.22).

O segundo aspecto tem a ver com a *seleção*. A atividade intelectual é sempre dirigida para objetos ou eventos particulares. Sendo assim, para Guimarães e Nascimento (2000, p. 6) a afetividade também tem um papel seletivo, ou seja, ela é o responsável pela ativação da atividade intelectual e pela seleção dos objetos e situações sobre os quais agirá, embora não modifique estruturas cognitivas ou esquemas, pode influenciá-los.

Segundo Guimarães e Nascimento (2000, p.5), para o aluno resolver uma tarefa deve existir um motivo ligado a uma necessidade, tem que haver interesse, ou seja, atribuição de valores. Ao professor cabe descobrir a necessidade do aluno, para trabalhar com ele, em cima dessa necessidade, para que ele desenvolva uma resposta intelectual. Quanto mais motivado, mais propício a desempenhar a atividade intelectual estará, formando assim, novos esquemas.

Guimarães e Nascimento (2000, p. 6) sugerem que o professor precisa conhecer os afetos de seus alunos, para que desperte a necessidade de realizar uma atividade intelectual. Então a motivação surgirá e será formada uma necessidade que é a energia necessária para que o aluno realize a atividade intelectual.

Ao perceber, então, as necessidades e os interesses dos alunos, é que o professor-contador poderá se valer dessas orientações para desenvolver seu trabalho, escolhendo narrativas que ele considere significativas para os alunos, abordando temas a partir e dentro da realidade desses alunos.

O psicólogo bielo-russo Lev Semenovich Vygotsky, ao propor a unidade entre os processos cognitivo⁸ e afetivo, postula que o pensamento tem origem na esfera da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção.

Conforme Ribeiro (*apud* Smolka, 1996, p. 37) Vygotsky também afirma que o ser humano se constitui como tal na sua relação com o outro social, sendo membro de uma espécie biológica que só se desenvolve no interior de um grupo cultural.

O "outro" com quem o indivíduo se relaciona é referência externa que permite constituir-se como ser humano. Este processo de internalização do material cultural define os limites e possibilidades da construção pessoal. Esse processo permite a constituição do ser autenticamente humano: na ausência do outro, o homem não se constrói. Esse mesmo sujeito não só age sobre a realidade, mas interage com ela, construindo seus conhecimentos a partir das relações intra e interpessoais. É na troca com outros sujeitos e consigo próprio que ele internaliza conhecimentos, papéis e funções sociais.

Pellegrine (2001, p. 35) ressalta que para Vygotsky a criança nasce dotada apenas de “*funções mentais elementares*”, ou seja, a atenção involuntária. Com o aprendizado cultural, no entanto, parte dessas funções básicas transforma-se em “*funções mentais superiores*”, ou seja, atenção voluntária. Essa evolução acontece pela elaboração das informações recebidas do meio. Mas as informações nunca são absorvidas diretamente do meio. São sempre intermediadas, explícita ou implicitamente, pelas pessoas que rodeiam a criança, carregando significados sociais e históricos. As informações intermediadas são reelaboradas numa espécie de linguagem interna e é isso que caracterizará a individualidade. Por isso a linguagem é duplamente importante para Vygotsky. Além de ser o principal instrumento de intermediação do conhecimento entre os seres humanos, ele tem relação direta com o próprio desenvolvimento psicológico. Dessa forma, nenhum conhecimento é construído pela pessoa sozinha, mas sim em parceria com as outras, que são os mediadores.

Smolka (1996, p. 38) explica então que, para Vygotsky, a relação que o homem

⁸ É necessário esclarecer que Vygotsky nunca usou o termo cognição, denominou os processos cognitivos de funções mentais e consciência. O termo funções mentais refere-se a processos como pensamentos, memória, percepção e atenção.

estabelece consigo mesmo, com a natureza e com outros homens, é uma relação mediada por instrumentos, signos e símbolos. O instrumento é um artifício usado pelo homem de forma externa.

Nesse contexto, a questão da aprendizagem e do papel do professor no processo de construção do conhecimento, conforme Pellegrine (2001, p. 36), está inserida na sua concepção sobre o desenvolvimento humano. Um conceito que se destaca com relação ao papel do outro (no caso, o professor) na explicação vygotskiana é o de "mediação", segundo o qual, nossa relação com o mundo nunca é direta. Os colegas mais experientes também fariam o papel de mediadores do conhecimento para o outro colega.

De acordo com esta concepção, o professor-contador de histórias tem função de promover a construção de conhecimentos, pois desta construção depende o próprio processo de constituição dos indivíduos que frequentam a escola.

As histórias contadas pelo professor-contador podem propor "vivências radicadas" no cotidiano do aluno. O texto contado faz com que as crianças percebam a inter-relação existente entre o "mundo real", que as cerca, e o "mundo da palavra", que nomeia o real. É a nomeação das coisas que leva a criança a um convívio inteligente, afetivo e profundo com a realidade circundante. Através dessas narrativas há o contato com conteúdos essenciais da condição humana. Nelas encontram-se vários sentimentos: o medo, ansiedade, as dificuldades, a carência (materiais e afetivas), a rejeição, as perdas, as buscas, a solidão e o encontro. O enredo básico das narrativas expressa obstáculos e provas, que precisam ser vencidos, como um verdadeiro ritual iniciatório.

As histórias são úteis na transmissão de valores por que dão razão de ser aos comportamentos humanos. Tratam de questões abstratas, difíceis de serem compreendidas pelas crianças quando isoladas de um contexto.

A criança é incapaz de raciocinar no abstrato. Assim, virtudes, maus hábitos, defeitos ou esforços louváveis que interferem no comportamento social do indivíduo, gerando consequências na sua vida, não podem ser entendidos com esta clareza pelas crianças. Falta referencial capaz de associar uma questão de comportamento a um fato: Fulano agiu assim e deu-se mal... a falta de lealdade de Beltrano fez a verdade vir à tona... (DOHME 2000, p. 24)

Por isso, Vygotsky (*apud* REYZÁBAL, 1999, p. 26) afirma que “o sentimento e o pensamento movem a criação humana”. Assim, através da escuta de contos, de lendas, da declamação de poemas... – pois, através da linguagem emotiva e estética se pode compreender melhor a vida – , tornam-se possíveis e ampliam-se as relações "mágicas", imaginativas e racionais do ser humano com sua realidade.

No tópico seguinte, o mágico e o imaginário ganham significados nas memórias, lembranças e crenças dos povos da região amazônica, *locus* de nossa pesquisa. O amazônida⁹ imprime em suas narrativas a cultura e a identidade constitutivas do contexto sócio-histórico-cultural dessa região e nos fornece matéria-prima humana e material inesgotável para a formação do professor-contador de histórias.

2.4 VOZES DA AMAZÔNIA PARAENSE – CULTURA E IDENTIDADE

O contexto amazônico paraense emerge neste trabalho, sob os postulados de Bastos (1999), Fares (2003) e Loureiro (1995), para demonstrar a contação de histórias como promotora de acesso à cultura e identidade. Mostramos que no contexto amazônico, especificamente no Pará, as crianças têm contato com contadores natos, dentro do caleidoscópio amazônico de narrativas de seres imaginários, míticos e lendários, ou seja, a população paraense é imersa na tradição oral de contar e ouvir histórias. Segundo Patrini, (2005) na arte do conto, ritualizam-se os costumes e hábitos da origem de uma comunidade.

A Amazônia é a maior região florestal e hidrográfica do mundo. Ocupa grande parte hemisfério setentrional da América do Sul. Faz parte de nove países: Brasil, Venezuela, Colômbia, Peru, Bolívia, Equador, Suriname, Guiana e Guiana Francesa. É a maior floresta tropical úmida do planeta e com a maior biodiversidade. No Brasil, a Amazônia Legal se estende por nove estados brasileiros: Amazonas, Roraima, Rondônia, Acre, Amapá, Maranhão, Tocantins e parte do Mato Grosso e Pará, palco da nossa pesquisa. Por isso, nos referiremos doravante a Amazônia paraense.

O Pará, com 1.248,042 k², representa 16,66% do território nacional e é formado por 143 municípios. Belém, capital do Pará, devido à sua localização estratégica, no delta do rio Amazonas, transformou-se no mítico portal da região amazônica. É permeado pelo clima de misticismo, associado ao então charme franco-lusitano da capital – Belém, que ficou conhecida como Paris N'América ou Veneza amazônica por sua arquitetura de Belle Èpoque e por seus numerosos igarapés (que hoje só existem longe da cidade), encantou e arrancou homenagens inesquecíveis de Mario e Oswald de Andrade.

O nome **Amazônia** deriva de "*amazonas*", mulheres guerreiras da Mitologia grega. Segundo a lenda, as amazonas pertenciam a uma tribo, comandada por Hipólita que não

⁹ Amazônida, IN: *Dicionário eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa*. São Paulo: Objetiva, 2001 versão 1.0. CD-ROM

aceitava homens: as crianças de sexo masculino eram mortas ao nascer. Na região amazônica, essas mulheres eram chamadas de Icamiabas, que tinham contato com os homens só para a reprodução, sendo que outro tipo de contato, que não esse, resultava em matança. Essas guerreiras usavam amuletos chamados Muiraquitãs (animais vivos que se transformavam depois em pedras verdes), que elas presenteavam aqueles a quem escolhiam para serem os pais de seus filhos. Quando a expedição dos espanhóis liderada por Francisco de Orellana desceu o rio em busca de ouro em 1541, deparou-se com as índias Icamiabas, travando uma batalha tamanha que o fato foi narrado ao rei Carlos V, ficando assim o registro dessa história imaginária ou não.

A própria origem lendária da Amazônia é uma aula de História do Brasil, pois mistura o real com o mítico. Ao mesmo tempo, é uma narrativa que mostra uma sociedade baseada em um modelo matriarcal, além de abordar a cultura indígena, cuja simbologia é incorporada até hoje a rituais de tribos que sobrevivem no território amazônico, como por exemplo, o fato de doar um amuleto ou presente ao escolhido para marido.

As vozes das histórias que emergem das matas e rios da Amazônia paraense são vozes multifacetadas de personagens de vários povos como os indígenas, que já habitavam a região; os europeus – colonizadores; os africanos – escravos negros vindos juntamente com o processo de colonização; e os nordestinos – atraídos no ciclo da borracha no final do século XIX. Deste modo, afirma Fares (2003, p.25) “como em todas as manifestações culturais, as vozes espelham mesclas dos que pisaram este pedaço de solo amazônico” surgem então, “as marcas desse percurso miscigenatório completamente assimiladas pela cultura cabocla”. E, de acordo com asserções de Bastos (1999), “por isso, em meio a tanta água e tanta mata, visagens e assombrações convivem reis e rainhas, príncipes, princesas, madrastas e outras personagens que saíram das páginas de livros e vieram fazer parte do repertório do contador paraense.

O entremeado das histórias contadas e ouvidas na região amazônica apresenta uma grande diversidade cultural, fornecendo, deste modo, um vasto material heterogêneo advindo de épocas, povos, costumes, memórias e conhecimentos, que contribuíram para a formação da identidade do povo amazônida.

2.4.1 O contexto histórico-cultural amazônico

Segundo estudos arqueológicos, sociedades indígenas grandiosas e complexas viveram às margens do Rio Amazonas até o século XVI, quando chegaram os colonizadores europeus

à Amazônia. Não é possível quantificar com exatidão essas populações, mas estima-se que na Amazônia viviam entre 5 milhões e 5,5 milhões de índios. Nesse contexto, o legado cultural das tribos, ou seja, a educação, as festividades, as histórias e a memória eram transmitidas pelos mais velhos aos mais novos e mulheres das tribos e também pelos pajés, que eram os líderes espirituais.

O fato é que os povos indígenas no Brasil, por exemplo, não empregavam um sistema de escrita, mas garantiram a conservação e continuidade dos conhecimentos acumulados, das histórias passadas e, também, das narrativas que sua tradição criou, através da transmissão oral. (SILVA, p. 143)

Emergem, desse contexto, os mitos indígenas, que, de forma simbólica, explicam aspectos da geografia do território do povo que os contam, ou explicam a existência de certas plantas ou de certos animais, e ainda, o tema mais comum nessas narrativas, a origem da agricultura, através da origem da mandioca, do guaraná e do açaí, como é o caso das narrativas contadas na região amazônica, que já viraram lendas.

Sobre os europeus, é possível afirmar que a unificação das coroas de Portugal e da Espanha possibilitou a penetração no vale amazônico no século XVI, devido a uma competição acirrada pela posse da terra. Nessa altura, os portugueses adiantaram-se expulsando os holandeses, franceses e ingleses, que instalados com feitorias exploravam vários pontos da região. Nesse período, houve influência – obviamente religiosa – da Literatura produzida pelos jesuítas. Muito mais tarde, os europeus também influenciaram por meio dos contos de fadas, contos maravilhosos, novelas de cavalaria e cantigas trovadorescas.

A introdução dos africanos, escravos negros oriundos da África, começa no final do século XVI e início do XVII, promovida pelos jesuítas. Padre António Vieira, em 1680 achava que o negro deveria ocupar o lugar do “gentio” na lavoura, substituição que marcou profundamente a cultura local. Por isso, foi trazida desde a África, a prática de contar histórias, que era uma atividade privilegiada, que se propagou na vida dos engenhos, na figura de escravas que conseguiram uma surpreendente vida de liberdade, espécie de Sherazades negras. Eram mulheres que sabiam contar histórias, fábricas ambulantes de narrativas, que percorriam engenhos e fazendas para municiar de contos as amas locais. Elas viviam a tradição dos griot¹⁰, os contadores africanos de histórias.

Mais adiante, no final do século XIX e início do XX entra no contexto amazônico um

¹⁰ São velhos africanos contadores de histórias para as crianças da aldeia. Eles vivem disso, são respeitadíssimos, há uma tradição que vem de séculos na África, é uma profissão que passa de pai para filho.

imenso contingente de migrantes nordestinos, que não só impulsionou o crescimento demográfico da região, como também trouxe consigo, certamente, todo um legado cultural, cujos rastros na cultura amazônica paraense ainda são bastante nítidos. Para tanto, destaca-se a importância das narrativas orais nesse processo de consolidação cultural como difusoras de variadas práticas culturais, tais como crenças, festejos religiosos e profanos, culinária, sobretudo pelo imenso repertório de narrativas de tradição oral, bem como pelos relatos de experiência de vida, oriundos desses nordestinos migrantes que, conforme se acredita, ajudaram a compor o variado repertório narrativo da Amazônia.

2.4.2 A influência desse legado cultural nas narrativas

Atualmente, por meio de levantamento e mapeamento dos contos que envolvem mitos e lendas da Amazônia Paraense, o Projeto *O Imaginário nas Formas Narrativas Oraís Populares da Amazônia Paraense* - IFNOPAP possui um acervo com mais de 5.300 narrativas, recolhidas em Belém e no do interior do Estado, em aproximadamente 85 municípios paraenses. Através do projeto coleta-se vasto material das formas “narrativas orais”, critério que amplia a visão do imaginário da Amazônia paraense, sem as limitações de gênero ou espécie: trata-se de narrativa lato sensu, que abrange anedota, conto, caso, lenda, etc.

A partir de análise de dados desse imenso corpus que constitui inúmeras pesquisas de dissertações e teses, é possível afirmar que essas narrativas apresentam, evidentemente, forte influência desse processo históricocultural pelo qual a Amazônia paraense passou. Desse modo, por exemplo, Fares (2003, p.25), pesquisadora do projeto, destaca que na Amazônia:

O mito do lobisomem, de origem europeia, assume ares de sonho, vira lobisonho sofre os mais variados tipos de metamorfose – homens ou mulheres transformam-se em bode, porco e onça – desprezando a própria etimologia do nome; lobo + homem. A nativa matinta tem ares das bruxas do mundo medieval, mas também se miscigena com outros personagens do lendário universal e regional. O saci e o curupira, de origens diversas, aglutinam-se em um mito com as mesmas características e compleições.

As coletâneas que circularam no Pará, assim como em outros lugares do Brasil, influenciaram direta ou indiretamente a tradição oral. Os estudos de Bastos (1999) mostram que a presença de contos de fadas no meio de tantos outros contos recolhidos na tradição oral amazônica ocorreu devido ao conhecimento de coletâneas endereçadas à infância e de outros estudos realizados no campo da disciplina Literatura Infantil, que chegaram à Amazônia.

Deve-se também ao fato de o texto ter sido bem recebido e difundido oralmente, seja ele conto de fada, história de encantamento, folhetim, o conto mais corrente da chamada literatura “cultura” ou ainda poemas ou peças de teatro que, por algum motivo se relacionam e se compatibilizam diretamente com o universo popular.

Sobre a influência especificamente europeia, consideramos também os estudos de Bastos (1999) que constatam que textos escritos, como por exemplo, o *Pele de Asno* escrito por Charles Perrault na França do século XVII, chegaram até a Amazônia e marca presença na tradição oral no Pará.

A leitura dos textos paraenses foram levando a Perrault, a Grimm, a Andersen, a Lobato, a Teófilo Braga a Pimentel, a Viriato Padilha, a Cascudo... Aos poucos cenas, personagens, enredos foram sendo reconhecidas. Histórias que se constituem de imagens alegres e tristes, cujos elementos são de um rico universo cultural, inscritos por paisagens da tradição escrita, neste caso, intercambiadas pela oralidade.

Bastos realiza então, uma análise sobre o conto *Pele de Asno*, relacionando-o com as narrativas recolhidas de três interiores do Pará, e verifica que esse conto apresentava versões e títulos diferentes, mas que mantêm basicamente os elementos principais da narrativa. Assim, *Pele de Asno* desenvolve o fio temático do “pai que queria casar com a filha”, trata dos detalhes do repelente disfarce, da necessidade da fuga, da proibição ao incesto. Assim em Bragança¹¹, por exemplo, há as narrativas orais *Pele de Cobra* e a *Pele de Burro*, e em Soure¹² a Boneca de Pau, cuja fada madrinha, o elemento mágico, por exemplo, presente na história de Perrault, é substituída na Amazônia ora por uma cobra, ora por Nossa Senhora. Como afirma Bastos, através de estudos de vários outros autores e pesquisadores, Belém tem seus encantos de cobra e a imagem da cobra está presente e é recorrente no imaginário do paraense. As imagens da serpente podem ser vistas nos desenhos de grandes rios. A literatura produzida na Amazônia está repleta de recorrências de cobra enquanto personagem de uma malha imaginária fabulosa.

¹¹ Localizada a 210 quilômetros de Belém, no nordeste do Pará, é uma das cidades mais antigas do Estado, são quase 380 anos de história. História que começou no século 17, mais precisamente em 1622. Apresenta fortes traços da arquitetura portuguesa e forte influência da cultura escrava em suas festividades e religiosidade com a famosa festa de São Benedito ou Marujada.

¹² Cidade localizada no norte do Pará, na Ilha do Marajó, a maior ilha fluviomarina do mundo. Com grande influência indígena e portuguesa, o artesanato da Ilha de Marajó é bastante conhecido e admirado na região. A cerâmica marajoara é o que mais se destaca, cujas peças mais antigas, segundo informações do Museu do Marajó são de 980 a.C., e os originais mais recentes datam do século XVIII.

Existem muitos contos populares repletos de cobras, pois, como se pode observar, elas são imagens fortes em muitas culturas. A serpente está presente nas grandes mitologias como na Indiana, na Egípcia, na Grega e outras.

Diante disso, percebemos que estão presentes em muitas narrativas recolhidas no Pará a cobra grande (anexo A) e a cobra Norato (anexo B), que foi utilizada como proposta da oficina de contação.

Em relação à inserção da figura de Nossa Senhora, é comum a santa ter afilhados em Contos de Fadas orais. Isso talvez seja uma marca de religiosidade portuguesa que chegou ao Brasil com os colonizadores. Na coletânea de Teófilo Braga, recolhida em Portugal há muitos exemplos de fadas, que são figuras pagãs, mas que, vão se cristianizando, como é o caso de Nossa Senhora e de outros santos da igreja católica.

Quem viaja pelo interior de qualquer estado da Amazônia já ouviu falar da lenda de um belo rapaz desconhecido, de roupas brancas, sapatos brancos e o característico chapéu branco que busca encobrir parte do rosto e o buraco que traz no alto da cabeça: é o boto!

Alves¹³ (2003), em sua tese de doutorado defende a forte influência dos europeus nessa narrativa e que o boto dessa lenda amazônica (anexo C), seria a personificação do branco colonizador português. Assim explica:

Encontrei referências em estudos mostrando que, nos séculos XVII e XVIII, muitos brancos tiveram filhos com negras e índias, filhos considerados ilegítimos, não reconhecidos. É muito provável que a história nasceu para legitimar essa coisa constrangedora para a sociedade da época. Então, ao boto era dada a paternidades desses filhos.

Outro detalhe que reforça a hipótese, segundo a pesquisadora, que também utilizou as narrativas do acervo do IFNOPAP, é que a descrição do boto é sempre a de um homem branco, educado e sedutor, a personificação idealista da beleza daqueles tempos.

Sobre a possível expansão e difusão da literatura oral nordestina em terras Amazônicas, afirma Luyten (1983).

As narrativas orais de imigrantes nordestinos derrubam o mito da cultura amazônica enquanto algo homogêneo, mostrando que esse território possui uma diversidade de produção cultural que também é fruto do seu processo de ocupação por diferentes grupos, caracterizando sua produção cultural, também, como fruto de um hibridismo resultante da inter-relação entre os

¹³ Professora do Centro de Educação da UFPA é graduada em Psicologia, fez mestrado em Lingüística e doutorado em Psicologia da Educação com a tese "Constituição do discurso narrativo polifônico das crianças em Bakhtin: um estudo dos contos de fadas e das lendas da Amazônia".

vários grupos que compõem a Amazônia.

A influência do Nordeste brasileiro apresenta o hábito de comentar fatos que provocam algum impacto social, o que ainda persiste nos poetas de cordel mesclados às características da região, como os espaços e ambientes amazônicos, os animais, objetos, expressões da linguagem local e demais elementos que remetem diretamente ao modo de vida dos habitantes da Amazônia paraense.

2.4.3 Uma questão de identidade e memória

A respeito de todo esse histórico de formação e afirmação cultural na Amazônia paraense, destacam-se as mulheres, avós portuguesas ou avós africanas, que mediante histórias passadas a várias gerações, construíram a memória e a identidade mestiça.

Miranda ¹⁴(2007) ratifica esse processo que contribui para a formação da identidade amazônica “o caboclo não é índio (pré-colombiano); o caboclo não é branco (europeu); o caboclo não é negro (africano); o caboclo não é amarelo (asiático);... o caboclo é um mestiço. O caboclo é o amazônida”.

As histórias contadas na Amazônia, bem como seus contadores, sofrem influência desse imenso e caudaloso rio de influências longínquas e/ou de não tão longe. Fator esse que imprime no amazônida uma identidade própria, que deve ser exaltada através de práticas como a formação de professores-contadores de histórias para que seja possível levar às escolas a cultura local, a história, tudo o que emerge de oralidade e escuta.

Geraldi (2001) aborda essa questão, ao fazer um artigo sobre o poema épico de Raul Bopp baseado no mito “Cobra-norato no ensaio Culturas orais e língua escrita: três retratos três por quatro, no qual o autor mostra o fato de o mito Cobra Norato ser contado a partir das posições sociais ocupadas por seus "contadores", deixando-se influenciar ora pelo ambiente natural onde vive isolado o narrador, ora pelo ambiente de trabalho (a pesca) ora é atravessado pelo discurso religioso dos deveres dos filhos para com os pais.

Geraldi ressalta também a importância dessa prática da oralidade e da escuta, mencionando que a convicção hoje generalizada de que a linguagem é uma atividade constitutiva das consciências humanas e a certeza de que os sistemas linguísticos nunca estão

¹⁴ Professor universitário; especialista, mestre e doutorando em Direito; magistrado; “caboco” marajoara. Publicou um artigo, em 2007, sobre os povos da Amazônia, intitulado “O estatuto das raças e o caboclo – a realidade na Amazônia disponível em http://direitoamazonico.blogspot.com/2007_01_01_archive.html. Acesso em: 1 jun. 2008

prontos e acabados, mas se vão construindo na história, levam hoje a retornarmos à história, mesmo à história da transplantação de uma língua europeia para o novo continente, com um olhar muito mais instruído pela política e pela “seta do tempo” (tal como reintroduzida nos novos paradigmas das ciências da natureza). E conscientes da irreversibilidade da história, nela reconhecemos que bem serviram a seus reis e a seus tempos mais os gramáticos do que os marqueses. Para não repetirmos o mesmo serviço nos tempos que correm, talvez tenhamos que abandonar um dos traços de nossa cultura letrada – o da escuta preconceituosa das falas de culturas não letradas – para nos reencontrarmos nos discursos proferidos pelas culturas orais, ouvindo as vozes que modificam nossas vozes. Talvez neste intervalo das diferenças, algumas resultantes dos processos cotidianos de exclusões sociais que incluem as exclusões linguísticas, encontremos os motivos para o reencantamento do mundo, construindo utopias com que nos definir hoje perante o que amanhã será história.

A formação de professores-contadores de histórias também se mostra um instrumento importante, por levar a contação de histórias ao ambiente escolar, prática essa, que pode levar o aluno/ouvinte, ao ter contato com o outro/professor-contador, a ter conhecimento de si próprio. Sobre isso sugere Loureiro (1995, p. 141) que a vigilância, aqui na Amazônia paraense, hoje, mais do que ontem, tem que ser permanente. “A questão não é a presença desse ‘outro’ aqui, mas a falta do ‘nós’ nesse ‘outro’. Nesse outro que é a nação. Nação que também devemos ser.” E segundo afirma Loureiro (1995, 143), “o que necessitamos é de ‘uma fala’, onde o diferente se afine como sentimento e pensamento críticos e a região deixe de ser apenas cenário de ilustrações e teorias, e passe a ser vista por dentro, como quem olha ‘da região’, e não como quem, mesmo de dentro, olha ‘a região.’” Loureiro (1995, p. 144) ressalta ainda que “precisamos viver a nossa história por nós, isto é, recontá-la a partir do presente.” Pois a memória coletiva “ainda se reparte como penas de um coar de distâncias, separadas pelos rios, pelas terras-do-sem-fim, pelo tempo da vida regional. Memória capaz de criar uma amazonicidade que, também, nos crie enquanto a criamos.” (Loureiro 1995, p. 142)

Sobre essa memória de fala Loureiro que deve ter seus pedaços unidos, afirma Bastos (1999) que:

O contador faz isso quando narra suas estórias. Ele vai preenchendo o contar “quebrado” com suas sabenças do dia a dia. Na fala do contador de hoje, ressoam muitas vozes que lhes foram sussurradas pelos seus antepassados e ele vem transmitindo às novas gerações, que as codifica conforme seus valores e as transmite adiante, numa prática que tem contribuído para a permanência e atualização das estórias em meio a um mundo acelerado pela informatização total. No registro das rachaduras, a atualização então se faz, num processo de recepção e reelaboração do texto que um contador

vira/ouvira e divulgara. O novo contador de estória, às vezes, sem se dar conta, apropria-se das informações recebidas e, de acordo com seu vocabulário, seus valores e normas da comunidade em que vive, as reelabora e as lança novamente aos ouvintes. Na prática da recriação e transmissão de causos, o contador contentar-se-á em reunir elementos separados uns dos outros, juntar partes, misturar lindamente não só os personagens das estórias, mas os costumes e as culturas de diversos povos de que tem conhecimento através dos relatos armazenados em sua memória. Dessa forma, o contador de estórias faz com que suas narrativas vivam e revivam alheias ao passar dos tempos e aos espaços geográficos, sem prejuízo do mito da estória, da lenda ou dos elementos essenciais que ficam na memória de cada povo.

As narrativas orais trazem toda a magia e encantamento da memória e da expressividade oral. São transmitidas de narrador para narrador, guardadas pela plasticidade da memória e da voz. Viajam para todos os lugares acolhendo acréscimos, substituições e influências. É material rico e dinâmico fruto da capacidade criativa das pessoas anônimas. Nasceram em culturas orais, criadas, recriadas e preservadas ao longo do tempo através de artifícios narrativos da memória. Oralidade e memória estruturam essas práticas narrativas essencialmente através da dialogia. (SILVA, 2008, p. 127)

Passando a ser o sujeito de sua própria história e não objeto de uma história definida e escrita pelo estranho à região, é que o homem da Amazônia poderá reencontrar ou recriar sua identidade perdida. Usufruir de uma verdadeira liberdade político-cultural e assim traçar seu próprio destino, para viver como um ser moderno, integrado à natureza e à sua própria cultura, construindo uma história da Amazônia também, ou principalmente, para sua gente.

2.4.4 Narrativas regionais para a formação do contador

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem, assim não é diferente com as narrativas que estiveram sempre presentes na história da humanidade. Desde os primórdios, com os homens primitivos, que narravam seus feitos por meio de pintura nas cavernas até os dias atuais, com o devido uso da tecnologia, por meio de um blog, por exemplo, internautas narram acontecimentos de suas vidas.

O fato é que o ser narrativo, inerente ao homem, ao mergulhar no estado contemplativo ou ao ser impulsionado para lutar pela sobrevivência, penetra na cadeia simbólica de significantes que pertence ao mundo da palavra, da ação que se faz presente pelo verbo. (CAVALCANTI, 2002 p. 19)

A palavra, o verbo, ou seja, linguagem passa a constituir o ser humano em uma de suas principais necessidades, a de se comunicar. A linguagem torna-se então uma maneira de o ser humano se inscrever no mundo, se perceber e perceber o outro. E nesse sentido a necessidade

de narrar também.

A contação de histórias, nas sociedades primitivas, representava uma atividade essencial para a vida do ser humano, pois sendo ágrafas, necessitavam do ato de contar histórias para preservarem os conhecimentos acumulados pelas gerações. Era atribuída aos mais velhos e experientes a incumbência da transmissão cultural, de costumes, valores, mitos e lendas a serem preservados pela comunidade. E gerações após gerações, e ainda, com o surgimento de novos povos e comunidades, devido à miscigenação e processos de colonização é que essas histórias foram sendo mantidas vivas na memória dos povos, e levando-se em consideração que, segundo Reyzábal (1999, p.259) “toda comunidade possui tradições orais constituídas por conceitos relacionados com atitudes diante da vida, comportamentos, experiências, desejos, ideias...”, a tradição oral nos encaminha para nossas raízes e permite sermos partícipes da existência em coletividade.

Na região amazônica não interessa muito saber se a história contada é verdade ou mito, importa o contar e encantar, embora quem conte, sempre afirma ser verdade.

Por isso, surgem os mitos, que em uma definição de Silva (2008, p. 127) são

histórias que as culturas criam para tornar compreensíveis, inteligíveis e interpretáveis o mundo e a existência humana. Mitos são também narrativas sagradas dedicadas a explicar a origem e a existência das coisas ocorridas em tempos e em mundos diferentes ou anteriores aos nossos. Os mitos trazem a presença constante de elementos ficcionais, tais como: forças desconhecidas, feitiços, encantos ou inimigos sobrenaturais.

Especificamente na Amazônia paraense, a contação de histórias é uma prática constante nas comunidades interioranas, que tem se mantido profícua. São os contadores natos, pescadores, ribeirinhos que encantam com suas histórias de assombração, nas quais figuram seres míticos, como a boiúna (cobra-grande), a matinta-pereira, o boto que se metamorfoseia em homem, o curupira, a mãe-d’água, entre outros.

Segundo Fares (2003 p. 29) algumas narrativas são vivenciadas por esses contadores, principalmente os que vêm da mata ou do rio; outras experienciadas através da voz alheia, a maioria, avós, pais ou pessoas próximas.

Os contos de assombração, incluindo viagens, encontros com a morte, principalmente, as histórias da moça do táxi, são os de maior recorrência na grande parte dos municípios visitados. Os depoimentos em forma de histórias de vida, o cotidiano da cidade, as festas de santo, fatos inusitados, como o do crime da mala, e outras passagens históricas dos municípios aparecem como segunda maior recorrência. Contos de fadas, piadas e adivinhas, mesmo com um percentual reduzido, não deixam de aparecer. Salpicados de matizes regionais, alguns contos, considerados nacionais,

surtem com grande expressividade. Entre eles, curupiras, lobisomens, gente que vira bicho, fogos-fátuos, mães-d'água, além de anhangás, capelolos e pés de garrafa, estes últimos especialmente em Marabá¹⁵. Na mítica amazônico-paraense, quase sempre protagonizada por pescadores e caçadores, estão as matintas, os botos, as cobras-grandes ou cobras norato e os ataídes. (FARES, 2003, p.24)

Os mitos, as lendas, relatos maravilhosos, contos, causos, histórias de assombração são narrativas que tentam explicar por meio de símbolos aquilo que a consciência humana não consegue compreender, ou seja, o inacessível à razão.

A interpretação do símbolo, do simbólico pressupõe a relação com a cultura, o social, o histórico, com a formação social dos sujeitos. E vai revelar de que forma a relação significante/significado vem sendo "administrada" em várias instâncias.

Nesse contexto, de interpretação que se pode fazer da realidade, das leituras simbólicas nas narrativas, é fundamental a mediação do outro, pois é pelo outro que um indivíduo passa a ter "modelos" para perceber o mundo.

A região amazônica é submersa em histórias sobrenaturais povoadas pela crença nas almas, visagens ou assombrações em que o caboclo busca desvendar os mistérios de seu mundo recorrendo predominantemente aos mitos que revela, interpreta e cria sua realidade.

A história da Matintaperera (anexo D), que todo amazônida que se preza, exímio contador de causos, não pode deixar de incluir em seu repertório. É um mito que povoa a imaginação, sobretudo das crianças, sob forma de uma velha acompanhada de um pássaro que bate à porta daqueles que lhe prometem fumo ou alimento.

A velha Matintaperera sobrevoa a casa daqueles que zombam dela ou que a trataram mal durante o dia. Sua presença é percebida pelo som agudo e horripilante que emite: FIRIFIFIUUUU, FIRIFIFIUUUU.

Essa narrativa perpassa ao povo local a lição de respeito aos mais velhos, a noção de que aquilo que se promete deve ser cumprido e a mensagem de que não se deve apegar a bens materiais ou desejar o que é dos outros. Assim, por meio dessa narrativa e de suas variações é possível o professor-contador abordar valores, crenças, costumes, ou seja, a cultura do povo amazônida de um modo geral.

A lenda da Pororoca (anexo E), usada na oficina de contação, mostra informações

¹⁵ Cidade localizada no sudeste paraense começou a ser povoada em 1894. Seu crescimento se deu através da migração desordenada de pessoas de outras regiões, principalmente de nordestinos fugindo da seca. Assim, muitas pessoas, com o intuito de enriquecer rapidamente, oriundas de muitos lugares povoaram essa cidade, pois Marabá passou por vários ciclos: o ciclo da borracha, depois se tornou o maior exportador de castanha-do-pará do mundo e com a Segunda Guerra, os portos foram fechados e o ciclo do ouro começou.

sobre como, onde e em que período ocorre o fenômeno geográfico. Já as lendas como a do Guaraná (anexo F), da mandioca (anexo G) e do açaí (anexo H), tendem a ensinar sobre o formato, o cultivo, o consumo desses alimentos. Mostrando que o conhecimento dos índios, da floresta, empírico, pode e deve ser aproveitado, para identificar, resolver problemas da região. Cientistas e pesquisadores que trabalham na floresta da Amazônia têm usado cada vez mais a presença e o conhecimento indígenas para fornecer informações importantes sobre a região.

Essa orientação deve ser promovida que na escola, pelo professor. Ele deve ser o responsável por fazer a ligação entre o conhecimento científico e o conhecimento adquirido pela comunidade, aproveitando a cultura e as informações cultivadas pelo povo amazônico, que é um povo bastante ligado à natureza, para resolver, por exemplo, problemas de saúde. O uso das ervas (do Mercado do Ver-o-peso ou de outros locais), é muito difundido e utilizado. Herança essa, advinda da floresta, dos povos indígenas ou africanos, mas que cada vez mais, são absorvidas pela medicina homeopática e fitoterápica.

Ainda nos dias atuais, no centro de Belém, é possível encontrar pessoas levando seus bebês, com alguma enfermidade, para as benzedeiras (associadas aos pajés), que praticam seus rituais, para tirar o “quebranto”, que seria o “mau-olhado” da criança. Segundo a crença dos indígenas, esses poderes podem ser usados para curar doenças como também para provocá-las, razão pela qual é comum atribuir a origem de doenças aos feitiços.

Crendices e receitas com ervas e mandingas – simpatias/ensinamentos, também são encontradas nas narrativas. Por que não aproveitá-las no ambiente acadêmico da escola, tanto para desmistificar, para orientar, quanto para conhecer outra cultura, ter acesso a outras formas de conhecimento? Isso enriquece o indivíduo, municia-lhe de bens culturais importantes para a constituição do ser humano.

No capítulo seguinte serão abordados os aspectos metodológicos que envolveram a pesquisa.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Este capítulo expõe o enfoque metodológico da pesquisa, situando-a dentro da pesquisa-ação, bem como a descrição do contexto em que foi inserida.

Adotamos a pesquisa-ação, que, de acordo com Thiollent (2002, p. 18), além da participação proposta pela pesquisa participante, supõe uma forma de ação planejada de caráter social, educacional, técnico ou outro, os pesquisadores buscam desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados. Assim sendo, a opção pela pesquisa-ação justifica-se pelo fato de sermos os pesquisadores e interventores no contexto da pesquisa e dos sujeitos participantes, com perspectiva de ressignificação de posicionamento depois da intervenção, contribuindo para a construção ou um melhor direcionamento na identidade do graduando do curso de licenciatura em Língua Portuguesa.

Os dados foram obtidos por meio de métodos de coleta etnográficos (ERICKSON, 1986), questionários, e fotografias, para comparação.

O objeto de análise foram as respostas ao questionário realizado no fim da disciplina. A opção metodológica para a análise dos dados da pesquisa abrange as concepções interpretativa e crítica. O termo interpretativo pode ser usado para referir toda a família de abordagens da pesquisa de observação participante (ERICKSON 1986, p. 119-120). E as análises dos dados utilizados foram interpretados qualitativamente referentes aos contextos da investigação.

3.1 CONTEXTO DA PESQUISA-AÇÃO

O presente estudo surgiu em virtude de uma situação de pesquisa na qual os alunos da graduação do curso de Licenciatura em Língua Portuguesa não consideravam relevante ter em sua grade curricular a oficina a arte de contar histórias. Procuramos então, com essa pesquisa, compreender o que os levava a ter tais considerações.

Mediante essa situação, nos inquietamos e por meio da pesquisa-ação, aplicamos o embasamento teórico, seguido da parte prática da oficina, e por fim identificamos possíveis explicações para o posicionamento dos alunos, aplicando o questionário e de posse das respostas, avaliamos as possíveis mudanças nas concepções apresentadas a princípio.

Por meio da pesquisa-ação participante que envolveu dezenove (19) acadêmicos de uma turma de graduação e uma professora-pesquisadora, o trabalho teve sua ação

desenvolvida em uma oficina: “A arte de contar histórias”, durante o 1º semestre letivo de 2008. Com o objetivo de fornecer teoria, mas principalmente, a relação dessa teoria com a prática, fizemos o levantamento de elementos que pudessem oferecer o suporte teórico para subsidiar a elaboração da oficina a ser implementada. Em seguida organizamos estratégias educativas que subsidiaram o trabalho, com o objetivo também de ampliar a formação pessoal e profissional dos acadêmicos através das realizações práticas. Nos tópicos seguintes detalharemos o contexto da pesquisa.

3.1.1 Local

A Instituição de Ensino Superior – IES, na qual foi realizada a pesquisa, é particular no Estado do Pará e funciona sob o regime de anuência pelo Regime de Colaboração Inter-Sistemas Estaduais¹⁶, já que se origina de uma Universidade Estadual de outro estado.

Esse programa modifica o cenário educacional do Estado do Pará desde 2001, a partir da proposta de levar o ensino superior para mais de 70 municípios paraenses, garantindo oportunidade de graduação para mais de 20.000 professores que, na maioria, estão no exercício da função docente.

A instituição visa desenvolver a formação de professores ajustada ao que preconiza a LDBEN no. 9394/96, assim como as políticas complementares a ela, aproximando tal formação da escola e dos alunos em todos os níveis e modalidades da educação básica. Tem como objetivo, no Curso de Licenciatura em Língua Portuguesa, inovar no ensino da língua materna, levando o futuro professor a ter, também, um conhecimento global da escola e do aluno, para poder desenvolver melhor seu trabalho na educação. O curso tem como principal proposta direcionar a discussão acerca do ensino da língua materna nas escolas, englobando as modalidades oral e escrita em textos literários e não-literários, apresentando como base as teorias envolvendo a leitura, texto/discurso, as escolas literárias e a literatura paraense com seus respectivos representantes, para que os futuros professores, por meio de suas habilidades e competências, possam determinar questões científico-metodológicas de abordagem textual.

Além disso, refletir quanto ao ensino-aprendizagem da língua, no processo educacional, atrelada ao sóciointeracionismo, visando à formação do futuro profissional e do ser ativo na sociedade globalizada.

¹⁶ Consagrado pela Resolução 087/2001 - CEE/PA, que registra a anuência do Sistema Estadual do Pará para a instalação do Regime de Formação de Professores em regime Especial.

A referida instituição possui uma grade curricular para os cursos de Licenciatura em Língua Portuguesa diferenciada das demais instituições no Estado do Pará. Inclui disciplinas como Literatura Infanto-juvenil, Brincadeiras infantis, A leitura do jornal, e A arte de contar história, disciplina focada na nossa pesquisa, que são disciplinas e/ou oficinas práticas, oferecidas no 5ª semestre.

O sistema de ensino é modular, com uma carga-horária de quatro horas e meia de aula por dia. Assim, durante um determinado período, de acordo com a duração da disciplina fica somente o professor da disciplina com a turma, respeitando-se feriados, sábados e domingos. Durante esse período de aulas devem ser realizadas três avaliações.

3.1.2 Sujeitos de pesquisa

Fizeram parte dessa pesquisa dezenove (19) alunos, distribuídos em quatro (4) turmas de Licenciatura Plena em Língua Portuguesa do ensino regular, no penúltimo semestre de 2008, do turno da noite, na capital Belém. Alguns desses alunos já lecionam há certo tempo na Educação Infantil, mas outros têm empregos que não estão relacionados à educação.

Cada uma das quatro turmas apresentava um número relativamente grande de alunos. A T1 com quarenta e cinco (45) alunos, T2 com cinquenta e um (51) alunos, T3 com quarenta e sete (47) e T4 com quarenta e nove (49) alunos.

A seleção dos sujeitos partícipes da pesquisa foi feita obedecendo aos seguintes critérios: resposta e entrega do questionário, frequência nas aulas e assinatura do termo de consentimento.

Desse modo, seguindo todos os critérios participaram da pesquisa dezenove (19) alunos, correspondendo a 21% do total das turmas.

3.1.3 Instrumentos de coleta

A partir de uma abordagem qualitativa de pesquisa, nos valem dos procedimentos da pesquisa-ação também para a elaboração do conhecimento propiciado pela experiência. Os instrumentos de pesquisa utilizados para coleta foram: a observação participante; questionário (quadro 3) cujos resultados serão expostos em quadros e gráficos para melhor visualização.

Com o objetivo de investigarmos quais concepções os graduandos apresentavam a respeito da prática de contar histórias no início da oficina, realizamos uma conversa informal sobre o que os alunos pensavam e ao final da oficina. Optamos, para coleta de dados, pelo

questionário, com um conjunto de questões abertas e dicotômicas, indagando de forma genérica, porém mediada, gerando os dados necessários para se atingir os objetivos da pesquisa.

As questões 1, 3 e 5 são dicotômicas, pois dão margem para os sujeitos da pesquisa responderem sim ou não, embora precisem se justificar. E as questões 2 e 4 são abertas, pois dão margem a qualquer tipo de resposta.

Pretendíamos aplicar um questionário antes e outro após a oficina, porém, pensamos que os alunos poderiam ficar constrangidos de se expor logo no início e acharem que poderiam estar sendo avaliados por isso, ou até mesmo, se sentirem prejudicados perante a instituição, uma vez que, alguns apresentavam resistência e haviam encaminhado abaixo-assinados à coordenação do curso, para não terem a oficina.

Desse modo o questionário foi aplicado apenas no final da oficina, por isso recorremos ao uso de tempos verbais tanto no presente, quanto no passado.

A seguir apresentamos o questionário aplicado às turmas ao final da oficina proposta.

Questionário

1. Você considera importante a contação de histórias? Justifique.
2. Como você concebia a contação de histórias antes de cursar a oficina? Explique.
3. Houve mudança nessa visão. Como você passou a conceber essa prática depois da oficina?
4. Se você é atuante como professor em sala de aula, tem a prática constante de contar histórias? Justifique e conte um pouco de sua experiência.
5. Você pretende aplicar tanto a parte prática quanto a teórica em suas futuras aulas?

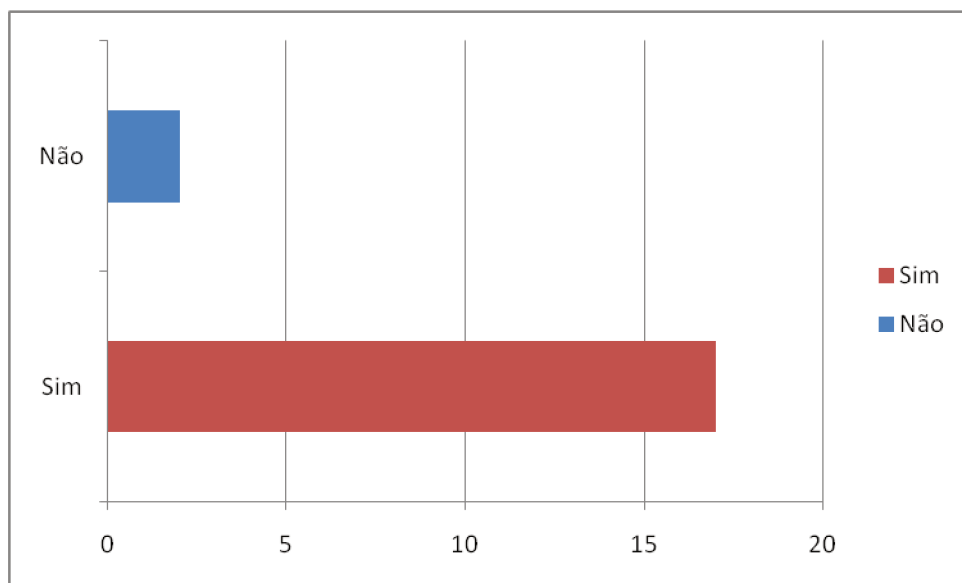
Quadro 3 – Questionário aplicado aos alunos

No próximo capítulo faremos a análise das representações dos sujeitos da pesquisa, seguido do capítulo 5 no qual detalharemos a oficina.

4 ANÁLISE

4.1 REPRESENTAÇÕES DOS SUJEITOS

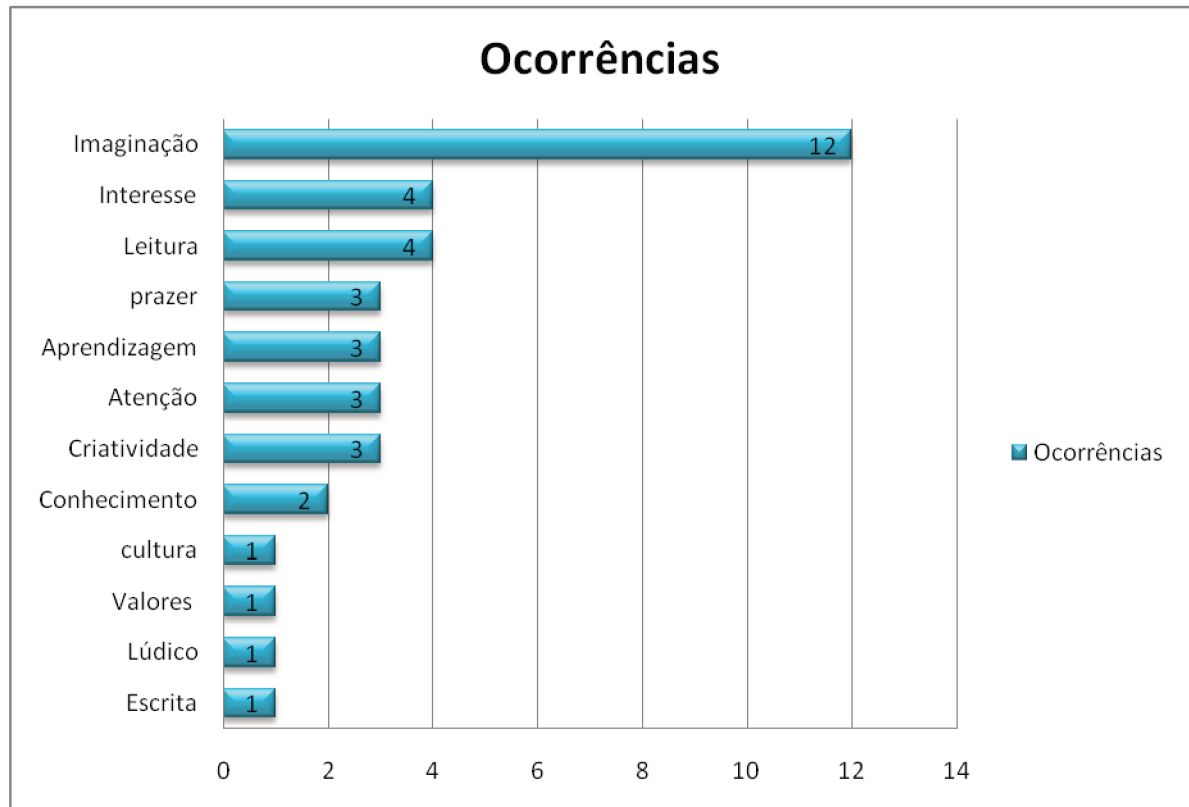
Como procedimento para análise das respostas dos (19) dezenove alunos, dividimos a 1ª questão em duas partes – a pergunta e a justificativa. Assim, agrupamos as respostas em **sim** e **não** para analisar os dados referentes à primeira parte da questão. Então obtivemos os seguintes resultados (no quadro 4) representados também no gráfico (no quadro 5).



Quadro 4 – Gráfico de respostas dos alunos

Em seguida, trabalhamos com o agrupamento do conjunto de enunciados dos (19) dezenove alunos, considerando as justificativas para a 1ª questão. Assim, optamos pela análise de conteúdo e criamos um sistema de 15 (quinze) componentes a serem levados em consideração nas representações dos acadêmicos, associando ao aporte teórico exposto neste trabalho e na oficina.

Temos, então, as manifestações valorativas dos sujeitos da pesquisa organizadas (no quadro 6 – com 15 componentes para avaliar as ocorrências nas respostas) e expostas em gráfico (no quadro 7), para melhor analisarmos.



Quadro 5 – Gráfico de ocorrências nas respostas dos graduandos

4.2 ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS REPRESENTAÇÕES DOS SUJEITOS

A finalidade dessa análise de dados é extrair temas e obter um entendimento profundo dos valores e crenças que guiam as concepções dos acadêmicos.

Dessa maneira, a sistematização e análise dos dados da realidade coletados permitem identificar, o que os graduandos pensam antes da aplicação da teoria e da prática, como também fornecem a comparação para o que eles pensam ao término da oficina.

Os dados, fundamentados na realidade dos informantes e sintetizados pelo pesquisador, conduzem finalmente a proposições hipotéticas sobre a situação sob investigação Assim para a 1ª questão: Você considera importante a contação de histórias? Justifique.

A partir dos dados, foi possível verificar que dos 19 (dezenove) alunos apenas dois afirmaram não considerar importante a contação de histórias, conforme os excertos abaixo:

A12 Não. Eu achava que contação de história era somente para criancinha dormir ou ficar quieta.

A16 Não. Porque não tinha um conhecimento amplo voltado especificamente para a importância desse assunto dentro da sala de aula.

Em compensação, os demais graduandos que responderam que sim, apresentaram, em suas justificativas, visões superficiais dessa prática, segundo nossa concepção e mostraram desconhecer a fundamentação teórica envolvida, até mesmo respostas confusas e vagas, como demonstram as apreciações a seguir:

A4 Sim. Considerava por muitas maneiras como ela era contada o uso do fantoche as linguagens usadas apesar de ouvir por raras vezes precisava melhorar inovando.

A6 Sim. Pois me levava a ter uma visão contrária da realidade de cada criança.

A17 Sim. Devido ser um instrumento que é um diferencial atrativo.

No maior percentual de enunciados, o aspecto mais apontado através do maior número de ocorrências, está relacionado com o desenvolvimento da **imaginação**. Revelando que esses alunos não têm maiores informações sobre essa prática, apresentam conhecimento quase restrito, conforme os seguintes enunciados:

A1 Sim. É uma forma de fazer estimular a imaginação dos alunos.

A2 Sim. (...) Organiza ideia e pensamentos e imaginação sendo que a história seja contada de forma imaginadora.

A3 Sim. Porque estimula a imaginação e criatividade (...)

A8 Sim, pois a criança é um ser onde a imaginação predomina em absoluto. O meio de interessá-la é falar-lhe a imaginação.

A15 Sim é importante, porque através dos contos, poderemos nos imaginar dentro da história, e voltar ao tempo e ter várias imaginações.

Em seguida, há em menor número de ocorrências (4), respostas que veem a contação como atividade para despertar **interesse pela leitura**, como nos excertos a seguir.

A3 (...) proporciona o interesse pela leitura.

A8 (...) meio de interessá-la (...) estimulando o interesse pela leitura (...)

A13 (...) pode estimular a criança ao prazer pela leitura (...)

A18 (...) uma forma de incentivo de leitura.

Analisando esse número de enunciados abordando **leitura**, em um panorama de 19 alunos de turmas de licenciatura em Língua Portuguesa, consideramos um número pequeno para essa visão da contação de histórias, perto do que eles poderiam pensar. Além do mais, os trechos abordam a contação como proporcionadora de interesse pela leitura. Os alunos não mencionam o desenvolvimento da leitura.

Três ocorrências abordaram aspectos como a **criatividade e atenção** como mostram os seguintes fragmentos:

A3 estimula (...) a criatividade

A10 (...) criatividade e dinamização da aula.

A18 (...) mexe com a criatividade,

A2 desperta e educa a observação e atenção.

A5 o professor contador de histórias consegue prender a atenção das crianças

O aspecto **prazer**, nas representações dos alunos, parece estar relacionado ao prazer pela leitura e não aborda a contação como uma prática que proporcione prazer, tendo assim, relação com afetividade, pois mostra a ideia de uma atividade que promove o interesse e a motivação.

A8 estimulando o interesse pela leitura enquanto fonte de prazer.

A13 estimular a criança ao prazer pela leitura

Houve três ocorrências abordando a aprendizagem dos alunos-ouvintes, o que ressalta que os graduandos têm uma noção da importância da contação para o desenvolvimento cognitivo de seus futuros alunos.

A5 faz com que eles aprendam melhor,

A8 A contação de histórias é uma prática onde tanto alunos como professores se propõem a contribuir no processo de aprendizagem

A11 os alunos conseguem aprender mais

Apenas um aluno mencionou a importância da contação para o trabalho com a **escrita**.

A14 (...) ajuda no desenvolvimento da escrita.

Houve uma ocorrência abordando **valores morais e comportamentais**.

A7 modificar comportamentos e assim adquirir bons valores na formação dos condutos morais.

Apenas uma resposta para a **cultura**, revelando o pouco conhecimento em relação a uma atividade tão propagada na região amazônica.

A7 (...) promovendo a cultura e assimilação das informações.

Pudemos perceber que não foi abordado nenhum aspecto relacionado ao desenvolvimento da **oralidade , afetividade e letramento**.

Também evidenciamos que em nenhuma resposta os sujeitos mencionam o quanto essa prática é importante para sua formação profissional e para sua construção identitária.

A análise da segunda (2ª) questão (Como você concebia a contação de histórias **antes** de cursar a disciplina? Explique) completou a opinião equivocada e vaga que muitos tinham da prática de contar histórias em sala de aula. Revelou também que aqueles acadêmicos, que num primeiro momento achavam importante, explicaram com mais detalhes como percebiam essa prática, fazendo uma relação de como passaram a conceber depois da oficina. Assim repostas dos graduandos é evidente o desconhecimento da prática e da teoria que envolve a contação, como nos enunciados a seguir:

A1 não tinha noção de como poderia usar esta metodologia para formação do aluno.

A5 Já aleitava com uma terapia que acalma e prende a atenção da criança, mas não via esta atividade como muito importante para o aprendizado

A7 Como somente para descontrair as crianças deixando-as alegres e calmas e também para fazê-las dormir e não como uma ferramenta que poderia ser utilizada no aspecto psicológico e de transmissão de valores de cultura e de informações

A8 Não pensava no assunto. Depois da disciplina percebi a importância e o quanto é relevante a contação de histórias para crianças do ensino fundamental como uma perspectiva nova no processo de alfabetização.

A12 Não era importante para mim. Nunca pensei que eu poderia usar a contação de história em sala de aula.

Consideramos interessante, nas representações, conjunções adversativas, que deram a ideia aos enunciados, de que o aluno achava importante **mas...**, considerava importante **porém...**, já dando indícios de que houve mudança na concepção, como nos fragmentos a seguir:

A3 Eu já tinha ideia da importância deste método, **mas** foi bastante benéfico as aulas desta disciplina, devido a teoria e também de ter analisando uma peça teatral com bonecos

A5 Já a lei tava com uma terapia que acalma e prende a atenção da criança, **mas** não via esta atividade como muito importante para o aprendizado

A9 já acreditava na contação de história antes da disciplina, **mas** durante e após a disciplina percebi o quanto ela pode oferecer de benefícios tanto para o aluno quanto para o professor.

A10 Sempre dei bastante importância para a contação de histórias, **contudo** ao cursar a disciplina observei que podemos lançar mão de recursos para que a contação de histórias desperte ainda mais o interesse do aluno.

Consideramos na análise dos excertos a seguir que advérbios, marcadores de tempo são indicativos de que as orientações promoveram modificação na visão do graduando.

A4 Como eu já disse que achava importante, via como mais uma estratégia de conhecimento embora contado quase que artificialmente. **Hoje** tenho outra visão de como contar história construir texto a partir da história contada.

A8 **Depois** da disciplina percebi a importância e o quanto é relevante a contação de histórias.

A representação do aluno A5, que em resposta à 1ª questão, abordou o componente **atenção**, completa em sua 2ª questão a relação que faz da contação de histórias como um recurso para acalmar e deixar crianças quietas, concepção cultural que se traz de casa, quando se conta histórias à noite para as crianças dormirem.

A5 Já aleitava com uma terapia que acalma e prende a atenção da criança, mas não via esta atividade como muito importante para o aprendizado

Essa noção também se encontra presente na resposta de A7 conforme segue, que na 1ª questão afirmou não achar importante a contação.

A7 Como somente para descontrair as crianças deixando as alegres e calmas e também para fazê-las dormir e não como uma ferramenta que poderia ser utilizada no aspecto psicológico e de transmissão de valores de cultura e de informações.

O aluno A8 que em resposta à 1ª questão disse considerar importante e deu uma resposta muito vaga, em resposta à 2ª questão, demonstrou que realmente não tinha muita convicção de sua opinião e que após a oficina mudou de concepção, inclusive fazendo um acréscimo da importância para ensino fundamental e do processo de alfabetização e letramento.

A8 Não pensava no assunto. Depois da disciplina percebi a importância e o quanto é relevante a contação de histórias para crianças do ensino fundamental como uma perspectiva nova no processo de alfabetização

Comparando as respostas à 1ª questão com as das demais, percebemos um refinamento nos termos teóricos usados, em relação à primeira questão, o que nos mostra que o conhecimento empírico que os alunos apresentavam passou a ser científico, dando assim subsídios teóricos para que eles possam realizar esse trabalho fundamentado em teorias sólidas, como pudemos notar nos seguintes excertos:

A4 Houve mudança a partir da disciplina que estamos estudando. O **estudo linguístico** veio abrir um leque preciso fazendo-me perceber os cuidados devidos na hora de contar histórias.

A5 Ótima esta atividade, que pode ser empregada em comunidades carentes, bem como em hospitais infantis, levantando a **autoestima** das crianças.

A7 Sim, como uma **ferramenta** na construção de **conhecimentos das crianças** e proporcionando descobertas do **mundo letrado** de maneira divertida **criativa dinâmica e prazerosa**

As respostas à questão também mostraram a mudança na visão desses alunos em relação ao que pensavam antes da disciplina, como a concepção de que a contação é somente uma atividade que deve ser direcionada para as crianças, no caso da escola, para a Educação Infantil, também foi derrubada.

A12 Sim. Agora vejo a importância e que posso usar em sala de aula tanto com criança quanto com jovem.

Após essa primeira análise quantitativa e comparativa dos dados. Faremos a análise qualitativa das representações das questões 2, 3, 4 e 5, mantendo uma relação das teorias abordadas no presente trabalho nas respostas dos sujeitos, topicalizando tais teorias para elencarmos os segmentos em que percebemos essa relação. Assim temos os seguintes tópicos: Mediação e Interação; Dialogismo; Gêneros Discursivos; Letramento; Afetividade e Cognição; Cultura e Identidade; e Formação e construção identitária do professor.

Desse modo, quando foi perguntado aos sujeitos, se houve mudança, como passou a ser a visão após a oficina e se eles colocarão em prática a contação, evidenciamos em seus enunciados as teorias relacionadas à:

- **Mediação e Interação**

Nos excertos a seguir visualizamos as concepções sobre mediação e interação de Reyzábal (1999, p. 17) que afirmam que pelo uso da linguagem e pela contínua experiência de estar entre os usuários desta, influi não só na forma em que a criança utilizará a linguagem, mas na forma em que pensará e o tipo de interpretação que fará de suas experiências.

A1 Sim. Percebi que posso usar essa metodologia para o desenvolvimento não só ético como moral na formação do aluno.

A16 A grande mudança, foi eu perceber a grande importância de eu saber contar agora uma história, avaliando do início ao fim para a criança, todos os pontos positivos e negativos que aquela história está querendo passar.

A4 Com certeza já estou trabalhando e pretendendo aplicar com mais capacidade e competência, fazendo a criança conhecer o seu mundo real e o imaginário e ser crítico construtivo para melhor desenvolvimento moral e intelectual

Os enunciados apresentam a ideia da interação por meio da linguagem, a constituição do sujeito sócio-histórico, o meio social e a atuação do indivíduo nesse meio que encontraram sua sustentação em Vygotsky e Bakhtin e em Magalhães (2004, p. 60) para quem “a linguagem é compreendida como mediadora e constitutiva do social, onde interagem múltiplos e diversos interesses, valores, conceitos, teorias, objetivos e significações de si e dos outros.”

- **Dialogismo**

Nas representações dos sujeitos observamos a relação interlocutiva e a preocupação

com o contexto dialógico em que o ensino-aprendizagem deve ocorrer, tendo em vista o cuidado com o outro.

A16 Lia como uma história qualquer sem comentar os pontos significativos e importantes para a criança, sem atentar para o aprendizado da criança.

A4 Houve mudança a partir da disciplina que estamos estudando o estudo linguístico veio abrir um leque preciso fazendo-me perceber os cuidados devidos na hora de contar histórias.

Dessa maneira, tais representações compartilham da visão de Bakhtin (2006, p. 268) de que o outro desempenha um papel fundamental na constituição do indivíduo e que o ser humano é inconcebível fora das relações que o ligam a esse outro. Para Bakhtin (1995, p.113) toda palavra é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém e constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte.

- **Gêneros Discursivos**

Partindo da premissa de que no processo de ensino de língua materna, o foco deve ser no aluno, ou seja, deve apresentar uma visão sócioconstrutivista, presente nos documentos nacionais como os PCN, faz-se necessário se tirar o foco também de um ensino purista da língua e passar a um ensino baseado em textos, com sua diversidade de gêneros. A análise das representações a seguir nos permite evidenciar que essa concepção está presente na prática da contação de histórias.

A19 Sim eu comecei a dar mais valor, a procurar em livros, revistas até em jornais essas histórias mais antigas, para poder saber contar com mais vida e entusiasmo e prazer de contar uma boa história infantil para as crianças.

A7 Sim, pois a leitura diferenciada de textos diversos como notícias de jornal, poesia histórias, contos, lendas, adivinhações, convites, anúncios, etc. são ações pedagógicas que favorecem a aprendizagem e desenvolvimento integral das crianças.

Nesses excertos é revelado o conceito de Bakhtin (2006, p. 283) de gêneros discursivos, que compara nossa aquisição de gêneros discursivos à aquisição da língua materna no sentido de que usamos com segurança vários gêneros do rico repertório de gêneros do discurso que possuímos.

- **Letramento**

Pudemos perceber a importância dessa formação para o futuro professor em relação ao processo de letramento do graduando também e da mudança de concepção de **leitura** que ele, ao longo de seus estudos, havia adquirido, influenciando assim, também em sua identidade profissional.

A13 Intensifiquei a leitura por prazer e não por obrigação, lendo e interpretando para que eu possa saber o que estou lendo e exercitando o meu lado crítico e questionador.

A14 Sim, com o acesso a disciplina passei a observar os textos com mais precisão, aprendi a ler de uma forma totalmente diferenciada com um olhar atento a cada parágrafo.

Outro aspecto abordado nesse tópico é referente à percepção do desenvolvimento da competência linguística voltada para a **escrita** que pode ser propiciado pela contação de histórias, como há nas seguintes representações:

A2 Houve mudanças porque eu só contava a história hoje peço que eles criem a sua própria história fazendo gestos de acordo com a história contada.

A4 como eu já disse que achava importante, via como mais uma estratégia de conhecimento embora contado quase que artificialmente. Hoje tenho outra visão de como contar história, construir texto a partir da história contada.

A7 Sim, como uma ferramenta na construção de conhecimentos das crianças e proporcionando descobertas do mundo letrado de maneira divertida criativa dinâmica e prazerosa

Tais representações compartilham das teorias de Kleiman (2006, p. 19), de Soares (1998, p. 48) e que também são as concepções abordadas nos PCN (BRASIL, 1998), que discorrem sobre as competências linguísticas de ler e escrever em uma perspectiva de uso efetivo da linguagem em situações de práticas sociais.

- **Afetividade e Cognição**

A afetividade na educação está relacionada ao desenvolvimento de aspectos como o interesse e a motivação e também a autoestima, o que interfere diretamente no aspecto cognitivo no processo ensino-aprendizagem, percebendo o indivíduo de maneira completa, pressupostos esses, abordados por Oliveira (1992) sobre Vygotsky, Piaget e Wallon e tomados

nas representações dos sujeitos a seguir em relação à visão da prática de contar histórias:

A5 Ótima esta atividade, que pode ser empregada em comunidades carentes, bem como em hospitais infantis, levantando a autoestima das crianças

A6 Sim. Cada história contada leva o aluno a sonhar de forma diferente com isso a criança começa a dar opinião questionam o conhecimento começa a ampliar isso é gratificante para o educador quando ele percebe que seu trabalho estando resultado

A8 Sim, pois levei essa prática de contar histórias no meu estágio supervisionando (series iniciais de ensino) e obtive sucesso, pois as crianças ficaram calmas e tranquila. Percebi que as crianças aprendem ao ouvir as histórias e se propõem a imaginar e também recriar sua própria realidade

A16 Lia como uma história qualquer sem comentar os pontos significativos e importantes para a criança, sem atentar para o aprendizado da criança

- **Cultura e Identidade**

Em nossa investigação, a prática da contação de histórias é vista como promotora de cultura e propiciadora de construção de identidade, uma vez que consideramos que, ao ter conhecimento de sua origem, raízes e tradições, o indivíduo passa a valorizar o que realmente conhece, pois ele passa a se perceber como uma peça na construção de seu povo e de sua época. E sendo assim, partilhamos da ideia de Loureiro (1995, p. 144) ressaltando que “precisamos viver a nossa história por nós, isto é, recontá-la a partir do presente”, é o que descreve o segmento abaixo:

A7 Como somente para descontrair as crianças deixando as alegres e calmas e também para fazê-las dormir e não como uma ferramenta que poderia ser utilizada no aspecto psicológico e de transmissão de valores de cultura e de informações.

- **Formação e construção identitária do professor**

A influência da oficina na identidade do professor pode ser observada nos fragmentos a seguir:

A3 Sim. Considero da maior importância e penso até mais tarde utilizar como ferramenta de futuro trabalho.

A6 Sim. Levou-me a ampliar mais o meu conhecimento, através das orientações que adquiri ao longo da disciplina.

A8 Sim, pois levei essa prática de contar histórias no meu estágio supervisionando (séries iniciais de ensino) e obtive sucesso (...)

A11 Essa disciplina só veio para me engrandecer como profissional.

A13 Intensifiquei a leitura por prazer e não por obrigação, lendo e interpretando para que eu possa saber o que estou lendo e exercitando o meu lado crítico e questionador.

A14 Sim, com o acesso a disciplina passei a observar os textos com mais precisão, aprendi a ler de uma forma totalmente diferenciada com um olhar atento a cada parágrafo

A16 A grande mudança, foi eu perceber a grande importância de eu saber contar agora uma história (...)

A18 Houve mudanças na questão de ganhar novos conhecimentos sobre o assunto.

Esses segmentos evidenciam a postura reflexiva e discernidora, que aponta para a reconstrução do pensamento do futuro professor, que para Freire (2001, p. 44) deve pensar criticamente a prática de hoje ou de ontem para melhorar a próxima prática.

4.3 CONCLUSÕES

Pelas análises das representações dos sujeitos, pudemos verificar a resignificação do pensamento do graduando que não valorizava a contação de histórias por ter pouca vivência e não conhecer as teorias que fundamentavam tal prática, mas também por possuírem visões superficiais e estereotipadas sobre essa prática, que é corrente nas cidades interioranas, advinda de uma cultura que valoriza a oralidade e tradições do povo.

A partir do momento em que foi aplicada a oficina, dando subsídios teórico-práticos para esses licenciandos, eles passaram a ter sua visão modificada e a perceber que se consubstanciava como uma formação importante em sua construção identitária profissional.

Alguns alunos mostraram ter uma visão a partir das noções de que essa prática é importante para despertar o interesse pela leitura, porém, faltavam-lhes percepções mais aprofundadas, que foram propiciadas pela oficina, que oportunizou aos graduandos uma prática reflexiva sobre o desenvolvimento de suas concepções e ações antes e depois da oficina.

Neste sentido, pensamos que implementar uma oficina de caráter teórico-metodológicos nos cursos de graduação, que envolvam dinamização da teoria com a

associação da prática, pode representar uma perspectiva transformadora, que poderá contribuir também para a (re)construção do saber e principalmente do saber-fazer.

Ainda, ressaltamos que experiências desse caráter têm se colocado como uma das possibilidades de contribuição para a formação acadêmica crítica e superadora das problemáticas atuais encontradas no campo da formação profissional dando margem para uma nova forma de organização do processo de trabalho pedagógico no campo da formação profissional em língua materna.

No capítulo a seguir mostramos a ação nas oficinas, a metodologia usada, recurso, textos e registros fotográficos da atuação dos graduandos.

5 O FIO DE ARIADNE... MOSTRANDO O CAMINHO

Chamamos o presente capítulo de O fio de Ariadne em referência ao mito de Ariadne, que ensina o caminho de saída do labirinto do Minotauro para Teseu com ajuda de um fio. Assim, usamos neste trabalho a metáfora colhida em Coelho (2000), para descrever os passos realizados na oficina de contação, com a descrição de todas as atividades, como uma forma de mostrar o caminho a professores de graduação que desejem agregar a sua práxis pedagógica a formação de professores-contadores de histórias.

Nesse sentido, as propostas da oficina são direcionadas a professores de graduação, que podem inserir a formação de professores-contadores de histórias como uma prática em uma oficina específica ou em disciplinas que se mostram propícias a inserção dessa atividade, como será explicitado.

O diferencial das propostas dessa oficina, em relação a oficinas oferecidas por instituições que não sejam de nível superior, é a fundamentação teórica a ser repassada aos graduandos do curso de Licenciatura em Língua Portuguesa para que percebam que a contação de histórias não deve ser tratada como uma atividade considerada vulgarmente “tapa buracos”, ou para fazer os alunos se acalmarem, ou qualquer outra concepção estereotipada sobre essa prática.

5.1 A AÇÃO NAS OFICINAS PARA PROFESSORES-CONTADORES DE HISTÓRIAS

Descreveremos o percurso do trabalho relacionado à materialização de atividades nas oficinas em sala de aula, que envolveram atividades teóricas e atividades práticas (a serem detalhadas nos quadros explicativos dos dias das oficinas).

Utilizamos um método de registro fotográfico, cujos registros serão expostos ainda neste capítulo, para melhor exemplificação das situações e esclarecimento de possíveis dúvidas na execução das atividades. Os registros fotográficos revelam o envolvimento na construção das atividades, na proposta de trabalho, e na construção dos recursos utilizados para a etapa final da oficina para as apresentações.

Os alunos participantes das oficinas estavam distribuídos em quatro (4) turmas de Licenciatura Plena em Língua Portuguesa do ensino regular, no quinto (5º) semestre, sendo o penúltimo, do ano de 2008, do turno da noite, na capital Belém, com um total de 192 alunos.

Cada uma das quatro turmas, as quais chamamos de (T) acompanhada pelo número, apresentava um número relativamente grande de alunos. A T1 com quarenta e cinco (45) alunos, T2 com cinquenta e um (51) alunos, T3 com quarenta e sete (47) e T4 com quarenta e nove (49) alunos.

Os quadros a seguir explicam detalhes do percurso teórico e prático dividido em seis (06) dias e meio:

5.2 EMENTA DA OFICINA

<p>Oficina prática: A arte de contar histórias Carga horária da oficina: 30 horas Tempo por aula: 4 horas e 30 minutos Número de dias: 6 dias e meio Público alvo: Graduandos de cursos de Licenciatura em Língua Portuguesa</p>
<p>Objetivos gerais Sensibilizar os graduandos dos cursos de Letras para que se interessem pela prática de contação de histórias em suas futuras salas de aula, para a realização de um trabalho sistemático e organizado, respaldado por documentos que orientam para o desenvolvimento da oralidade, para o contato com gêneros, no caso aqui, narrativos, bem como para o letramento.</p>
<p>Objetivos específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sensibilizar os alunos para a prática da contação de histórias; • Fornecer fundamentação teórica sobre a contação de histórias • Prover o aluno de recursos possíveis de se aplicar em sala de aula para a contação de histórias • Municiar o graduando de narrativas a serem contadas • Proporcionar o conhecimento sobre os gêneros narrativos; • Orientar em relação a critérios para a seleção dos textos; • Equipar de técnicas de domínio corporal, vocal e emocional para o professor-contador de histórias. • Apresentar histórias para um público

Quadro 6 – Ementa da disciplina

5.3 METODOLOGIA DA OFICINA

A metodologia desta oficina contempla atividades de sensibilização interativas, e de observação de si mesmo e do outro, atividades de ouvir e contar histórias e momentos de embasamento teórico-prático por meio de leituras dirigidas e aulas dialogadas.

A disponibilização do material teórico é feita por meio de duas abordagens. Uma que consiste no referencial teórico relativo aos conteúdos específicos para o curso de Licenciatura em Língua Portuguesa, como estudo da Linguagem abordando interação e mediação e estudo de gêneros discursivos, estudos de Letramento com propostas dos PCN ao que concerne ao desenvolvimento da leitura, escrita e oralidade, além de abordagens sobre afetividade e cognição e ainda sobre cultura e identidade, enfocando a realidade regional. Tais teorias são repassadas por meio de dinâmicas de leitura e socialização, com um material impresso, dividido entre grupos para leitura e socialização e intervenções da mediadora da oficina. Essa atividade dura em torno de duas horas.

A outra abordagem teórica é realizada juntamente com atividades práticas, fazendo a relação constante com a teoria e técnicas da contação de histórias, a serem explicadas a seguir.

As técnicas para a contação são sugeridas por Dohme (2000) em *Técnicas de Contar Histórias*. A teoria enfoca o valor educacional das histórias infantis, como escolher, estudar e fazer adaptações visando a sua mensagem educacional e os recursos auxiliares que serão usados. Traz também orientações necessárias à prática da contação de histórias relativas ao estudo da estrutura da narrativa, memorização, voz, entonação, fornecendo a base para a aplicação prática dos recursos. O material apresenta doze histórias já adaptadas às diversas técnicas de execução. Contém a descrição de onze recursos, instruções e moldes minuciosamente explicados através de 326 ilustrações.

As atividades práticas referem-se à construção de recursos e desenvolvimento de técnicas para a contação, como dramatização, teatro de fantoches, teatro de sombras, velômetro e história sensorial, além da contação de histórias com voz e expressão corporal.

As atividades práticas resultam na culminância, que promove apresentação das histórias dos alunos em equipes para a própria turma, ou para outras turmas da instituição, ou para um público externo de nível fundamental.

A oficina também propõe exibição e análise do filme *Narradores de Javé* (2003), sobre a história de um povoado cuja área será inundada para a construção de uma represa. A comunidade então decide preparar um documento contando todos os grandes acontecimentos heroicos de sua história, para que Javé possa escapar da destruição. Como a maioria dos moradores é analfabeta, a primeira tarefa é encontrar alguém que possa escrever as histórias. O filme toca as tangentes sobre narrativa, memória, oralidade, que constituem as principais interfaces do filme.

O quadro 7 esclarece o cronograma que viabilizou a metodologia e as atividades engendradas com as turmas.

DIA	ATIVIDADE	RECURSO/ METODOLOGIA
1º	<ul style="list-style-type: none"> • Atividade 1: atividade de sensibilização: Apresentação da disciplina: Livro Ruth Rocha: Quem tem medo de ridículo? • Atividade 2: atividade prática : Dinâmica para trabalhar domínio corporal e emocional • Atividade 3: atividade teórica: leitura do material teórico em equipes 	<ul style="list-style-type: none"> • Livro Ruth Rocha • Dinâmica de grupo • Material impresso
2º	<ul style="list-style-type: none"> • Atividade 4: atividade teórica : Discussão de assuntos 	<ul style="list-style-type: none"> • Socialização
3º	<ul style="list-style-type: none"> • Atividade 5: atividade prático-teórica: Projeção do filme: Narradores de Javé • Atividade 6: atividade prático-teórica: Análise do filme 	<ul style="list-style-type: none"> • DVD e filme • Socialização geral com a turma, a partir das questões previamente fornecidas
4º	<ul style="list-style-type: none"> • Atividade 7: atividade prático-teórica: Contação de histórias pela mediadora • Atividade 8: atividade prático-teórica: Material sobre técnicas para contar histórias 	<ul style="list-style-type: none"> • Livro Técnicas de Contar Histórias de Vânia Dohme e outros (a serem especificados).
5º	<ul style="list-style-type: none"> • Atividade 9: atividade prática: Montagem de recursos e ensaio 	<ul style="list-style-type: none"> • Orientação às equipes para o uso de técnicas, materiais e narrativas.
6º	<ul style="list-style-type: none"> • Atividade 10: atividade prática de culminância: apresentação das histórias pelos alunos 	<ul style="list-style-type: none"> • Recursos fornecidos pela mediadora e os propostos pelos alunos.

Quadro 7 – Metodologia geral da oficina

5.4 Procedimentos metodológicos e recursos didáticos

1º DIA DE OFICINA:

A mediadora se apresenta, fala um pouco da estrutura, cronograma da oficina, aspectos metodológicos, atividades e avaliação. Para essa apresentação reservam-se 15 minutos. Em seguida começam as atividades da oficina, conforme seguem nos quadros explicativos.

Atividade 1	Atividade de sensibilização
Descrição	A mediadora faz uma leitura dramatizada do poema (anexo I) <i>Quem tem medo do ridículo?</i> (ROCHA, 2001), usando recurso de voz, gestos, expressão corporal e interação com a plateia de acordo com o texto.
Objetivo	Sensibilizar o graduando e chamar a atenção dele para o trabalho do professor-contador de histórias, que propõem um desprendimento de determinados pré-conceitos em relação a essa prática.
Justificativa	A sensibilidade dos graduandos com relação ao universo das narrativas é mais do que fundamental para a efetivação de um bom trabalho.
Tempo	15 minutos
Recurso	livro, voz, gestos, expressão corporal e interação com a plateia.
Atividade 2	Atividade prática 1: Dinâmica de grupo
Descrição	A mediadora pede que os alunos formem um círculo e distribui entre eles, a cada 5 alunos, números de 1 a 5, de forma que deve haver grupos de número 1, grupos de número 2 e assim sucessivamente. Em seguida a mediadora deve pedir a cada aluno que pense em uma <i>performance</i> , que encarne de livre escolha, um personagem, como por exemplo, uma bailarina, um macaco, Charlie Chaplin, um pintor, etc, e fixe um determinado ponto na sala que ele deve olhar e se dirigir até lá, fazendo a performance. Em seguida a mediadora fala um número e todos que ficaram com aquele número devem sair de seus lugares para se aproximar do ponto e retornar. A mediadora pode dizer também dois grupos de números, o que aumenta o grau de dificuldade da atividade, cujo objetivo é revelado depois, mostrando que alguns alunos a caminho do ponto perderam a concentração, pelo fato de terem esbarrado no colega, ou ficaram preocupados se havia alguém olhando, ou por terem ficado olhando as performances dos outros
Objetivo	Trabalhar domínio corporal e emocional.
Justificativa	A atividade do professor-contador de histórias enfrenta intercorrências e interrupções dos alunos e ele tem de saber como lidar com isso, a exemplo da situação da dinâmica.
Tempo	30 minutos (dependendo do tamanho da turma)
Recurso	A dinâmica aqui proposta reúne técnicas para aquecimento, expressão corporal, memorização, improvisação, ritmo, estilo, concentração, memória, emoção e atenção.

Atividade 3	Atividade teórica: leitura do material teórico em equipes
Descrição	O material impresso contendo os assuntos: linguagem; letramento; afetividade e cognição; cultura e identidade, é dividido pela mediadora para a turma que pode ser dividida em 6 equipes (de acordo com o nº de alunos. Distribui os assuntos. Podem ser duas equipes para o assunto de Linguagem e os outros 4 assuntos, um para cada equipe. Os grupos fazem a leitura e discutem internamente. A mediadora circula entre os grupos, ouvindo as discussões e interferindo quando necessário.
Objetivo	Proporcionar o contato dos graduandos com os conteúdos de Linguagem, Letramento, afetividade e cognição e Cultura e Identidade, para que depois possa relacioná-los a teoria da contação de histórias.
Justificativa	O material teórico fornecido ao graduando está dividido em duas etapas. Esta é a primeira que consiste no referencial teórico relativo aos conteúdos específicos para o curso de Licenciatura em Língua Portuguesa.
Tempo	180 minutos
Recurso	Textos: Letramento: Kleiman (1998) Linguagem: Freitas (2006) PCN: Nova Escola (2002) Afetividade e Cognição: Oliveira (1992a) Gêneros discursivos: Lopes-Rossi (2002) Cultura e identidade: Paes Loureiro (1995)

Quadro 8 – 1º dia de oficina (Atividades 1,2 e 3)

2º DIA DE OFICINA

Atividade 4	Atividade teórica: discussão do material teórico
Descrição	Os alunos de cada equipe vão tecendo comentários para a turma inteira, fazendo a socialização sobre o que acharam importante no material teórico impresso. A mediadora da oficina intervém nos momentos propícios para intercalar a teoria da contação de histórias mantendo relação com os assuntos vistos pelos alunos.
Objetivo	Mostrar a relação da contação de histórias com os conteúdos de Linguagem, Letramento, Afetividade e Cognição, e Cultura e Identidade.

Justificativa	A relação entre as teorias abordadas e a contação de histórias pode levar o graduando a compreender que a contação é uma atividade que agrega conceitos importantes para sua formação.
Tempo	4 horas e meia
Recurso	Exposição oral dos grupos
Avaliação	A avaliação é feita a partir da oralização e socialização dos alunos, considerando o conteúdo abordado.

Quadro 9 – 2º dia de oficina (Atividade 4)

3º DIA DE OFICINA:

Atividade 5	Atividade prático-teórica: Projeção do filme: Narradores de Javé
Descrição	<p>Antes do filme é entregue um questionário com 5 perguntas para mediar o olhar do aluno para a análise do filme a ser feita depois da exibição. Após esse direcionamento, inicia-se a exibição do filme.</p> <p>O questionário contém as seguintes perguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Faça uma análise da função do contador de histórias com o personagem Antônio Biá, juntamente com a importância da oralidade dentro de uma cultura. • Os diferentes focos dos narradores de diferentes pontos de vista no filme ficam evidentes em que momentos? Explique e descreva algumas cenas. • Faça uma abordagem sobre a importância da escrita na história do filme. • Que tipo de narrativa é apresentado no filme para contar a história do povoado de Javé? • Qual mensagem geral você obteve do filme?
Objetivo	Apontar as teorias sobre linguagem, letramento, leitura e oralidade no enredo do filme, e fazer a relação dessa teoria com a prática da contação de histórias.
Justificativa	Por meio da linguagem do cinema é possível fazer a relação teórico-prático dos conteúdos da oficina, de uma maneira descontraída e visual.
Tempo	15 minutos para ler e explicar as questões e 100 minutos de exibição de filme. Total de 2 horas aproximadamente.
Recurso	Questionário impresso; aparelho de DVD e filme

Atividade 6	Análise do filme: Narradores de Javé
Descrição	Os alunos escrevem suas respostas em uma folha de papel pautado entregue a eles, com espaço livre para respostas.
Objetivo	Proporcionar um estudo sobre as técnicas de contação, sobre a importância da oralidade e da cultura.
Justificativa	Ao analisar o filme com os questionamentos queremos mediar a relação da teoria com a prática de contação de histórias.
Tempo	2 horas e meia
Recurso	Papel impresso com questionário, papel pautado
Avaliação	As respostas dos alunos constituem a avaliação escrita, exigida pela instituição.

Quadro 10 – 3º dia de oficina (Atividade 5 e 6)

4º DIA DA OFICINA

Atividade 7	Atividade prático-teórica: Contação de histórias
Descrição	<p>A mediadora faz a contação de 4 histórias</p> <p>Tadeu X Maria Angélica (anexo J): Esse é um texto cômico, que trabalha a linguagem técnica do futebol, usando a linguagem figurada. Antes de iniciar o momento da narração do jogo em si, o contador pode apitar com um apito ou corneta. Pode levar as camisas ou bandeiras dos dois principais times rivais da cidade e pedir a torcida de ambos, falar o nome do estádio principal da cidade (adaptando vários elementos da história original). O texto pode ser lido, com interação da plateia, à medida que a narração futebolística vai acontecendo, o narrador levanta placas escritas: “goooooolllllllll”, “eô eô o meu time é um terror!” As placas devem ser escritas previamente em papel cartão ou cartolina e com canetinha.</p> <p>Geni e o Zepelin (anexo L): A letra da música de Chico Buarque pode mostrar uma técnica para a memorização de uma história relativamente grande, tendo em vista que por meio da música se consegue gravar bem, além de apresentar um refrão que mantém uma interação com a plateia. A letra deve ser falada, com a história contida na música sendo contada e tendo a intervenção da plateia no refrão.</p> <p>Tamba-Tajá (anexos M e N): A lenda do Tamba-Tajá é uma história triste de amor, contada na Amazônia, para explicar a origem de uma planta. Contada com técnica de voz, gesto e expressão corporal, e pode acompanhar fundo musical, pois a lenda inspirou o maestro paraense Waldemar Henrique, que compôs a melodia a partir dessa história.</p> <p>Os saltimbancos (anexo O): Texto e técnica retirados do livro de (Dohme, 2000), para mostrar o recurso do teatro de sombras, com uma história adaptada do texto Os músicos de Bremem. Pode ser utilizada</p>

	<p>uma caixa de papelão grande, ou um teatrinho de fantoches, no qual é pregado um papel manteiga ou de seda na abertura, para dar opacidade e por trás com uma luz de uma luminária refletida nos moldes recortados com as siluetas dos personagens se faz a sombra que reflete no papel manteiga. As luzes do ambiente devem estar apagadas, para o efeito desejado.</p>
Objetivo	<p>Fornecer acervo de histórias Proporcionar a visualização de técnicas de contação</p>
Justificativa	<p>Todas as histórias apresentadas podem ser contadas por uma só pessoa, no caso pelo professor-contador, sendo técnicas possíveis e acessíveis para se realizar em sala de aula e com poucos recursos.</p>
Tempo	<p>2 horas (30 minutos para organização e contação de cada história)</p>
Recurso	<p>Revista Nova Escola Livro Técnicas de Contar Histórias de Dohme (2000) Pedacos de cartolina, canetinha, aparelho de som, teatro de fantoche ou caixa de papelão, apito, camiseta de time de futebol,</p>
Atividade 8	<p>Atividade prático-teórica: Disponibilização de textos e técnicas para a contação dos alunos</p>
Descrição	<p>Optamos por entregar um material com textos e técnicas já estabelecidos para os alunos, em decorrência do tempo da oficina. Porém eles têm liberdade de fazer adaptações que acham interessantes ao que se refere à linguagem (da região, da faixa-etária, etc) e recursos extras.</p> <p>A divisão do material é realizada por grupos (pode-se manter a mesma formação da atividade anterior) e a orientação é feita grupo por grupo também. A equipe que vai sendo orientada vai treinando a história e vendo as possíveis ideias para adequar técnica e narração, público, etc.</p> <p>As sugestões de textos e narrativas, bem como técnicas e recursos fornecidos aos alunos seguem a seguinte organização:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Textos e técnicas do livro de (Dohme) Conto - O urso no final do arco-íris – contação sensorial Conto de fadas - O rei nu – Irmão Grimm – velômetro ou flanelógrafo • Narrativas orais populares Causos e história de Assombração – A moça do táxi e A freira sem cabeça • Lendas e mitos locais Poema Cobra Norato – Raul Bopp – Modernismo – Teatro de sombras A lenda do boto • Narrativas da Literatura brasileira e portuguesa Poema épico O gigante Adamastor (anexo P) – Camões – Classicismo - Teatro de sombras

	<p>Todo mundo e ninguém (anexo Q) – Gil vicente - Teatro de fantoches</p> <p>Poema Caramuru (anexo R) – Santa Rita Durão – Arcadismo - Dramatização</p> <p>Natal na Ilha do Nanja (anexo S) – Cecília Meireles – Contação com livro- imagem – 2ª geração do Modernismo</p>
Objetivo	Fornecer acervo de histórias para a prática final da oficina
Justificativa	Dar subsídios prático-teóricos para que os graduandos possam visualizar, praticar e experimentar as técnicas abordadas e/ou criadas durante a oficina.
Tempo	2 horas e meia (25 minutos para orientação de cada grupo)
Recurso	<p>Livro Técnicas de Contar Histórias de Dohme (2000)</p> <p>Narrativas orais populares – Causos e histórias de assombração</p> <p>Textos impressos com mitos e Lendas da região amazônica</p> <p>Textos impressos da Literatura brasileira e portuguesa</p>

Quadro 11 – 4º dia de oficina (Atividade 7 e 8)

É necessário se esclarecer que há divergências entre autores ou grupo de contadores que consideram que a contação de histórias em si, não envolve fantoches, sombras, dramatizações, porém compartilhamos do entendimento de outros autores e grupos que acreditam que tais recursos enriquecem o trabalho do contador, que como mediador de leitura, entre outros aspectos, pode agregar tais técnicas para apresentar os encantos e encantamentos das histórias.

5º DIA DA OFICINA:

Atividade 9	Atividade prática: Montagem de recursos e ensaio das narrativas
Descrição	<p>Os alunos trazem materiais e usam para confeccionar os cenários, figurinos, teatrinhos de fantoches e de sombras, fantoches, alegorias do teatro de sombras e fazem a passagem do texto com os respectivos recursos sonoros e visuais a serem usados na contação.</p> <p>Há a necessidade de a mediadora orientar os grupos várias vezes, indo e retornando, para que possa interferir nesse processo de construção.</p>
Objetivo	Mediar o saber-fazer do futuro professor-contador, dar sugestões práticas para a contação e ajudar nos possíveis problemas que surgem, tanto na confecção do material, quanto na prática da contação da

	história.
Justificativa	A partir das propostas teorizadas no decorrer da oficina, é no momento da execução, que surgem as maiores e principais dúvidas sobre o domínio de técnicas e recursos. É então que são feitos os esclarecimentos de maior contribuição para a formação do acadêmico, futuro professor-contador.
Tempo	4 horas e meia
Recurso	Textos fornecidos no dia anterior e todo material reciclável, utilizável, adaptável pelos alunos, que possam vir a enriquecer os recursos.
Avaliação	A avaliação consiste em observar o envolvimento dos alunos e o desenvolvimento do processo que culmina com a apresentação final.

Quadro 12 – 5º dia de oficina (Atividade 9)

Caso a oficina tenha iniciado em uma segunda-feira, o 5º dia da oficina corresponde à sexta-feira. Sendo assim, os alunos têm o fim de semana para se reunir para ensaiar e terminar o material a ser utilizado na apresentação final. Caso a oficina ocorra somente aos finais de semana, o graduando pode reservar o decorrer da semana para isso. Consideramos assim, que apenas o 5º dia da oficina não é suficiente para tais realizações.

6º DIA DA OFICINA:

Em cada oficina, as narrativas descritas, com seus respectivos recursos se alternam a partir das sugestões detalhadas a seguir.

Atividade 10	Atividade prática: Contação de histórias
Descrição	A descrição detalhada das narrativas e dos recursos utilizados é apresentada no próximo tópico.
Objetivo	Socializar e expor narrativas, técnicas e recursos entre os graduandos
Justificativa	Os alunos podem observar textos, técnicas e recursos relacionados à contação de histórias no espaço acadêmico, com o foco pedagógico, e fortificado em bases teóricas importantes, tendo em vista que a contação é uma atividade considerada, por alguns, uma prática de pessoas do povo, do interior, de pessoas sem estudo, pois usam a oralidade, conhecimentos populares, superstições e crendices.
Tempo	3 horas (30 minutos para cada equipe: 10 minutos para a preparação e 20 de apresentação)

Recurso	Livro Técnicas de Contar Histórias de Vânia Dohme e Revista Nova Escola
Avaliação das apresentações	São estipulados critérios para a avaliação final: Desenvolvimento da narrativa Técnicas, voz, entonação, expressão corporal Recursos extras audiovisuais além dos sugeridos Adequações relativas à linguagem e ao público Interação com o público

Quadro13 – 6º dia de oficina (Atividade10)

Se houver oportunidade e os alunos concordarem que as apresentações possam ser realizadas para os colegas de outras turmas da instituição, ou para um grupo de alunos do ensino fundamental de uma escola, ou trazer um grupo até a instituição, os resultados ficam muito interessantes, pois os alunos podem perceber imediatamente os frutos de seu trabalho. Em todas as oficinas, sempre temos expectadores de fora da turma, como filhos, maridos e esposas que acompanham as apresentações. As respostas às suas atuações têm, portanto, uma resposta de plateia quase tradicional.

5.5 SUGESTÕES DE ATIVIDADES EM DISCIPLINAS DE LITERATURA

A prática de contação de histórias pode ser inserida no curso de Licenciatura em Língua Portuguesa, em disciplinas de Literatura, como instrumento para mediar as leituras tidas como obrigatórias do vestibular, que o aluno da graduação, muitas vezes não gosta e que ele após conclusão de curso se verá “obrigado” a abordar em sua sala de aula. Assim, sugerem-se as atividades para cada disciplina.

Visando à melhor apreensão do texto literário e a uma reflexão sobre o ensino/aprendizagem da literatura. Pode-se orientar os alunos que, por meio de seminários, podem apresentar as obras ou textos pela prática da contação de histórias, para abordar estudos dos textos básicos (narrativos, líricos e dramáticos) de escritores que constituem cânones das Literaturas brasileira e portuguesa e para auxiliar no reconhecimento das principais características dos diversos estilos literários de cada período.

7º DIA: ATIVIDADE EXTRA-CLASSE

Atividade 11	Atividade prática: Contação de histórias
Descrição	<p>Em algumas oficinas há a oportunidade de proporcionar aos alunos atividades extra-classe, para visitação a locais com apresenta�o de grupos de contadores, como o espaço que temos em Belém do Pará:</p> <p>Evento: Teatro com bonecos: Grupo In Bust (Belém-Pará) Espetáculo: Os 12 trabalhos de Hércules Local: Casarão do Boneco</p> <p>Evento: Conta�o de histórias Grupo da Casa do Catalendas Local: Esta�o das Docas</p> <p>Evento: Projeto Ao pôr-do-sol Grupo: diversos Local: Anfiteatro São Pedro Nolasco (Esta�o das docas)</p>
Objetivo	<p>Objetivos da atividade extra-classe</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valorizar a cultura e as manifesta�es culturais locais; • Contribuir para a forma�o de plateias; • Chamar a aten�o para a importância das atividades extraclasse e culturais para a forma�o acadêmica; • Proporcionar aos graduando a visualiza�o de recursos das linguagens verbal e não-verbal e plurissignifica�o do espetáculo; • Observar os recursos lúdicos utilizados para interagir com a plateia; • Atentar para as estratégias prévias e técnicas durante a conta�o feitas pelos contadores das histórias; • Perceber a importância de se trabalhar a oralidade, bem como as diversas possibilidades de se desenvolver esse trabalho em sala de aula, tendo em vista que os grupos de contadores grande diversidade de materiais, inclusive recicláveis.
Justificativa	<p>A universidade pode relacionar a realidade circundante dos alunos com a prática acadêmica para que ele possa ver sentido na aprendizagem dos conteúdos e atividades propostos.</p>
Tempo	<p>Em média a dura�o dos espetáculos � de uma hora</p>
Recurso	<p>Os espetáculos sugeridos são sempre gratuitos ou com custo bem baixo.</p>

Quadro14 – 7º dia de oficina (Atividade11)

5.6 A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS DOS GRADUANDOS: TEXTOS, RECURSOS E REGISTROS FOTOGRÁFICOS

O presente tópico apresenta a seleção de textos usados na oficina, com a sugestão de recursos e atividades que podem ser realizadas a partir deles. Apresentamos ainda registros fotográficos realizados em algumas atividades, de algumas oficinas.

5.6.1 Recursos

Os recursos usados nas oficinas seguem as sugestões de Dohme (2000), com adaptações da mediadora e dos alunos.

- Usar o próprio livro: Se a história for baseada em um livro com boas e fartas ilustrações, este poderá ser apresentado, apontando-se as figuras correspondentes ao momento da narrativa. O livro poderá ser utilizado com ajuda de um recurso que o exponha melhor.
- Figuras sobre o cenário: O cenário será um quadro básico, e as figuras (talvez cada personagem em algumas posições diferentes) irão compondo as cenas conforme o desenrolar. As figuras poderão ser presas com tachinhas, ou ser do tipo velcômetro (modernização do flanelógrafo)
- Fantoches: Podem ser usadas por mais de um narrador. Outra vantagem é que se pode ter o roteiro escrito, o que facilitará a tarefa. Os fantoches também podem ser usados de forma interativa com as crianças, elas mesmas manuseando-os, ou mesmo fazendo os bonecos de cartolina com roupas de papel crepom.
- Teatro de sombras: Uma luz projeta figuras em uma superfície opaca. A sombra de bichinhos feita com as mãos exerce grande fascínio sobre as crianças e com figuras recortadas não é diferente. Elas são muito fáceis de fazer e a apresentação pode conter músicas e efeitos especiais.
- Interação com a narração: Poderá ser feita uma canção para ser usada em momentos-chaves: no perigo ou quando aparece determinando personagem.
- História sensorial: Vendar os olhos dos ouvintes e criar sensações de vento com papelões, isopor, de odor com spray de ambiente, de chuva com borrifos de água.

5.6.2 Narrativas

Narrativa 1

Ficha Técnica

Conto: O urso no final do arco-íris, texto original (anexo T)

Autor: Desconhecido

Recurso: História sensorial e Interação com narração. Os olhos dos participantes devem ser vendados e os efeitos vão sendo executados durante o desenrolar da narração, cujo texto adaptamos para a diminuição do tempo (anexo U)

Objetivos: Desenvolver criatividade e valores

REGISTROS DA APRESENTAÇÃO DOS ALUNOS



Foto 1 – Alunos contando e fazendo efeitos



Foto 2 – Sensações e Interação



Foto 3 – A plateia tendo sensações e efeitos

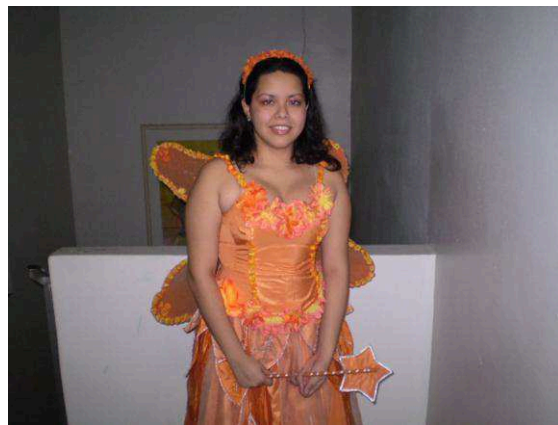


Foto 4 – Fada do final do arco-íris

Narrativa 2

Ficha técnica

Conto de Fadas: O rei nu

Autor: Adaptação de *A roupa nova do Rei* de Christian Andersen

Recurso: velcômetro ou flanelógrafo (ampliar figuras dos moldes no anexo V) ampliar as figuras em tamanho suficiente que a plateia possa visualizar bem. Colá-las em um papel mais grosso. Recortar as imagens e colar o velcro de textura oposta do que será usado no quadro. Para fazer a narração basta ir colocando no quadro as peças na sequência acompanhando o desenrolar da história.

Objetivo: Desenvolver criatividade e valores

REGISTRO DA APRESENTAÇÃO DOS ALUNOS



Foto 5 – Cenário



Foto 6 – Contaçon e plateia atenta



Foto 7 – Caracterizaçon de bobos da corte



Foto 8 – Grupo satisfeito com a contaçon

Narrativa 3

Ficha técnica

Causo: A moça do táxi (anexo X)

Autor: cultura popular. Adaptaçon da história contada por Graça Santana recolhida pela pesquisadora Lúcia S. da Silva (IFNOPAP)

Recurso: Contaçon

Objetivo: Valorizar a cultura e História local

Narrativa 4
Ficha técnica
História de assombração: <i>A freira sem cabeça</i> (anexo Z) Autor: cultura popular. História contada pela informante Mary Maia Recolhida e adaptada por Maria do Socorro Simões. (IFNOPAP) Recurso: Contação Objetivo: Valorizar a cultura e História local

Narrativa 5
Ficha técnica
Poema: <i>Cobra Norato</i> Autor: Raul Bopp Recurso: Teatro de sombras. Criar silhuetas a partir dos elementos da narrativa. Objetivo: Valorizar a cultura e História local; trabalhar o Modernismo

REGISTRO DA APRESENTAÇÃO DOS ALUNOS



Foto 9 – Ambiente escuro para as sombras



Foto 10 – Visualização das silhuetas com o foco da luminária por atrás

Narrativa 6
Ficha técnica
Lenda: <i>A lenda do boto</i> (anexo C) Autor: desconhecido Recurso: Contação com auxílio da música <i>Foi boto, Sinhá</i> (anexo C) de Waldemar Henrique Objetivo: Valorizar a cultura e História local; trabalhar os traços da oralidade regional

Narrativa 7
Ficha técnica
Poema épico: Episódio de Adamastor (anexo P) Autor: Luiz Vaz de Camões Recurso: Teatro de sombras Objetivo: Trabalhar o Estilo individual e de época do Classicismo

REGISTRO DA APRESENTAÇÃO DOS ALUNOS



Foto 11 – Alunos com as gravuras do teatro de sombras

Narrativa 8

Ficha técnica

Auto: *Todo Mundo e ninguém* (anexo Q)

Autor: Gil Vicente

Recurso: Teatro de fantoches

Objetivo: Trabalhar o Estilo individual e de época do Humanismo

REGISTRO DA APRESENTAÇÃO DOS ALUNOS



Foto – 12 Teatro de fantoches



Foto – 13 Usando materiais simples



Foto – 14 Manipulando os personagens



Foto – 15 Todos envolvidos

Narrativa 9
Ficha técnica
Poema: <i>Caramuru</i> (anexo R) Autor: Santa Rita Durão Recurso: Dramatização Objetivo: Trabalhar o Estilo individual e de época do Arcadismo

REGISTRO DA APRESENTAÇÃO DOS ALUNOS



Foto – 16 Cenário com folhas, TNT e cartolina



Foto – 17 Dramatização

Narrativa 10
Ficha técnica
Prosa: <i>Natal na ilha do Nanja</i> (anexo S) Autor: Cecília Meireles Recurso: Contação com livro-imagem confeccionado pelos alunos Objetivo: Trabalhar o Estilo individual e de época do 2ª geração do Modernismo

REGISTRO DA APRESENTAÇÃO DOS ALUNOS

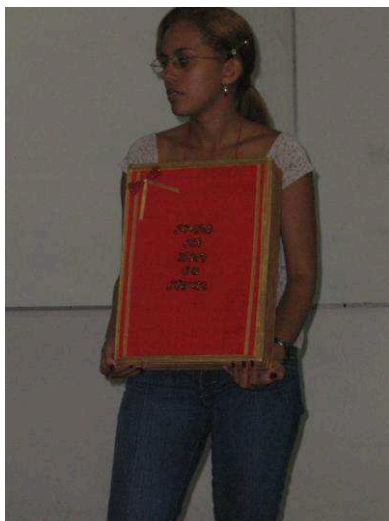


Foto – 18 Livro confeccionado pelos alunos



Foto – 19 Contação com livro-imagem

5.6.3 Conclusões do capítulo

Os alunos construíam os materiais e ensaiavam as histórias de forma que o envolvimento nas atividades era total. No processo das oficinas, os professores-contadores puderam visualizar e compreender as técnicas e recursos, associar às teorias ministradas durante as oficinas, chegando à compreensão de que todo o material teórico e prático, fornecido naquele momento, pode ser adaptado para seus futuros alunos, independentemente da idade, do público. Nas aulas práticas, os contadores foram estimulados a fazer adaptações dos contos e causos; na apresentação das próprias oficinas os grupos de contadores aprenderam a lidar com as interferências da plateia, e puderam avaliar o que pode ou não dar certo, o que acreditamos auxiliar a reflexão e melhoria de suas próprias performances, levando-se em conta que conheceram suas limitações, mas também suas habilidades.

A partir das atividades das oficinas, é possível mostrar aos futuros professores que eles não precisam dominar técnicas teatrais ou cênicas para desenvolver esse trabalho. Basta ter um pouco de boa vontade e criatividade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS – MORAL DA HISTÓRIA...

Nossa hipótese de que o graduando não valoriza a prática de contação de histórias em sua formação acadêmica, porque desconhece a sua fundamentação teórica e o diálogo teoria-prática ficou comprovada. Verificamos que, a partir do momento em que conhece, estuda e vivencia a oficina, o graduando passa também a ter a visão de que essa prática vista por lentes teórico-científicas pode enriquecer sobremaneira a sua ação didática frente aos jovens alunos. Altera-se, portanto, positivamente, a concepção do graduando acerca da oficina.

Os objetivos deste trabalho foram atingidos, partindo do pressuposto de que o graduando pôde perceber que o contato com bases teórico-metodológicas referentes à prática da contação de histórias em sua formação, no nível superior, o levou a perceber a importância para sua própria construção identitária, bem como para o contexto educacional do Ensino Fundamental, considerando-se que essa prática pode proporcionar meios pelos quais, o futuro professor pode, a partir de uma prática discursiva afetiva, letrada, alcançar resultados importantes no processo de ensino-aprendizagem de língua materna.

Oportunizar aos graduandos o contato com essa prática em sua formação, poderia ser uma prática mais efetiva, tanto dos cursos de Letras, quanto dos professores formadores de educadores.

Deste modo, ainda que a instituição não possua em sua grade curricular, uma oficina de contação de histórias, o professor formador pode inseri-la, como sugerido nas propostas descritas da oficina, atividades que envolvam e proporcionem a prática de contação de histórias na formação dos futuros professores.

No presente trabalho, do “era uma vez ao agora”, “entramos por uma porta e saímos por outra...”, partimos de um ponto longínquo de inquietações e viajamos por trilhas científicas, metodologicamente fundamentadas/fundamentadoras e organizadas/organizadoras, bússolas teóricas, programação estudada, planejada e executada dentro dos parâmetros científicos da Linguística Aplicada.

Na trilha da teoria e no desenrolar do fio de Ariadne, tencionamos mostrar não um caminho encantado, mas um percurso buscando, passagens a um mundo cada vez melhor para a educação, uma trajetória possível de encantamento e sedução no ensinar e aprender, portanto, que nossa pesquisa possa motivar outros pesquisadores a avançarem nesse recorte, nesse olhar e quem quiser que conte outra.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Laura Maria Silva Araújo. *A Constituição do Discurso Narrativo Polifônico da Criança em Bakhtin: um estudo dos contos de fadas e das lendas amazônica*. Tese de doutorado em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP: Brasil. 2003.
- ARANTES, Valéria Amorim. A Afetividade no Cenário da Educação. In: OLIVEIRA, Marta Kohl de; REGO, Teresa Cristina; SOUZA, Denise Trento R. (orgs.). *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002. p. 159 – 174.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 8a ed. São Paulo: Hucitec, 1997. [1929, 1992, 1995]
- _____. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2006. [1953, 1979, 1992]
- BARTON, David & HAMILTON, Mary. Práticas de letramento. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary & IVANIC, Roz (Orgs.). *Situated literacies*. London: Routledge, 2000. p.07 - 15. Tradução livre: Glícia Azevedo Tinoco.
- BASTOS, Renilda do Rosário Moreira Rodrigues. *Itinerário poético: do era uma vez ao agora*. Dissertação de Mestrado em Letras, Universidade Federal do Pará: Belém, 1999.
- BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2007.
- BRANDÃO, Helena H. Nagamine. *Introdução a Análise do Discurso*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1995.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CAVALCANTI, Joana. *Caminhos da Literatura Infantil e Juvenil: dinâmicas e vivências na ação pedagógica*. São Paulo: Paulus, 2002.
- COELHO, Nelly Novaes. *A Literatura Infantil - Teoria, Análise, Didática*. São Paulo: Moderna, 2000.
- COSTA, Sérgio Roberto. *Dicionário de gêneros textuais*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.
- DANTAS, Heloysa. A afetividade e a Construção do Sujeito na Psicogenética de Wallon. In LA TAILLE, Ives de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.
- DOHME, Vânia D' Angelo. *Técnicas de Contar Histórias*. São Paulo: Informal, 2000.
- FARES, Josebel Akel. Imagens da Matinta Perera em contexto amazônico. In. FERNANDES, F. A. G. (Org.). *Oralidade e literatura: manifestações e abordagens no Brasil*. Londrina:

Eduel, 2003.

FÁVERO, Leonor Lopes. *Coesão e coerência textuais*. São Paulo: Ed. Ática, 1991. (Série Princípios)

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática. 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. *Vygotsky e Bakhtin – Psicologia e educação: um intertexto*. São Paulo, Juiz de Fora: Ática, EDUFJF, 2006

GALVÃO, Izabel. Uma reflexão sobre o pensamento pedagógico de Henri Wallon. *Cadernos Ideias, construtivismo em revista*. São Paulo: F.D.E., 1993. p. 33 – 39.

_____. *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. *Emoções e conflitos: análise da dinâmica das interações numa classe de educação infantil*. 1998. Tese (Doutorado em Educação) – USP: São Paulo, 1998.

GERALDI, Wandelely. *Culturas Orais e Língua Escrita: três retratos três por quatro*. Conferência Línguas: Pontes Culturais para o Futuro. Portugal, 2001. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000400008. Acesso em: 20 jun. 2008.

GUIMARÃES, Yeda Maria Alves; NASCIMENTO, Ana Clarinda Valadares. A relação dos componentes afetivo, cognitivo e social no processo ensino-aprendizagem. *Revista Científica do Centro Universitário de Barra Mansa.*; v.2, n.4 , p. 4-10, jan. 2000. Barra Mansa: UBM, 2000.

KLEIMAN, Ângela. Ação e mudança na sala de aula: Uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, Roxane. (Org.). *Alfabetização e Letramento: perspectivas linguísticas*. São Paulo: Mercado de Letras, 1998

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola” In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). *Os Significados do Letramento*. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 2006 [1995]. p. 15-61.

LOPES-ROSSI, Maria A. G. (Org.). *Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos*. 1. ed. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2002.

LOUREIRO, João de Jesus P. *Cultura Amazônica: Uma Poética do Imaginário*. Belém: CEJUP, 1995.

LUYTEN, Joseph M. *O que é Literatura popular?* São Paulo: Brasiliense, 1983.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. A linguagem na formação de professores reflexivos e críticos. In: MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo (org.) *A formação do professor como*

um profissional crítico: linguagem e reflexão. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, Inês (org.) *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001a.

_____. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001b.

MIRANDA, Regina de; SANTOS, Pensilvania; LACERDA, Nilma. *A Língua Portuguesa no coração de uma nova escola*. São Paulo: Ática, 1995.

MOITA LOPES, L.P. da. *Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de aprendizagem de línguas*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

_____. *Identidades fragmentadas*. Campinas: São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. O problema da afetividade em Vygotsky. In: LA TAILLE, Ives de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992a. p. 75 - 77.

_____. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: LA TAILLE, Ives de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992b. p. 23-34

_____. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1993.

PATRINI, Maria de Lourdes. *A renovação do conto: emergência de uma prática oral*. São Paulo: Cortez, 2005.

PELLEGRINI, Denise. *Vygotsky: o teórico social da inteligência*. Nova Escola, São Paulo, n. 139, p. 35-37, jan./fev. 2001.

PERRENOUD, Philippe. *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky, uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes, 1999.

RENDA, Vera Lúcia Batalha de Siqueira. Criando situações para o desenvolvimento da oralidade: literatura e cotidiano na Educação Infantil. In: CASTRO, Solange T. Ricardo de; SILVA, Elisabeth Ramos da.. (Org.). *Formação do profissional docente: contribuições de pesquisas em Linguística Aplicada*. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2006.

REYZÁBAL, M. V. A Comunicação Oral e sua Didática. Trad. Waldo Mermelstein. Ed. Universidade do Sagrado Coração, Bauru/SP: Edusc, 1999.

ROJO, Roxane. (Org.). *Alfabetização e Letramento: perspectivas linguísticas*. São Paulo: Mercado de Letras, 1998

_____. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso? In: SIGNORINI, Inês (org.) *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

_____. *A prática de Linguagem na sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC/ Campinas: Mercado de Letras, 2002.

_____. Letramento e diversidade textual. In: CARVALHO, M.A.F. de e MENDONÇA, R. H. (orgs). *Práticas de Leitura e escrita*. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

SANTOS, Fernando Tadeu. Educação por inteiro. *Nova Escola*, São Paulo, n. 160, p. 30-32, mar. 2003.

SILVA, René Marc da Costa (Org.). *Cultura popular e educação: Salto para o futuro*. Brasília: MEC, 2008

SMOLKA, Ana Luisa; GÓES, Maria Cecília Rafael de. (orgs.). *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. São Paulo: Papyrus, 5ª ed. 1996.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOUSA, Andréia L. de; SOUZA, Ana Lúcia S. Canto e Re-encantos: vozes africanas e afro-brasileiras. In SILVA, René Marc da Costa (Org.). *Cultura popular e educação: Salto para o futuro*. Brasília: MEC, 2008.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 11ª. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

WADSWORTH, Barry J. *Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget*. São Paulo: Pioneira, 1992.

Oficina

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. *Vygotsky e Bakhtin – Psicologia e educação: um intertexto*. São Paulo: Juiz de Fora, Ática, EDUFJF, 2006

KLEIMAN, Ângela. Ação e mudança na sala de aula: Uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, Roxane. (Org.). *Alfabetização e Letramento: perspectivas linguísticas*. São Paulo: Mercado de Letras, 1998

LOPES-ROSSI, Maria A. G. (Org.) . *Generos discursivos no ensino de leitura e produção de textos*. 1. ed. Taubate: Cabral Editora e Livraria Universitaria, 2002.

LOUREIRO, João de Jesus P. *Cultura Amazônica: Uma Poética do Imaginário*. Belém: CEJUP, 1995.

NOVA ESCOLA: PCN fáceis de entender. *Nova Escola*. São Paulo. set. 2002.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. O problema da afetividade em Vygotsky. In: LA TAILLE, Ives de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992. p. 75 – 77

ROCHA, Ruth. *Quem tem medo do ridículo?* São Paulo: Global editora, 2004.

NARRADORES de Javé. Direção Eliane Caffé. Produção: Vânia Catani. Roteiro: Luiz Alberto de Abreu e Eliane Caffé. São Paulo, Riofilme, 2003. DVD 100 mil.

ANEXOS

ANEXO A – A lenda da cobra grande



A lenda da cobra Honorato ou Norato é uma das mais conhecidas sobre cobra grande (ou boiúna) na região amazônica. Conta-se que uma índia engravidou da Boiúna e teve duas crianças: uma menina que se chamou de Maria e um menino chamado de Honorato. Para que ninguém soubesse da gravidez, a mãe tentou matar os recém-nascidos jogando-os no rio. Mas eles não morreram e nas águas foram se criando como cobras.

Porém, desde a infância os dois irmãos já demonstravam a grande diferença de comportamento entre eles. Maria era má, fazia de tudo para prejudicar os pescadores e ribeirinhos. Afundava barcos e fazia com que seus tripulantes morressem afogados. Enquanto seu irmão, Honorato, era meigo e bondoso. Quando sabia que Maria ir atacar algum barco, tentava salvar a tripulação. Isso só fazia com que ela o odiasse mais ainda. Até que um dia os irmãos travaram uma briga decisiva onde Maria morreu tendo antes cegado o irmão

Assim, as águas da Amazônia e seus habitantes ficaram livres da maldade de Maria. E Honorato seguiu seu caminho solitário. Sem ter quem combater, Honorato entendeu que seu fado já havia sido cumprido até demais e resolveu pedir para ser transformado em humano novamente. Para isso, precisava que alguém tivesse a coragem de derramar "leite de peito" (leite de alguma parturiente) em sua enorme boca em uma noite de luar. Depois de jogar o leite a pessoa teria que provocar um sangramento na enorme cabeça de Honorato para que a transformação tivesse fim.

Foram muitas as tentativas, mas ninguém conseguia ter tanta coragem. Até que um soldado de Cametá, município do interior do Pará, conseguiu reunir coragem para fazer a simpatia. Foi ele quem deu a Honorato a oportunidade de se ver livre para sempre daquela cruel maldição de viver sozinho como cobra. Em agradecimento, Honorato virou soldado também.

Mas a lenda da cobra grande originou várias outras histórias. Uma delas, do estado de Roraima, tem como cenário o famoso rio Branco. Conta-se que a cunhã poranga (índia mais bela da tribo) apaixonou-se pelo rio Branco e, por isso, Muiraquitã ficou com ciúme. Para se vingar, Muiraquitã transformou a bela índia na imensa cobra que todos passaram a chamar de Boiúna. Como ela era tinha um bom coração, passou a ter a função de proteger as águas de seu amado rio Branco.

Existem ainda algumas crenças que buscam explicar a existência de cobras grandes na região Amazônica. Acredita-se, por exemplo, que quando uma mulher engravida de uma viagem a criança fruto desse terrível cruzamento está predestinada a ser uma cobra grande. Essa crença é bastante comum entre as populações que habitam as margens dos rios Solimões

e Negro, no Amazonas. Há ainda quem acredite que a cobra grande pode nascer de um ovo de mutum. Existe ainda outra versão, mais comum no estado do Acre, sobre uma cobra grande que parece ser a versão feminina do boto. Segundo essa lenda, a cobra grande se transforma numa bela morena nas noites de luar do mês de junho para seduzir os homens durante os arraiais de festas juninas.

Há ainda os que contam que a cobra grande pode algumas vezes parecer um navio para assustar os ribeirinhos. Refletindo o luar, suas enormes escamas parecem lâmpadas de um navio todo iluminado. Mas quando o "navio" chega mais perto é possível ver que na verdade é uma cobra grande querendo dar o bote.

Em Belém, há uma velha crença de que existe uma cobra grande adormecida embaixo de parte da cidade, sendo que sua cabeça estaria sob o altar-mor da Basílica de Nazaré e o final da cauda debaixo da Igreja de Nossa Senhora do Carmo. Outros já dizem que a tal cobra grande está com a cabeça debaixo da Igreja da Sé, a Catedral Metropolitana de Belém, e sua cauda debaixo da Basílica de Nazaré.

Os mais antigos dizem que se algum dia a cobra acordar ou mesmo tentar se mexer, a cidade toda poderá desabar. Por isso, em 1970 quando houve um tremor de terra na capital paraense falava-se que era a tal cobra que havia apenas se mexido. Os mais folclóricos iam mais longe: "imagine se ela se acorda e tenta sair de lá!"

ANEXO B – Poema Cobra Norato (fragmentos) – Raul Bopp

Um dia
ainda eu hei de morar nas terras do Sem-
Fim.
Vou andando, caminhando, caminhando;
me misturo rio ventre do mato, mordendo
raízes.
Depois
faço puçanga de flor de tajá de lagoa
e mando chamar a Cobra Norato.
— Quero contar-te uma história:
Vamos passear naquelas ilhas decotadas?
Faz de conta que há luar.
A noite chega mansinho.
Estrelas conversam em voz baixa.
O mato já se vestiu.
Brinco então de amarrar uma fita no
pescoço
e estrangulo a cobra.
Agora, sim,
me enfio nessa pele de seda elástica
e saio a correr mundo:
Vou visitar a rainha Luzia.
Quero me casar com sua filha.
— Então você tem que apagar os olhos
primeiro.
O sono desceu devagar pelas pálpebras
pesadas.
Um chão de lama rouba a força dos meus
passos.

II
Começa agora a floresta cifrada.
A sombra escondeu as árvores.
Sapos beijudos espiam no escuro.
Aqui um pedaço de mato está de castigo.
Árvorezinhas acocoram-se no charco.
Um fio de água atrasada lambe a lama.
— Eu quero é ver a filha da rainha Luzia!
Agora são os rios afogados,
bebendo o caminho.
A água vai chorando afundando
afundando.
Lá adiante
a areia guardou os rastos da filha da rainha
Luzia.
— Agora sim, vou ver a filha da rainha
Luzia!
Mas antes tem que passar por sete portas
Ver sete mulheres brancas de ventres
despovoados
guardadas por um jacaré.
— Eu só quero a filha da rainha Luzia.
Tem que entregar a sombra para o bicho do
fundo
Tem que fazer mironga na lua nova.
Tem que beber três gotas de sangue.
— Ah, só se for da filha da rainha Luzia!
A selva imensa está com insônia.

Bocejam árvores sonolentas.
 Ai, que a noite secou. A água do rio se quebrou.
 Tenho que ir-me embora.
 E me sumo sem rumo no fundo do mato onde as velhas árvores grávidas cochilam.
 De todos os lados me chamam:
 — Onde vai, Cobra Norato?
 Tenho aqui três árvorezinhas jovens, à tua espera.
 — Não posso.
 Eu hoje vou dormir com a filha da rainha Luzia.

IV

Esta é a floresta de hálito podre,
 parindo cobras.
 Rios magros obrigados a trabalhar.
 A correnteza arrepiada junto às margens descasca barrancos gosmentos.
 Raízes desdentadas mastigam lodo.
 A água chega cansada.
 Resvala devagarinho na vasa mole com medo de cair.
 A lama se amontoa.
 Num estirão alagado
 o charco engole a água do igarapé.
 Fede...
 Vento mudou de lugar.
 Juntam-se léguas de mato atrás dos pântanos de aninga.
 Um assobio assusta as árvores.
 Silêncio se machucou.
 Cai lá adiante um pedaço de pau seco:
 Pum
 Um berro atravessa a floresta.

Correm cipós fazendo intrigas no alto dos galhos.
 Amarram as árvorezinhas contrariadas.
 Chegam vozes.
 Dentro do mato
 pia a jurucutu.— Não posso.
 Eu hoje vou dormir com a filha da rainha Luzia.

XXXII

— E agora, compadre,
 eu vou de volta pro Sem-Fim.
 Vou lá para as terras altas,
 onde a serra se amontoa,
 onde correm os rios de águas claras em matos de molungu.
 Quero levar minha noiva.
 Quero estarzinho com ela numa casa de morar,
 com porta azul piquininha pintada a lápis de cor.
 Quero sentir a quentura do seu corpo de vaivém.
 Querzinho de ficar junto quando a gente quer bem, bem;
 Ficar à sombra do mato ouvir a jurucutu,
 águas que passam cantando pra gente se espreguiçar,
 E quando estivermos à espera que a noite volte outra vez eu hei de contar histórias (histórias de não-dizer-nada) escrever nomes na areia pro vento brincar de apagar.

ANEXO C – O boto



Nas festas ou à beira de trapiches, sempre haverá, segundo a crendice popular, um boto a espreitar alguma moça ingênua e, de preferência, virgem ou menstruada. Alguns descrevem até o andar da visagem: dizem que é meio desajeitado e que muitas vezes locomove-se com certa dificuldade pelo pouco hábito em terra firme. Outros já o descrevem como alguém muito alinhado, porém calado demais para os costumes da região. Por isso, logo se desconfia de que é algo sinistro.

No entanto, para as moças novas que porventura estejam a olhar alguma festa de interior, nada de estranho o boto lhe parece. Muito pelo contrário! A paixão é à primeira vista! Quando se dão conta já foram conquistadas.

Contam os caboclos que depois que o Boto consegue o que quer, ou seja, conquistar a moça escolhida, sai na carreira e se joga no primeiro braço de rio ou igarapé. Nessa hora é que todos se dão conta de que não era um rapaz qualquer, mas o boto!

Música Foi bôto, sinhá

Waldemar Henrique e Antônio Tavernard

Tajapanema chorou no terreiro
Tajapanema chorou no terreiro
E a virgem morena fugiu pro costeiro

Foi bôto sinhá
Foi bôto sinhá
Que veio tentá
E a moça levou
E o tal dançará
Aquele doutor
Foi bôto sinhá
Foi bôto sinhô

Tajapanema se pôs a chorar
Tajapanema se pôs a chorar
Quem tem filha moça é bom vigiar

O bôto não dorme no fundo do rio
Seu dom é enorme
Quer quer que o viu
Que diga que informe
Se lhe resistiu
O bôto não dorme
No fundo do rio

Voz: Mônica Salmaso
Violão e Arranjo: Paulo Bellinati
CD: Trampolim
Ano: 1998
Gravadora: Pau Brasil

ANEXO D – Matinta-perera



Se é um pássaro ou uma velha ninguém sabe explicar ao certo. O que se sabe é que quando a Matinta assobia, o caboclo respeita e se aquieta. Imitam eles, dizendo que "em dada noite estavam em tal lugar quando de repente: Fiiiiiiiiit, matinta perera!"

Em cada localidade, a Matinta é um personagem sempre atribuído a alguma senhora de idade. Se for alguém que viva sozinha, na mata, e que não costume conversar muito, melhor ainda! Essa, com certeza, cairá na boca do povo como a Matinta Perera do local.

De noite, quando sai para cumprir seu fado, a Matinta sobrevoa a casa daqueles que zombam dela ou que a trataram mal durante o dia, assombrando os moradores da casa e assustando criações de galinhas, porcos, cavalos ou cachorros.

A Matinta gosta de mascar tabaco. E quando lhe prometem o fumo, ela sempre vai buscar no dia seguinte, sempre às primeiras horas da manhã. Por isso, há uma espécie de macete para quem quer descobrir a verdadeira identidade da Matinta Perera: quando se ouve o assobio na mata, o curioso deve gritar bem alto: "vem buscar tabaco!". No dia seguinte, bem cedinho, a primeira pessoa que bate à porta do curioso vai logo dizendo a que veio: "bom dia, seu fulano! Desculpe ser tão cedo, mas é que eu vim aqui buscar o tabaco que o senhor me prometeu noite passada!".

Assustado, o curioso deve logo providenciar um pedaço de fumo para dar à indiscreta visita. Se não der o que prometeu, a Matinta Perera volta à noite e não deixa ninguém dormir.

Outra forma de descobrir a verdadeira identidade de uma Matinta é por meio de uma simpatia onde, à meia noite, se deve enterrar uma tesoura virgem aberta com uma chave e um terço sobrepostos. Garantem os caboclos que a Matinta não consegue se afastar do local.

Há os que dizem que já tiveram a infeliz experiência de se deparar com a visagem dentro do mato. A maioria a descreve como uma mulher velha com os cabelos completamente despenteados e que tem o corpo suspenso, flutuando no ar com os braços erguidos. Ao ver uma Matinta, dizem os experientes, não se consegue mover um músculo sequer. A pessoa fica tão assustada que fica completamente imóvel! Paralisada de pavor!

Quando a Matinta Perera sente que sua morte está próxima, ela sai vagando pelas redondezas gritando bem alto "Quem quer? Quem quer?". Quem cair na besteira de responder, mesmo brincando, "eu quero!", fica com a maldição de virar Matinta. E assim o fado passa de pessoa para pessoa.

ANEXO E – A lenda da pororoca

"Diz a lenda que, antigamente, a água do rio era serena e corria de mansinho. As canoas podiam navegar sem perigo. Nessa época, a Mãe d'Água, mulher do boto Tucuxi, morava com a filha mais velha na ilha de Marajó. Certa noite, elas ouviram gritos: os cães latiam, as galinhas e os galos cocorocavam. O que é? O que não é? Tinham roubado Jacy, a canoa de estimação da família...

Remexeram, procuraram e, nada encontrando, a Mãe d'Água resolveu convocar todos os seus filhos: Repiquete, Correnteza, Rebujo, Remanso, Vazante, Enchente, Preamar, Repona, Maré Morta e Maré Viva. Ela queria que eles achassem a embarcação desaparecida. Mas passaram-se vários anos sem notícia de Jacy. Ninguém jamais a viu entrando em algum igarapé, algum furo ou mesmo amarrada em algum lugar. Certamente estava escondida, mas, aonde?

Então, resolveram chamar os parentes mais distantes - Lagos, Lagoas, Igarapés, Rios, Baías, Sangradouros, Enseadas, Angras, Fontes, Golfos, Canais, Estreitos, Córregos e Peraus - para discutir o caso. Na reunião, resolveram criar a Pororoca, umas três ou quatro ondas fortes que entrassem em todos os buracos dos arrebaldes, quebrassem, derrubassem, escangalhassem, destruíssem tudo e apanhassem Jacy e o ladrão. Ficou determinado que a caçula da Mãe D'Água, Maré da Lua, moça danada, namoradeira, dançadeira e briguenta avisaria sobre qualquer coisa que acontecesse de anormal.

E foi assim que pela primeira vez surgiu em alguns lugares o fenômeno, empurrado pela jovem moça, naufragando barcos, repartindo ilhas, ameaçando palhoças, derrubando árvores, abrindo furos, amedrontando pescadores... Até hoje, sempre que Maré da Lua vai ver a família é um deus nos acuda! Ninguém sabe de Jacy e a Pororoca segue em frente destruindo quem ousa ficar na frente, cumprindo ordens do boto Tucuxi que, resmungando danado, diz: "Pois então continue arrasando tudo."

ANEXO F – A lenda do guaraná

Entre os Índios Maués nasceu um menino muito bonito, de bom coração e de inteligência fabulosa. Como era muito esperto e alegre todos na tribo o admiravam.

Jurupari, o espírito do mal, ficou com inveja da criança e passou a espreitar para acabar com sua vida. A tarefa não era das mais fáceis, já que os outros índios sempre estavam à sua volta, principalmente os mais velhos que se sentiam na obrigação de protegê-lo. Mas Jurupari não sossegaria até fazer o mal ao pequeno.

Num dia, o menino brincando acabou se afastando dos outros índios. Encontrou uma árvore e tentou colher uma fruta. Jurupari se aproveitou e, na forma de uma cobra, deu o bote sobre a criança, matando-o.

A noite chegou e deram por falta da criança. Começou a procura por toda a tribo. Até que o encontraram morto aos pés da árvore. A notícia logo se espalhou com a tristeza geral na tribo.

Todos lastimavam a inusitada morte da criança mais amada de toda a tribo dos Maués. Chorou-se por várias luas ao lado do corpo inerte.

Num dado momento durante o funeral, um raio caiu justamente ao lado do garoto morto. "Tupã também chora conosco", disse a mãe da criança, "vamos plantar os olhos de meu filho para que deles possa nascer uma planta que nos trará tanta felicidade quanto o menino em vida nos trouxe". E assim fizeram!

Foi assim que dos olhos do pequeno índio nasceu o guaraná, fruta viva e forte como a felicidade que o pequeno indiozinho dava aos seus irmãos.

ANEXO G – A lenda da mandioca

Em épocas remotas, a filha de um poderoso *tuxaua* apareceu grávida. Quis ele punir o autor da desonra de sua filha e para isto empregou rogos, ameaças e castigos. Tudo foi em vão a filha dizia que nunca se ligara a homem algum. O chefe tinha deliberado matá-la quando lhe apareceu em sonho um homem branco que disse para não matá-la, pois ela era inocente. Passado o tempo da gestação, deu ela a luz a uma menina lindíssima e branca, causando isto tanta surpresa que todas as tribos vizinhas vinham vê-la.

Deram-lhe o nome de Mani e ela andou e falou precocemente. Passando um no morreu a menina sem ter adoecido nem dado mostras de dor. Enterraram-na na própria casa, segundo o costume do povo, descobriram a casa e regaram a sepultura. Algum tempo depois brotou da cova uma planta desconhecida por isso não a arrancaram. Cresceu, floresceu e deu frutos. Os pássaros que comeram os frutos se embriagaram e este fenômeno estranho, aumentou-lhes superstição pela planta. A terra fendeu-se afinal; cavaram-na e julgaram reconhecer no fruto que encontraram o corpo de Mani. Comeram-no e assim aprenderam a usá-lo. O fruto recebeu o nome de Mani-oka que significa casa de Mani. Que é a nossa Mandioca de hoje.

ANEXO H – A lenda do açaí

Antes de existir a cidade de Belém, capital do Estado do Pará na Amazônia, uma tribo muito numerosa ocupava aquela região. Os alimentos eram escassos e a vida tornava-se cada dia mais difícil com a necessidade de alimentar todos os índios da tribo.

Foi aí que o cacique da tribo, chamado de Itaki tomou uma decisão muito cruel. Ele resolveu que a partir daquele dia todas as crianças que nascessem seriam sacrificadas para evitar o aumento de índios da sua tribo.

Um dia, no entanto, a filha do cacique, que tinha o nome de IAÇÁ, deu à luz uma linda menina, que também teve de ser sacrificada. IAÇÁ ficou desesperada e todas as noites chorava de saudades de sua filhinha.

Durante vários dias, a filha do cacique não saiu de sua tenda.

Em oração, pediu à Tupã que mostrasse ao seu pai uma outra maneira de ajudar seu povo, sem ter que sacrificar as pobres crianças. Depois disso, numa noite de lua, IAÇÁ ouviu um choro de criança. Aproximou-se da porta de sua oca e viu sua filhinha sorridente, ao pé de uma esbelta palmeira. Ficou espantada com a visão, mas logo depois, lançou-se em direção à filha, abraçando-a. Mas, misteriosamente a menina desapareceu.

IAÇÁ ficou inconsolável e chorou muito até desfalecer.

No dia seguinte seu corpo foi encontrado abraçado ao tronco da palmeira. No rosto de IAÇÁ havia um sorriso de felicidade e seus olhos negros fitavam o alto da palmeira, que estava carregada de frutinhas escuras.

O cacique Itaki então, mandou que apanhassem os frutos em alguidar de madeira, o qual amassaram e obtiveram um vinho avermelhado que foi batizado de AÇAÍ, em homenagem a IAÇÁ (invertido é igual a açaí).

Com o açaí, o cacique alimentou seu povo e, a partir deste dia, suspendeu sua ordem de sacrificar as crianças.

ANEXO I – Quem tem medo do ridículo?
(Ruth Rocha)

Todo mundo tem seus medos:
De escuro ou de furacão
De cachorro ou de galinha
De polícia ou de ladrão.

Mas o medo mais terrível
É de fazer, de repente
Um papel muito ridículo
No meio de toda gente.

Ridículo dá mais medo
Do que cair de avião,
Do que dar trombada em poste,
Do que tiro de canhão.

Dá mais medo que fantasma,
Mais medo até que dentista,
Mais que cair de cabeça,
Que trombar com terrorista.

Imagine ir numa festa
Com a turma lá da escola,
Sua mãe bota em você
Sua roupa mais FRAJOLA...

Calça comprida, sapato,
Cabelo bem penteado,
Camisa com colarinho,
E um paletó alinhado!

Quando chega, você vê,
A turma de jeans rasgado!
De camiseta e boné,
E tênis bem desbotado.
É coisa de apavorar.
A vida da gente estraga
Dá vontade de matar!
Que mico que a gente paga!

Outra coisa que apavora,
Que nos dá muita aflição,
É um dia de sabatina
Não sabermos a lição...

Mas às vezes dá mais medo,
De saber uma lição,

Que a classe inteira não sabe.
Você banca o caretão!

E veja se não dá medo,
De vez em quando, na escola,
Todo mundo está falando,
Não está dando a menor bola,
No meio do barulhão,
De repente a gente fala.
E neste mesmo momento,
A classe inteira se cala.

Sua voz sai esquisita.
Com um jeito muito infeliz,
E quase sempre é besteira.
Aquilo que a gente diz.

A gente gosta do irmão
Ainda mais pequenininho
Mas às vezes, dá vergonha,
Carregar nosso irmãozinho!

Quando a gente está com a turma,
E a mãe da gente aparece,
Às vezes é o maior mico
Que a gente paga e não esquece!

No meio de uma conversa,
Causa grande sofrimento,
Não conseguir segurar,
Soltar um pum barulhento...

Soltar pum é natural
Que qualquer pessoa faz
Mas conforme a situação
É ridículo demais!

Se pensarmos um bocado,
Chegamos à conclusão,
Que ridículo são todos:
Depende da ocasião!

Por isso, cada um de nós,
Será ridículo quando
Ficar muito preocupado
Com o que os outros tão pensando!

ANEXO J – Tadeu x Maria Angélica
(Conto de José Roberto Torero. Nova Escola. Maio, 2006)

À primeira vista, Tadeu e Maria Angélica formavam um casal normal. Gostavam de cinema, de música e de viagens. Mas, acima de tudo, amavam o futebol. Só que, infelizmente, torciam para times rivais.

No começo, isso não era um grande problema. Maria Angélica não se importava quando Tadeu comemorava as vitórias do time dele e Tadeu até dava parabéns para Maria Angélica quando o clube dela vencia. Mas talvez isso só acontecesse porque os dois times eram muito ruins, e as vitórias, muito raras.

Então, no campeonato deste ano, as coisas mudaram. Novos reforços foram apresentados, técnicos foram contratados, as equipes melhoraram e as torcidas começaram a ter esperanças.

As coisas mudaram tanto que os dois times chegaram à final do torneio.

Tadeu comprou um uniforme azul e amarelo para ir ao estádio. Maria Angélica foi com uma enorme bandeira verde e branca.

Os dois sentaram lado a lado durante a partida. Para evitar brigas, tentavam não vibrar demais quando seus times acertavam um lance, nem zombar do outro quando a equipe adversária cometia algum erro.

O zero a zero vinha mantendo a paz do casal, porém, no último lance do jogo, quando o time de Tadeu marcou o gol da vitória, ele não se conteve e gritou: "Gooooooooooooo!" E assim mesmo, com dez letras "o". Mas ele não parou por aí. Começou a dançar em volta de Maria Angélica enquanto cantava "Ê, ô, ê, ô, o meu time é um terror, ê, ô, ê, ô, o seu time é perdedor". Maria Angélica ficou verde de ódio. Então disparou:

- Tadeu, você passou dos limites. Cartão vermelho!
- Como assim, Maria Angélica, você está me expulsando de campo?
- E do casamento. Você pisou na bola!
- Tá, eu exagerei, mas também não precisa entrar de sola.
- Agora é tarde. Você chutou nosso amor para escanteio!
- Calma, eu não quero tirar o time de campo. Vamos tentar um segundo tempo...
- Não, senhor. Você já estava na marca do pênalti. Pode ir para o chuveiro!
- Quem sabe uma prorrogação?
- Não. Fim de jogo.

Tadeu sentou na arquibancada, apoiou a cabeça nas mãos e disse:

- Tudo bem, Maria Angélica, se você quer que eu pendure as chuteiras, é assim que vai ser. Mas isso me deixa muito triste, porque a gente fazia uma tabelinha e tanto. Eu acho que você bate um bolão e sempre que eu chegava em casa corria para o abraço. Sabe, eu vestia a camisa do nosso casamento... eu jogava por amor...

Aquela declaração deixou os olhos de Maria Angélica encharcados como um Maracanã sem drenagem. Então ela jogou longe sua bandeira e pulou sobre Tadeu como se ele tivesse marcado um gol decisivo.

Tadeu olhou fundo nos olhos de Maria Angélica e, com voz emocionada, cantou: "Ê, ô, ê, ô, nosso amor é um terror!"

- Tadeu, foi a coisa mais linda que alguém já me disse. Então os dois beijaram-se, fizeram as pazes e viveram felizes para sempre.

Ou, pelo menos, até a próxima final de campeonato.

ANEXO L – GENI E O ZEPELIN
Chico Buarque

De tudo que é nego torto
Do mangue e do cais do porto
Ela já foi namorada
O seu corpo é dos errantes
Dos cegos, dos retirantes
É de quem não tem mais nada
Dá-se assim desde menina
Na garagem, na cantina
Atrás do tanque, no mato
É a rainha dos detentos
Das loucas, dos lazarentos
Dos moleques do internato
E também vai amiúde
Com os velhinhos sem saúde
E as viúvas sem porvir
Ela é um poço de bondade
E é por isso que a cidade
Vive sempre a repetir

Joga pedra na Geni
Joga pedra na Geni
Ela é feita pra apanhar
Ela é boa de cuspir
Ela dá pra qualquer um
Maldita Geni

Um dia surgiu, brilhante
Entre as nuvens, flutuante
Um enorme zepelim
Pairou sobre os edifícios
Abriu dois mil orifícios
Com dois mil canhões assim
A cidade apavorada
Se quedou paralisada
Pronta pra virar geléia
Mas do zepelim gigante
Desceu o seu comandante
Dizendo - Mudei de idéia
- Quando vi nesta cidade
- Tanto horror e iniquidade
- Resolvi tudo explodir
- Mas posso evitar o drama
- Se aquela formosa dama
- Esta noite me servir

Essa dama era Geni
Mas não pode ser Geni

Ela é feita pra apanhar
Ela é boa de cuspir
Ela dá pra qualquer um
Maldita Geni
Mas de fato, logo ela
Tão coitada e tão singela
Cativara o forasteiro
O guerreiro tão vistoso
Tão temido e poderoso
Era dela, prisioneiro
Acontece que a donzela
- e isso era segredo dela
Também tinha seus caprichos
E a deitar com homem tão nobre
Tão cheirando a brilho e a cobre
Preferia amar com os bichos
Ao ouvir tal heresia
A cidade em romaria
Foi beijar a sua mão
O prefeito de joelhos
O bispo de olhos vermelhos
E o banqueiro com um milhão
Vai com ele, vai Geni
Vai com ele, vai Geni
Você pode nos salvar
Você vai nos redimir
Você dá pra qualquer um
Bendita Geni

Foram tantos os pedidos
Tão sinceros, tão sentidos
Que ela dominou seu asco
Nessa noite lancinante
Entregou-se a tal amante
Como quem dá-se ao carrasco
Ele fez tanta sujeira
Lambuzou-se a noite inteira
Até ficar saciado
E nem bem amanhecia
Partiu numa nuvem fria
Com seu zepelim prateado
Num suspiro aliviado
Ela se virou de lado
E tentou até sorrir
Mas logo raiou o dia
E a cidade em cantoria
Não deixou ela dormir

ANEXO M – A lenda do tamba-tajá



Ilustração: Antônio Elielson Sousa da Rocha

Há milhares de anos atrás, na tribo Macuxi, havia um guerreiro forte e corajoso que se apaixonou por uma linda jovem de sua aldeia. Ela lhe correspondeu tão nobre sentimento e passadas algumas luas, uniram-se em matrimônio.

Casal tão apaixonado nunca mais existiu. Passavam sussurrando juras de amor baixinho, um para o outro. Mas eis que um dia, um estranho mal se acometeu da indiazinha, tornando-a parálitica. O índio Macuxi, para não separar-se de sua amada, teceu uma tipóia e a carregava em suas costas. Mas apesar de tantos cuidados e carinhos, ela não resistiu à enfermidade e morreu.

O guerreiro foi então à floresta e cavou um buraco à beira de um igarapé, enterrando-se junto com sua adorada esposa, pois sua vida não tinha mais sentido sem ela.

Ao cair de algumas e chegando a grávida Lua Cheia, da sepultura brotou uma delicada planta, uma espécie desconhecida para os mais entendidos índios Macuxis.

Era a Tamba-tajá, planta de folhas triangulares, de cor verde, trazendo em seu verso outra folha de tamanho reduzido, onde visualizava-se um bordado de um desenho que parecia-se com o desenho de um órgão sexual feminino. A união das duas folhas, representava o grande amor do casal que nem mesmo a morte conseguiu separá-los.

Texto pesquisado e desenvolvido por Rosane Volpatto
Amazônia - Gastão de Bettencout Moronguêta - Nunes Pereira

ANEXO N – Tamba-tajá (Letra: Nunes Pereira/ Música: Waldemar Henrique)

Tamba-tajá, me faz feliz.
Que meu amor me queira bem.
Que o meu amor seja só meu,
de mais ninguém
que seja meu,
todinho meu,

de mais ninguém.

Tamba-tajá, me faz feliz,
assim o índio carregou sua macuxi
para o roçado, para a guerra, para a morte,
assim carregue o nosso amor a boa sorte.

Tamba-tajá, me faz feliz.
Que mais ninguém possa beijar o que beijei,
Que mais ninguém escute aquilo que escutei,
nem possa olhar dentro dos olhos que eu olhei,
Tamba-tajá, tamba-tajá".

ANEXO O – Os Saltimbancos

Era uma vez um burrinho que, há muito tempo, carregava sacos de milho para o moinho. O burro, porém, já estava ficando velho e não podia mais trabalhar. Por isso, o dono tencionava vendê-lo. O pobre animal, sabendo disso, ficou muito preocupado, pois não podia imaginar como seria seu novo dono... e então, para evitar qualquer surpresa desagradável, pôs-se a caminho da cidade de Bremen.

(BURRO - pateta)"Certamente, poderei ser músico na cidade".

Depois de andar um pouco, encontrou um cachorro deitado na estrada, morto de cansaço.

(BURRO)- Por que estás assim tão fatigado?.

(CACHORRO – malandro)- Amigo, já estou ficando velho e, a cada dia, vou ficando mais fraco. Não posso mais caçar; por isso meu dono queria me entregar à carrocinha. Então, fugi, mas não sei como ganhar a vida.

(BURRO)- Pois bem, minha história é bem semelhante à sua. Vou tentar a vida como músico em Bremen. Venha comigo. Eu tocarei flauta e você poderá tocar tambor.

O cão aceitou o convite e seguiu com o burro.

Não tinham andado muito, quando encontraram uma gatinha, muito triste, sentada no meio do caminho.

(BURRO)- Que tristeza é essa, companheira?

(GATA)- Como posso estar alegre, se minha vida está em perigo? Estou ficando velha e prefiro estar sentada junto ao fogo, em vez de caçar ratos. Por esse motivo, minha dona quer me afogar.

(BURRO)- Ora, venha conosco a Bremen. Seremos músicos e ganharemos muito dinheiro.

A gata, depois de pensar um pouco, aderiu e acompanhou-os.

Foram andando até que encontraram uma galinha, cantando tristemente, trepada numa cerca.

(BURRO)- Que foi que lhe aconteceu, amiga?

(GALINHA)- Imaginem que amanhã a dona da casa vai ter visitas para o jantar. Então, sem dó nem piedade, ordenou ao cozinheiro que me matasse para fazer uma canja.

Então, o burro propôs:

(BURRO)- Nós vamos a Bremen, onde nos tornaremos músicos. Você tem boa voz. Que tal se nos reuníssemos para formar um conjunto?

A galinha gostou da idéia e juntando-se aos outros seguiram caminho.

A cidade de Bremen ficava muito distante e eles tiveram que parar numa floresta para passar a noite. A galinha subiu no burro, a gata e o cachorro deitaram-se em baixo de uma

árvore. Como a galinha ficou bem no alto, olhando ao redor, avistou uma luzinha ao longe, sinal de que deveria haver alguma casa por ali. Disse isso aos companheiros e todos acharam melhor andar até lá, pois o abrigo ali não estava muito confortável.

Começaram a andar e, cada vez mais, a luz se aproximava. Até que chegaram à casa. O burro, como era o maior, foi até a janela e espiou por uma fresta. À volta de uma mesa, viu 7 ladrões que comiam e bebiam. Transmitiu aos amigos o que tinha visto e começaram a discutir o que fariam.

(BURRO)- Somos quatro velhos. Não conseguimos mais nem dar conta do nosso serviço, como poderemos dar conta de 7 bandidos?

Era o que pensavam os outros, cada uma a sua maneira.

(CACHORRO) Vamos desistir, não temos chance de vencer 7 homens.

O desânimo caiu sobre eles. Mas de repente a galinha teve uma idéia.

(GALINHA)- - Espera aí! Não é bem assim! Eu tenho um bico!

Isso fez cada um pensar no que tinha de bom: se a galinha tinha um bico, a gata tinha dez unhas, o burro quatro coices, quer dizer quatro patas, e o cachorro trinta dentes para dar mordidas.

(GATA)- Um bico, dez unhas, quatro coices e trinta dentes não são pouca coisa. E além do mais eu sou esperta!

(GALINHA)- E eu teimosa, nunca penso em desistir!

Com a paciência que só os burricos tem, nosso burro chegou a conclusão:

(BURRO)- Olha turma: um bicho só, é só um bicho, mas todos juntos somos fortes!

E a lealdade, conhecida dos cachorros, fez com que o esfarrapado vencesse sua insegurança e topasse o ataque.

Então, resolveram aproximar-se da janela. O burro colocou-se de maneira a alcançar a borda da janela com uma das patas. O cão subiu nas costas do burro. A gata trepou nas costas do cachorro e a galinha voou até ficar em cima da gata.

Depois, a um sinal combinado,: o burrinho zurrava, o cão latia, a gata miava e a galinha cacarejava. A seguir, quebrando os vidros da janela, entraram pela casa a dentro, fazendo uma barulhada medonha.

Os ladrões, pensando que algum fantasma havia surgido ali, saíram correndo para a floresta.

Os quatro animais sentaram-se à mesa, serviram-se de tudo e depois dormiram.

Até hoje os bichos não chegaram a Bremen. Preferiram passar o restante dos anos juntos naquela cabana. Viviam muito bem lá, onde faziam suas músicas e viviam despreocupados. De vez em quando alguém das redondezas os chamava e lá iam eles, felizes e contentes, tocar a sua música...

Não se sentem mais velhos, cansados ou inúteis. Cada um sabe que tem seu valor. A gatinha é esperta, o burro paciente, o cachorro, leal e a galinha... teimosa!

Isto pode não ser muita coisa, mas como disse o burrico:

(BURRO)- Um bicho só é só um bicho, mas todos juntos, somos fortes!

ANEXO P – Episódio do gigante Adamastor (Os Lusíadas, Canto V, 37 a 60)

37

"Porém já cinco Sóis eram passados
Que dali nos partíramos, cortando

Os mares nunca doutrem navegados,
Prósperamente os ventos assoprandos,
Quando uma noite estando descuidados,
Na cortadora proa vigiando,

Uma nuvem que os ares escurece
Sobre nossas cabeças aparece.

38

"Tão temerosa vinha e carregada,
Que pôs nos corações um grande medo;
Bramindo o negro mar, de longe brada
Como se desse em vão nalgum rochedo.
— "Ó Potestade, disse, sublimada!
Que ameaço divino, ou que segredo
Este clima e este mar nos apresenta,
Que mor cousa parece que tormenta?" —

39

"Não acabava, quando uma figura
Se nos mostra no ar, robusta e válida,
De disforme e grandíssima estatura,
O rosto carregado, a barba esquálida,
Os olhos encovados, e a postura
Medonha e má, e a cor terrena e pálida,
Cheios de terra e crespos os cabelos,
A boca negra, os dentes amarelos.

40

"Tão grande era de membros, que bem
posso
Certificar-te, que este era o segundo
De Rodes estranhíssimo Colosso,
Que um dos sete milagres foi do mundo:
Com um tom de voz nos fala horrendo e
grosso,

Que pareceu sair do mar profundo:
Arrepiam-se as carnes e o cabelo
A mi e a todos, só de ouvi-lo e vê-lo.

41

"E disse: — "Ó gente ousada, mais que
quantas
No mundo cometeram grandes cousas,
Tu, que por guerras cruas, tais e tantas,
E por trabalhos vão nunca repousas,
Pois os vedados términos quebrantas,
E navegar meus longos mares ousas,
Que eu tanto tempo há já que guardo e
tenho,
Nunca arados d'estranho ou próprio lenho:

42

— "Pois vens ver os segredos escondidos
Da natureza e do úmido elemento,
A nenhum grande humano concedidos

De nobre ou de imortal merecimento,
Ouve os danos de mim, que apercebidos
Estão a teu sobejo atrevimento,
Por todo o largo mar e pela terra,
Que ainda hás de sojugar com dura guerra.

43

— "Sabe que quantas naus esta viagem
Que tu fazes, fizerem de atrevidas,
Inimiga terão esta paragem
Com ventos e tormentas desmedidas.
E da primeira armada que passagem
Fizer por estas ondas insofridas,
Eu farei d'improviso tal castigo,
Que seja mor o dano que o perigo.
Por juízos incógnitos de Deus.
Aqui porá da Turca armada dura
Os soberbos e prósperos troféus;
Comigo de seus danos o ameaça
A destruída Quíloa com Mombaça.

46

— "Outro também virá de honrada fama,
Liberal, cavaleiro, enamorado,
E consigo trará a formosa dama
Que Amor por grã mercê lhe terá dado.
Triste ventura e negro fado os chama
Neste terreno meu, que duro e irado
Os deixará dum cru naufrágio vivos
Para verem trabalhos excessivos

47

— "Verão morrer com fome os filhos
caros,
Em tanto amor gerados e nascidos;
Verão os Cafres ásperos e avaros
Tirar à linda dama seus vestidos;
Os cristalinos membros e perclaros
A calma, ao frio, ao ar verão despídos,
Depois de ter pisada longamente
Co'os delicados pés a areia ardente.

48

— "E verão mais os olhos que escaparem
De tanto mal, de tanta desventura,
Os dois amantes míseros ficarem
Na fêrvida e implacável espessura.
Ali, depois que as pedras abrandarem
Com lágrimas de dor, de mágoa pura,
Abraçados as almas soltarão

Da formosa e misérrima prisão." —

49

"Mais ia por diante o monstro horrendo
Dizendo nossos fados, quando alçado
Lhe disse eu: — Quem és tu? que esse
estupendo
Corpo certo me tem maravilhado.—
A boca e os olhos negros retorcendo

E dando um espantoso e grande brado,
Me respondeu, com voz pesada e amara,
Como quem da pergunta lhe pesara:

50

— "Eu sou aquele oculto e grande Cabo,
A quem chamais vós outros Tormentório,
Que nunca a Ptolomeu, Pompônio,
Estrabo,
Plínio, e quantos passaram, fui notório.
Aqui toda a Africana costa acabo
Neste meu nunca visto Promontório,
Que para o Pólo Antártico se estende,
A quem vossa ousadia tanto ofende.

51

— "Fui dos filhos aspérrimos da Terra,
Qual Encélado, Egeu e o Centimano;
Chamei-me Adamastor, e fui na guerra
Contra o que vibra os raios de Vulcano;
Não que pusesse serra sobre serra,
Mas conquistando as ondas do Oceano,
Fui capitão do mar, por onde andava
A armada de Netuno, que eu buscava.

52

— "Amores da alta esposa de Peleu
Me fizeram tomar tamanha empresa.
Todas as Deusas desprezei do céu,
Só por amar das águas a princesa.
Um dia a vi coas filhas de Nereu
Sair nua na praia, e logo presa
A vontade senti de tal maneira
Que ainda não sinto coisa que mais queira

53

— "Como fosse impossível alcançá-la
Pela grandeza feia de meu gesto,
Determinei por armas de tomá-la,

E a Doris este caso manifesto.
De medo a Deusa então por mim lhe fala
Mas ela, com um formoso riso honesto

Respondeu: — "Qual será o amor bastante
De Ninfa que sustente o dum Gigante?"

54

— "Contudo, por livrarmos o Oceano
De tanta guerra, eu buscarei maneira,
Com que, com minha honra, escuse o
dano."

Tal resposta me torna a mensageira.
Eu, que cair não pude neste engano,
(Que é grande dos amantes a cegueira)
Encheram-me com grandes abundanças
O peito de desejos e esperanças.

55

— "Já néscio, já da guerra desistindo,
Uma noite de Dóris prometida,
Me aparece de longe o gesto lindo
Da branca Tétis única despida:
Como doido corri de longe, abrindo
Os braços, para aquela que era vida
Deste corpo, e começo os olhos belos
A lhe beijar, as faces e os cabelos.

56

— "Ó que não sei de nojo como o conte!
Que, crendo ter nos braços quem amava,
Abraçado me achei com um duro monte
De áspero mato e de espessura brava.
Estando com um penedo fronte a fronte,
Que eu pelo rosto angélico apertava
Não fiquei homem não, mas mudo e
quedo,
E junto dum penedo outro penedo.

57

— "Ó Ninfa, a mais formosa do Oceano,
Já que minha presença não te agrada,
Que te custava ter-me neste engano,
Ou fosse monte, nuvem, sonho, ou nada?
Daqui me parto irado, e quase insano
Da mágoa e da desonra ali passada,
A buscar outro inundo, onde não visse
Quem de meu pranto e de meu mal se
risse,

58
 — "Eram já neste tempo meus irmãos
 Vencidos e em miséria extrema postos;
 E por mais segurar-se os Deuses vãos,
 Alguns a vários montes sotopostos:
 E como contra o Céu não valem mãos,
 Eu, que chorando andava meus desgostos,
 Comecei a sentir do fado inimigo
 Por meus atrevimentos o castigo.

59
 — "Converte-se-me a carne em terra dura,
 Em penedos os ossos se fizeram,
 Estes membros que vês e esta figura
 Por estas longas águas se estenderam;
 Enfim, minha grandíssima estatura

Neste remoto cabo converteram
 Os Deuses, e por mais dobradas mágoas,
 Me anda Tétis cercando destas águas." —

60
 "Assim contava, e com um medonho
 choro
 Súbito diante os olhos se apartou;
 Desfez-se a nuvem negra, e com um
 sonoro
 Bramido muito longe o mar soou.
 Eu, levantando as mãos ao santo coro
 Dos anjos, que tão longe nos guiou,
 A Deus pedi que removesse os duros
 Casos, que Adamastor contou futuros

ANEXO Q – Todo o mundo e Ninguém

Um rico mercador, chamado "**Todo o Mundo**" e um homem pobre cujo nome é "**Ninguém**", encontram-se e põem-se a conversar sobre o que desejam neste mundo. Em torno desta conversa, dois demônios (Belzebu e Dinato) tecem comentários espirituosos, fazem trocadilhos, procurando evidenciar temas ligados à verdade, à cobiça, à vaidade, à virtude e à honra dos homens. Representada pela primeira vez em 1532, como parte de uma peça maior, chamada **Auto da Lusitânia** (no século XVI, chama-se auto ao drama ou comédia teatral), a obra é de autoria do criador do teatro português, **Gil Vicente**.

Entra *Todo o Mundo*, rico mercador, e faz que anda buscando alguma coisa que perdeu; e logo após, um homem, vestido como pobre. Este se chama *Ninguém* e diz:

Ninguém: Que andas tu aí buscando?

Notas de tradução

Todo o Mundo: Mil cousas ando a buscar: *Porfiando: insistindo, teimando.*
Mundo: delas não posso achar,
 porém ando porfiando
 por quão bom é porfiar.

Ninguém: Como hás nome, cavaleiro?

O verbo haver nestes versos tem o sentido de ter.

Todo o Mundo: Eu hei nome *Todo o Mundo* *E sempre nisto me fundo: e sempre*
Mundo: e meu tempo todo inteiro *me baseio neste princípio, nesta*
 sempre é buscar dinheiro *idéia.*
 e sempre nisto me fundo.

Ninguém: Eu hei nome Ninguém,
 e busco a consciência.

Belzebu: Esta é boa experiência:
 Dinato, escreve isto bem.

Dinato: Que escreverei, companheiro?

Belzebu: Que ninguém busca consciência.
e todo o mundo dinheiro.

Ninguém: E agora que buscas lá?

Todo o Busco honra muito grande.

Mundo:

Ninguém: E eu virtude, que Deus mande
que tope com ela já.

Belzebu: Outra adição nos acude: *Adição: acrescentamento.*
escreve logo aí, a fundo, *Acude: ocorre.*
que busca honra todo o mundo
e ninguém busca virtude.

Ninguém: Buscas outro mor bem qu'esse?

*A palavra mor, muito pouco
empregada atualmente, é uma forma
abreviada de maior. Poderíamos
dizer, pois:
buscas outro maior bem...*

Todo o Busco mais quem me louvasse

Mundo: tudo quanto eu fizesse.

Ninguém: E eu quem me repreendesse
em cada cousa que errasse.

Belzebu: Escreve mais.

Dinato: Que tens sabido?

Belzebu: Que quer em extremo grado
todo o mundo ser louvado,
e ninguém ser repreendido.

Ninguém: Buscas mais, amigo meu?

Todo o Busco a vida a quem ma dê.

Mundo:

*Ma: me+a. Contração dos pronomes
pessoais oblíquos, objeto indireto e
direto, respectivamente.*

Ninguém: A vida não sei que é,
a morte conheço eu.

Belzebu: Escreve lá outra sorte.

Dinato: Que sorte?

Belzebu: Muito garrida: *Garrida: engraçada.*
Todo o mundo busca a vida
e ninguém conhece a morte.

Todo o E mais queria o paraíso, *Mo: me+o. Contração do pronome
objeto indireto me com o pronome
demonstrativo objeto direto o.*
Mundo: sem mo ninguém estorvar.
*Entenda-se no texto: sem ninguém
estorvar isto a mim.*

Estorvar: atrapalhar.

Ninguém: E eu ponho-me a pagar *Ponho: entenda-se: proponho.*
quanto devo para isso.

Belzebu: Escreve com muito aviso.

Dinato: Que escreverei?

Belzebu: Escreve
que todo o mundo quer paraíso
e ninguém paga o que deve.

Todo o Folgo muito d'enganar, *Folgo: tenho prazer; gosto.*

Mundo: e mentir nasceu comigo.

Ninguém: Eu sempre verdade digo
sem nunca me desviar.

Belzebu: Ora escreve lá, compadre,
não sejas tu preguiçoso.

Dinato: Quê?

Belzebu: Que todo o mundo é mentiroso,
E ninguém diz a verdade.

Ninguém: Que mais buscas?

Todo o Lisonjear.

Lisonjear: elogiar.

Mundo:

Ninguém: Eu sou todo desengano.

Belzebu: Escreve, ande lá, mano.

Dinato: Que me mandas assentar?

Belzebu: Põe aí mui declarado, *mui: forma reduzida de muito.*
não te fique no tinteiro:
Todo o mundo é lisonjeiro,
e ninguém desenganado.

Fonte: "Aprendendo o Português...", Dino Preti, Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1977

ANEXO R – Caramuru - (Fragmento do 6º Canto) Santa Rita Durão

O Afogamento de Moema

(6º Canto do Caramuru)

[...] XLIII

Perde o lume dos olhos, pasma e trema,
Pálida a cor, o aspecto moribundo, Com
mão já sem vigor, soltando o leme, Entre
as
salsas escumas desce ao fundo. Mas na
onda do mar, que irado freme, Tornando a
aparecer desde o profundo: "Ah! Diogo
cruel!" disse com mágoa, E, sem mais vista
ser, sorveu-se n'água.

XLIII

Choraram da Bahia as ninfas belas Que,
nadando, a Moema acompanhavam; E,
vendo que sem dor navegam delas, branca
praia com furor tornavam. Nem pode o
claro
herói sem pena vê-las, Com tantas provas
que de amor lhe davam; Nem mais lhe
lembra o nome de Moema, Sem que ou
amante a chore, ou grato gema.

ANEXO S – Natal na ilha do Nanja

Na Ilha do Nanja, o Natal continua a ser maravilhoso. Lá ninguém celebra o Natal como o aniversário do Menino Jesus, mas sim como o verdadeiro dia do seu nascimento. Todos os anos o Menino Jesus nasce, naquela data, como nascem no horizonte, todos os dias e todas as noites, o sol e a lua e as estrelas e os planetas... Na Ilha do Nanja, as pessoas levam o ano inteiro esperando pela chegada do Natal. Sofrem doenças, necessidades, desgostos como se andassem sob uma chuva de flores, porque o Natal chega: e, com ele, a esperança, o consolo, a certeza do Bem, da Justiça, do Amor. Na Ilha do Nanja, as pessoas acreditam nessas palavras que antigamente se denominavam "substantivos próprios" e se escreviam com letras maiúsculas. Lá, elas continuam a ser denominadas e escritas assim.

Na Ilha do Nanja, pelo Natal, todos vestem uma roupinha nova - mas uma roupinha barata, pois é gente pobre - apenas pelo decoro de participar de uma festa que eles acham ser a maior da humanidade. Além da roupinha nova, melhoram um pouco a janta, porque nós, humanos, quase sempre associamos à alegria da alma um certo bem-estar físico, geralmente representado por um pouco de doce e um pouco de vinho. Tudo, porém, moderadamente, pois essa gente da Ilha do Nanja é muito sóbria.

Durante o Natal, na Ilha do Nanja, ninguém ofende o seu vizinho - antes, todos se saúdam com grande cortesia, e uns dizem e outros respondem no mesmo tom celestial: "Boas Festas! Boas Festas!"

E ninguém pede contribuições especiais, nem abonos nem presentes – mesmo porque se isso acontecesse, Jesus não nasceria. Como podia Jesus nascer num clima de tal sofreguidão? Ninguém pede nada. Mas todos dão qualquer coisa, uns mais, outros menos, porque todos se sentem felizes, e a felicidade não é pedir nem receber: a felicidade é dar. Pode-se dar uma flor, um pintinho, um caramujo, um peixe - trata-se de uma ilha, com praias e pescadores - uma cestinha de ovos, um queijo, um pote de mel... É como se a ilha toda fosse um presepe. Há mesmo quem dê um carneirinho, um pombo, um verso! Foi lá que me ofereceram, certa vez, um raio de sol!

Na Ilha do Nanja, passa-se o ano inteiro com o coração repleto das alegrias do Natal. Essas alegrias só esmorecem um pouco pela Semana Santa, quando de repente se fica em dúvida sobre a vitória das Trevas e o fim de Deus. Mas logo rompe a Aleluia, vê-se a luz gloriosa do Céu brilhar de novo, e todos voltam para o seu trabalho a cantar, ainda com lágrimas nos olhos.

Na Ilha do Nanja é assim. Árvores de Natal não existem por lá. As crianças brincam com pedrinhas, areia, formigas: não sabem que há pistolas, armas nucleares, bombas de 200 megatons. Se soubessem disso, choravam. Lá também ninguém lê histórias em quadrinhos. É tudo é muito mais maravilhoso, em sua ingenuidade. Os mortos vêm cantar com os vivos, nas grandes festas, porque Deus imortaliza, reúne, e faz deste mundo e de todos os outros uma coisa só.

É assim que se pensa na Ilha do Nanja, onde agora se festeja o Natal.

MEIRELES, Cecília. In: Quadrante. Rio de Janeiro, Editora do Autor, 1962.

ANEXO T – O urso do final do arco-íris (original)

Som	Sensação	Texto
Ronco de carro	de	Nós vamos fazer uma caminhada por uma trilha ecológica. Inicialmente seremos transportados por um jipe, fechem os olhos e boa viagem!

Passarinhos

Quando chegamos, podemos ver a entrada da selva: a grama é rente e verde e se estende por uns duzentos metros, onde se pode ver uma parede de árvores enormes. Nossos companheiros, os passarinhos cantam, homenageando nossa chegada!

Vamos caminhar até lá.

O dia está agradável, o Sol promete ser forte e a floresta certamente terá uma sombra agradável.

Galhos de
árvore com
folhas

Perfume
(odorizante
de ambiente)

Mais para frente a grama fica mais alta, atinge os nossos joelhos e podemos ver um tapete de flores coloridas. São flores brancas, pequenas, amarelas, que se formam em cachinhos, mais à frente uma touceira de flores rosas. E as azuis, que são as mais difíceis de se ver, correm rasteiras ladeando a estradinha. À medida que vamos avançando começamos a sentir o perfume das flores. Vamos respirar profundamente. É tão bom sentir um perfume no ar, principalmente os naturais. Agora, com o mato já a altura da nossa cintura, passamos no meio de uma planta quase sem folhas, de onde pendem cachos de flores lilás e o perfume fica realmente inebriante, o perfume toma conta do local.

À frente existem duas árvores, ipês-amarelos carregadíssimos, elas parecem formar um portal natural.

Macacada

Atingimos a entrada da floresta passando entre as duas árvores floridas e já podemos ouvir o seu barulho. Os macacos parecem não gostar de nossa intromissão e começam a guinchar desesperadamente. A mata é fechada com

galhos entrelaçados. Na maioria das vezes, estes "abraços" são no alto mas, às vezes, os galhos se -

'emaranham perto do solo, e é preciso se abaixar, até mesmo rastejar, 'para poder passar.

Som de coco caindo Cuias ou cocos Estes movimentos sacodem as árvores e vez por outra caem aos nossos pés frutos que já estavam maduros ou quase secos. Ai! Nem sempre caem no chão, pois este acertou bem na minha cabeça!

Enxame de abelhas de Ráfia ou régua de madeira com fios pendurados Epa! Este fruto é grande! Mas o que é isto? SOCORRO '

ABELHAS!!!! Temos que correr, pois o menos aconselhável neste dia é ser picado por elas.

À medida que vamos avançando, penetramos cada vez mais na mata e ela fica tão escura que, embora seja dia, é impossível ver a luz do sol.

Água caindo Borrifos de água Um som refrescante chega aos nossos ouvidos. Abrindo passagem por entre os arbustos chegamos perto de uma cachoeira. A água que cai de forma caudalosa por entre as pedras cobertas de samambaias espirra e molha a nossa face. Com o calor que estamos sentindo isto é a melhor coisa que poderia acontecer.

Música de êxtase de Vento Olhando' para a frente vê-se uma luz rompendo as árvores: são faixas brilhantes e multicoloridas parecidas com as de um arco-íris. Mas olha! É mesmo um arco-íris. Vamos segui-lo? Isto é muito tentador, mas a nossa bússola aponta que é outra a direção que devemos seguir.

Tilintar Do caminho aéreo de luz começa a cair um pózinho minúsculo, e a tentação de colher um pouquinho com a mão é grande. Olhando de perto vemos que cada grão é uma pequena estrela brilhante. Estas estrelinhas se depositam sobre as folhas e formam um caminho prateado. Não vamos mais resistir, vamos segui-lo.

Haveremos de nos achar depois.

Ventania

Borrifo

No momento que pisamos no caminho forma-se ao nosso redor uma nuvem feita do pozinho de estrelas caídas do arco-íris, e isto dá a sensação de uma brisa suave tocando a nossa face. A brisa vai se fortalecendo, tornando-se aos poucos uma ventania.

Música de
suspense

Este vento parece conduzir-nos sob a luz do arco-íris, e esta nuvem não nos deixa ver nada.

Enxame de
abelhas

Aos poucos, o nevoeiro vai terminando e podemos ver o arco-íris

terminar em uma clareira.

Oba! Todos dizem que no fim do arco-íris existe um pote de ouro. Se isto for verdade, agora é a nossa vez! O arco-íris termina em uma luz intensa e não podemos ver nada, mas podemos ouvir um gemido abafado saindo por trás de alguma pedra. É um urso. Socorro!

Urro de urso

Ele olha para nós! Nós olhamos para ele e o desejo é começar a correr imediatamente. Mas, e as pernas? Estão grudadas no chão!

Ele dá um urro: Uau!

E nós um grito: Ai!

Cachoeira

Ele se coloca de pé e é agora que nós vamos correr. Mas ele olha fixamente nos nossos olhos e começa a caminhar. Embora não desejamos, sentimos que não há outra coisa que possamos fazer além de segui-lo.

Finalmente, seguimos o urso como se ele tivesse um imã.

Abelhas

Percorremos novamente o caminho do pó prateado e outra vez não podemos ver nada, só sentimos aquela misteriosa brisa que se transforma em ventania.

Barulho da
noite

Finalmente a névoa termina e podemos ver o vulto do urso nos aguardando. Ele não parece agressivo, pelo contrário, olha para nós com certa docilidade e em seus olhos pequenos e castanhos podemos perceber que escorrem duas grossas lágrimas.

Música de
suspense

Sentimos dó. Ele se vira lentamente e nós precisamos segui-lo. Neste momento podemos ver o que talvez seja a causa de suas lágrimas: ele tem uma fenda profunda nas suas costas. Um corte de cerca 30 cm aparece entre os seus pelos espessos. Coitado, quem teria feito isso?

Caminhamos, agora até com certa intimidade, passamos ao lado da cachoeira que, felizmente, molha novamente a nossa face, a nossa e certamente também a do urso.

Música com
mais suspense

ABELHAS! Eu havia esquecido! Corre, amigão, senão nossa situação não vai ficar boa, não!!!

Canto de tribo
indígena

Já está caindo a noite e percebemos isto pelos ruídos da floresta. Pulando sobre galhos, rastejando, e com vários arranhões à mostra estamos, finalmente, perto da saída da mata. Isto é bom, pois já sentimos o cansaço e é preciso fazer algo para cuidar do imenso corte do urso.

Já podemos até imaginar o cheiro agradável da relva

florida que nos espera na saída. A mata já começa a rarear e a claridade está cada vez mais forte. Mais alguns passos e estaremos de volta.

Pronto, lá estão os dois imensos ipês amarelos denunciando que a floresta chegou ao fim. Em um impulso abraçamos um deles, e parece que ele está nos dando as boas vindas à civilização.

Mas, onde estão as flores, a touceira de flores rosas, os cachinhos amarelos, as rasteiras florzinhas azuis?

A terra parece acabar na frente das duas árvores de ipês e um imenso precipício despenca, íngreme e assustador.

Um penhasco de paredes praticamente retas, com pedras pontiaguda? encravadas em uma terra careca, árida, alonga-se por cerca de 100 metros. O urso parado, estático, à beira do abismo aponta para o fosso e olha para nós com cara de indagação.

Olhamos para baixo assustados, não sabendo o que poderá nos surpreender mais ainda. O que é isso?

Nota 1 : A palavra grifada indica o início do efeito especial (som ou sensação).

Nota 2: Os ouvintes fecham os olhos e escutam a história que será acompanhada dos efeitos especiais. Após a narração os participantes abrem os olhos e reunidos em equipe escrevem o final da história.

ANEXO U – O urso do final do arco-íris (adaptado)

Som Ronco de carro	Sensação	<p>Texto: O URSO NO FINAL DO ARCO-ÍRIS Nós vamos fazer uma caminhada por uma trilha ecológica. Inicialmente seremos transportados por um jipe, fechem os olhos e boa viagem!</p>
Passarinhos		<p>Quando chegamos, podemos ver a entrada da selva: a grama é rente e verde e se estende por uns duzentos metros, onde se pode ver uma parede de árvores enormes. Nossos companheiros, os <u>passarinhos</u> cantam, homenageando nossa chegada!</p> <p>Vamos caminhar até lá.</p>

O dia está agradável, o Sol promete ser forte e a floresta certamente terá uma sombra agradável.

Galhos de árvore com folhas
Perfume (odorizante de ambiente)

Mais para frente a grama fica mais alta, atinge os nossos joelhos e podemos ver um tapete de flores coloridas. São flores brancas, pequenas, amarelas, que se formam em cachinhos, mais à frente uma touceira de flores rosas. E as azuis, que são as mais difíceis de se ver, correm rasteiras ladeando a estradinha. À medida que vamos avançando começamos a sentir o perfume das flores. Vamos respirar profundamente. É tão bom sentir um perfume no ar, principalmente os naturais. Agora, com o mato já a altura da nossa cintura, passamos no meio de uma planta quase sem folhas, de onde pendem cachos de flores lilás e o perfume fica realmente inebriante, o perfume toma conta do local.

À frente existem duas árvores, ipês-amarelos carregadíssimos, elas parecem formar um portal natural.

Macacada

Atingimos a entrada da floresta passando entre as duas árvores floridas e já podemos ouvir o seu barulho. Os macacos parecem não gostar de nossa intromissão e começam a guinchar desesperadamente. A mata é fechada com galhos entrelaçados. Na maioria das vezes, estes "abraços" são no alto, mas, às vezes, os galhos se -'emaranham perto do solo, e é preciso se abaixar, até mesmo rastejar, 'para poder passar.

Estes movimentos sacodem as árvores e vez por outra caem aos nossos pés frutos que já estavam maduros ou quase secos. Ai! Nem sempre caem no chão, pois este acertou bem na minha cabeça!

Som de coco caindo

Cuias ou cocos

Epa! Este fruto é grande! Mas o que é isto? SOCORRO ' ABELHAS!!!! Temos que correr, pois o menos aconselhável neste dia é ser picado por elas.

Enxame de abelhas

Ráfia ou régua de madeira com fios pendurados

À medida que vamos avançando, penetramos cada vez mais na mata e ela fica tão escura que, embora seja dia, é impossível ver a luz do sol.

Água caindo

Um som refrescante chega aos nossos ouvidos. Abrindo passagem por entre os arbustos chegamos perto de uma cachoeira. A água que cai de forma caudalosa por entre as pedras cobertas de samambaias espirra e molha a nossa face. Com o calor que estamos sentindo isto é a melhor coisa que poderia acontecer.

	Borrifos de água	Olhando' para a frente vê-se uma luz rompendo as árvores: <u>são faixas brilhantes</u> e multicoloridas parecidas com as de um arco-íris. Mas olha! É mesmo um arco-íris. Vamos segui-lo? Isto é muito tentador, mas a nossa bússola aponta que é outra a direção que devemos seguir.
Música de êxtase		Do caminho aéreo de luz <u>começa a cair</u> um pózinho minúsculo, e a tentação de colher um pouquinho com a mão é grande. Olhando de perto vemos que cada grão é uma pequena estrela brilhante. Estas estrelinhas se depositam sobre as folhas e formam um caminho prateado. Não vamos mais resistir, vamos segui-lo. Haveremos de nos achar depois.
Tilintar		No momento que pisamos no caminho forma-se ao nosso redor uma nuvem feita do pozinho de estrelas caídas do arco-íris, e isto dá a sensação de uma brisa suave tocando a nossa face. A brisa vai se fortalecendo, tornando-se aos poucos uma <u>ventania</u> .
Ventania	Vento	Este vento parece conduzir-nos sob a luz do arco-íris, e esta nuvem não nos deixa ver nada.
		Aos poucos, o nevoeiro vai terminando e podemos ver o arco-íris terminar em uma clareira.
		Oba! Todos dizem que no fim do arco-íris existe um pote de ouro. Se isto for verdade, agora é a nossa vez! O arco-íris termina em uma <u>luz intensa</u> e não podemos ver nada, mas podemos ouvir um gemido abafado saindo por trás de alguma pedra. Ê um urso. Socorro!
Música de suspense		Ele olha para nós! Nós olhamos para ele e o desejo é começar a correr imediatamente. Mas, e as pernas? Estão grudadas no chão!
		Ele dá um urro: <u>Uau!</u> E nós um grito: Ai!
		Ele se coloca de pé e é agora que nós vamos correr. Mas ele olha fixamente nos nossos olhos e <u>começa a caminhar</u> , como se pedisse ajuda. Ele estava ferido. Queríamos ir adiante, descobrir o final do arco-íris e achar todos os tesouros, ouro e pedras preciosas.
Urro de urso		Mas não conseguimos, percebemos que se não ajudássemos o urso, ele morreria. O ajudamos, ele ficou bem e foi então que nos levou ao final do arco-íris. Já podíamos até imaginar o que nos aguardaria no final.

Passos

Percebemos então que havia uma fada ao lado de um pote dourado.

Neste momento retirar as vendas dos olhos da platéia e mostrar a imagem de uma fada com um pote desenhado com o arco-íris, ou de uma aluna vestida de fada, entregando moedas (de EVA amarelo) com palavras escritas: bondade, esperança, amor, paz, etc. que pode vir acompanhada de uma mensagem falando que os verdadeiros tesouros a serem desejados, devem ser esses.

Fim

Nota 1 : A palavra grifada indica o início do efeito especial (som ou sensação).

Nota 2: Os ouvintes podem ter os olhos vendados para escutar a história que será acompanhada dos efeitos especiais

Nota 3:O final da história foi adaptado. A versão original está no anexo 17.

ANEXO V – O rei nu

"Era uma vez um rei, tão exageradamente amigo de roupas novas, que nelas gastava todo o seu dinheiro. Ele não se preocupava com seus soldados, com o teatro ou com os passeios pela floresta, a não ser para exibir roupas novas. Para cada hora do dia, tinha uma roupa diferente. Em vez de o povo dizer, como de costume, com relação a outro rei: "Ele está em seu gabinete de trabalho", dizia "Ele está no seu quarto de vestir".

A vida era muito divertida na cidade onde ele vivia. Um dia, chegaram hóspedes estrangeiros ao palácio. Entre eles havia dois trapaceiros. Apresentaram-se como tecelões e gabavam-se de fabricar os mais lindos tecidos do mundo. Não só os padrões e as cores eram fora do comum, como, também as fazendas tinham a especialidade de parecer invisíveis às pessoas destituídas de inteligência, ou àquelas que não estavam aptas para os cargos que ocupavam.

"Essas fazendas devem ser esplêndidas, pensou o rei. Usando-as poderei descobrir quais os homens, no meu reino, que não estão em condições de ocupar seus postos, e poderei substituí-los pelos mais capazes... Ordenarei, então, que fabriquem certa quantidade deste tecido para mim."

Pagou aos dois tecelões uma grande quantia, adiantadamente, para que logo começassem a trabalhar. Eles trouxeram dois teares nos quais fingiram tecer, mas nada havia em suas lançadeiras. Exigiram que lhes fosse dada uma porção da mais cara linha de seda e ouro, que puseram imediatamente em suas bolsas, enquanto fingiam trabalhar nos teares vazios.

- Eu gostaria de saber como vai indo o trabalho dos tecelões, pensou o rei. Entretanto, sentiu-se um pouco embaraçado ao pensar que quem fosse estúpido, ou não tivesse capacidade para ocupar seu posto, não seria capaz de ver o tecido. Ele não tinha propriamente

dúvidas a seu respeito, mas achou melhor mandar alguém primeiro, para ver o andamento do trabalho.

Todos na cidade conheciam o maravilhoso poder do tecido e cada qual estava mais ansioso para saber quão estúpido era o seu vizinho.

- Mandarei meu velho ministro observar o trabalho dos tecelões. Ele, melhor do que ninguém, poderá ver o tecido, pois é um homem inteligente e que desempenha suas funções com o máximo da perfeição, resolveu o rei.

Assim sendo, mandou o velho ministro ao quarto onde os dois embusteiros simulavam trabalhar nos teares vazios.

- "Deus nos acuda!!!" pensou o velho ministro, abrindo bem os olhos. "Não consigo ver nada!"

Não obstante, teve o cuidado de não declarar isso em voz alta. Os tecelões o convidaram para aproximar-se a fim de verificar se o tecido estava ficando bonito e apontavam para os teares. O pobre homem fixou a vista o mais que pode, mas não conseguiu ver coisa alguma.

- "Céus!, pensou ele. Será possível que eu seja um tolo? Se é assim, ninguém deverá sabê-lo e não direi a quem quer que seja que não vi o tecido."

- O senhor nada disse sobre a fazenda, queixou-se um dos tecelões.

- Oh, é muito bonita. É encantadora!! Respondeu o ministro, olhando através de seus óculos. O padrão é lindo e as cores estão muito bem combinadas. Direi ao rei que me agradou muito.

- Estamos encantados com a sua opinião, responderam os dois ao mesmo tempo e descreveram as cores e o padrão especial da fazenda. O velho ministro prestou muita atenção a tudo o que diziam, para poder reproduzi-lo diante do rei.

Os embusteiros pediram mais dinheiro, mais seda e ouro para prosseguir o trabalho. Puseram tudo em suas bolsas. Nem um fiapo foi posto nos teares, e continuaram fingindo que teciam. Algum tempo depois, o rei enviou outro fiel oficial para olhar o andamento do trabalho e saber se ficaria pronto em breve. A mesma coisa lhe aconteceu: olhou, tornou a olhar, mas só via os teares vazios.

- Não é lindo o tecido? Indagaram os tecelões, e deram-lhe as mais variadas explicações sobre o padrão e as cores.

"Eu penso que não sou um tolo, refletiu o homem. Se assim fosse, eu não estaria à altura do cargo que ocupo. Que coisa estranha!!"... Pôs-se então a elogiar as cores e o desenho do tecido e, depois, disse ao rei: "É uma verdadeira maravilha!!"

Todos na cidade não falavam noutra coisa senão nessa esplendida fazenda, de modo que o rei, muito curioso, resolveu vê-la, enquanto ainda estava nos teares. Acompanhado por um grupo de cortesões, entre os quais se achavam os dois que já tinham ido ver o imaginário tecido, foi ele visitar os dois astuciosos impostores. Eles estavam trabalhando mais do que nunca, nos teares vazios.

- É magnífico! Disseram os dois altos funcionários do rei. Veja Majestade, que delicadeza de desenho! Que combinação de cores! Apontavam para os teares vazios com receio de que os outros não estivessem vendo o tecido.

O rei, que nada via, horrorizado pensou: "Serei eu um tolo e não estarei em condições de ser rei? Nada pior do que isso poderia acontecer-me!" Então, bem alto, declarou:

- Que beleza! Realmente merece minha aprovação!! Por nada neste mundo ele confessaria que não tinha visto coisa nenhuma. Todos aqueles que o acompanhavam também não conseguiram ver a fazenda, mas exclamaram a uma só voz:

- Deslumbrante!! Magnífico!!

Aconselharam eles ao rei que usasse a nova roupa, feita daquele tecido, por ocasião de um desfile, que se ia realizar daí a alguns dias. O rei concedeu a cada um dos tecelões uma

condecoração de cavaleiro, para ser usada na lapela, com o título "cavaleiro tecelão". Na noite que precedeu o desfile, os embusteiros fizeram serão. Queimaram dezesseis velas para que todos vissem o quanto estavam trabalhando, para aprontar a roupa. Fingiram tirar o tecido dos teares, cortaram a roupa no ar, com um par de tesouras enormes e coseram-na com agulhas sem linha. Afinal, disseram:

- Agora, a roupa do rei está pronta.

Sua Majestade, acompanhado dos cortesões, veio vestir a nova roupa. Os tecelões fingiam segurar alguma coisa e diziam: "aqui está a calça, aqui está o casaco, e aqui o manto. Estão leves como uma teia de aranha. Pode parecer a alguém que não há nada cobrindo a pessoa, mas aí é que está a beleza da fazenda".

- Sim! Concordaram todos, embora nada estivessem vendo.

- Poderia Vossa Majestade tirar a roupa? propuseram os embusteiros. Assim poderíamos vestir-lhe a nova, aqui, em frente ao espelho. O rei fez-lhes a vontade e eles fingiram vestir-lhe peça por peça. Sua majestade virava-se para lá e para cá, olhando-se no espelho e vendo sempre a mesma imagem, de seu corpo nu.

- Como lhe assentou bem o novo traje! Que lindas cores! Que bonito desenho! Diziam todos com medo de perderem seus postos se admitissem que não viam nada. O mestre de cerimônias anunciou:

- A carruagem está esperando à porta, para conduzir Sua Majestade, durante o desfile.

- Estou quase pronto, respondeu ele.

Mais uma vez, virou-se em frente ao espelho, numa atitude de quem está mesmo apreciando alguma coisa.

Os camareiros que iam segurar a cauda, inclinaram-se, como se fossem levá-la do chão e foram caminhando, com as mãos no ar, sem dar a perceber que não estavam vendo roupa alguma. O rei caminhou à frente da carruagem, durante o desfile. O povo, nas calçadas e nas janelas, não querendo passar por tolo, exclamava:

- Que linda é a nova roupa do rei! Que belo manto! Que perfeição de tecido! Nenhuma roupa do rei obtivera antes tamanho sucesso!

Porém, uma criança que estava entre a multidão, em sua imensa inocência, achou aquilo tudo muito estranho e gritou:

- Coitado!!! Ele está completamente nu!! O rei está nu!!

O povo, então, enchendo-se de coragem, começou a gritar:

- Ele está nu! Ele está nu!

MOLDES DE PERSONAGENS





ANEXO X – A moça do táxi

Essas histórias correm em Belém...

Todos já ouviram falar de um motorista que, depois de uma longa jornada de trabalho, se sentindo fatigado, decidiu descansar...

Sem conseguir mais distinguir, com clareza, as imagens que desfilavam na paisagem urbana, que se desdobrava ante os olhos sonolentos, pensou :

- Vou me recolher.

Atravessava com certa preocupação o túnel de mangueiras, de um verde escuro tão habitual, quando uma sombra avultou-se em meio as tantas outras sombras da noite...

- Ainda, mais essa! E eu que já me sentia no quentinho dos lençóis! Mas, nesses tempos de vacas magras, como rejeitar passageiro...

Meio a contragosto, parou. E ainda precisava ser delicado... àquela altura.

- Pois não, senhorita!

Em movimentos lentos, dificultados pelo volume de tecido do esvoaçante vestido branco, respondeu a passageira:

- São Jerônimo, 1967.

- Por favor, a senhorita que dizer: Governadora José Malcher, não é.

- Para mim, ela será sempre: São Jerônimo...

A corrida seguiu sem contratemplos. No número indicado, o motorista parou e após alguma hesitação, informou o preço da corrida:

- Deu oito reais, senhorita.

Silêncio, por alguns minutos. Então, com a voz meio trêmula, de quem se desculpa:

- Ah, o senhor não me queira mal, mas não tenho o suficiente para lhe pagar. O senhor poderia passar, amanhã, durante o dia. E, desculpe-me por essa falta.

- Não há de que, senhorita. Amanhã, dou uma passadinha...

No outro dia, após as duas primeiras corridas, o táxi estacionou em frente ao número 1967.

Uma senhora, de ar distinto, abriu a porta em atendimento aos três toques de campainha.

- Pois não, o que o senhor deseja

- Olhe, eu só vim receber o dinheiro da corrida.

- Corrida, senhor? Que corrida?

- É que a senhorita, a senhorita que eu deixei aqui, ontem à noite, disse que não tinha dinheiro. Ela disse pra eu passar hoje... e- Desculpe, senhor, mas aqui não mora nenhuma senhorita

- Mas, como?...Eu tenho certeza! Tenho toda a certeza. Eu deixei aqui... ela estava toda de branco... assim, com um vestido, assim, todo rodado.

Era sim, branco e largo, muito largo... Aí, quando eu parei o táxi, ela disse logo que não podia pagar a corrida, e..

- Senhor, entre, por favor.

Meio desconfiado... o motorista entrou.

- Espere um pouco, senhor. Sabe, quero que o senhor repita essa história, porque, sabe... é meio estranho, aqui moramos: meu marido e eu. Acho que houve um engano...

- Não, minha senhora, não houve engano nenhum...

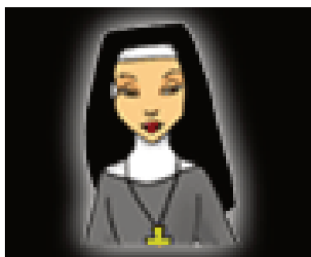
E parou de repente... imaginara ter resolvido o problema.

Dentre alguns retratos que pendiam da parede, no fundo da sala, estava o da sua passageira noturna.

- Pronto, senhora! Foi aquela! Aquela do retrato da esquerda. Foi ela que eu trouxe, ontem à noite.

- Sinto muito... mas o senhor não pode tê-la trazido, aqui, ontem à noite... Ela morreu há trinta anos...

ANEXO Z – A freira sem cabeça



O Colégio Gentil Bittencourt, localizado na Av. Magalhães Barata, antiga Independência, funcionou muito tempo como internato. As internas do Gentil vinham de todas as partes do Estado e, às vezes, eram meninas da capital mesmo. Havia um grande número de freiras no colégio.

Conta-se que houve um tempo em que uma freirinha ficava sempre, lá na frente do colégio, olhando para o movimento da avenida. O colégio era cercado por um gramado muito bonito e ela ficava sentada nos bancos do jardim, ora lendo, ora meditando, ora entregue aos seus pensamentos...

Aquela avenida foi sempre muito movimentada. Passam muitas pessoas e muitos carros por lá. A freirinha não percebeu, mas havia um marinheiro que costumava passar em frente ao colégio e ficava olhando através da grade a beleza do jardim e a imponente

edificação do colégio. Às vezes, ele sentava na grade, que cerca o terreno, e ficava horas a fio observando.

A freirinha, a partir de certo momento, deu-se conta da presença do marinheiro e passou a freqüentar o jardim nos mesmos horários em que o moço de farda branca e quepe azul-marinho ficava espreitando o jardim. Os olhares se foram cruzando, os suspiros se tornaram mais profundos e demorados e o "friozinho" da coluna passou a perturbar o antigo sossego da menina antes destinada a tornar-se a "esposa" de Cristo.

À medida que o tempo passava, ia ficando mais difícil controlar as emoções e afastar-se dos jardins do colégio. Os votos de vida recolhida e devota ficavam tão mais pesados agora e ela cada vez mais angustiada e triste.

As colegas de internato perceberam que algo estava acontecendo com a noviça, mas a discrição da freirinha apaixonada não lhes permitia saber ao certo quais os seus reais problemas. Dividida entre o dever cristão e a paixão amorosa, a freirinha foi ficando muito mais triste, até adoecer e morrer...

Diz-se que a freirinha morreu por amor ao marinheiro... E, hoje, fala-se da aparição de uma freira, sem cabeça, nos corredores do Colégio Gentil Bittencourt: trata-se da freira que perdeu a cabeça por amor...