



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ – UFOPA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE
NACIONAL - PROFLETRAS**

JOSIANE SOUSA CARDOSO

**ARTÍFICES DO DIZER, CAMINHOS QUE LEVAM A LER: A
CULTURA DA CONTAÇÃO DE NARRATIVAS ORAIS AMAZÔNICAS**

**Santarém – PA
2019**

JOSIANE SOUSA CARDOSO

**ARTÍFICES DO DIZER, CAMINHOS QUE LEVAM A LER: A
CULTURA DA CONTAÇÃO DE NARRATIVAS ORAIS AMAZÔNICAS**

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

**Santarém – PA
2019**

Ficha catalográfica elaborada pelo Setor de Processamento Técnico da Divisão de Biblioteca da
UFOPA Catalogação de Publicação na Fonte. UFOPA - Biblioteca Central Ruy Barata

Cardoso, Josiane Sousa.

Artífices do dizer, caminhos que levam a ler: a cultura da
contação de narrativas orais amazônicas / Josiane Sousa Cardoso.

- Santarém, 2019.

124f.: il.

Universidade Federal do Oeste do Pará, Dissertação de
Mestrado, Instituto de Ciências da Educação, Mestrado em Letras
em Rede Nacional - PROFLETRAS.

Orientador: Edivaldo da Silva Bernardo.


1. Cultura Amazônica. 2. Narrativas orais. 3. Contação de
histórias. 4. Leitura. 5. Literatura. I. Bernardo, Edivaldo da
Silva. II. Título.

TERMO DE APROVAÇÃO


JOSIANE SOUSA CARDOSO

**ARTÍFICES DO DIZER, CAMINHOS QUE LEVAM A LER: A CULTURA DA
CONTAÇÃO DE NARRATIVAS ORAIS AMAZÔNICAS.**


Dissertação aprovada em 11/04/2019 como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre no curso de Pós-Graduação em Letras, Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS, da Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, pela seguinte banca examinadora:

Orientador(a): Prof(a). Dr(a). 

Instituição: UFOPA

Prof(a). Dr(a). 

Instituição: UFOPA

Prof(a). Dr(a). 

Instituição: UNAMA

Santarém, 11 de ABRIL de 2019

SANTARÉM – PARÁ

2019

À minha avó, Maria Matos (*in memoriam*)
de quem eu ouvia boas histórias!
A meus filhos, Lionel Julian e Paulo Kauã,
meus príncipes!

AGRADECIMENTOS

A minha mãe Luzenira Sousa Cardoso, que sempre esteve ao meu lado acompanhando minhas lutas diárias.

Ao professor Doutor Edivaldo da Silva Bernardo, pelo grande incentivo e as preciosas orientações.

Ao Grupo de Estudo, Leitura e Intervenção em Literatura Infantojuvenil – LELIT/UFOPA pelo empréstimo de obras literárias, importantes para a realização do rodízio de leituras.

Ao amigo professor Ivair da Silva Costa, pelo apoio e por esclarecer minhas dúvidas nessa jornada acadêmica.

Aos amigos da turma PROFLETRAS/UFOPA pelo companheirismo e incentivo.

Ao amigo e companheiro Paulo Alexandre Marinho, pela sua simplicidade e espontaneidade.

Aos meus primos Ianamara Sousa e Ilderlan Sousa, ao compartilharem comigo dos seus conhecimentos pedagógicos e de informática.

Aos professores do curso de Mestrado PROFLETRAS/UFOPA por compartilharem seus conhecimentos conosco.

À coordenação do Programa PROFLETRAS e a UFOPA pelo direito concedido.

Aos alunos das turmas do sétimo ano da escola Felipe Patroni, que me proporcionaram momentos de reflexão e aprendizado.

À comunidade escolar Felipe Patroni, de Óbidos, pelo espaço e a oportunidade concedida para a realização da ação pedagógica.

Sobretudo, à energia espiritual que me fortalece e me inspira – Deus!

Prefiro pensar que o contar é arte para ver, ouvir, sentir; arte para um fazer coletivo; arte para ser. De uma coisa estou certo, contar histórias emancipa tanto quem conta, quanto quem ouve. O sujeito ouvinte, e o sujeito leitor. E isso já não basta?!

Celso Sisto

RESUMO

Há, na Amazônia, a tradição de socialmente contar histórias. Provindas do cotidiano e do imaginário amazônico, essas narrativas compartilham experiências e educam. Diante disso, reconhecê-las foi fundamental para tornar significativa a realização desse estudo, que visou refletir sobre a importância das narrativas de tradição oral amazônica na aquisição e na inter-relação de saberes. Sua ação pedagógica foi desenvolvida com alunos do sétimo ano do ensino fundamental II, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Felipe Patroni, na cidade de Óbidos/ PA. A partir de uma metodologia direcionada ao ensino, envolveu a participação de alunos e professora numa prática que oportunizou a reflexão sobre a ação pedagógica de sala de aula, o que possibilitou à professora ser também uma pesquisadora. Assim, permitiu-se abrir caminhos para a arte literária, além de outras aprendizagens com a oralidade. O resultado mostra uma proposta propícia para o ensino de literatura, porque leva o discente a ler e aprimorar suas habilidades orais, além de levá-lo a escrever. Razões significativas para ser desenvolvida em todas as séries/anos do ensino fundamental II. Sua efetivação contou com as sugestões pedagógicas de BUSATTO (2003) e SOLÉ (1998). E autores como ZUMTHOR (2010,2014) LOUREIRO (1995; 2000), LARAIA (2001) BENJAMIN (1987), MOREIRA (1960), SIMÕES (2000; 2003), BRITTO (2015a-b), MACHADO (2002) entre outros, ajudaram-nos a fazer o percurso teórico sobre cultura amazônica, tradição oral da contação de narrativas e leitura. Portanto, um estudo que se dispõe a ser também fonte de inspiração para outras propostas com as narrativas orais da cultura amazônica.

Palavras chaves: Cultura Amazônica. Narrativas orais. Contação de Histórias. Leitura. Literatura.

ABSTRACT

There is, in the Amazon, the tradition of socially telling stories. Out of the everyday and the Amazonian imaginary, these narratives share experiences and educate. Given this, to recognize them was fundamental to make significant the realization of this study, which sought to reflect on the importance of narratives of oral tradition amazon in the acquisition and in the interrelationship of knowledge. Its pedagogical action was developed with seventh grade students of municipal elementary Felipe Patroni School II, of municipal public school, in the city of Óbidos / PA. Based on a methodology directed to teaching, it involved the participation of students and teacher in a practice that facilitated reflection on the pedagogical action of the classroom, which enabled the teacher to be also a researcher. Thus, it was possible to open paths to literary art, in addition to other learning with orality. The result shows a propitious proposal for the teaching of literature because it leads the student to read and improve their oral skills, in addition to getting him to write. Significant reasons to be developed in all grades / years of elementary education II. Its effectiveness counted on the pedagogical suggestions of BUSATTO (2003) and SOLÉ (1998). The authors of this paper are ZUMTHOR (2010,2014), LOUREIRO (1995; 2000), LARAIA (2001) BENJAMIN (1987), MOREIRA (1960), SIMÕES (2000; BRITTO (2015a-b) MACHADO (2002), among others, helped us to make the theoretical course on Amazonian culture, oral tradition of narrative and reading. Therefore, a study that is prepared to be also source of inspiration for other proposals with the oral narratives of the Amazonian culture.

Keywords: Amazonian Culture. Oral Narratives. Storytelling. Reading. Literature.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	11
1.	OLHANDO A PAISAGEM.....	13
2.	CULTURA AMAZÔNICA: OLHARES E OLHARES.....	19
2.1	CULTURA AMBIENTAL.....	24
2.2	O OLHAR DO COLONIZADOR.....	26
2.3	O OLHAR DO COLONIZADO.....	28
2.4	O “NEUTRO” OLHAR	31
2.5	A CULTURA DO ARTÍFICE DO DIZER.....	34
3.	A ORALIDADE DA VOZ REFLETIDA EM LITERARIEDADE NO PAPEL.....	39
3.1	A VOZ E A TRADIÇÃO.....	43
3.2	A ORALIDADE URBANA.....	49
3.3	ARTÍFICES DO DIZER, CAMINHOS QUE LEVAM A LER.....	54
4.	REINVENTANDO A RODA LITERÁRIA COM A CONTAÇÃO DE NARRATIVAS ORAIS DA AMAZÔNIA.....	61
4.1	METODOLOGIA E CONTEXTO DA PESQUISA.....	61
4.1.1	A Escola.....	65
4.1.2	Os discentes.....	67
4.2	A PROPOSTA.....	72
4.2.1	Não existe narrativa sem narrador.....	74
4.2.2	“Dar a luz” às histórias.....	79
4.2.3	Praticando a oralidade com as narrativas orais amazônicas.....	81
4.2.4	“Leituras à vista”	97
5.	CULTIVANDO SEMENTES: OS RESULTADOS.....	100
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
	REFERÊNCIAS.....	110
	ANEXOS.....	116

INTRODUÇÃO

Um mundo desconhecido se empreende com a leitura – ação intelectual humana que se realiza todos os dias. E os saberes adquiridos durante o seu processo permitem organizar o pensamento, seja para melhorar a autoestima ou usá-la em prol de um bem comum, seja “para saber e poder indagar para além das aparências e reagir para além de estímulos” (BRITTO, 2015b, p.18). Tais habilidades são capazes de transformar a vida de quem se apropria dos atributos artísticos literários e, portanto, um valor requerido para o crescimento intelectual e libertador da pessoa. Desafiante, mas próspera.

Pois, sua promoção no âmbito educacional potencializa o intelecto do estudante, permitindo-lhe viver novas experiências. Estas, que perpassam pelo processo cognitivo de compreensão do mundo, onde se encontram as narrativas da cultura oral amazônica. Por isso que, “escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descobertas e de compreensão do mundo” (ABRAMOVICH, 2009, p. 14). Atitudes que se perfazem na voz do artífice da palavra como na arte do texto literário, e assim continuam presentes, porque as narrativas são inumeráveis, estão em todos os tempos e lugares, em todas as sociedades e pode ser sustentada pela linguagem articulada, oral ou escrita. “A narrativa começa com a própria história da humanidade; não há em parte algum povo algum sem narrativa” (BARTHES, 2011, p. 19).

Com essa perspectiva que, por meio de uma proposta elaborada e aplicada ao ensino, na disciplina de língua portuguesa, o presente estudo buscou refletir sobre a importância das narrativas de tradição oral amazônica na aquisição e na inter-relação de saberes. Assim, com a finalidade de se chegar a uma reflexão mais consistente, buscamos também reconhecer a oralidade como um manancial das tradições orais onde se perpetuam as histórias, ora presente na voz, ora refletida em literariedade no papel; compreender sobre as acepções de cultura amazônica; compreender o contexto sociocultural e educativo presentes nas narrativas orais, e por fim, promover a leitura em sala de aula com a contação de narrativas orais amazônicas.

Com isso, o estudo bibliográfico desenvolvido apresenta os seguintes capítulos: o primeiro, “Olhando a paisagem” oportuniza discutir a temática voltada

para a leitura e a contação de histórias; o segundo, sobre “Cultura Amazônica: olhares e olhares” discorre sobre a concepção de cultura Amazônica, buscando compreendê-la a partir de diferentes olhares: o ambiental, o do colonizador e do colonizado, e o “neutro” olhar; o terceiro, “A oralidade da voz refletida em literariedade no papel” aborda sobre oralidade como um fenômeno complexo que se materializa na voz, enquanto portadora da história e memória, e no papel, como registro dessa fonte inesgotável de saber cultural e de arte literária.

E o quarto capítulo, “Reinventando a roda literária com a contação de narrativas orais da Amazônia” expõe e relata sobre a proposta de ensino. Seu objetivo foi idealizado no sentido de promover a leitura em sala de aula, que após a sua elaboração, foi aplicada a duas turmas de sétimo ano na Escola Municipal de Ensino Fundamental Felipe Patroni, em Óbidos – Pará. Na sequência, o quinto capítulo, “Cultivando sementes” discorre sobre os resultados alcançados.

As sugestões pedagógicas de BUSATTO (2003) e SOLÉ (1998) auxiliaram para a efetivação da proposta metodológica. E autores como ZUMTHOR (2010,2014) LOUREIRO (1995;2000), LARAIA (2001) BENJAMIN (1987), MOREIRA (1960), SIMÕES (2000; 2003); BRITTO (2015a-b) MACHADO (2002), entre outros, ajudaram-nos a fazer o percurso teórico sobre cultura amazônica, contação de narrativas orais e leitura.

Trata-se, portanto, de uma ação pedagógica inovadora para tornar presente o ensino de literatura em sala de aula, a começar com o que há de autêntico nas narrativas que nascem no seio familiar e no cotidiano das pessoas. Neste sentido, a prática da oralidade se efetivou abrindo caminhos ao estudante, levando-o a vivenciar experiências novas, como a de atuar como contador de histórias e, a partir disso, a de exercitar a leitura do texto literário e aprimorar o gosto por ela. Oportunidades em que se consideram o direito de ler literatura, seja a da mais simples a mais complexa, da popular à erudita, vinculada especialmente ao direito de ouvir e contar uma boa história.

1. OLHANDO A PAISAGEM.

Cada ponto é um lugar de onde se enxerga a paisagem. Ao mencioná-la, refere-se ao conjunto das coisas relacionadas às nossas sensações dirigidas pelo olhar, que sob inúmeros pontos de vista, gera novas percepções. Estas, que de acordo com Merleau-Ponty (1999), é fundo sobre o qual todos os atos se destacam e elas são pressupostas por eles. Isso significa que, “a cada momento, meu campo perceptivo é preenchido de reflexos, de estalidos, de impressões táteis fugazes que não posso ligar de maneira precisa ao contexto percebido” (MERLEAU-PONTY, 1999, p.05). Diante disso, a paisagem ganha um sentido mais amplo, já que o olhar exige alcançar o visível que não fora compreendido num primeiro instante. Assim, por exemplo, “entre o rio e a floresta, é preciso saber ver para efetivamente ver [...] Um aprender a aprender a olhar”, afirma Loureiro (2000, p. 60-61). Ele, que se refere ao mundo como sendo aquilo que percebemos, lembra-nos das palavras de Merleau-Ponty (1999), que o define como ambiente natural e campo das percepções e experiências humanas. Então, mundo

[...] é o meio natural e o campo de todos os meus pensamentos e de todas as minhas percepções explícitas. [...] O mundo é não aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo; eu estou aberto ao mundo, comunico-me indubitavelmente com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável. (MERLEAU-PONTY, 1999, p.06-14)

E ao contemplar tudo isso, dentro de situações diferentes que proferem sobre mesmo assunto, é possível perceber que a paisagem é cheia de nuances e do diferente, talvez daquilo que se aspira encontrar. Também, como afirma esse autor:

Pois se posso falar de "sonhos" e de "realidade", se posso interrogar-me sobre a distinção entre o imaginário e o real, e pôr em dúvida o "real", é porque essa distinção já está feita por mim antes da análise, é porque tenho uma experiência do real assim como do imaginário [...] (MERLEAU-PONTY, 1999, p.13)

Neste sentido que, olhar a paisagem na Amazônia é admirar o invisível cheio de visíveis imaginários formados pela floresta e pelos rios. Mitos, lendas, encantados, compõem o complexo conjunto de multissignificados. Este cenário desafiante, cheio de vicissitudes, também pode se efetivar como um espaço aberto

para o diálogo, e com isso, tornar-se propício ao ensino e a diferentes aprendizagens.

Isto se confirma quando o olhar se volta para a rotina da escola. Nesse contexto, deparamo-nos com várias dificuldades que compõem o cenário pedagógico, as quais inter cruzam-se entre a ineficácia das políticas educacionais e as limitações didáticas do docente em sala de aula e, conseqüentemente, têm impossibilitado novas maneiras de aprendizado, inclusive o da leitura. Esta que, permeada de entraves e amplamente discutida no âmbito acadêmico, é fundamental para o formação intelectual e cidadã do indivíduo.

Assim, falar ou discutir ações de aprendizagem que envolvam a leitura, o gostar de ler e o aprender a gostar, possibilitam abrir caminhos, a fim de que barreiras sejam superadas e novas experiências pedagógicas sejam relatadas. Pois, ao invés de queixas, a questão poderia estar voltada para sugestões acompanhadas de práticas possíveis e promissoras. Logo, faz sentido uma reflexão antes de se dar o primeiro passo. Isso é o que propõe Lajolo (2005, p. 5), que instiga o professor, levando-o a pensar: “Seus alunos não gostam de ler? [...] Se não gostam, podem vir a gostar, pois gosto se aprende, sabia? ”. E a respeito disso, ela afirma que ler é prazeroso, mas somente para quem sabe. “Para gostar de ler literatura, é preciso aprender” (idem). Habilidade esta, que passa pelo estágio da experimentação, porque até que se chegue a sua fruição estética, o leitor precisará passar pelo processo da vivência, a qual lhe revelará também outras sensações, outros efeitos – a rejeição, a dor, a angústia. Tudo isso se inclui na experiência com a leitura, até que se chegue ao seu deleite.

Nesta acepção, Britto (2015b), em defesa da promoção pelo direito de ler, acrescenta que “o gosto não é a manifestação de determinações biológicas ou genéticas, nem é fruto de uma aprendizagem autodirigida e imanente; gosto se aprende, se muda, se cria, se ensina. Gosto se aprende, se critica, se renova” (p. 31). A satisfação e o desejo, portanto, revelam-se como sendo o resultado da experiência e do contato que o sujeito tem com a literatura.

Mas também, implica na prática contínua e gradativa de leituras diversas, já que “o leitor não nasce feito ou que o simples fato de saber ler não transforma o indivíduo em leitor maduro. Ao contrário, crescemos como leitores” Cosson (2011, p.35). Habilidade que o leitor apreende ao ser desafiado por leituras complexas, e o docente, diante disso, tem um papel importante que é o de proporcionar o exercício

e ajudar a ampliar os horizontes literários do discente, a partir daquilo que ele já conhece. Em relação a isso, destacamos as palavras da escritora Ana Maria Machado, que relata suas lembranças como leitora:

Histórias que me contaram, histórias que me encantaram, livros que me formaram...Tudo isso se mistura quando analiso de onde vim. Mas a memória conservou tudinho, nos menores detalhes. Lembro-me das histórias sem livros que minha avó me contava, um tesouro de narrativas orais, do rico patrimônio de nossa literatura popular. Mas também guardo intactas as lembranças dos livros que meus pais liam para mim. (MACHADO, 2010, p.18)

A autora enfatiza, também, a importância das histórias que lhes foram contadas, como isso contribuiu para a sua formação intelectual. É neste sentido que as palavras possibilitam “abrir mundos ilimitados e nos expandir até o infinito, deixam marcas profundas em quem conta e quem ouve” (idem), assim concluiu a autora ao argumentar sobre o verdadeiro sentido da literatura. Isto tem a ver com o papel que esta deveria exercer no cotidiano escolar, como o de fortalecer o compromisso social e o direito à cultura literária, porque assim, “a palavra firma o compromisso da perenidade. Palavra-herança, palavra-revelação, palavra-catedral”, que nascida na voz humana, realiza-se “de boca em boca, de mão em mão, esperando os artesãos da palavra, os artífices do dizer” (GOMES E MORAES, 2010, p. 4) com a finalidade de perpetuá-la.

Entretanto, se considerarmos a maneira como é conduzida a leitura de literatura na escola, veremos que há muito o que percorrer para se alcançar tais propósitos levantados pelos autores. A criança, por exemplo, quando inicia sua jornada literária na escola se encontra com as histórias contadas ou lidas pelo professor, porém não tem às vezes a oportunidade de continuar suas descobertas por conta de adversidades sociais e econômicas. Se “crescemos como leitores”, como afirmou Cosson (2011, p. 35), então seria natural que o ensino de literatura se perdurasse por todo o período escolar do estudante, e sim, desde a contação de narrativas orais à leitura. Porque dessa maneira, é possível tornar o ensino de literatura mais presente no contexto escolar.

Além disso, pode lhe ser atribuído um valor a mais com a inserção do contexto socioantropológico da cultura oral amazônica, onde também há a tradição de socialmente contar histórias orais. Apesar das transformações do mundo moderno, a paisagem natural, nessa região, ainda contribui para que haja essa

prática, que advém do cotidiano e do imaginário amazônico. E, por meio das narrativas, as pessoas compartilham experiências, explicam a origem das coisas e do mundo, enunciam nas histórias o medo, a beleza e o mistério. Isso, no mesmo sentido como décadas atrás, quando já se versava sobre a imaginação do indivíduo da Amazônia, em que suas qualidades e defeitos são decorrentes do ambiente, da sua própria geografia. Assim observava Peregrino Junior, ao afirmar que “o caráter do homem da Amazônia é a saturação de suas íntimas necessidades: comprimido entre duas infinitas melancolias – a do rio e a da floresta, êle se contrai sôbre si mesmo, para fugir nas asas afoitas da imaginação” (PEREGRINO JUNIOR, 1971, p. 3).

Atualmente, o turbilhão de informações e outras facilidades do mundo midiático têm transformado as comunidades rurais e, cada vez mais, assumido características urbanas. Isso tem suas vantagens, entre elas, a de estarem inclusas nos programas de políticas públicas do país e de não serem mais comunidades isoladas. Mas, têm mudado a paisagem e os costumes e, conseqüentemente, a presença do tradicional contador de histórias, que já não é primordial para educar os mais novos. Por outro lado, existem movimentos favoráveis à prática de contação de histórias em ambientes sociais e pedagógicos, admitindo características artísticas e literárias.

Vale ressaltar que, este novo formato e a sua universalização está visível, a cada dia, em muitos lugares do Brasil. Assim, a sua sofisticação, acompanhada do uso de adereços, modela o novo perfil do contador de histórias da contemporaneidade. Contudo, há um ponto a ser advertido quanto à maneira como se apresenta esse contador, quando se atribui maior importância ao figurino do que à própria história, pois isso pode confundir seus expectadores/ouvintes, e por fim deturpar a história contada, configurando-se apenas como mostra para entreter, animar eventos ou promover uma ideologia. Situação que contraria, de certa forma, os propósitos atribuídos à prática da contação de histórias, que é o de perpetuar o valor de uma cultura e difundir uma arte.

No entanto, há nas narrativas orais um conhecimento que não deve ser ignorado, e ao levá-las para a sala de aula é tornar viva a memória de um povo, neste caso a da Amazônia, já que os estudantes em complexa fase de amadurecimento intelectual e discernimento ainda não têm consciência da sua importância. Por esse motivo, é oportuno conceder “espaço significativo à narração

oral, à leitura em voz alta das histórias, aos círculos de escuta, aos círculos da palavra”, nos quais, se possa exercitar a criação do texto oral, recriar histórias ouvidas e vividas, falar de experiências vividas, opinar, refletir, discutir, dialogar, argumentar, como diz Busatto (2010, p. 6). A autora acrescenta, assim:

Para começar, eu diria, conte histórias na sala de aula e fora dela; no pátio, embaixo das árvores, em cima das árvores, no balanço. Conte muitas histórias. Conte para despertar, para acalmar. Conte em pé, sentado, dançando, cantando. Mas conte, conte por contar. Conte para instigar. Depois convide seu aluno a contar, seja uma história que ouviu, leu ou inventou. (BUSATTO, 2010, p.6-7)

Em outras palavras significa abrir caminhos para que leitores em potencial se revelem como agentes de suas próprias escolhas. E em consonância com as aulas de língua portuguesa, no ensino fundamental II, é inserir a contação de histórias, como ação que estimulará para o exercício da fala estética, à prática do discurso oral, a aprender a organizar o pensamento, além de incitar o desejo e o gosto literário do leitor. O desafio, porém, é aproximar uma geração que já nasceu tecnológica daquilo que pouco ou não ouviu falar, a fim de que demonstre o interesse em ouvir e contar histórias da cultura oral amazônica, ou seja, a conhecê-la. Situação que também se revela como oportunidade de conciliar tecnologia com a forma tradicional de ensinar e contar histórias, podendo se realizar em diferentes maneiras, com o uso ou não de recursos midiáticos, mas dependendo da disponibilidade desses materiais na escola.

Logo, a proposta descrita no quarto capítulo deste estudo não vem a ser a chave da salvação, mas prevê situações como a de alcançar espaços escolares onde não se tem acesso fácil a livros da nossa literatura, onde não há biblioteca, onde o livro didático é obsoleto, onde não há recurso tecnológico adequado e suficiente para aplicação de diferentes metodologias pelo professor. Além disso, “os problemas das grandes distâncias territoriais, negação dos direitos básicos à população, conflitos étnicos e territoriais colaboram para uma menor circulação no Oeste do Pará de cultura erudita (cultura formal escrita)”, assim explicam Santos (2016, p. 57) ao compartilhar da sua experiência em tese de doutorado - Entre o compromisso e a realidade: relato e análise de uma ação de levar a ler no Oeste do Pará -, onde entende que levar a ler é um valor que se justifica numa ação concreta

de criação de espaços de leitura. Apesar de ser numa sociedade capitalista como a do Brasil, onde

[...] a exclusão quase não é questionada, porque é como se todos tivessem as mesmas oportunidades e os que não conseguem uma vida digna não o fazem por culpa exclusivamente sua. Se alguns foram capazes de ascensão social estudando em escolas improvisadas, a maioria que não conseguiu nada foi por falta de vontade própria. Os meios de comunicação a serviço do poder estabelecido não cansam de divulgar as exceções dos que lograram chegar aos grandes postos e quase nada falam da situação de abandono que a maioria dos alunos e professores enfrenta no seu dia a dia. (SANTOS, 2016, p.34)

Nestes casos, torna-se necessário ‘olhar a paisagem’ novamente para perceber que a oralidade, por meio da contação de histórias, configura-se também como um caminho para levar o estudante a ler. Igualmente a isso, observamos nas narrativas orais amazônicas, um acervo bibliográfico vivo. É como tirar da terra o alimento que sustenta. E neste sentido, sustenta a imaginação e torna presente as características culturais de um povo.

Levar o aluno a ler, por meio da contação de narrativas orais da cultura amazônica, torna acessível o caminho para a arte literária, e juntamente com a arte de contar, ampliam-se as condições sociais de inserir o sujeito na cultura letrada, no mundo literário, sendo assim, um direito adquirido e consumível.

2. CULTURA AMAZÔNICA: OLHARES E OLHARES.

Ao apreciar a paisagem novamente, podemos observar uma cultura amazônica complexa, diversa. Mas, sob diferentes olhares, é possível compreendê-la. E assim, partindo de um olhar reflexivo, percebe-se que suas formas de uso são significativas para entender, que além de minérios, madeira e água, ela também é constituída de cultura, memórias e desafios. Por esta razão que, usar a lente sugerida pelo antropólogo Laraia (2001), será um ótimo recurso para iniciar esse percurso.

Ele, ao tratar do conceito sobre cultura, cita Ruth Benedict (1972), a qual escreveu em seu livro 'O crisântemo e a espada', que

[...] cultura é como uma lente através da qual o homem vê o mundo. Homens de culturas diferentes usam lentes diversas e, portanto, têm visões descontraídas das coisas. Por exemplo, a floresta amazônica não passa para o antropólogo — desprovido de um razoável conhecimento de botânica — de um amontoado confuso de árvores e arbustos, dos mais diversos tamanhos e com uma imensa variedade de tonalidades verdes. A visão que um índio Tupi tem deste mesmo cenário é totalmente diversa: cada um desses vegetais tem um significado qualitativo e uma referência espacial [...], (em que) a floresta é vista como um conjunto ordenado, constituído de formas vegetais bem definidas (BENEDICT, 1972 apud LARAIA, 2001, p.35).

Do ponto de vista antropológico, cultura denota herança social da humanidade, é, para cada agrupamento humano, um conjunto de atitudes procedentes do pensar, as quais implicam em estruturas normativas variáveis e particulares que sustentam diferentes padrões sociais. A antropologia e outras áreas de estudo direcionam a um olhar que seja capaz de compreender a variedade das culturas, indicando a composição da criação do universo humano por meio de normas, sendo elas indissociáveis da linguagem, técnicas, conhecimento, religião, valores éticos, estéticos e políticos, existentes no conjunto de uma organização social determinada.

Laraia (2001) enfatiza que o “homem é o resultado do meio cultural em que foi socializado; herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquiridos pelas numerosas gerações que o antecederam” (p. 45). Contudo, na Amazônia, ele é o resultado do seu ambiente natural, onde de forma criativa se reinventa a vida. Ação que não pode ser vista de forma isolada, mas como esforço de toda uma sociedade.

Diante disso, é válido afirmar que “o homem vive num mundo material significativamente criado por ele, de acordo com um sistema simbólico, que nunca é o único possível. A cultura é que constitui a utilidade” (SAHLINS, 1979 apud LARAIA 2001, p.33). E David Schneider (1908 apud Laraia, 2001), claramente expressa em seu livro “American Kinship”: “Cultura é um sistema de símbolos e significados. Compreende categorias ou unidades e regras sobre relações e modos de comportamento” (p.63).

Tais conceitos adicionam-se às proposições de Loureiro (2000) sobre cultura Amazônica, pois a região que é resultado do acúmulo das experiências individuais e coletivas dos grupos humanos, também se constitui num sistema de símbolos e significados. No entanto, para entendê-la é necessário considerar, sobretudo, seu imaginário social. Para ele, “ todo o verdadeiro humanismo deve também fundar-se além das conquistas da ciência” (Loureiro, 2000, p.65-66).

Assim, seu conjunto sociocultural está carregado de simbologias, que se realizam e se explicam por meio do olhar penetrante sobre a natureza. O amor, por exemplo, é bem representado sendo expresso numa planta ou num animal: o Tambatajá, que germinou onde um apaixonado índio macuxi enterrou sua índia amada; o Boto, um golfinho encantado, indisciplinável, encantador, que ora transfigura forma humana e vestido de branco, ora retorna ao rio sob a forma de animal. Dessa forma, entre as incontáveis imagens, a paisagem natural na Amazônia torna-se “significante e sensível e aparente” (idem), por conseguinte, constitui-se em cultura. Logo, o que a faz mudar são as atitudes humanas ou o modo como o sujeito a concebe, mesmo se tratando de uma primeira vez. Também, é como afirma este autor:

[...] a paisagem é a natureza penetrada pelo olhar. Pelo olhar a natureza é criada na cultura. Diante de uma paisagem regular na aparência o que a faz mudar é a natureza da alma. Assim, por essa via contemplativa a paisagem será sempre nova. Não de uma novidade linear de espaços sucessivos. Mas de uma novidade circular, penetrante, superposta no mesmo espaço. (LOUREIRO, 2000, p. 66)

E a respeito disso, o geógrafo Eidorfe Moreira (1960) fala que a Amazônia “não é apenas uma individualidade fisiográfica, mas também a fixação de uma dada experiência humana no plano paisagístico, possibilitando-nos assim, uma visão particular das grandezas e vicissitudes do homem num sentido cósmico” (MOREIRA,

1960, p.10). Neste ambiente se encontra uma grande riqueza de mitos, concepções, crenças e práticas que compõem a diversidade cultural das populações amazônicas – estudada também por Maués (2005). Um desses aspectos é a religiosidade, em que se observam elementos específicos dessa população, vinculado “à pajelança rural ou de origem rural (cabocla)” (MAUÉS, 2005, p.262), que tem como crença fundamental a concepção dos “encantados”. Eles,

[...] ao contrário dos santos, são seres humanos que não morreram, mas se “encantaram”. Essa crença tem certamente origem européia, estando ligada às concepções de príncipes ou princesas encantadas que ainda sobrevivem nas histórias infantis de todo o mundo ocidental. Mas foi influenciada por concepções de origem indígena, de lugares situados “no fundo”, ou abaixo da superfície terrestre, e provavelmente também por concepções de entidades de origem africana, como os orixás, seres que não se confundem com os espíritos dos mortos. Dois exemplos de encantados muito populares na Amazônia servirão para ilustrar essas crenças: Cobra Norato, popularizado nos meios intelectuais de todo o Brasil graças ao poema famoso do gaúcho Raul Bopp, e o rei Sebastião, um encantado que habita em várias praias de ilhas existentes ao longo do litoral entre Belém e São Luís, e que é entidade comum aos cultos de pajelança e de origem africana tanto no Pará como no Maranhão (MAUÉS, 2005, p.262).

É diante do rio e da floresta que o homem cria os encantados, assim afirma Paes Loureiro (2000). Por meio da sua imaginação, consegue ultrapassar os horizontes, e diante da sua crença no maravilhoso, ele se liberta das banalidades do dia a dia. Neste sentido, “a encantaria não é um paraíso perdido. Não é um éden e nem um inferno. É um olimpo. Um espaço de quimeras. Não é aspirado, nem temido. É um mundo criado pelo devaneio que é a poesia da contemplação” (LOUREIRO, 2000, p. 63). Desta, surgem as sensações que provocam um efeito sublime decorrente de um espanto diante dos fenômenos da natureza e do cosmo, que se oferecem como dúvidas. Porém, a explicação-resposta é metafórica e alegórica: “foi a boiúna que, ao agitar-se, fez o barranco ruir; o curupira fez o caçador perder-se na mata; a tristeza não veio da alma, mas veio do canto do acauã” (LOUREIRO, 2000, p. 62). É em meio a esse imaginário que se constituem as narrativas difundidas na oralidade e nas interações cotidianas no contexto amazônico.

Importante notar que, seu complexo cultural compreende um conjunto tradicional de atitudes e modos de vida que delinearam a organização social e o sistema de conhecimentos, influenciando continuamente para as práticas e usos dos

recursos naturais extraídos da natureza, favoráveis para a economia de subsistência e de mercado dessa região.

E a respeito disso, Loureiro (1995) sintetiza:

A cultura amazônica é, portanto, uma produção humana que vem incorporando na sua subjetividade, no inconsciente coletivo e dentro das peculiaridades próprias da região, motivações simbólicas que resultam em criações que estreitam, humanizam ou dilaceram as relações dos homens entre si e com a natureza. (p.70)

Nesse contexto, há uma diversidade de povos, gentes, cidades e uma população que teceu seus laços estreitos com a Europa desde o século XIX (SOUSA, 2010) e por isso, não podem ser desconsideradas. Desse modo, é pertinente destacar uma Amazônia plural,

[...] uma Amazônia brasileira, uma Amazônia boliviana, uma Amazônia peruana, etc., como há também, de acordo com essa relação ou filiação hidrográfica, países amazônicos e não amazônicos, sem que isso importe ou se revista um sentido formalmente político (MOREIRA, 1960, p. 18).

Enfatizar dessa forma, é ainda sugerir que se reconheçam as nuances, a diversidade, as relações interculturais existentes e problematizar uma visão de uma imagem impregnada de preconceitos, de um espaço vazio e terra de ninguém. Pois, a “Amazônia é um segmento e produto brasileiro tropical de múltiplas correntes e grupos culturais. A sociedade que aqui se formou traz ainda, a marca e os insumos sociais, biológicos e étnicos de muitos povos, tradições e costumes” (BENCHIMOL, 2009, p.19). Entretanto, ainda hoje, continua desafiando os anseios de quem procura vencê-la e dominá-la, seja para construir seu cotidiano, conhecê-la, seja para desvendar seus mistérios, além de se tentar compreender sua multiplicidade cultural e étnica.

Moreira (1960) destaca essa região e suas riquezas como um espaço de dimensões gigantescas e de problemas extremamente complexos, devido às suas próprias condições, sendo

Eldorado para uns, inferno verde para outros; paraíso para os que a vêem como objeto de estudo, tortura para quantos a tomam como objeto de conquista ou de ambição, a Amazônia não tem sido outra coisa, como realidade histórica, social e econômica, senão o agigantado cenário de uma das mais ingentes experiências tropicais do homem. [...] uma longa incúria nacional (MOREIRA, 1960, p. 11).

Em outras palavras, a organização acelerada que iniciou no século passado com a abertura de grandes eixos rodoviários visando a integrar, por via terrestre, as Amazônia Oriental, Ocidental, Central e do Sudeste com o litoral, o planalto e o Centro-Oeste do país, fez com que houvesse o aumento dos fluxos migratórios de gaúchos, paranaenses, paulistas, mineiros e capixabas, segundo Benchimol (2009), contribuindo para a efetivação de um novo cenário amazônico. Realidade que tem sido frequente, constituindo-se,

[...] com as fazendas de gado, serrarias, plantações de terra firme, a mineração e o impacto da tecnologia industrial que ameaçam romper o delicado equilíbrio dos nossos complexos ecossistemas de várzea, igapós e terras firmes. A Amazônia os está assimilando e aprendendo com eles suas novas técnicas e seus estilos de vida, vão descobrindo os segredos da selva e de nossa gente e ou, se não, pagando o alto preço do desmatamento, da degradação do solo e da regressão das pastagens em suas fazendas [...] (BENCHIMOL, 2009, p.19).

Apesar de nessa região ter-se adquirido outras culturas e outros valores, mas aqueles tradicionais como o modo de pensar e ver a paisagem, e a própria natureza, ainda persistem. Ou melhor, é notável a maneira como as pessoas, que nasceram e moram nesta região, enxergam a vida e a paisagem, pois ela está condicionada às suas origens cultural e ambiental, isso é o que a diferencia do olhar dos visitantes ou daqueles que vêm para esse lugar em busca de fazer patrimônio e de explorar a terra.

Com tudo isso, os nativos amazônicos, ainda se deleitam e deixam-se dominar pela sua beleza e pelos seus mistérios; buscam “desvendar os segredos do mundo, recorrendo predominantemente aos mitos e a estetização”, como diz Loureiro (1995, p. 26). Razões estas, que fazem dos estudos sobre essa região uma busca por entender o seu processo de formação cultural, compreender também, as variadas tentativas de conquistas e colonização regional, onde a presença das mais variadas culturas se mistura com as já existentes nas florestas e rios.

Assim que, para imprimir melhores conceitos a respeito disso, faz-se ainda neste capítulo, uma exposição dos diferentes pontos de onde se enxerga a paisagem, sendo eles refletidos nos olhares do colonizador, do colonizado e o “neutro” olhar, como também na presença das culturas ambiental e a dos artífices do dizer.

2.1 CULTURA AMBIENTAL.

O olhar de agora se torna compreensível em relação ao espaço natural com o qual interagem e se identificam as pessoas da Amazônia. Pode ser entendido como aconchego quando se considera a natureza uma grande Mãe – lugar de refúgio e acalanto; de estranhamento ou medo – se levar em conta o imaginário popular e a crença no maravilhoso. Além disso, é tido como espaço do labor e fonte de vida. Isto porque, rios e florestas são as duas principais fontes de suprimento que norteiam a vida dessas pessoas. Esse ambiente é a marca da sua identidade, assim como a água é o seu elemento essencial que movimenta todos os cantos desse lugar, já que sempre se anda na água nessa região: nela se transita e se reside. É como conta o escritor Peregrino Junior (1969):

A vida não sai da beira da água [...]; a água é o seu mundo e o eu destino. Vivem em função dela, e fora dela nem sabem se mexer. O Bem e o Mal – o prazer, o trabalho, o repouso – tudo êles encontram no rio, no igarapé, no igapó, - na água. Até a doença e a morte [...] a água, para os caboclos da Amazônia, é Poesia e é Terror, é alegria e Mistério, - é a Vida em suma. (PEREGRINO JÚNIOR, 1969, p.99)

Outra característica é afirmar que o amazônida sempre está na floresta, se considerarmos os grandes quintais vastos de árvores frutíferas e ornamentais das áreas rurais da região. Então, ele não dá um passo além, que não seja por meio da floresta. Por conta disso, o ambiente faz com que esse vínculo permaneça.

Vaz e Carvalho (2013), ao observarem a vida dos moradores das comunidades do interior do Baixo Amazonas, confirmam isso. Assim os autores descrevem:

A floresta, eles percorrem em seus inúmeros caminhos e veredas, indo para a roça, caça ou coleta. Nas águas se mostram exímios remadores, nadadores e pescadores [...] mantêm um ritmo de vida que segue a cadência dos sons e movimentos da natureza, sem pressa. Seu imaginário reflete a intensa sintonia com a natureza e projeta um olhar peculiar em direção ao mundo. (VAZ; CARVALHO, 2013, p.23)

Este ambiente ritmiza as atividades mais típicas da economia regional, como a colheita de produtos da floresta – a castanha, o cumaru, e pequenos plantios de mandioca, milho, feijão, jerimum, além da criação de animais e da pesca. Costa (2006) certifica-se dessa realidade, mostrando como exemplo o cotidiano da região onde visitou – o Tapajós, Oeste do Pará:

[...] Visitar o Tapajós é entrar em contato com as histórias e as peripécias vividas pelas populações ribeirinhas e da terra firme, sejam nativas da região ou imigrantes que adotaram a vida amazônica. São populações que vivem com suas famílias numerosas às margens dos rios ou nas curvas dos igarapés, aparentemente inabitados e sem ninguém, convivendo com a calma das correntezas, o cantar dos pássaros [...], (sobrevivendo) da coleta de produtos da floresta e de pequenos plantios de mandioca, milho, feijão, jerimum etc., além da criação e da pesca. [...] riqueza faunística e florística somada às culturas humanas existentes, formam o mundo amazônico em que de cada fenômeno da natureza fluem forças poderosas; equilíbrio, porém, instável e delicado, facilmente alterável. (COSTA, 2006, p.47)

É também, o lugar onde se sustenta um mundo místico e mágico assumidos por atitudes de reverência aos rios e às florestas, herdadas da tradição dos seus ancestrais. Seu inconsciente cognitivo é onde arquiva histórias ouvidas na infância ou durante toda a vida, como as do boto, da cobra-grande, do curupira, as quais fazem parte da identidade cultural da Amazônia. Mas que retrata também, a cosmologia subentendida nas narrativas, aproximando-se à concepção antropológica denominada “Perspectivismo ameríndio” (CASTRO, 1996), em que se entende o mundo como um lugar habitado por diferentes sujeitos, humanos e não humanos, que podem se metamorfosear. Isto quer dizer que, a pessoa humana não é o centro do universo e nem o dono da natureza, e os animais são sujeitos da relação tanto quanto os humanos. Assim,

[...] as almas dos mortos e os espíritos que habitam o universo não são entidades imateriais, mas outros tantos tipos de corpo dotados de propriedades, [...] corpo e alma, assim como natureza e cultura, não correspondem a substantivos, entidades auto-subsistentes ou províncias ontológicas, mas a pronomes ou perspectivas fenomenológicas. (CASTRO, 1999, p.132)

Dentro dessas perspectivas, o mundo amazônico, por suas características naturais, é um templo sagrado onde moram seres espirituais e encantados, que de acordo com Maués (2005) são normalmente “invisíveis” aos olhos dos simples mortais, em vista disso

[...] eles são pensados em três contextos, recebendo, por isso, denominações diferentes. São chamados de bichos do fundo quando se manifestam nos rios e igarapés, sob a forma de cobras, peixes, botos e jacarés. Nessa condição, eles são pensados como perigosos, pois podem provocar mau olhado ou flechada de bicho nas pessoas comuns. Caso se manifestem sob a forma humana, nos manguezais ou nas praias, são chamados de “oiaras”; neste caso, eles freqüentemente aparecem como se fossem pessoas conhecidas, amigos ou parentes, e desejam levar as pessoas para o fundo. A terceira forma de manifestação é aquela em que

eles, permanecendo invisíveis, incorporam-se nas pessoas, quer sejam aquelas que têm o dom “de nascença” para serem xamãs, quer sejam as de quem “se agradam”, quer sejam os próprios xamãs (pajés) já formados: neste caso, são chamados de caruanas, guias ou cavalheiros (MAUÉS, 2005, p.265).

Nessa tradição encontra-se ainda, o saber das populações tradicionais: caboclos, quilombolas, indígenas e outros povos da Amazônia, que se valeram dos produtos da floresta para fazer remédios, tinturas, artesanato, entre outros. Assim, “a riqueza e os recursos biológicos da floresta e do rio ofereceriam sempre oportunidade de inovação e criação de novas formas de estilos de vida e de trabalho” (BENCHIMOL, 2009, p.18). Os ganhos financeiros advindos desse conhecimento, além de beneficiar quem os detém – as populações tradicionais, também favorecem a indústria farmacêutica que autentica e comercializa produtos extraídos da natureza.

2.2 O OLHAR DO COLONIZADOR.

A região amazônica, ao contrário da região Centro-Sul do Brasil, possui um espaço muito intenso com potencial elevado para a modernização, segundo o olhar colonialista. É fácil perceber continuamente a apropriação dos recursos naturais, além da dizimação física e cultural dos povos indígenas, o êxodo rural do povo amazônico para as cidades, além dos diferentes conflitos sociais.

Assim vem sendo desde o período colonial no Brasil, pois

[...] descobrir e tomar posse de terras de novos continentes e de suas riquezas, elaborar traçados geográficos, afirmar, reiterar ou retificar explicações sobre astronomia, encontrar a aldeia do ouro ou as mulheres sem maridos são alguns dos objetivos dos primeiros expedicionários que aportaram na Amazônia (FARES,2008, p.54)

Diante disso, criou-se o mito da riqueza e pobreza, “baseado na abundância de minérios, ouro, diamante e outros, assim como na exuberância da floresta amazônica” (PELEJA; MOURA, 2012, p. 134) sendo esta constituída de solos ricos e adequados para a agropecuária, e atualmente, para a plantação de soja. Essa crença continua atraindo muitos admiradores provocando, entre outros problemas, grandes impactos ambientais.

Moreira (1960) levanta a questão também, sob o ponto de vista econômico, de uma região de imenso potencial,

[...] e como tal, uma soma de possibilidades a serem exploradas em função de um critério racional e técnico. E é como perspectiva econômica – fato que até bem pouco não passava de mero tema literário, sem outro sentido senão o de um ufanismo retórico da nossa grandeza geográfica – que se tende a definir e a fundamentar o conceito atual da região (MOREIRA, 1960, p. 37).

Quanto a isso, o pesquisador demonstra sua preocupação sobre a importância de planejá-la, ato que seria preciso para “inventariar as imensas possibilidades naturais da região, estudar e estimular os meios de explorá-las e ajustar o seu aproveitamento às necessidades regionais e nacionais” (idem). Esse é o sentido do ambicioso interesse pela Amazônia: o objetivo econômico.

[...] com a incorporação de conceitos como biodiversidade, desenvolvimento sustentável e, mais recentemente, com as discussões em relação à escassez da água, a Amazônia se transformou em um lugar disponível e indispensável para a solução dos problemas do planeta, uma espécie de “salvadora da pátria”. (COSTA, 2008, p. 26)

Mas, continua ainda uma região separada do todo nacional. Por isso, faz-se necessário que as empreitadas de modernização destinadas para esse lugar também contemplem suas carências sociais e econômicas. O contrário disso, agravará mais a região que se dispõe a soluções imediatistas e aparentemente ditadas pelo espírito de solidariedade. “Especialmente porque contra os abusos é possível resistir, mas não há nada que se possa fazer contra a solidariedade” (SOUZA, 2002, p. 35).

2.3 O OLHAR DO COLONIZADO

É sob o olhar do nativo amazônida de que se falamos agora. Este, como já dito antes, tem um modo diferente de ver o mundo, onde os rios e as florestas influenciam no seu estilo de vida, nas suas crenças e nos seus valores. Para ele, a região se contorna em dois espaços. O primeiro, considerado singular, mítico, indefinido, irrepetível. “Seja para os que habitam às margens dos rios que parecem demarcar a mata e o sonho, seja para os que habitam a floresta, ou ainda para os que habitam os povoados, vilas e as pequenas cidades” (LOUREIRO, 1995, p. 60).

O segundo é, sobretudo, fonte de vida e subsistência. Em sua jornada diária, o olhar influencia escolhas, pois se trata de um olhar intuitivo usado por ele para reconhecer o caminho, para observar o tempo, prevenir a safra, para proteger-se nas viagens, guiar-se na escuridão, para escolher o lugar da pesca, para distinguir a via das estrelas e refazer o caminho de volta. A Amazônia é, antes de tudo, o seu espaço de trabalho e da luta diária. Assim, confirma a pesquisadora Socorro Simões, que

[...] a intersecção desses dois espaços resulta numa síntese complexa e ao mesmo tempo simbólica, em que residem os fundamentos mais legítimos da cultura amazônica. A paisagem composta e emoldurada por rios e florestas significa para o amazônida, portanto, não apenas o espaço de vida e trabalho num cotidiano repetitivo, mas também o elemento mediador de uma ligação com o maravilhoso e com o fantástico. (SIMÕES, 1995, p. 3)

Contudo, uma situação a ser questionada diz respeito à Amazônia reinventada pelo Brasil, que traz para si o olhar de uma imagem natural e selvagem totalmente indígena, e a visão de uma sociedade aberta, cordial e acolhedora. Porém, esses conceitos carregam também o comodismo e a submissão de uma população que é incapaz de desatar os nós da repressão ideológica, que lhe converte a fechar os olhos e deixa-se atacar pelas amarras da exclusão.

Na verdade, isso apenas serve como estratégia publicitária para se vender a ideia de uma região pouco desenvolvida, mas de onde provêm as riquezas que mantém os grandes centros. Onde também, com a justificativa de desenvolvimento sustentável, implantam-se projetos miraculosos como são os de extração de minérios, os das hidrelétricas, das provedoras de telecomunicações; e os projetos de benevolência das organizações não governamentais. Isto pode ser exemplificado nas palavras de Costa (2008):

Os canais de televisão se esforçam em seduzir o espectador pela beleza e pelo entretenimento, mais que pela informação. [...] A Amazônia é transmitida em seu sentido “tradicional” com amplas divulgações dos aspectos que povoam o imaginário nacional e estrangeiro; “uma região-floresta-rios-índios-animais-frutos-comidas exóticas”. (COSTA, 2008, p. 25)

Pensar dessa forma é ignorar outras características que compõem este ambiente: as pessoas e os costumes existentes. Ou como diz Sousa, “os moradores da Amazônia sempre se espantam ao ver que, talvez para melhor vendê-la e explorá-la, ainda apresentam sua região como habitada essencialmente por tribos

indígenas” (SOUSA, 2002, p.35). Isso chega a ser uma ironia diante da verdadeira imagem que se tem neste lugar, onde há muito tempo existem cidades, “uma verdadeira vida urbana e uma população erudita que teceu laços estreitos com a Europa desde o século XIX” (idem).

Esses vínculos culminaram numa herança cultural indígena afetada pelo acultramento, ou seja, pela contravenção de valores, hábitos e costumes, que Laraia (2001, p.62) denominou de “cultura dinâmica”, esta que tem o tempo como reflexo de mudanças culturais, e o seu caráter pode ser percebido no modo como se vê o mundo, nas apreciações de ordem moral e valorativa, nos diferentes comportamentos sociais e mesmo nas posturas corporais do ser humano. Além disso, os laços culturais permitiram constituir um lugar de diferentes tipos humanos vivendo e trabalhando em pequenos sítios, povoados, vilarejos e cidades, ao longo do Rio Amazonas e seus afluentes. São

[...] fazendeiros, vaqueiros, criadores de boi [...] apanhadores e coletores de açai, [...]; carvoeiros, pescadores, roceiros de mandioca, milho e feijão; pintadores de cuia, estivadores, e carregadores, quilombolas; curandeiros, rezadores, benzedeiros, contadores de estórias, mitos e lendas; índios puros, meios índios, índios-caboclos, caboclos meio caboclos, [...] resultado do cruzamento racial com os colonizadores, imigrantes nordestinos, entre outros povos. Uma herança cultural indígena aculturada pela convivência com estes novos elementos humanos portadores de outros valores, hábitos e costumes. (BENCHIMOL, 2009 p. 38)

Esse é o retrato convergente de uma população culturalmente híbrida, em que mudanças culturais (LARAIA, 2001) são inevitáveis, assim também, as diferenças e diversidade culturais (BHABHA, 2013) que marcam as pessoas e o espaço onde vivem.

Considera-se mudança cultural, “a passagem de uma espécie de mudança para outra”, ela, que é concebida pelo contato, se destaca em dois tipos, segundo a análise de Laraia (2001):

[...] uma que é interna, resultante da dinâmica do próprio sistema cultural, e uma segunda que é o resultado do contato de um sistema cultural com um outro. No primeiro caso, a mudança pode ser lenta, quase imperceptível para o observador que não tenha o suporte de bons dados diacrônicos. O ritmo, porém, pode ser alterado por eventos históricos tais como uma catástrofe, uma grande inovação tecnológica ou uma dramática situação de contato. O segundo caso, [...] pode ser mais rápido e brusco. No caso dos índios brasileiros, representou uma verdadeira catástrofe. Mas, também, pode ser um processo menos radical, onde a troca de padrões culturais ocorre sem grandes traumas. (LARAIA, 2001, p. 48)

Quanto ao segundo tipo, mencionado pelo antropólogo, é o mais estudado, o mais atuante na maior parte das sociedades humanas. Porém, é “praticamente impossível imaginar a existência de um sistema cultural que seja afetado apenas pela mudança interna” (LARAIA, 2001, p.48). Assim, para atendê-la, foi necessário o desenvolvimento de um esquema conceitual específico – o que se denomina atualmente por ‘aculturação’.

Em relação à diferença cultural e diversidade cultural Homi Bhabha (2013) estabelece uma distinção entre elas, a fim de desfazer qualquer equívoco:

A diversidade cultural é um objeto epistemológico – a cultura como objeto empírico – enquanto a diferença cultural é o processo da *enunciação* da cultura como “conhecível”, legítimo, adequado à construção de sistemas de identificação cultural. Se a diversidade é uma categoria da ética, estética ou etnologia comparativas, a diferença cultural é um processo de significação através do qual afirmações *da* cultura ou *sobre* a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade e capacidade. A diversidade cultural é o reconhecimento de conteúdos e costumes culturais pré-dados; mantida em um enquadramento temporal relativista, ela dá origem a noções liberais de multiculturalismo, de intercâmbio cultural ou da cultura da humanidade. A diversidade cultural é a representação de uma retórica radical da separação de culturas totalizadas que existem intocadas pela intertextualidade de seus locais históricos, protegidas na utopia de uma memória mítica de uma identidade coletiva única. (BHABHA, 2013, p. 69)

Mas, é pela diferença cultural que se reconhece o problema da interação, que só emerge nas fronteiras significatórias das culturas, onde valores ou signos são apropriados de forma equivocada. Isso se torna problema quando há perda de significado na contestação e articulação da vida cotidiana entre classes, sexos, raças, nações. Entretanto, essa realidade é pouco contestada ou debatida fora das bem-intencionadas polêmicas moralistas contra o preconceito e estereótipos sociais, ou melhor, “a necessidade de pensar o limite da cultura como um problema da enunciação da diferença cultural é rejeitada”, como diz Bhabha (2013, p.70). Vive-se um tempo de incerteza cultural, ou melhor, de “indecidibilidade significativa ou representacional” (idem). Por conta disso, é importante compreender, atualmente, o conceito de cultura a partir das diferenças, além das fronteiras, pois esquece-se que mudanças estão acontecendo, e sustentar uma concepção homogeneizante de cultura sob a aparência de um passado que não é necessariamente um signo fiel da

memória histórica, mas uma imposição estratégica de representação de autoridade, não faz sentido.

Em vez de espaços de conciliação ou lutas por uma cultura em comum, torna-se mais sensato abrir espaços para as diferentes identidades nacionais, étnicas, sexuais ou regionais. Cultura é uma atividade significativa e simbólica, de acordo com Bhabha (2013). As culturas articulam-se não apenas por similaridades de conteúdos, mas porque são formadas de símbolos e constituidoras de temas e significações. Isto exige que repensemos nossa perspectiva sobre a identidade de cultura, e neste sentido, na Amazônia – lugar de enunciação marcado por trocas culturais desde o período colonial à grande demanda de migrantes e imigrantes, ainda constantes -, longe de qualquer vestígio de fixidez e igualdade que marca o projeto político-ideológico do colonizador europeu. Isso porque “nenhuma cultura é jamais unitária em si mesma, nem simplesmente dualista na relação do Eu com o Outro” (idem, p.71). Por isso, que a questão da diferença cultural se torna discutível e pertinente, pois confronta saberes justapostos

[...] designando uma forma de contradição ou antagonismo social que tem que ser negociado em vez de ser negado. A analítica da diferença cultural intervém para transformar o cenário de articulação – não simplesmente para expor a lógica da discriminação política. Ela altera a posição de enunciação e as relações de interpelação em seu interior; não somente aquilo que é falado, mas de onde é falado. [...] o objetivo da diferença cultural é rearticular a soma do conhecimento a partir da perspectiva da posição de significação da minoria, que resiste à totalização, [...] produzindo outros espaços de significação subalterna. (BHABHA, 2013, p. 261)

Daí a importância de se rearticular as relações de práticas sociais, tendo em vista outros espaços de significação onde as diferenças somem conhecimento ao invés de dilacerarem relações humanas.

2.4 O “NEUTRO” OLHAR.

A parcialidade diante do olhar é imprevisível, facilmente contestado. Se ele existe é para somente relatar o vivido em relação à paisagem que é observada, de forma contemplativa e abundante. Por isso, não pode ser entendido como atitude representativa do colonizador nem do colonizado.

Mas, falar do vivido também cria expectativas, seja da parte de quem observa e expõe seu relato como daquele que concebe as informações. Neste sentido, a

autenticidade do olhar sobre a Amazônia se desconstrói e passa estar provido de interesses.

Assim é o olhar do visitante, turístico, penetrante, nas frequentes excursões que se destinam para essa região, deixa transparecer um olhar curioso, que confirma ou não, certos conceitos já pré-concebidos. São intelectuais, artistas, jornalistas, políticos e religiosos que devassam cidades e vilas, florestas, rios e igarapés, buscando interpretá-la, mas ao mesmo tempo, demarcando diferenças culturais.

Há, também, as experiências expedicionárias que iniciaram mesmo antes da colonização do Brasil com fins comunicacionais. As cartas e relatos de viagens noticiavam ao Velho Mundo (Europa) sobre a nova “descoberta” – o Novo Mundo, formalizando, dessa forma, a promessa de encontrar o “Eldorado – terra de riqueza sem fim”, como se afirma em Peleja; Moura (2012, p. 17). Ocorrências estas, que motivaram a ambição e a indiscrição de muitos.

As primeiras narrativas foram escritas por padres como João Daniel e Antonio Vieira, os dois fizeram minuciosas descrições e reflexões sobre o modo de vida das sociedades indígenas, e a natureza da região amazônica. Havia ali um propósito, que também carregava impressões pessoais sobre as pessoas e o lugar. Em meio às várias informações descritas, revelava a natureza como indissociável da vida amazônica, sua imponência frente à fraqueza humana, aspectos que influenciavam diretamente as práticas culturais dos moradores, os quais são inferiorizados como os “outros. No período que compreende do século XVII ao XIX, “os primeiros estudos científicos enfatizam a *natureza*, deixando em segundo plano a análise das *sociedades locais*, a *exuberância* e a diferença da natureza amazônica em relação à da Europa, que fascinava os naturalistas” (PELEJA; MOURA, 2012, p.24).

Na realidade, os viajantes observavam, descreviam e classificavam o mundo social refletindo, por comparação, a respeito da vida cotidiana da comunidade visitada. “Em tese, procuraria na experiência da viagem a compreensão do mundo e de sua própria existência, e não só o desafio da conquista”, como afirma Figueiredo (in SIMÕES, 2000, p.252-253). Os temas e locais, tinham propósitos pessoais (estudo, pesquisa de países e culturas diferentes); os de conhecer o local visitado (regiões com características exóticas, perfeitas para satisfazer a curiosidade); o interesse financeiro da viagem (a descoberta de minérios, ervas, entre outros); além do interesse do público leitor (os denominados relatos de viagem).

Um dos principais viajantes do Brasil foi Alexandre Rodrigues que realizou uma série de viagens chamadas de “Viagens Filosóficas”, descortinadoras de grande parte da Amazônia. Escreveu diário de viagens que realizou pelo “estado do Grão-Pará, Rio Negro, Mato Grosso e Cuiabá. [...] Outros viajantes como Langsdorff, Alfred Wallace, Henry Bates, Johann Baptist Von Spix e Carl Philippe Von Martius, durante o século XIX, visitam o Brasil e a Amazônia com a finalidade de estudar a diversidade natural do local (FIGUEIREDO in SIMÕES, 2000, p. 254).

Entendemos, que foi a partir dos textos revelados por esses e outros viajantes, que se consolidou a nossa literatura brasileira. Eles, por meio de seus registros em forma de diários, memórias, cartas, jornais, revistas, livros, também despertaram os olhares para a região Amazônica e convenceram a todos da existência de um lugar mister de segredos, fomentando, também, a literatura na Amazônia. Isso porque, como acredita Peregrino Junior (1969), a magia telúrica da Amazônia, estimula a imaginação, levando o indivíduo à evasão da música e da poesia.

Daí a importância que tem tido até hoje a paisagem em toda a literatura regional da Amazônia. Na literatura amazônica, desde Euclides da Cunha e Aberto Rangel até Alfredo Ladislau e Raimundo Moraes, a paisagem foi sempre o personagem central. [...] o sortilégio cósmico da Natureza, o feitiço, misterioso da floresta fascinam e assombram, atraem e afastam ao mesmo tempo, e o homem-intruso dela se aproxima encantado, mas desconfiado (PEREGRINO JÚNIOR, 1969, p.92).

Estas atitudes concentram-se num olhar penetrado pelo imaginário regional, ação predominantemente cultural, que têm contribuído de forma positiva com a produção literária nacional. Contudo, se caracteriza diferentemente do que há em outras regiões (LOUREIRO).

2.5 A CULTURA DO ARTÍFICE DO DIZER.

Há na Amazônia uma cultura de socialmente contar histórias orais. E ao narrar, o contador “procura fazer-nos crer que conta um fato verdadeiro em que, como tal, ele acredita; relaciona ações a situações ou a pessoas conhecidas, indica datas, enfim, confeita de credibilidade seu relato” (LOUREIRO, 2000, p.67). Trata-se, de uma ficção que não é estilisticamente planejada como nos textos literários, mas daquela refletida na vivência da realidade onde é possível fazer distinções. Ele vincula essa ficção à realidade quando assume a própria fantasia retomando a

primeira pessoa durante a narrativa, e com isso, passa a narrar a história como se a tivesse vivenciado, dando cunho de verdade.

Com certeza, não se pode negar que contar e ouvir histórias são prazerosas experiências. Cultivadas principalmente por moradores do interior amazônico, nas situações cotidianas, essas narrativas mantêm uma relação entre uma cosmovisão (crença), a experiência, ficção e realidade (o que existe e não existe), como se verifica nos relatos apresentados por Sperber (2012) em entrevista com moradores da região amazônica ribeirinha:

Seu Borges – Pode existir também, porque eu não vou dizer que não existe. Porque eu trabalhei muito no mato com piaçaba, cipó, tudo, né?
 Jesser – Por isso que eu perguntei: porque o senhor falô que...
 Seu Borges – já trabalhei, mas nunca vi.
 Jesser – nunca viu?
 Seu Borges – Mas, dizem que existe. Mas aí eu não sei se vocês têm essa crença. Dizem que tem deus do mato, tem deus da água, tem deus do sertão... Tem uma porção de deus. Então pode ser que existe estas coisas. [...] (SPERBER, 2012, p. 107).

Nesse contexto, uma história sempre leva a outra, como também, motiva os contadores a inventar narrativas na hora da contação. Isso ratifica a aceitação do relato caracterizando-se como verdade e da personagem enquanto existente e verdadeira. “Ao contar uma lenda, o narrador se distancia inicialmente, para só depois, à medida que se envolve com o relato, se insere nele como partícipe” (SPERBER, 2012, p.121).

Este ato criativo, de inventar, ratifica o que Todorov (1970, p.111-112) chama de “palavra fingida”, porque ela “é ao mesmo tempo narrativa e ação”, que “ao lado da mentira, encontramos aqui os erros, o fantasma, o fantástico”. O autor ainda explica que,

[...] falar para mentir não é igual a falar para constatar, mas para agir: toda mentira é necessariamente performativa; o constativo e o performativo interpenetram-se constantemente. [...] toda narrativa é proferida para servir a um objetivo preciso que não é apenas o prazer dos ouvintes. O constativo aparece aqui encaixado no performativo. Daí resulta o profundo parentesco da narrativa com a palavra fingida. Esbarra-se sempre na mentira, enquanto se está na narrativa (TODOROV, 1970, p.112).

O cenário paisagístico natural, os fatos decorrentes das experiências vividas, da memória, contribuem para a realização desse ato; razões suficientes para reunir

as pessoas, seja à noite, depois do jantar, com o cafezinho acompanhando, seja debaixo de uma árvore ou na beira do rio. São situações que levam à produção das narrativas, que envolvem tempo e espaço, grupos sociais coesos reunidos para ouvir histórias, semelhante àqueles citados por Cascudo (1984), ao referir-se à vida nas povoações e fazendas nas primeiras décadas do século XX. Nesses lugares, os livros eram raros, “raríssimo o livro de reza e mais ou menos fácil o de deleite”. Assim ele relata:

Depois da ceia faziam roda para conversar, espairecer, dono da casa, filhos maiores, vaqueiros, amigos, vizinhos. Café e poranduba. Não havia diálogo, mas uma exposição. Histórico do dia, assuntos de gado, desaparecimento de bois, aventuras do campeio, façanhas de um cachorro, queda num grotão, anedotas rápidas, recordações, gente antiga, valentes, tempo da guerra do Paraguai, cangaceiros, cantadores, furtos de moças, desabafos de chefes, vinganças, crueldades, alegrias, planos para o dia seguinte. Todos sabiam contar histórias. Contavam à noite, devagar, com gestos de evocação e lindos desenhos mímicos com as mãos (CASCUDO, 1984, p.15-16).

Esses “gestos de evocação” mencionados por Cascudo (1984) são recursos que Todorov (1970) adjectivou como “performativo” e Zumthor (2010; 2014) denominou de “performance”. Ambos se referem aos recursos dos quais o contador se apropria para contar uma história e, com isso prender a atenção do seu ouvinte. Durante a performance, diversos “índices de linguagem” (ZUMTHOR, 2010;2014), rítmicos ou gestuais marcam as interações, por meio dos recursos corporais como os gestos de rosto, com as mãos, com o corpo inteiro que proporcionam um elo de interação entre os interlocutores, já que o ouvinte também retribui fazendo gestos que sinalizam medo, emoção, ansiedade, curiosidade, risos, entre outros. “O gesto não transcreve nada, mas produz figurativamente as mensagens do corpo” (ZUMTHOR, 2010, p.220).

Na Amazônia brasileira, os ribeirinhos e moradores das áreas rurais são os que mais conservam estes contos. Provavelmente, porque nestes lugares predomina a oralidade e a permuta no trabalho do roçado, nas receitas culinárias e de plantas medicinais, visitas intercomunitárias em tempo de festas e torneios esportivos. Vaz e Carvalho (2013), dizem que

Viajar pelo interior do Pará e conversar com um (a) moradora (a), é sentir o quanto este mundo mítico está presente na sua cultura. Aliás, não apenas no interior, pois mesmo nas cidades pequenas e grandes as pessoas gostam muito destas histórias. [...] Manaus, por exemplo, é habitada por

milhares de pessoas que migraram das pequenas *comunidades* do médio e baixo Amazonas. Parte delas, vai e vem levando suas crenças em *encantados, bichos e visagens*. Cidades médias como Óbidos, Santarém e Alenquer, possuem os dois pés no interior. E quem não nasceu no interior tem pais ou avós [...] que de alguma forma conviveram com a realidade das encantarias dos pequenos vilarejos, [...] mesmo os mais jovens das áreas urbanas as histórias de *encantados* não são estranhas (p.12).

Entretanto, essa prática social, que se reflete no imaginário amazônico, e que de alguma forma, faz-se entender o comportamento desse protagonista no ambiente do qual faz parte, aos poucos está esvaecendo-se por conta das opções da modernidade e outras facilidades do mundo midiático. Aquela experiência transmitida “de boca em boca” está sendo desorientada pelo “mundo da técnica”, assim a “arte de narrar vai decaindo com o triunfo da informação. Ingurgitada de explicações, não permite que o receptor tire dela alguma lição” (BOSI, 1994, p, 86).

Dessa forma, mudam-se os costumes e, conseqüentemente, o ato de contar e de ouvir. Com isso, tende-se a buscar pela simplificação dos atos comunicativos, inclusive ao de se contar uma história, já que o “homem de hoje não cultiva o que não pode ser abreviado” (BENJAMIM, 1987, p.206), neste caso, até as narrativas estão abreviadas, não permitindo mais que se conte e reconte porque perdeu seu encanto. “Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas” (BENJAMIM, 1987, p.205). Isso faz com que as narrativas orais deixem de ser importantes no mundo contemporâneo, inclusive no contexto escolar onde não é tema para o estudo da língua nem da literatura.

Atualmente, características citadinas ou urbanas configuram o novo cenário das comunidades rurais na região Amazônica. Se bem que isto pode, sim, ter seus benefícios, estando os bens de consumo e outros costumes acessíveis a elas. Exemplo disso são os meios de comunicação audiovisual. Estes têm contribuído intensamente para a construção de uma realidade em que a oralidade ainda se faz predominante, porém de forma dupla: o da oralidade tradicional decorrente da vivência local, e o da oralidade midiática. Isso provoca certa distorção refletida no cotidiano caboclo, embora o conhecimento difundido pelas tradições orais e o conhecimento veiculado pelas mídias coexistam, uma não substituirá a outra por apresentarem formas diferentes de ser, mas a produção de outras preferências provocadas pelos meios de comunicação torna a tradição oral de contar histórias e a presença do contador ações quase esquecidas.

Por outro lado, há movimentos em favor dessa prática, atualmente, em ambientes sociais e pedagógicos nas cidades. Regina Machado (2004) defende isso como uma maneira de fazer renascer a arte de contar histórias, assim também, os contos milenares guardiões de uma sabedoria que atravessa gerações e culturas, a fim de fazer com que narradores, leitores e ouvintes, vejam-se de maneira diferente. Pois,

Se por um lado os velhos contadores tradicionais estão desaparecendo, porque nas comunidades rurais a televisão ocupa implacavelmente seu lugar, nos grandes centros urbanos a quantidade de gente que se dedica a essa arte está crescendo. Em São Paulo, hoje há inúmeros contadores de histórias, e sei que em cidades como Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Goiânia, Florianópolis e muitas outras existem grupos fazendo trabalhos de qualidade. Há contadores em bibliotecas, escolas, hospitais e nos diversos espaços culturais. Há grupos de pessoas voluntárias que leem contos para crianças hospitalizadas. Ninguém mandou, não é uma moda importada; parece que se trata de um sentimento de urgência que faz renascer das cinzas uma ética adormecida, uma solidariedade não mais do que básica, num mundo de cabeça para baixo. (MACHADO, 2004, p.14)

Fares e Rodrigues-Bastos (2016) afirmam que a aceleração global fez com que o contador quase desaparecesse dos lares, dispersando-se ou diminuindo, cedendo lugar a outras formas de contar, e diante disso, as narrativas da cultura oral da Amazônia também se atualizam ao sabor das mudanças sociais. Como exemplo disso, citam aquele que conta *in absentia*, em ausência, bastante comum hoje em dia:

Assentado no mundo tecnológico, as vozes e imagens estão em outra dimensão, chegam até nós em diferentes suportes midiáticos e assumem múltiplas formas. Há bem pouco tempo, vinis (compactos ou LPs) e fitas cassetes traziam histórias para crianças, depois vieram os CDs, DVDs, hoje se baixa pela web, se assiste via Netflix, Youtube, dentre outras muitas disponibilidades. [...] Em Belém, importa registrar duas experiências ligadas às emissoras Culturais, que fizeram, e ainda fazem histórias e sucesso entre o ouvinte e o espectador infantil: o Abracadabra e o Catalendas (FARES; RODRIGUES-BASTOS, 2016, p. 111).

Além disso, há outras duas categorias de narradores-contadores que merecem ser identificados: o tradicional – que narra aos ouvintes as relações familiares ou de vizinhança, em lugares particulares ou em locais públicos das comunidades ouvintes que necessitam de conselhos, e em sua maioria, são pessoas idosas que adquiriram seu repertório a partir do convívio com outros contadores, seja no lugar onde vive ou em viagens; o segundo tipo –

contemporâneo, é o narrador que decora o texto impresso para uma plateia pré-estabelecida, narra individualmente ou em grupo, se organiza a partir de uma comunidade de leitores, mesmo que guarde o repertório do afeto em suas memórias.

Esta segunda categoria tem crescido a cada dia criando performances, e dependendo do ambiente e do repertório, usam pinturas especiais no corpo ou somente no rosto, vestem roupas diferenciadas, colocam adereços nos cabelos, entre outros. Um exemplo mais próximo disso está em Belém, no Pará, onde

[...] disseminam-se as vozes poéticas, como o movimento que acontece mundialmente, estabelecem-se encontros de contadores para debate e rodas de histórias, que reúnem contadores e grupos de contadores, promovidos por instituições públicas, particulares, em que haja grupos contadores ou pesquisadores. O Movimento de Contadores de História da Amazônia (MOCOHAM) congrega a maioria dos grupos e dos contadores individuais. Enumeramos alguns grupos em atividade no Pará e Amapá: Ayvu Rapyta, Asas das histórias, Aldeia dos contadores de história, Chuva poética, Cirandeiros da palavra, Filhos e fios da palavra poética, Flor da voz, Griot, Guardadores da palavra poética, Poeturas, Símpirilim, Trovadores da alegria, Telúricos histórias, Xamã (FARES; RODRIGUES-BASTOS, 2016. p. 109).

São dois grupos que se assemelham por serem disseminadores de conhecimento, dando vida a uma cultura que nasceu na oralidade; porque têm um sentido poético nos seus relatos. Entretanto, a ressalva se faz para o que os diferencia: um não substitui o outro, mas criam perspectivas para aproximar o leitor, nato de sua curiosidade, a buscar nas palavras a renovação dos seus pensamentos e interpretar a sua realidade.

Essas categorias de contadores existem, e não se desconsidera de forma alguma a sua importância. Pelo contrário, é no caos social em que se encontra a sociedade atual “que a imaginação criadora pode operar como possibilidade humana de conceber o desenho de um mundo melhor” [...] já que “os contos milenares são guardiões de uma sabedoria intocada, que atravessa gerações e culturas” (MACHADO, 2004, p. 15). Igualmente, ressalta-se a importância de se resgatar a cultura oral das narrativas que permeiam o imaginário amazônico, assim como as próprias histórias, essenciais para manter a memória dos antepassados, que já se apoiavam nelas para educar e ensinar exemplos. É importante para se reconhecer enquanto povo amazônica.

3. A ORALIDADE DA VOZ REFLETIDA EM LITERARIEDADE NO PAPEL

A oralidade é compreendida como um fenômeno complexo, que na voz ressoa e se materializa como portadora da história e memória; preserva traços específicos próprios da tradição oral, em que se revelam sentimentos, ideias e emoções; no papel, ela se realiza como registro dessa fonte inesgotável de saber cultural e se transforma em arte literária.

De acordo com Zumthor,

[...] a oralidade interioriza, assim, a memória, do mesmo modo que a espacializa: a voz se estende no espaço, cujas dimensões se medem pelo seu alcance acústico, aumentada ou não por meios mecânicos, que ela não pode ultrapassar. A escrita evidentemente é também espacial, mas de outra maneira. Seu espaço é a superfície de um texto [...] eu leio, releio, divido, junto, desço ou subo à vontade o seu percurso. Ele se apresenta, na pedra ou na folha de papel, como um todo e é assim perceptível. [...] a mensagem transmitida pela boca é compreendida na medida em que se desenvolve concreta e progressivamente. (ZUMTHOR, 2010, p.41)

Em vista disso, não se pode abandonar o valor funcional que as tradições orais desempenharam nas histórias da humanidade, pois narrar as experiências de vida sempre foi algo presente nas várias sociedades humanas, por isso não se pode negar ou ignorar sua importância para a preservação da memória coletiva. Os grupos que compõem suas narrativas de forma variada, resistindo, resignificando-se, insurgem das margens sociais e criam canais de intercâmbio cultural. Atitude ainda muito presente nas comunidades da Amazônia brasileira.

Campbell (1990), que se dedicou a estudar mitos e rituais, afirma que as narrativas não tinham propósito de divertir, contudo, eram poderosos guias para a vida espiritual. Assim também, podemos dizer das narrativas orais amazônicas, já que as

[...] narrativas míticas e crenças que povoam o imaginário amazônico contêm explicações para a origem e a forma como se apresentam os fenômenos naturais e sociais hoje; trazem perspectivas filosóficas sobre a vida, a relação dos vivos com os mortos e com a natureza. Fazem parte da religião e da ciência dos povos da Amazônia. (VAZ; CARVALHO, 2013, p. 18)

Para Campbell (1990), o ser humano conta histórias para entrar em acordo com o mundo, para harmonizar sua vida com a realidade, procura “uma experiência

de estar vivo”, e, de tal forma, que suas experiências de vida repercutam no seu íntimo, e que o faça sentir o enlevo de sentir-se vivo; são “pistas” que o ajudam a encontrar a harmonia e a espiritualidade dentro de si. A partir disso, o escritor conceitua Mitos:

Mitos são pistas para as potencialidades espirituais da vida humana [...] aquilo que somos capazes de conhecer e experimentar interiormente. [...] Experiência de vida. A mente se ocupa de sentido. Qual é o sentido de uma flor? [...] qual é o sentido do universo? Qual o sentido de uma pulga? Está exatamente ali. É isso. E o seu próprio sentido é que você está aí. [...] o valor genuíno, o prodígio de estar vivo, é o que de fato conta. [...] o mito o ajuda a colocar sua mente em contato com essa experiência de estar vivo (CAMPBELL, 1990, p. 6).

Isso justifica certamente a atitude do ser humano em explicar a origem das coisas, a natureza e seus fenômenos, que resultam em paradigmas comportamentais e simbólicos que permitem a construção individual e coletiva de identidade cultural. Nos estudos de Durand (1997), é compreendido como

[...] um sistema dinâmico de símbolos, arquétipos e esquemas, sistema dinâmico que, sob o impulso de um arquétipo, tende a compor-se em narrativa. O mito é já um esboço de racionalização, dado que utiliza o fio do discurso, no qual os símbolos se resolvem em palavras e os arquétipos em idéias (DURAND, 1997, p. 62-63).

E por admitir dinamicidade, mito e imaginário estão longe de serem ultrapassados. Os mitos são formas do imaginário coletivo específico de um grupo social, são expressões peculiares dos costumes, da geografia, da história, enfim, de todas as formas de ser, viver e sentir de um povo. Assim, bem representados na Amazônia, onde as pessoas ainda convivem com seus mitos, personificam suas ideias e as coisas que admiram, e com isso, tentam explicar o que não conhecem, descobrindo o mundo pelo estranhamento, alimentando o desejo de conhecer e desvendar o sentido das coisas em seu redor. Nesse ambiente, “a mitologia reaparece como a linguagem própria da fábula que flui como produto de uma faculdade natural, levada pelos sentidos, pela imaginação e pela descoberta das coisas” (LOUREIRO, 1995, p. 104).

Contudo, não faz sentido estabelecer conceitos banais ou tentar encontrar respostas a partir do comportamento dos personagens desse tipo de narrativa, mas o de entender a realidade subentendida no contexto apresentado, os valores éticos, os sentimentos humanos somados ao prazer de contá-la, ou melhor, “não cabe

perguntar se o Boto se transforma mesmo em gente ou se a Cobra Grande existe de verdade. Devemos nos perguntar *que* de verdade está por trás destes relatos míticos” (VAZ; CARVALHO, 2013, p. 17).

Há, portanto, um caminho aberto que se faz entre o real e o fantástico, onde se produz um acontecimento, aparentemente sobrenatural, que não pode ser explicado pelas leis do mundo familiar, mas compete ao ser humano ou leitor de interpretá-lo. Como disse Todorov (1970, p. 148) em sua abordagem sobre Narrativa fantástica:

Somos assim conduzidos ao âmago do fantástico (...) aquele que vive o acontecimento deve optar por uma das opções possíveis: ou se trata de uma ilusão dos sentidos, um produto da imaginação, e nesse caso as leis do mundo continuam a ser o que são. Ou então, esse acontecimento se verificou realmente, é parte integrante da realidade; mas nesse caso ela é regida por leis desconhecidas para nós.

Segundo Eliade (2016) é difícil encontrar uma única definição do mito que seja aceitável e acessível. Mesmo assim, faz uma tentativa, afirmando primeiramente que “O mito é uma realidade cultural extremamente complexa que pode ser abordada e interpretada através de perspectivas múltiplas e contemporâneas” (idem, p.11). Porém, destaca aquela definição que parece ser a “menos imperfeita”, por seu sentido generalizado.

[...] mito conta uma história sagrada; relata um acontecimento ocorrido no tempo primordial [...] narra como, graças as façanhas dos Entes Sobrenaturais, uma realidade passou a existir [...] é sempre, portanto, a narrativa de uma “criação” [...] Em suma, os mitos descrevem as diversas, e algumas vezes dramáticas, irrupções do sagrado que realmente *fundamenta* o Mundo e o converte no que é hoje, um ser mortal, sexuado e cultural (ELIADE, 2016, p. 11).

E o mito, por ser considerado uma história sagrada, pode também ser reconhecido como história verdadeira. Logo, conhecê-lo é aprender o segredo da origem das coisas, em que se narra a origem do Mundo, animais, das plantas e da própria vida. Portanto, é “um ingrediente vital da civilização humana; longe de ser uma fabulação vã, o mito é, ao contrário, uma realidade viva” (ELIADE, 2016, p. 23).

Por estas vias, a compreensão a respeito disso contrapõe uma visão insignificante e simplista de que não deve ser aplicada, como sendo uma “historinha fantasiosa sobre origens e representações” (BUSATTO, 2003, p. 35).

Mas, assim como outras narrativas nascidas da oralidade, o mito é visto como produto do folclore e da cultura popular, por isso pouco valorizadas em relação à escrita, provocando o preconceito sobre a oralidade, tornando-a sinônimo de analfabetismo. Paul Zumthor refuta esse tipo de pensamento:

Oralidade não significa analfabetismo, o qual, despojado dos valores próprios da voz e de qualquer função social positiva, é percebido como uma lacuna. Como é impossível conceber realmente, intimamente, o que pode ser uma sociedade de pura oralidade (supondo-se que tenha existido algum dia!), toda oralidade nos parece mais ou menos como sobrevivência, reemergência de um antes, de um início, de uma origem (ZUMTHOR, 2010, p.24-25).

É inútil julgá-la negativamente, realçando-lhe traços que contrastam com a escritura. Porém, faz-se necessário vê-la positivamente, resgatá-la por meio da voz, a fim de conservar certos rituais ou situações performáticas - “performance”. Esta assim denomina por Zumthor (2010, 2014), refere-se ao elemento que marca a oralidade, a partir do processo de memorização, retextualização, declamação, entre outros. As defesas públicas e orais de teses, depoimentos, o conto e reconto de histórias são exemplos que refletem o poder que a palavra tem.

Além disso, na situação de diálogo, torna-se importante promover a oralidade em debates e conversas, em que se marcam a existência de dois elementos: o locutor e o ouvinte, fundamentais ao ato comunicativo, ambos propensos à posição de sujeito. Marcuschi (2010) define isso como “uma prática social interativa” que tem finalidade comunicativa, e se mostra sob diversas formas textuais constituídas na realidade sonora.

Análogo a isso, Zumthor (2010) afirma que “não há oralidade em si mesma, mas múltiplas estruturas de manifestações simultâneas, pois [...] tão fortemente social quanto individual, a voz mostra de que modo o homem se situa no mundo e em relação ao outro” (p. 29). Ele relaciona a voz ao desejo que manifesta sensações, que torna visível a linguagem, porque “a linguagem nela transita, sem deixar traço” e institui-se numa ação de autoridade, ou seja, “ato único, nunca reiterável”. Voz é a vontade de proferir, falar o invisível e, por meio dele, constituir-se forma – o visível. Ou ainda: a “voz é querer dizer e vontade de existência”, porque o que não existe, passa a se torna presente, real, e passa a se realizar como matéria. É “coisa”, a que lhe são atribuídas qualidades materiais, como tom, timbre, altura e registro. (ZUMTHOR, 2010, p. 9)

Outra situação a ser considerada é a linguagem como elo indissociável da voz. Mesmo figurativamente, a linguagem é impensável sem a voz, com ressalva para suas particularidades e restrições, pode se tornar presente na escrita. Mas não é obrigatório que o seja para existir como linguagem, já que a escrita não reduziu a oralidade, de acordo com Ong (1998), apenas destacou a importância desta, ao conseguir organizar os princípios e os constituintes da oratória numa arte científica, permitindo que a linguagem oral fosse escrita e dessa forma, constituir-se em objeto de estudo.

Ver a linguagem como um fenômeno oral parece ser inevitável e óbvio. Os seres humanos comunicam-se de inúmeras maneiras, fazendo uso de todos os seus sentidos: tato, paladar, olfato e especialmente visão, assim como audição (Ong 1967b, pp.1-9). [...] Onde quer que existam seres humanos, eles têm uma linguagem, e sempre uma linguagem que existe basicamente por ser falada e ouvida (ONG, 1998, p. 15).

Com isso, atribui-se à linguagem oral, um tom de legitimidade e de personalidade maior em relação à escrita, menos questionável do que na comunicação escrita. O locutor, ao expressar-se oralmente, carrega suas características e impressões pessoais que se desenvolvem em uma organização de crenças e hábitos mentais interiorizados. Por conseguinte, esse conhecimento é valorizado e se propõe a dar justificativas habituais. E ao diferenciar-se do discurso científico, o discurso de comunicação é “Marcadamente conotativo, ligado a todos os jogos de linguagem cuja combinação forma o vínculo social, ele deve sua legitimidade e sua força persuasiva muito mais ao testemunho que o p. 29 constitui do que ao que expõe” (Zumthor, 2010, p. 33). A consequência disso é que o critério de verdade desaparece e emerge outro conceito mais fluido: “a comunicação é memória dócil, flexível, maleável, nômade e globalizadora” (p. 33-34).

3.1 A VOZ E A TRADIÇÃO.

“De boca em boca, pelas repetições constantes, [...] de boca em boca, caiu no gosto do povo”. Essas palavras já mencionadas no estudo de Barbosa (2011, p. 19-20) são para enfatizar uma tradição milenar realizada unicamente pela experiência humana, intercambiada pela voz, de geração a geração, sem cair no esquecimento. Pois, “a experiência humana que passa de pessoa para pessoa é a

fonte que recorreram todos os narradores”, como afirma Benjamim (1987, p. 199). Isso acontece quando a oralidade é o meio de comunicação mais acessível, e “a narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de artesãos – no campo, no mar e na cidade -, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação” (BENJAMIM, 1987 p. 205), e, portanto, uma maneira própria de transmitirem-se valores e sentimentos aos mais jovens.

Essas características ainda são perceptíveis na Amazônia, já que histórias narradas influenciaram pessoas a contá-las e recontá-las, porque aprenderam ouvindo dos pais, dando continuidade e vida a essa tradição, ganhando outras versões sem perder a sua essência, a qual tem relação com o ambiente em que vivem – a natureza.

Trata-se de uma tradição que ressoa da voz e tem sido fundamental para satisfazer a necessidade do ser humano de se comunicar com os demais, em todas as atividades do cotidiano. Além de permitir-se exteriorizar seu mundo interior, seus sentimentos e emoções, e para isso, tem-se utilizado da palavra com valor estético e artístico: a “forma artesanal de comunicação” mencionada por Walter Benjamim (1987). Esta, que se realiza nas práticas de tecer as peneiras e os tipitis, pintar cuias, de consertar malhadeiras e tarrafas debaixo de uma árvore, as quais são práticas do cotidiano do povo amazônida, que não se desfez da tradição de narrar ou contar histórias. E ao realizar tal feito, o artífice, que por ora, é artesão e autor do seu próprio feito, passa a ser também o artesão da palavra - o artífice do dizer, que na sua ação interativa com o seu trabalho, também mantém afinidade com as palavras, agindo de forma criativa e espontânea, entrelaçando-se nelas seus sonhos e suas fraquezas, tornando-se um homem de ação. É como enfatiza Cléo Busatto (2003, p. 80), ao defender a contação de histórias como arte: “insisto: contar história é uma arte, e o contador de histórias é *um performer, um homem de ação*”. Neste caso, tem sentido relacioná-la à “palavra-ação”, definida dessa forma por Todorov (1970), para caracterizar o ato performativo da narrativa, que no “processo de enunciação toma uma importância primordial e se torna a referência primeira do enunciado” (TODOROV, 1970, p.111). Um artifício que é muito presente na contação de histórias.

Ainda sobre a palavra, Zumthor (2010, p. 12), em sua análise, a chama de linguagem vocalizada, por se realizar fonicamente na emissão da voz. “Ora, a voz ultrapassa a palavra”. Através dela, a palavra é proclamada como lembrança,

memória-em-ato de um contato inicial da vida, desde o nascimento, quando se ecoa o primeiro choro, e na morte, pelo último grito ou pelas últimas palavras. Neste sentido, pode-se afirmar que a expressão oral – ou vocal – faz parte da existência humana, e dessa forma, a voz simboliza a interação do sujeito com o outro. Enquanto há a palavra (voz) há vida; antes do primeiro choro (voz), não se nasce para o outro. Porque também, “cada sílaba é sopro, [...] e a energia deste sopro, [...] converte a questão em anúncio, a memória em profecia, [...] a voz é palavra sem palavras, depurada, fio vocal que fragilmente nos liga ao Único”. (ZUMTHOR, 2010, p. 12)

Por sua vez, a tradição oral e seus ensinamentos são importantes e manifestam-se de tantas formas, por exemplo, no conhecimento e práticas religiosas, no uso de plantas medicinais, no cultivo do alimento e combate às pragas, assim também, as danças, as histórias, a pesca, caça, tudo isso é possível através da oralidade. Há, portanto, nela, o meio mais espontâneo e natural de expressão, onde a voz se manifesta e registra-se, adquirindo forma e conteúdo que, conseqüentemente, se transforma em literatura, trazendo para si novas características e uma nova tradição – a escrita. “A expressão oral pode existir - e na maioria das vezes existiu - sem qualquer escrita; mas nunca a escrita sem a oralidade” (ONG, 1998, p. 16).

Na realidade, de acordo com Ong (1998), toda oralidade está designada a produzir escrita. E uma das suas mais importantes contribuições é valorizar a memória por meio de seus registros. Outras diferenças entre essas duas formas de comunicação, diz respeito à oralidade em ser determinante ao modo como as palavras são expressas para o entendimento efetivo, enquanto a escrita é mais rigorosa devido à existência de regras e padrões utilizados para compensar a falta de contexto existente. No entanto, essas duas modalidades não podem ser vistas de forma dicotômica, pois fazem parte de um contínuo sócio-histórico, e cada uma apresenta suas especificidades.

Zumthor (2010), por sua vez, diferencia três tipos de oralidade. A primeira, ele denomina “primária e imediata ou pura” por não instituir contato algum com a escrita, surgido em comunidades arcaicas há muito desaparecidas; “os seus restos ‘fossilizados’ que os etnógrafos descobrem aqui e ali, valem apenas como testemunhos”. A segunda oralidade coexiste com a escrita, e por isso pode funcionar de dois modos: seja como oralidade “mista”, seja como oralidade “segunda”; essas

duas fazem-se multiplicar em tantas variações de acordo com as épocas, regiões, as classes sociais, sendo que na oralidade “mista” a influência do escrito “permanece externa, parcial e atrasada”, ela procede de uma “cultura escrita”, enquanto a segunda, é característica de uma “cultura letrada” – em que toda expressão é marcada pela presença da escrita. Por fim, a oralidade, mecanicamente mediatizada, é diferenciada no tempo e/ou no espaço.

Numa tentativa de distinguir culturas orais de literárias, Ong (1998) denomina cultura oral primária aquela que não aderiu à escrita, sendo a oral muito rica e como sistema primário de comunicação.

[...] designo como "oralidade primária" a oralidade de uma cultura totalmente desprovida de qualquer conhecimento da escrita ou da impressão. É "primária" por oposição à "oralidade secundária" da atual cultura de alta tecnologia, na qual uma nova oralidade é alimentada pelo telefone, pelo rádio, pela televisão ou por outros dispositivos eletrônicos, cuja existência e funcionamento dependem da escrita e da impressão. Atualmente, a cultura oral primária, no sentido restrito, praticamente não existe, uma vez que todas as culturas têm conhecimento da escrita e sofreram alguns de seus efeitos. Contudo, em diferentes graus, muitas culturas e subculturas, até mesmo num meio de alta tecnologia, preservam muito da estrutura mental da oralidade primária (ONG, 1998, p. 19).

Mas, ressalta-se que ainda há a dificuldade em se manter a diferença entre a “arte oral” e escrita, pois a cultura oral predominou por muito tempo, sendo a escrita obra de um desenvolvimento muito recente. E por conta da dificuldade encontrada em relação à oralidade primária com a literatura, usa-se o termo “literatura oral”, mas também, usa-se de forma simples e mais ampla, “formas de pura arte oral” e “formas de pura arte verbal”.

Poder-se-ia argumentar (como Finnegan 1977, p. 16) que o termo "literatura", embora destinado originalmente a obras escritas, foi simplesmente ampliado para abranger fenômenos afins como a narrativa oral tradicional em culturas desprovidas de contato com a escrita. Muitos termos originalmente específicos foram generalizados dessa forma. (ONG, 1998, p. 20)

É importante destacar que a nomenclatura “literatura oral”, utilizada por Luiz Camara Cascudo em seus estudos, foi divulgada pela primeira vez por Paul Sébillot, em 1881, com a sua obra *Littérature oral de la Haute-Bretagne*, e segundo Cascudo (1984), ampliou-se alcançando horizontes maiores por meio do artifício de ouvir.

Sua característica é a persistência pela oralidade. A fé é pelo ouvir [...] todos os autos populares, danças dramáticas, as jornadas dos pastores, [...] Bumba-meu-boi, Fandango, Congos, o mundo sonoro e policolor dos reisados [...], resistindo numa figura, num verso, num desenho coreográfico, são elementos vivos da literatura oral. (CASCUDO, 1984, p. 23-24).

Conforme esse pesquisador, duas fontes ininterruptas conservam vivos os fluxos de tradições: uma especialmente oral, que se resume na estória, no canto popular e em outras manifestações culturais orais como as adivinhações e as lendas; outra fonte é a reimpressão dos antigos livrinhos, que tem em seu bojo características da “literatura oral”, vindos da Espanha e Portugal entre os séculos treze ao dezesseis.

Zumthor (2010, p. 47) chama a atenção para tal expressão adotada por Cascudo, no sentido de que ‘literatura oral’, designa num sentido estrito, entre os etnólogos como “um tipo de discurso com finalidade sapiencial ou ética”; e no sentido mais amplo, entre os Historiadores da literatura e aqueles interessados por estes problemas, indica todos os “tipos de enunciados metafóricos ou ficcionais que ultrapassam o valor de um diálogo entre os indivíduos: contos, jogos verbais e infantis, facécias e outros discursos tradicionais”.

Entretanto, Ong (1998, p. 21-22) critica a forma de pensar na tradição oral ou numa herança de apresentações, gêneros e estilos orais como “literatura oral”, isto é pensar em “cavalos como automóveis sem rodas” ou “escrita oral”. Pois, é impossível delinear um fenômeno primário começando por um fenômeno subsequente secundário (a escrita). E “ao começar assim, de trás para diante – pondo o carro na frente dos bois” -, não se terá uma ideia clara das diferenças, assim também o termo “pré-cultura escrita”, embora, em si seja útil e por vezes necessário, também causa problemas. Porém o autor admite um procedimento favorável aos termos “formas artísticas puramente orais”, “formas artísticas verbais”, e recorrê-los a eles quando necessário. Assim, atualmente, é difícil conceber-se a oralidade sem fazer associação com a escrita, já que o mundo está cada vez mais linguístico com os seus dicionários, regras gramaticais, e outros.

Paul Zumthor propõe o emprego da expressão “poesia oral”, por considerar mais específica e menos comprometida com enfoques redutores e generalistas, em sua opinião, do que ‘literatura oral’; é “formalizada mais rigorosamente e provida de indícios de estruturação mais evidentes” (ZUMTHOR, 2010, p. 47), causando-lhe a impressão de que ela, mais do que o conto, adere ao que a existência coletiva

comporta de mais repetitivo a nível profundo. Para o estudioso, ‘poesia’ ou ‘poética’ são termos que preservam conotação criativa e artística que não está assegurada na palavra ‘literatura’, a qual traz em sua raiz a ideia de letra e, por conseguinte, de escrita. Ele também circunscreve na “poesia oral” um subgrupo, “a poesia cantada”, em que nela se concentra a atenção e a audição. E para sustentar sua opção terminológica, o autor lembra que expressões de sentimentos intensos, as fortes emoções, são comunicadas através da voz, característica que o ser humano dispõe desde o nascimento e através do qual pode naturalmente expressar-se – o murmúrio, o riso, o som.

Tais denominações são meras convenções aplicáveis aos estudos acerca da oralidade, a fim de traduzi-la e torná-la o substrato literário e da arte literária. Ou como adverte o próprio Zumthor (2010):

[...] seria errôneo ater-se à ideia de conjuntos de extensão decrescente e hierarquicamente encaixados: literatura oral, poesia oral, poesia cantada. Nenhum destes termos remete a uma realidade suficientemente clara para assegurar integralmente sua definição. Trata-se, neste caso, não tanto de formas estáticas, mas de dinamismos ora convergentes, ora divergentes, no bojo de um único e complexo movimento (ZUMTHOR, 2010, p. 48).

Walter Ong reconhece que culturas orais produzem realizações verbais admiráveis, de grande valor artístico e humano, mas isso é menos possível quando a escrita se apodera da psique. Dessa maneira, a consciência humana não alcança o ápice de suas potencialidades se a escrita não estiver presente, não é capaz de outras criações belas e impressionantes. Esse escritor considera a escrita uma tecnologia capaz de alargar a potencialidade da linguagem e reestruturar o pensamento. Por isso, ele afirma que a cultura escrita “é imprescindível ao desenvolvimento não apenas da ciência, mas também da história, da filosofia, ao entendimento analítico da literatura e de qualquer arte e, na verdade, à explicação da própria linguagem (incluindo a falada)” (ONG, 1998, p.23).

3.2 A ORALIDADE URBANA.

Para compreender o sentido de oralidade urbana parte-se da questão de origem, neste caso, consideram-se duas: uma, derivada do ambiente natural; outra, do ambiente das cidades. No primeiro, a natureza – rios e florestas – proporciona

uma prática social oral ancorada nas crenças e no imaginário. As narrações surgidas desse contexto trazem essas características, ainda perceptíveis na Amazônia. No segundo, a influência dos meios de comunicação audiovisuais e as circunstâncias observadas dão espaço para narrativas orais com aspectos comportamentais oriundos de conflitos sociais existentes nas cidades. Neste contexto, a violência é uma temática muito presente.

Um exemplo disso é mostrado por Cristo (2012) em seu estudo sobre “Oralidade na Amazônia: comunicação, cultura e contemporaneidade”, que entrevistou uma moradora de Curuçá a respeito do acontecimento ligado à comunidade de Andirá onde ela mora, fato que repercutiu no noticiário da mídia local. A pesquisadora pergunta:

- Lembras de algum acontecimento que assististe na televisão, alguma coisa que aconteceu em Belém, ou em outra cidade do Pará ou do Brasil? Alguma notícia que te chamou atenção e que foi muito comentada por aqui?
- Pode falar alguma coisa que aconteceu por aqui por perto?
- Pode
- Foi...o que mexeu muito com a gente e com todo mundo aqui, foi quando mataram o filho da mulher do meu tio, mataram ele lá perto do Moreirão (um dos bairros periféricos de Curuçá). Foi esses tempos agora, ainda não faz nenhum ano. Isso mexeu muito com a gente, com toda a gente aqui, a gente conhecia ele. (Luciene Pinheiro. Entrevista concedida em: 04/08/2011. In CRISTO, 2012)

Na verdade, as mudanças paisagísticas ocorridas nos municípios da Amazônia brasileira têm alterado costumes e a forma de pensar das pessoas desse lugar. A apropriação e ressignificação de produtos culturais e comunicacionais geram confrontos e diálogos, dos quais surgem novas formas híbridas de cultura. Um exemplo disso é a oralidade dos meios de comunicação audiovisuais, as quais são comuns hoje em dia nos lares dessa região, ou seja, a oralidade deixa de ser somente um veículo de uma tradição indentitária e passa a absorver outros elementos: mitos, lendas passam a conviver com novelas, o jogo de futebol televisivo e noticiários. Por conseguinte, as histórias narradas vão incorporando outros assuntos, que não são mais, prioritariamente, as das empreitadas de uma caça e pesca bem-sucedida ou de um ser encantado que aparece às margens do igarapé. A oralidade passa a tratar agora de temas diversos, “de fora”, externos à comunidade, vilas ou distritos. Os episódios longínquos passam a ser conhecidos e

recordados pelas pessoas, que mesmo não os tendo vivenciado emite sensações a seus interlocutores, como se fosse partícipe da situação.

Mas ainda é possível localizar pessoas, inclusive nos espaços urbanos, que, memoravelmente, sentem a satisfação de poder compartilhar histórias de suas lembranças, embora não seja tarefa fácil encontrá-los nos dias de hoje. Geralmente, o idoso é quem carrega consigo essa missão, pois suas experiências lhes possibilitam adquirir sabedoria, que infelizmente não é valorizada pelos mais jovens, provavelmente, por não terem consciência disso, e nem esses contadores idosos sabem a importância de se contar histórias. Lima (2018), ao realizar um trabalho de registro e análise de narrativas orais pertencentes à memória de pessoas mais velhas, constatou isso, além de perceber que os mais velhos, moradores da zona urbana das cidades de Alenquer e Santarém, no Pará, onde se deu a pesquisa, possuem um grande repertório de narrativas. “E nelas, podemos encontrar tanto a presença do imaginário quanto do real” (p. 54). Isso significa que as mudanças de hábitos trazidas pela tecnologia não aboliram completamente o bom e antigo costume de se contar histórias, como também não apagou a imagem do tradicional contador de histórias nesta região, embora isto esteja ameaçado.

Por outro lado, é perceptível sua constância fora dos espaços escolares como confirmou Albarado (2016), ao apresentar um material pedagógico com narrativas culturais orais. Proposta resultante do seu encontro com informantes idosos, que expressaram através de suas memórias, uma diversidade multicultural em que se podem identificar culturas, identidades e aspectos próprios da língua falada. Em favor disso, destaca a importância dessas narrativas para o estudo de língua:

As histórias, registradas em vídeos, foram previamente selecionadas por serem interessantes do ponto de vista do enredo e de aspectos da oralidade, para o desenvolvimento de atividades diversificadas que incluem audiência parcial e/ou integral das narrativas, produção oral e análise linguística ou reflexão linguística (ALBARADO, 2016, p. 60).

Se isto acontece, é porque sua função continua vital para a educação do indivíduo, que pode ser potencializada no ambiente escolar, como na proposta conduzida por Albarado (2016) no ensino de língua. Mas também sendo o fio condutor no fazer literário, a partir da contação de narrativas orais, como o que será relatado na proposta didática integrada a esta dissertação.

Diante disso, é importante reforçar que essa cultura oral na Amazônia está refletida na relação interativa entre as pessoas, perfazendo a comunicação de um saber, do fazer e do viver. Lima (2018) fala dessa sua experiência durante a pesquisa realizada:

No caso deste estudo, eu, na qualidade de pesquisadora, fiz também o papel de ouvinte e muitas vezes interagi com os contadores, posso dizer que até de forma inconsciente, e por meio de expressões faciais, através dos olhares e de expressões afirmativas como “unhum, hummm, aham, ah ta” [...] havia outras pessoas no local e fiquei a observar a reação delas: riam, ficavam emocionadas, faziam comentários e quando o contador se esquecia de uma palavra elas o faziam lembrar e assim por diante. (LIMA, 2018, p. 48)

Por essas razões, valorizar essa tradição torna-se necessária porque ela aproxima as pessoas, embora os meios de comunicação de massa como a televisão e a internet estejam como fonte principal de transmissão influenciando a outras preferências.

Este cenário é “resultado imprevisto de processos migratórios, turísticos e de intercâmbio econômico ou comunicacional”, como afirma Garcia-Canclini (2011 apud CRISTO, 2012). Acontece quando se busca reconverter um patrimônio para reinseri-lo em novas condições de produção e mercado, seja uma fábrica, uma capacitação profissional, seja um conjunto de saberes e técnicas. Junto a isso, na realidade contemporânea, as tradições primitivas entram em contato com elementos modernos e culturas estrangeiras, tornando as culturas locais apenas uma a mais, entre muitas. Em outros termos, diz-se que “a tradição se desritualizou”, conforme John B. Thompson (1998). Isso não significa o fim das tradições, mas indica novas ancoragens possíveis a elas, onde se reconstituem e se renovam. Assim também, segundo Loureiro (1995), quando o cenário de natureza exuberante de um mundo imaginário e poético é substituído ou posto em paralelo com paisagens urbanizadas e mediatizadas, passa a confrontar-se com outro, contemporâneo, perpassando pelo conhecimento científico, pela velocidade das experiências, pela circulação de pessoas e de informações, além dos valores universais da modernidade. Demonstra-se, contudo, conflituoso, à medida que o imaginário local se submete gradativamente às influências culturais externas ou continua por oposição; ou ainda, se revela interativo, admitindo apropriações e diferentes interpretações dos elementos externos.

Essas condições, em que se apresenta o atual contexto amazônico, mostra um ambiente predominantemente oral, ou seja, ele era oral e continua sendo. As novas prioridades trazidas pelo mundo televisivo, tecnológico e urbano justificam, de certo modo, a ausência da cultura escrita – o jornal, as revistas, da arte literária. Mas também, está relacionada a relações de desigualdade social, sendo mais evidente na educação brasileira. Pois o acesso a esses bens culturais são poucos que, escassamente, só existem nas escolas. E ao atentar para isto, percebe-se a necessidade de incorporar novos hábitos a esse contexto, que contemplem a arte literária: criar meios de promover a leitura.

A situação mencionada esbarra na questão do direito de ler e levar a ler literatura. Neste sentido, seria levar livro aonde não tem? Fundar espaços de leitura onde não se tem hábito de ler? Doar livros de literatura? Isso lembra as palavras de Candido (1987) quando se refere aos direitos humanos:

[...] quem acredita nos direitos humanos procura transformar a possibilidade teórica em realidade, empenhando-se em fazer coincidir uma com a outra. Inversamente, um traço sinistro do nosso tempo é saber que é possível a solução de tantos problemas e no entanto não se empenhar nela. Mas de qualquer modo, no meio da situação atroz em que vivemos há perspectivas animadoras (CANDIDO, 1987, p. 172).

Machado (2002, p. 19) enfatiza que “direito e resistência são duas boas razões para a gente chegar perto dos clássicos e talvez a principal seja o prazer que essa leitura nos dá”. A leitura é um direito e não um dever que se soma a uma determinação de ler, porque é uma forma de resistência acumulada há milênios.

Em relação à situação apresentada, Britto (2015) defende a promoção da leitura como um direito, e de que isso só tem sentido como movimento político de contrapoder, integrado a um programa de democratização. O assunto se volta para o “direito de ler”, sendo o que importa “não é o que o sujeito lê, se gosta mais disso ou daquilo, se encontra ou não prazer na leitura, mas sim se pode ler e lê o quê, quando e quanto quiser” (BRITTO, 2015a, p.141). As palavras desses autores corroboram com o que diz Candido (1987), sobre literatura ser “um direito das pessoas de qualquer sociedade, desde o índio que canta as suas proezas de caça ou evoca dançando a lua cheia, até o mais requintado erudito que procura captar com sábias redes os sentidos flutuantes de um poema hermético” (p.182). Do mesmo modo, concorda o escritor Bartolomeu Campos de Queiroz, no Manifesto por

um Brasil literário, publicado na revista Palavra, em que situa a literatura como uma rede de relações e diálogo entre leitor e obra:

A leitura literária é um direito de todos e que ainda não está escrito. O sujeito anseia por conhecimentos e possui a necessidade de estender suas intuições criadoras aos espaços em que convive. Compreendendo a literatura como capaz de abrir um diálogo subjetivo entre o leitor e a obra, entre o vivido e o sonhado, entre o conhecido e o ainda por conhecer; considerando que este diálogo das diferenças – inerente à literatura – nos confirma como redes de relações (QUEIROZ, 2011 in PALAVRA, 2012, p. 25).

Eis, então, a oportunidade para se pensar em novas possibilidades de inserção cultural, tendo em vista que a oralidade tradicional como substrato literário pode ser um caminho para levar a ler. Neste sentido torna-se importante resgatar significados, já que “vivemos um mundo árido, povoado por imagens vazias, destituídas de significados”, segundo Busatto (2003, p. 41). Esta autora, acredita ser a contação de histórias um caminho promissor, pois, a partir de “uma atitude multidimensional” de contar ou narrar histórias, se atinge o plano prático da experiência, o nível do pensamento, e, sobretudo, as dimensões do mítico-simbólico e do mistério. Dessa forma, também justifica por que conta histórias:

[...] conto histórias para formar leitores; para fazer da diversidade cultural um fato; valorizar as etnias; manter a História viva; para se sentir vivo para encantar e sensibilizar o ouvinte; para estimular o imaginário; articular o sensível; tocar o coração; alimentar o espírito; resgatar significados para nossa existência e reativar o sagrado (BUSATTO, 2003, p. 45-46).

3.3 ARTÍFICES DO DIZER, CAMINHOS QUE LEVAM A LER.

Artífices do dizer ou a arte do dizer, enraizada na tradição oral e no cotidiano das pessoas, representa mais que um desenvolvimento intelectual, compreende-se aqui como a arte de contar histórias. É também, uma maneira sensível de conduzir o sujeito ao mundo da leitura. Ato que se realiza de forma criativa e espontânea na ação de proferir as palavras, tornando-as, sobretudo, comunicação. E quem as profere é aquele munido de experiência, no entanto não é nele que se encontra o sentido, e sim na relação que se dá entre o leitor-ouvinte e o texto oral. De acordo com Machado (2004, p. 23), “a história só existe quando é contada ou lida e se atualiza para cada ouvinte ou cada leitor”; ela unifica o passado mítico com o

presente único, sendo assim, uma característica marcante nas narrativas orais da cultura amazônica, por se tratar de uma atividade enunciativa, rica e dinâmica.

E as palavras, para o escritor Bartolomeu Campos de Queiroz, são portas e janelas, pois agem diretamente sobre nós - os leitores. Isto é possível, de tal forma que, “se debruçamos e reparamos, nos inscrevemos na paisagem”, passa-se a fazer parte dela. “Se destrancamos as portas, o enredo do universo nos visita”. Esteticamente, as palavras aproximam o sujeito da leitura, que passa a lê-las e a interpretar a própria realidade. É uma ponte para novas descobertas, porque “ler é somar-se ao mundo, e iluminar-se com a claridade do já decifrado”, (QUEIROZ, 2012, p.61-62).

Mas, lembra-se que o decifrável é, antes de tudo, ouvido, para que então seja lido. Seu percurso é longo e começa com a mediação da voz. Por meio desta, enuncia-se, discursa-se, promete-se e compromete-se. Aliada ao corpo, que também articula, ela comunica, externa sensações e sentimentos; relata experiências, conta e reconta histórias, lê-se. É como afirma Barthes (2004, p.33) de que “a leitura seria o gesto do corpo (é com o corpo, certamente, que se lê) que, com um mesmo movimento, coloca e perverte a sua ordem: um suplemento interior de perversão”. Nesta situação, os sentidos humanos também são responsáveis por fazer o sujeito envolver-se por completo com a leitura, pois são órgãos do conhecimento, como nos diz Paul Zumthor (2014):

O corpo é ao mesmo tempo o ponto de partida, o ponto de origem e o referente do discurso. [...] É pelo corpo que o sentido é aí percebido. O mundo tal como existe fora de mim não é em si mesmo intocável, ele é sempre, de maneira primordial, da ordem do sensível: do visível, do audível, do tangível. [...] ele é muito mais do que o objeto de um discurso informativo. [...] Nossos “sentidos”, na significação mais corporal da palavra, a visão, audição, não são somente as ferramentas de registro, são órgãos de conhecimento (ZUMTHOR, 2014, p. 75-79).

Ato que se realiza por meio do “corpo do contador de histórias, em trabalho permanente com a palavra, com as imagens, com os estímulos (mentais, visuais, sonoros), oferece um vasto território para a leitura da palavra contada” (SISTO, 2012, p. 5). “O corpo conta histórias” (idem), já que a narração oral de uma história é uma linguagem artística, multidisciplinar que compreende letra feito voz, movimento feito imagem visual, som feito paisagem sonora.

Por conta disso, não se pode confundir o contar histórias com o ler literatura, pois neste caso, têm-se situações comunicacionais e de aprendizagem distintas, independentes, mas uma torna-se o fio condutor da outra, um elo que une o útil ao agradável, fazendo com que se multipliquem, ajustem-se. “Contar histórias difere de ler histórias”, assim como “uma história em si não forma leitor, mas sensibiliza o sujeito que pode vir a ser um leitor”, pois contá-las permite um reencontro “com o acervo de sabedoria legado pelos nossos antepassados” (BUSATTO, 2003, p. 11).

Dessa forma, os recursos linguísticos empregados, entre contar e ler, realizam-se diferentemente: no ato de narrar, se estabelece a comunhão entre os elementos linguísticos (segmentais e suprasegmentais) e extralinguísticos (gestos, expressões faciais, entre outros), envolve a performance, ou seja, uma dramaturgia em que, também se encontram os elos entre o leitor e ouvinte. Sem deixar de enfatizar que no contexto oral, o relato tem uma enorme carga de vivência e de realidade, mesmo sob uma linguagem associada à fantasia e ao sobrenatural; na literatura, os elementos linguísticos existem de forma sistematizada, configuram-se em literariedade a ser descoberta e sentida pelas entrelinhas do texto, a partir do contato silencioso e subjetivo do leitor. Porém, no texto escrito ou transcrito não se tem toda a riqueza do relato vivo e das suas condições reais. Não se tem as mesmas emoções de quem estava atento, escutando, fantasiando, vendo o contador. Ainda mais, quando a fantasia está interligada ao que nos falta, e disso as narrativas orais da cultura amazônica estão repletas, assim como a literatura. Esta que “é o lugar da falta”, da fantasia; “nada é interdito, tudo posso dizer”, como disse Queiroz (2012, 62), desde que seja de forma elegante, bem organizada. E, tudo que se quer é possível por meio da literatura, assim argumenta esse escritor. Ele que também, defende um Brasil mais literário, afirma:

O livro é passaporte, é bilhete de partida. A leitura guarda espaço para o leitor imaginar sua própria humanidade e apropriar-se de sua fragilidade, com seus sonhos, seus devaneios e sua experiência. A leitura acorda no sujeito dizeres insuspeitados enquanto redimensiona seus entendimentos. Há trabalho mais definitivo, há ação mais absoluta do que essa de aproximar o homem do livro? (QUEIROZ, 2012, p. 61).

Esta ação oportuna e necessária, a que se refere o autor, não pode desconsiderar o caminho a ser percorrido para se chegar ao livro, ou seja, à leitura. E o percurso pode ser feito com a contação de narrativas em sala de aula, nascidas

da oralidade, a fim de garantir a continuidade da cultura dos povos, para inserir o sujeito na cultura letrada. Pois, a transição da oralidade para a escrita fez parte de uma evolução natural do homem, passou para a fase dos registros, retratos da fala, e alterou substancialmente suas mensagens. Igualmente a isso, entende-se que seja natural o percurso que possa ser feito na formação do leitor: com a escuta de narrativas e a leitura de literatura. E por esse caminho, o trabalho com as narrativas orais amazônicas se fundamenta numa possibilidade real de aproximar o leitor em potencial de um discurso reconhecidamente vivenciado por ele. Desenvolvido dentro do processo educacional, elas se tornam uma via importante na troca de saberes, além de colaborar na construção da identidade cultural dos alunos.

Trata-se de um desafio contínuo, já que as atitudes do sujeito estão relacionadas às suas experiências com a leitura e com o mundo que o cerca. Neste sentido, as narrativas da cultura oral amazônica têm muito a dizer. Logo, a escola é um espaço favorável para criar e desenvolver situações de contação de histórias, que podem levar o aluno a fazer uma leitura significativa e que faça sentido, venha contribuir também para a preservação do imaginário e do meio com o qual ele interage, além de percebê-las como forma privilegiada de ampliação do conhecimento. Deste modo, afirma Cosson (2017), ao concordar com autores como Abramovich e Busatto:

Contemporaneamente se reconhece na contação de histórias uma forma privilegiada de ampliação do vocabulário, relação com o impresso, estímulo à imaginação, desenvolvimento da criatividade e do senso crítico, incorporação de modelos narrativos, incentivo à leitura, desenvolvimento da criatividade e do senso crítico, promoção de valores e crescimento emocional, além de funcionar como ponto de partida ou ligação entre conteúdos programáticos (COSSON, 2017, p. 112).

Por isso não se deve ignorar tal ação, já que ela torna perceptível a interação entre o texto e o leitor, entre o ouvinte e o contador. Celso Sisto (2007), grande difusor dessa arte, endossa essa afirmação ao dizer que,

Contar histórias na verdade é a união de muitas artes: da literatura, da expressão corporal, da poesia, da música, do teatro... Não há como ignorar esse quê de performático do contar histórias. Ainda que o foco maior seja apenas a voz e o texto, projetados no espaço, para atingir uma plateia. A utilização apenas desses dois elementos, voz e texto, por si só já bastaria para caracterizar o cênico e o dramático (SISTO, 2007, p. 01).

Estas são razões que promovem a contação de histórias como o início de uma jornada dinâmica e produtiva, necessária para incluir o aluno no mundo da leitura literária. Ouvi-las desde a infância, também favorece aprendizado das palavras, promove o estímulo para articular a linguagem com arte, pela fala e pela escrita. Apesar de a sociedade atual tecnológica condicione a leitura de literatura a uma maciça promoção de leitura consumista, superficial e efêmera. Nas palavras de Zumthor (2014): “a civilização dita tecnológica ou pós-industrial está em vias de sufocar em todo o mundo o que subsiste das outras culturas e de nos impor o modelo de uma brutal sociedade de consumo” (p.62).

Diante disso, não há dúvidas de que a época é de uma nova oralidade, muito diferente do que foi a oralidade tradicional, apresentada culturalmente pela voz na sua qualidade de emanção do corpo. Mas há também, uma resistência, sem intenção, necessariamente de contestação ou de recusa, representada nas formas de expressão corporal dinamizadas pela voz, intercedidas pelas artes, e nas próprias formas da vida social. Neste sentido, a leitura não é um ato separado nem uma ação abstrata, pois seu processo é dialógico, essencial à fruição. Isso

[...] porque ela é o encontro e confronto pessoal, a leitura é diálogo. A “compreensão” que ela opera é fundamentalmente dialógica: meu corpo reage à materialidade do objeto, minha voz se mistura, virtualmente, à sua. Daí o “prazer do texto”; desse texto ao qual eu confiro, por um instante, o dom de todos os poderes que chamo eu. (ZUMTHOR, 2014, p. 63).

Zilberman (2008), ratifica a proposição colocada pelo autor acrescentando que por meio da leitura se trocam resultados e confrontam-se gostos, que variam, capazes de conceber e influenciar outros. Para Queiroz (2012) o diálogo é o que há de mais importante na literatura, ela que “é esse espaço onde o que sonhamos encontra diálogo. Com a literatura, esse mundo sonhado consegue falar. O texto literário é um texto que também dá voz ao leitor” (p.16).

Com tudo isso, novos horizontes se abrem para o leitor, na medida em que ele cria laços com o futuro subscrito. Tais vínculos levam o sujeito a uma compreensão mais ampla e aprofundada das coisas que o envolvem. Compreensão esta, a que se refere Paulo Freire (1989, p. 9), algo que “precede a leitura da palavra” e a denominou de “leitura de mundo”. Sua convivência com as narrativas orais apresenta o seu lugar no mundo.

Com esse mesmo sentido, Suassuna (2018, p. 33) sugere a “reinvenção da prática de leitura na escola”, a qual passa pelo reconhecimento de sua dimensão cultural e não escolar. “Torna-se imperioso, de um lado, partir de uma concepção ampliada de cultura, linguagem e leitura, e, de outro, de uma concepção ampliada de sala de aula e processo de ensino-aprendizagem” (idem).

Na primeira concepção, Suassuna (2018) ratifica o conceito sobre cultura defendido por Paulo Freire (1980) como sendo o resultado material e simbólico da relação dos homens e mulheres com o seu contexto de vida, e a partir dessa relação, cria, recria, decide, dinamiza o mundo. E “por este fato, cria cultura”, que “é também aquisição sistemática da experiência humana, mas uma aquisição crítica e criadora, e não uma justaposição de informações armazenadas na inteligência ou na memória” (SUASSUANA, 2018,34). Quanto à linguagem, ela se refere ao fato de ser encarada “como interação, trabalho, prática simbólica sociohistórica”; por conseguinte, à leitura, faz alusão a “um processo de construção do significado, para o qual concorrem fatores estritamente linguísticos, mas não apenas eles, e, sim, também, estratégias não linguísticas de vários níveis, inclusive cognitivas e culturais” (idem, p.35).

Na segunda concepção, autora estabelece a diferença entre a tarefa de ensinar e as relações de ensino. Uma, é imposta dentro de uma rotina repetitiva e não criativa; realiza-se num processo onde o professor é o detentor do conhecimento, e termina por “monopolizar o discurso em sala de aula”. A outra se realiza nos processos interativos, “abertas e constitutivas dos temas pedagógicos, do próprio conhecimento” (ibidem).

Diante disso, a questão volta-se para as possibilidades do ensino/aprendizagem da leitura, em que considera o componente cultural. Sobre isso, Suassuna (2018) traça uma configuração cultural da pedagogia da leitura, que está além do espaço limitado da sala de aula, está no sentido de que ler significa ser sujeito crítico, denota

[...] em ser-no-mundo; ser sujeito; compreender o mundo, interpretá-lo e transformá-lo, agindo sobre ele. Ler tem a ver com a cidadania; o adensamento da experiência cultural; o desenvolvimento da capacidade de aprender; o jogo de imagens e símbolos que elaboramos historicamente; o enfrentamento de desafios; o trabalho com proposições e propostas de representação da vida e na vida. Silva (1995) considera a leitura crítica como condição da verdadeira ação cultural a ser implementada nas escolas, e refere-se a um conjunto de exigências com o qual o leitor crítico se

defronta ao ler um texto escrito: constatar, cotejar e transformar. A *constatação* do significado de um documento escrito seria uma espécie de compreensão primeira dos conteúdos pretendidos. O *cotejo* seria o questionamento, a problematização dos sentidos obtidos no primeiro nível de leitura, uma “reflexão das ideias projetadas na trajetória feita durante o ato de constatação”(…); a *transformação* seria, portanto, a ação sobre o conteúdo do conhecimento extraído do documento selecionado para ler. Em síntese, é necessário aprender a ler para constatar (produzir o sentido), cotejar (produzir novos sentidos) e transformar (produzir mais sentidos ainda) (SUASSUNA, 2018, p. 40).

O trabalho com as narrativas orais da Amazônia insere-se nessa configuração cultural da pedagogia da leitura, no momento em que o contador narra a história, ele cria uma conexão entre texto e ouvinte, e este precisa se colocar com a disposição de escuta. Tal condição potencializadora de instigar o ouvinte para a escuta do narrado e de si mesmo, criada pelo contador, pode ser promissora para a constituição de futuros leitores apreciadores e críticos. Portanto, resgatá-las, além de incentivar a escuta e para uma boa leitura, proporciona o (re) encontro com o novo.

E o novo se amplia com a maneira de ler e como ler. “Ler criticamente” de forma contextualizada, entendendo a época cultural de outro tempo e outra sociedade. Isso significa “ler em profundidade” – como afirma Machado (2002) é o prazer de ler e o estado de exaltação da inteligência provocada por um bom livro. Como afirma também Aguiar (1993, p.9) ao referir-se à função social da leitura: “ao decifrar-lhe o texto, o leitor estabelece elos com as manifestações socioculturais que lhe são distantes no tempo e no espaço”, os quais são possíveis concebê-los através da leitura.

Entretanto, Machado (2002) justifica que não precisa ir longe para se viver tais aventuras, basta observar o que se passa no dia-a-dia, já que sempre existiu, além dos clássicos, uma outra linha de livros em que a realidade cotidiana se mantém presente e carregada de emoções. Conhecer histórias advindas do cotidiano costuma modificar o jovem leitor no sentido de olhar de modo diferente para o ambiente em que vive e a realidade que o cerca. Isso permite prepará-lo para um encontro posterior com os grandes mestres dos romances realistas.

Assim, a partir daqueles contatos experienciados com histórias do dia-a-dia, que muitos leitores vão depois se descobrir aptos a explorar as obras de grandes mestres como Balzac, Flaubert, Eça de Queirós, Machado de Assis, Thomas Hard Tolstoi, Dostoievski e tantos outros.

Machado (2002) mostra com tudo isso, que a imersão no mundo dos clássicos é possível. Entretanto ela mesma afirma ser necessário ir aos poucos, por meio da oralidade, observando o cotidiano ou lendo obras que permitem esse olhar para a realidade atual. A partir disso, o jovem leitor poderá trilhar outros caminhos que o levem a descobertas inesquecíveis, as suas descobertas literárias.

Em consonância com as ideias da autora, admitimos ser possível realizar esse feito, porém é oportuno destacar que o primeiro contato do estudante com o mundo da leitura, na maioria das vezes, se inicia e se concretiza na escola, ainda mais quando são meninos e meninas desprovidos desse direito em casa, por motivos sociais e materiais. É como ressalta Britto (2015a, p. 72): “na verdade, a leitura, numa dimensão fundamental da vida, está interdita para a grande maioria das pessoas; não é por falta genérica de interesse ou de gosto que a gente não lê: é por condição”. Então, se ela não é oportunizada de alguma forma na vida do sujeito, conseqüentemente a aproximação e o contato com a leitura, esteticamente literária, não fará parte da sua vida.

Portanto, ao tomar consciência dessa situação, o professor deverá incitar no aluno o desejo pela leitura, a fim de impulsioná-lo na ação de avançar mais para perto do mundo do conhecimento e de novas experiências. Isso não pressupõe a conversão do prazer da leitura em um emaranhado intelectual, mas que ambos sejam concomitantemente realizados sem que haja a perda do desejo: o desejo de ler, de conhecer. E diante disso, o estado de consciência e a capacidade de estudar também devem ser levados em conta, a fim de que o prazer se constitua como resultado de uma atitude que possa valer a pena. Assim, “o prazer de ler deve vir do desenvolvimento da consciência e da capacidade de estudar, de pensar o mundo sistematicamente, de fantasiar e fabular sem simplesmente consumir a fantasia industrial” (idem). Isso quer dizer que o prazer é uma consequência da minha ação de ler, estado de espírito que somente se adquire com consciência sobre a importância desse ato.

4. REINVENTANDO A RODA LITERÁRIA COM A CONTAÇÃO DE NARRATIVAS ORAIS DA AMAZÔNIA.

Nas palavras de Tozoni-Reis (2010, p. 113) “o mundo humano é um mundo construído pela cultura, pelos sujeitos humanos em sua relação entre si e deles com o ambiente em que vivem”. Nesse círculo constante de relações mútuas, “todos os nossos atos são acompanhados de pensamento, de reflexões sobre o observado, o sentido e o vivido” (idem), que de certo modo parecem óbvios, mas se bem repensados rendem boas oportunidades de reinventar e desenvolver ações que resultem em novas atitudes.

Ao compreender dessa forma, percebi que o contexto cultural do qual fazem parte os alunos da escola de ensino fundamental Felipe Patroni, do município de Óbidos (Pará), poderia ser o início de novos encontros com a unicidade, o inusitado e o fantástico. Foi assim, como olhar a paisagem pela primeira vez, que motivos pertinentes se mostraram para reinventar a roda literária, e neste sentido, com as histórias nascidas no seio familiar e no cotidiano do povo amazônida, as quais se tornaram a essência da aprendizagem no ensino de língua e de literatura, em duas turmas do sétimo ano do ensino fundamental II.

E para um resultado merecedor de análise na realização desta proposta, foi necessário confiar no potencial dos alunos, a fim de que pudessem se sentir continuamente desafiados a aprender, tendo em vista que suas atitudes estão relacionadas às suas experiências, seja com a leitura, seja com o mundo que os cerca. Assim também, dar credibilidade à escola, que é um espaço acessível para criar e desenvolver situações de contação de histórias. Por este âmbito educacional, as atividades realizadas nas aulas de língua portuguesa deixaram sua contribuição para a preservação de uma cultura que emerge do imaginário popular e do cotidiano das pessoas da Amazônia.

4.1. METODOLOGIA E CONTEXTO DA PESQUISA.

A prática metodológica desta pesquisa está pautada no estudo bibliográfico sobre cultura amazônica, narrativas orais amazônicas e a leitura, sequenciada de atividades com a contação e leitura de histórias.

Diante disso, foi importante aplicá-las em sala de aula para analisar a eficiência da contação de narrativas orais amazônicas como proposta metodológica na promoção da leitura literária. Para a prática desse feito pedagógico, as aulas de língua portuguesa, no ensino fundamental II, serviram de palco para duas turmas do sétimo ano.

Assim, do ponto de vista da forma desta abordagem, é evidente a relação dinâmica entre o mundo real e os sujeitos envolvidos. Por conta disso, a partir do método da observação (PRESTES, 2011), as etapas estruturadas nessa proposta consideram o critério de participação do observador, já que

[...] o pesquisador participa da situação que está estudando, sem que os demais elementos envolvidos percebam a posição dele, que se incorpora a grupo ou comunidade pesquisados, de modo natural (quando já é elemento do grupo) ou artificialmente (PRESTES, 2011, p. 35).

Neste sentido, o pesquisador, que também participa da ação, no seu estudo e investigação, busca comprovar resultados a partir da análise interpretativa dos elementos coletados. Isso implica dizer que “o conhecimento só nasce da prática com o mundo, enfrentando os seus desafios e resistências, e que o conhecimento só tem o seu sentido pleno na relação com a realidade” (LUCKESI 1985 apud TOZONI-REIS, 2010, p.113), e de tal forma, que para transformá-lo requer a sua compreensão, interpretação.

E como se trata de uma pesquisa no campo educacional, ela é essencialmente qualitativa, embora haja divergências em torno dos seus conceitos. Porém, é oportuno afirmar que se tem avançado em suas acepções científicas, ao considerar os fenômenos humanos e sociais (motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes), que nem sempre podem ser quantificáveis. Tozoni-Reis (2010, p. 115) enfatiza que a “pesquisa qualitativa defende a ideia de que, na produção de conhecimentos sobre os fenômenos humanos e sociais, nos interessa mais compreender e interpretar seus conteúdos do que descrevê-los, explicá-los”. E a escola, especificamente a sala de aula, é um espaço privilegiado para a condução da pesquisa qualitativa, que se constrói com base interpretativista. Um paradigma que surgiu no início dos anos 1920 com os pensadores Theodor Adorno e Jürgen Habermas em um movimento alternativo de fazer ciência, em que considera o contexto sócio-histórico de grande importância nas pesquisas das áreas sociais e

humanas, levando em conta também que o pesquisador é um agente ativo na investigação.

Portanto, “a tarefa da pesquisa qualitativa de sala de aula é construir e aperfeiçoar teorias sobre a organização social e cognitiva da vida em sala de aula, que é o contexto por excelência para a aprendizagem dos educandos” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 42), tornando-o protagonista da própria história juntamente com o (a) professor (a). Em suma, é afirmar também com Paulo Freire (2011) de que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”.

Nesta situação, é importante identificar o professor como o agente ativo na investigação, já que “faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa”, entretanto, é fundamental “que em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador” (FREIRE, 2011, p. 30).

Com essas palavras, tais pressupostos tornam verídica esta ação pedagógica e compactuam com o que também argumenta Bortoni-Ricardo (2008), de que o professor pode e deve associar sua prática diária docente com o exercício da pesquisa, ou seja, ser um professor pesquisador. Isso é possível, na medida em que o docente transforma sua prática em um exercício constante de investigação, no sentido de construir o saber juntamente com o aluno, denominada pela autora de “teoria prática”. Isto significa que o trabalho do professor pesquisador resultará em conhecimento, capaz de influenciar suas ações em sala de aula, permitindo-lhe “uma operacionalização do processo ação-reflexão-ação” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 48). Caráter com o qual concorda Freire (2011) quando enfatiza a importância da reflexão crítica sobre a prática, pois “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (p. 40). Atitudes almejadas com a concretude dessa ação pedagógica em sala de aula, e com ela, conquistar a aceitação e o comprometimento docente.

Considerando esses pontos como subsídios importantes para desenvolver as atividades nas turmas selecionadas, iniciamos a jornada com a aplicação de questões simples dirigidas aos alunos, a fim de conhecer esse público discente que seria o protagonista durante a execução do trabalho, já que, o questionário auxilia na busca de respostas a diversos aspectos da realidade. As perguntas poderão ter, como orienta Gil (1999, p. 132), conteúdo sobre fatos, atitudes, comportamentos, sentimentos e padrões de ação. Assim, com essas contribuições, partimos para a

elaboração do projeto de ensino com proposta metodológica para ser aplicada e ter seus resultados avaliados. Vale lembrar que o aporte teórico selecionado, desde o início, serviu de base para a efetivação desta pesquisa.

Para isso, realizou-se o estudo bibliográfico, que aconteceu diferentemente do que fora programado para as atividades práticas, necessitando de ajustes de datas e organização de material para a segunda fase, o da intervenção. Além disso, houve a precaução em conciliar o desenvolvimento do projeto com as aulas da disciplina de língua portuguesa; e o calendário letivo da escola com o cronograma agendado para as atividades. Devido a isso, o trabalho pedagógico se efetivou entre 23 de agosto a 07 de dezembro de 2018, a um grupo de 45 adolescentes, na escola Felipe Patroni, localizada na área urbana do município de Óbidos (Pará). Os encontros eram semanais, especificamente, às quintas-feiras e sextas-feiras, em tempos seguidos de aulas, totalizando aproximadamente 90 a 120 minutos. A análise dos resultados da proposta de intervenção foi se realizando, concomitantemente à produção dissertativa da pesquisa.

Em síntese, o processo de intervenção se desenvolveu em três grandes momentos. O primeiro, com a elaboração das atividades que seriam trabalhadas com os alunos. Isto inclui os textos da tradição oral, registrados ou publicados por pesquisadores e escritores/contadores de histórias, como Florêncio Vaz e Luciana Carvalho (2013), Walcyr Monteiro (2012), Lenice Gomes (2010), Cleo Busatto (2010). Esses textos nortearam as narrações feitas pela professora e culminaram com a escolha e leitura de obras literárias. O segundo momento realizou-se com a contação de narrativas orais e com a oficina de leitura dos textos selecionados. No terceiro ocorreu o rodízio de textos de autores da literatura amazônica e infanto-juvenil, pré-selecionados.

Foram relevantes as sugestões de atividades orais previstas em Busatto (2003; 2010) porque contribuíram para a realização da contação de histórias na sala de aula. E a abordagem sobre estratégias de leitura defendida por Solé (1998), favoreceu a prática de leitura e estudo de textos. Conjugando essas duas abordagens, significa “aprender a ler e ler para aprender”, como afirma esta autora. No primeiro sentido, ouvindo e contando histórias, no segundo, lendo e recontando-as. Ações que se completam e se representam na cultura, no modo como o sujeito compreende o mundo e a si mesmo, mas também, na capacidade de apreender e interpretar autonomamente textos, e neste sentido, o texto literário, que segundo

Cosson (2011), é abarrotado, “recheado” de conhecimentos, saberes, boas narrativas, e que não aprisiona tais elementos, mas deixa-os acessíveis ao leitor de modo a permitir construções de significados a cada leitura. Possibilita leituras diferentes e experiências incalculáveis, como por exemplo, a de reconhecer-se, identificar-se com o personagem e com a história.

4.1.1 A Escola.

Falar do cenário em que se deu a pesquisa é importante para compreender como se desenvolveu a metodologia das atividades dirigidas sobre leitura às turmas previamente selecionadas, e dessa forma, obter uma análise mais coesa com os seus resultados.

Neste sentido, a escolha da instituição educacional Felipe Patroni, que é de ensino fundamental, deu-se pela maior possibilidade que eu teria como pesquisadora de experimentar uma nova rotina, a qual já realizava como professora há treze anos nesse ambiente escolar.

Segundo arquivos da escola, este educandário ganhou esse nome em homenagem a Felipe Alberto Patroni Martins Maciel Parente. Um paraense, nascido em 1798, que desenvolveu seus trabalhos na área de direito, no jornalismo e na política brasileira, tornou-se renomado e respeitado no cenário intelectual paraense. Essa instituição está situada na área urbana de Óbidos no estado do Pará, na Amazônia brasileira. Município que está distante a 1.100 quilômetros da capital Belém, localizado no extremo norte do Brasil, na região Oeste do Estado Pará, parte onde o rio Amazonas é também conhecido como “Garganta do rio Amazonas, o ponto de maior profundidade e da mais veloz correnteza” (SILVA, 2009). O transporte fluvial é seu principal meio de acesso. A cidade é conhecida por suas características patrimoniais arquitetônicas de origem portuguesa e por suas belezas paisagísticas naturais.

No ano de 2018, a escola obteve um quadro discente de 880 alunos matriculados no Ensino Fundamental Regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA), distribuídos em três turnos. O seu quadro funcional, nesse mesmo ano, contou com 57 servidores, entre eles, 33 são professores; possui uma equipe gestora com uma diretora, uma vice e uma secretária, duas coordenadoras pedagógicas e o conselho escolar.

A Felipe Patroni teve seu primeiro endereço no bairro de Fátima, área urbana de Óbidos (Pará), desde 1973, quando iniciou suas atividades educacionais como escola estadual de 1º Grau. Mas sua fundação aconteceu em 1972 com o objetivo de atender crianças dos bairros adjacentes. Hoje, também, recebe adolescentes residentes em comunidades da terra-firme e da várzea, onde não há o ensino fundamental II, ou por escolha dos pais. Estes, por acreditar que a escola do meio urbano pode oferecer um estudo melhor a seus filhos.

Numa trajetória que já tem 46 anos, a instituição em seu desfile cívico de 2018, lembrou-se da sua história de conquistas e de ser escola de referência nesse município. E levou a público os anseios da sua comunidade escolar, como a construção de um prédio novo da Felipe Patroni, pois há três anos, tem vivenciado a experiência de estar num edifício alugado para prestar seus serviços, já que seu prédio foi interditado por falhas em sua estrutura física, comprometendo, negativamente, um caminhar para frente. Essa realidade, segundo seus funcionários, influenciou para que agravasse a evasão escolar nesse período, facilitando também a transferência de vários alunos, que já estudavam na Felipe Patroni, para outras escolas, provavelmente, por causa da distância ou pela não aceitação da realidade atual da escola. Outro ponto, que nos diz respeito, é quanto ao acervo bibliográfico da sala de leitura que ficou reduzido por conta da mudança de prédio. E o atual espaço de leitura não atende às necessidades da sua clientela discente e docente, dificultando, assim, a realização de projetos voltados para a aprendizagem de pesquisa e leitura.

Nessa atual estrutura, localizada no bairro Centro da cidade, funcionou também uma escola de ensino médio, que apesar de antiga, hoje abriga, dentro de suas limitações, o sonho de muitos estudantes obidenses, que aguardam o retorno do poder público com a construção e fundação de uma nova escola.

4.1.2 os discentes.

Para conhecer os protagonistas dessa história tornou-se necessário instigá-los, e com isso, investigar seus conhecimentos anteriores sobre leitura e cultura amazônica, já que havíamos de desenvolver um trabalho voltado para a leitura com a contação de narrativas orais amazônicas. Por isso, um exercício, em forma de perguntas, foi realizado em junho de 2018, em duas turmas do sétimo ano do turno

vespertino, do ensino fundamental II, na escola Felipe Patroni, que aqui serão identificadas como 7B e 7C. Ressaltamos que essa ação não teve o propósito de montar estatísticas, mas de conhecer melhor esse alunado que estaria participando desse projeto. E, com isso, viabilizar uma relação mais interativa entre alunos e professora.

As questões levantadas buscaram saber dos alunos a sua idade, localidade onde moram e com quem, e se são repetentes no 7º ano. E quanto à aprendizagem da leitura: se gostam de ler, que livros já leram e de quem eles lembram que lhes ajudaram a ler. Verificar também, se há alguém na família que conta histórias ou conhece alguém no seu bairro ou comunidade que exerce essa prática. Junto a isso, solicitei que falassem sobre o seu bairro ou comunidade onde moram, e manifestar opinião quanto à importância de estudar sobre a região Amazônica e a sua cultura.

As respostas recebidas por escrito favoreceram uma compreensão mais concreta sobre o perfil desses alunos, no que se refere à faixa etária, à localidade onde residem e com quem moram.

Trata-se, então, de duas turmas mistas com adolescentes entre 12 a 17 anos, sendo que 16 alunos são repetentes nessa série: 08 na 7B e 08 na 7C; 10 são discentes oriundos de comunidades rurais de Terra-firme: 05 na 7B e 05 na 7C. Entre elas, citaram: Campina, Andirobal, Ubim, Sicurijú, Nova Jerusalém, Cipoal, Nova Colônia, Ramal do Refúgio. Quanto à maioria, reside nos contornos distantes do bairro Centro, onde a escola está localizada atualmente. Os bairros identificados são: Perpétuo Socorro, São Francisco, Santa Terezinha, Fátima e Cidade Nova. E todos moram com suas famílias, ou seja, com os pais e parentes mais próximos como os avós ou os tios.

A 7B por caracterizar-se especial, iniciou o ano com 25 alunos matriculados, e até a finalização do projeto, terminou com 20 discentes frequentes; houve 03 transferidos e 02 desistentes. A 7C começou o período letivo com 29 alunos matriculados e encerrou com 25, já que 04 são considerados transferidos. Portanto, para a análise dos resultados consideremos 45 alunos participantes no projeto.

Da aprendizagem sobre leitura, a mãe e a professora (no ensino infantil) são as pessoas de quem eles mais lembram quando iniciaram a ler e os ajudaram desenvolver essa habilidade. A avó, os tios, a irmã, também foram mencionados. E quanto ao gostar de ler, afirmaram objetivamente “sim”. Porém, houve dois participantes que afirmaram “não”, um justificando problema físico e o outro por falta

de tempo: “porque dói minha vista”, “não tenho muito tempo”. Em relação às leituras, já lidas por eles, estão as do livro didático, as fábulas (o patinho feio, a Joanelha que perdeu as pintinhas), os contos clássicos infantis (João e o pé de feijão, Joaozinho e Maria, Peter Pan, A bela e fera, Chapeuzinho Vermelho, Rapunzel, Robson Crusóé), histórias bíblicas; histórias em quadrinhos (Turma da Mônica) e da literatura de massa que a mídia divulga: As crônicas de Nárnia, 50 tons de cinza, O crepúsculo, O caçador de pipas foram mencionados.

O resultado nesta questão revela o gosto do aluno pela leitura, inclusive eles mencionam suas escolhas literárias. Possivelmente, aquelas que mais são trabalhadas nas escolas, além dos romances que as editoras lançam e a mídia populariza e dispõe o fácil acesso. O importante diante dessa pequena amostra é saber o que os alunos estão lendo, para então se criar oportunidades com novas leituras.

A respeito da prática de contar histórias na família, os avós tiveram maior destaque; depois disso, as referências dadas variam entre mãe, pai, tios e irmã. E 21 discentes, de 45 que participaram dessa atividade, afirmaram “Não”, ou seja, que não tem alguém na família que conta histórias. Essa resposta negativa chama atenção porque demonstra o desconhecimento do discente em relação ao assunto, mas também lembra a questão levantada por Bosi (1994, p.34) sobre a ausência do contador de histórias e o costume de ouvi-las, que tem diminuído consideravelmente. Então, “por que decaiu a arte de contar histórias? Talvez porque tenha decaído a arte de trocar experiências. A experiência que passa de boca em boca e que o mundo da técnica desorienta”.

Essas palavras da autora são retomadas na resposta dos alunos, quando lhes foi perguntado se conhecem alguma história do lendário amazônico ou da tradição oral do município de Óbidos e região, sendo que 27 afirmaram “sim” e 18 disseram “não”. Embora a maior parte tenha afirmado conhecer essas histórias, ainda assim não conseguiram lembrar-se de alguma para recontá-la. E sobre as declarações negativas, que não diferem muito do outro resultado, revelam um desconhecimento da cultura local, e conseqüentemente, a sua desvalorização. É neste sentido que se faz necessário um projeto de contação de histórias, a fim de destacar a presença do contador e sua memória narrativa, seja com a sua simplicidade e performance tradicional, seja com a sua sofisticação e criatividade contemporânea. Mas, não com um propósito qualquer, e sim, de resgatar o valor cultural ainda existente na

interação entre as pessoas que vivem na Amazônia, o que muito pode contribuir para a educação dos mais jovens, dentro e fora da escola. Isto significa um despertar da consciência identitária e criticidade de quem já sabe ler, mas também levar a (re) conhecer essa cultura, incitando a curiosidade de futuros leitores, como por exemplo, as crianças em fase de alfabetização, ou ainda descobrindo novos contadores a serem promovidos no ambiente escolar.

Os últimos pontos solicitados aos alunos têm relação com o lugar onde moram e a importância de estudar sobre a região Amazônica. Eles teriam que escrever sobre o seu bairro ou comunidade, e destacar o que seria importante aprender sobre o seu município e região. Neste quesito, citamos alguns recortes do que expuseram os alunos a respeito do que pensam ou o que sabem sobre o meio em que vivem. Destacamos aqueles que nos favorecem uma compreensão gramatical e dissertativa mais coesa dentro do que foi solicitado.

Em relação ao bairro ou comunidade, os participantes destacam pontos paisagísticos que caracterizam o lugar, que de alguma forma lhes trazem lembranças e satisfação, refletidas na diversão e na tranquilidade do ambiente. Porém, num tom de reivindicação, nas respostas 4, 9, 11 e 12, eles enfatizam o que precisa ser melhorado: as ruas e estradas, ter uma escola próxima à sua casa, ter posto de saúde, evitar o atraso no salário dos funcionários públicos. Isso demonstra certa criticidade por parte dos alunos em relação à realidade observada por eles:

1. Eu gosto de morar na minha comunidade porque é tranquilo e eu gosto de ouvir o canto dos passarinhos gosto de ir para o *banho* chamado Novo Horizonte lá é muito divertido (C. M. aluna da turma 7C – 12 anos).
2. Lá no bairro Perpétuo Socorro tem a feira agropecuária e por lá tem muitas histórias para contar, quando chega o tempo fica muito animado, chega o parque, tem corrida de cavalo, também tem rodeio. (G. P. 14 anos - Aluno da turma 7B)
3. [...] lá onde eu moro é muito tranquilo não tem muitas *zuadas*. (W.S. 16 anos – aluno da 7B)
4. Na comunidade onde eu moro é simples e legal, só tem um detalhe porque tem que ajeitar as ruas e estrada e ter um posto de saúde e etc. (R.S. 17 anos – Aluno da turma 7B)
5. Eu conheço pouco da minha comunidade mais eu quero que melhore. (A. O. 12 anos – Aluno da turma 7B)
6. Eu acho interessante o cemitério, é um lugar legal. Também tem a praça que é um lugar tranquilo ótimo para passear à noite. (W. A. 15 anos – aluno 7B)

7. No bairro é muito tranquilo, tem muitas pessoas e crianças, tem campo para brincar e lá é muito legal e dá de ver o rio. (N. C. -13 anos – Aluna da turma 7C)

8. Lá onde eu moro, eu gosto muito de pescar com o meu pai e o meu irmão, quando eu não estou na escola, e também ajudar o vizinho prender os seus animais como os bois. (A.R. 13 anos – aluno da turma 7C)

9. No meu bairro eu acho bonito as igrejas os costumes, ou seja, as brincadeiras na rua, jogos no campinho como o futebol e *voule* (vôlei), eu não acho bonito as ruas porque elas são cheias de buraco, etc. (S. F. 12 anos – aluna da turma 7C)

10. No meu bairro já ouvi histórias de *aumas* que ficavam passeando pela rua de minha casa, e relatos de *açonbrações* no dia de sexta-feira 13. Também há coisas boas como a cultura do meu bairro, um exemplo: a festividade de Fátima. (B. A. 12 anos – aluno da turma 7C)

11. O meu bairro é um pouco legal porque eu só queria que tivesse uma escola lá perto de casa que não fosse muito longe porque é um pouco arriscado que é longe de casa. (B. da C. 13 anos – aluno da turma 7C)

12. Óbidos é um lugar muito legal tem muitos lugares bonitos como exemplo a Serra e o Forte Pauxis, mas eu gostaria que mudasse algumas coisas como por exemplo o salário dos trabalhadores que atrasa muito. (N. dos S. 13 anos - aluno do 7B)

A respeito de estudar e aprender sobre o município e região, os discentes declararam ser importante para “ficar sabendo mais”, “para contar aos nossos filhos”, “quando alguém pergunta sobre a nossa cidade a gente saberá responder”, saber “fatos que ocorreram no passado que venham beneficiar no presente”, “é nela que a gente ‘*abita*’ e ‘à’ muitas coisas que a gente precisa saber”. São respostas que apresentam justificativas, mesmo não conseguindo especificar com precisão, mas suas declarações demonstram certa reflexão daquilo que é observado no dia a dia, como se mostra a seguir:

1. Eu gosto de estudar pois eu aprendo coisas de que eu nunca ouvi falar, nós devemos saber as coisas sobre a nossa sociedade, estado, país para quando formos mais velhos contar aos nossos filhos, todos nós devemos estudar sobre a natureza pois um dia ela pode acabar. (C. M. 12 anos - aluna da turma 7C)

2. Eu queria saber mais sobre a Fortaleza Gurjão, eu nunca tive a oportunidade de ir lá. Também eu gosto de ir na Praça de Santana, gosto de ir a praia e pescar. (G. P. 14 anos - Aluno da turma 7B)

3. Sim. Seria importante aprender sobre a nossa biodiversidade, fauna e flora; sobre a nossa cultura crenças e religiões. (W. A. aluno da turma 7B)

4. Sim porque a gente aprende as antigas histórias sobre a nossa cidade e depois que alguém pergunta sobre a nossa cidade a gente saberá responder. (R.S. 17 anos – Aluno da turma 7B)

5. Eu acho importante estudar a nossa região, para mim ficar sabendo mais. (A. O. 12 anos - Aluno da turma 7C)
6. Sim, porque a gente aprende cada dia mais sobre a nossa região, aprende sobre a nossa cultura. Por isso que é importante estudar sobre ela. (N. C. 13 anos - Aluna da turma 7C)
7. Sim. Importante estudar sobre a nossa região porque tem muitas lendas. Seria mais importante aprender mais sobre as economias de nossa região, que seria mais importante. (J. F. 12 anos – Aluna da turma 7C)
8. Eu acho importante o estudo sobre a nossa região, sobre as lendas, os contos. Eu gosto de estudar sobre a nossa cultura, estudar sobre o que aconteceu antes de nós chegar aqui nessa terra maravilhosa. (I. S. 12 anos – Aluna da turma 7C)
9. É muito importante conhecer mais sobre nossa região pois é nela que a gente ‘abita’ e ‘à’ muitas coisas que a gente precisa saber, [...] nós deveríamos estudar cada pedacinho da nossa região[...] estudar sobre o que aconteceu antigamente aqui. (S. F. 12 anos – aluna da turma 7C)
10. Sim, seria importante estudar sobre os perigos que há no rio Amazonas, e saber mais sobre a cultura popular, fatos que ocorreram no passado que venham nos beneficiar no presente. (B A. 12 anos – aluno da turma 7C)

Tendo em vista essas declarações, a proposta metodológica apresentada, a seguir, faz um elo entre dois contextos de aprendizagem: o de fora e o de dentro da escola, o que eles já sabem e o que precisam saber a partir da inserção de narrativas da cultura oral amazônica como conteúdo, na disciplina de língua portuguesa.

4. 2. A PROPOSTA.

Aliada à contação de narrativas orais da Amazônia, o objetivo da proposta foi promover a leitura em sala de aula com a perspectiva de encaminhar o discente a um mundo reconhecidamente mais literário. Sendo ele capaz de ver, sentir e analisar o contexto sociocultural do qual também faz parte, além de tornar-se protagonista da própria aprendizagem.

Diante disso, é importante considerar a oralidade como recurso pedagógico, que segundo Busatto (2010, p.06), faz o elo entre diferentes áreas do conhecimento, “fortalece o senso de cidadania, promove a interação social, oferece instrumentos argumentativos que propiciam a comunicação e asseguram a autoestima do falante”. Na sala de aula, o professor é quem pode auxiliar seus alunos nessa tarefa:

exercitando a oralidade, contando e lendo histórias para eles, ouvindo suas histórias que têm para contar e ler.

Antunes (2003) corrobora com essa ideia ao enfatizar a necessidade de o professor aceitar o caráter interacional da oralidade e sua realização em diferentes situações e registros textuais para intervir pedagogicamente. Dessa forma, ela orienta que o trabalho com a oralidade demanda características que supõem saberes e conteúdos, os quais podem e devem ser discutidos em sala de aula, com o apoio de textos e de reflexões consistentes. Algumas dessas qualidades dizem respeito a:

- ✓ *Uma oralidade orientada para a coerência global* [...] [significa] reconhecer a unidade temática do texto, [...] levar os alunos a perceber como a unidade temática do texto assume características bem diferentes nas situações de conversação;
- ✓ *Uma oralidade orientada para a articulação entre os diversos tópicos ou subtópicos da interação* – [...] O uso de elementos reinterativos ou de elementos conectores (como repetições, substituições pronominais, substituições por sinônimos, por hiperônimos, associações semânticas entre palavras, conjunções) está igualmente presente nos textos orais, embora com algumas especificidades. A análise de textos em sala de aula será relevante se contemplar também tais elementos, fortalecendo a ideia de que a oralidade também está sujeita aos princípios da textualidade;
- ✓ *Uma oralidade orientada para as suas especificidades* – [...] será interessante que o professor saiba ressaltar os pontos formais e funcionais em que os textos orais e os textos escritos são diferentes [...] Atividades de passar do oral para o escrito (exercícios de “retextualização”, como sugere Marcuschi, 2001) podem ser bastante produtivos; [...]
- ✓ *Uma oralidade orientada para facilitar o convívio social* – [...] diz respeito também à questão dos interlocutores e de seus papéis na interação. O falante e o ouvinte são os atores do drama da comunicação e, nesse drama, cada um tem seu papel específico, que delimita suas possibilidades de atuação;
- ✓ *Uma oralidade orientada para se reconhecer o papel da entonação, das pausas e de outros recursos suprasegmentais na construção do sentido* – [...] ganha sentido também explorar a função de certas expressões fisionômicas, de certos gestos e outros recursos da representação cênica [...], os quais funcionam, de forma significativa, como elementos complementares no processo da interação verbal; [...]
- ✓ *Uma oralidade orientada para desenvolver a habilidade de escutar com atenção e respeito os mais diferentes tipos de interlocutores* – [...] corresponde à atividade de participação, de cooperação em vista da própria natureza interativa da linguagem. Não há interação se não há ouvinte. [...] o professor bem que poderia desenvolver nos alunos a competência para saber ouvir o outro [...] (ANTUNES, 2003, p.100-105).

Diante disso, o trabalho em sala de aula prevê tais pressupostos levantados pelas autoras, sendo dividido em etapas. Cada uma delas corresponde a uma oficina com objetivos específicos e sequência de atividades pedagógicas que mantêm entre si uma relação de continuidade, e por vezes, retomam as da etapa

anterior ou inter cruzam-se. Seu percurso incluiu dinâmicas de integração, que de forma lúdica, oportunizaram enfatizar recursos linguísticos como as onomatopeias, as metáforas, as hipérboles presentes nas narrativas, assim como os movimentos do corpo e dicção, entonação, geralmente utilizados na contação e leitura em voz alta.

E para melhor compreensão do que está sendo proposto, a seguir estão discriminados os objetivos específicos e os passos dessas atividades, e como foi desenvolvida cada etapa.

Primeira etapa: “Contação de histórias – fruto do saber e prática cultural”

Objetivo:

- ✓ Conhecer o universo cultural em que se dá a contação de narrativas orais amazônicas.

Tempo programado: 02 a 06 aulas

Procedimentos:

1. Narração de histórias pela professora, selecionadas previamente, sem acompanhamento de papel.
2. Breve exposição sobre a tradição de se contar histórias na Amazônia;
3. Levantamento das “Histórias que o povo conta”;
4. Socialização das narrativas coletadas.
5. Reflexão.

Sugestão para o desenvolvimento da etapa 1.

Nesta etapa, o momento é de enfatizar sobre a importância de se contemplar a prática da oralidade, dentro de situações de interação social. A narração de histórias abre possibilidade para o encontro dos discentes com as histórias nascidas no seio familiar e no cotidiano das pessoas que são e vivem na Amazônia paraense. A professora nomeada, agora, como “ser depositário do mistério e do saber” entrará na intimidade do narrador para revelar um “Segredo”. Pois,

O momento de contar uma história é também o instante da revelação de um segredo. Ingressamos na intimidade do narrador. E fomos eleitos (por

outros ou por nós mesmos!) para sermos depositários do mistério e do saber que uma história carrega. (SISTO, 2004, p.83)

Por isso, que no decorrer da aplicação das oficinas, algumas ações devem ser observadas e registradas no que se refere à receptividade da turma em relação ao que será narrado, já que o “ouvinte, enquanto espera, está submerso no mistério”, que aos poucos, vai sendo desvendado ao sabor de uma história contada de forma dosada. E o espaço adquirido pelo mistério abre caminho para aproximar contador e ouvinte, os quais precisam estar disponíveis para que o inesperado se constitua um elo entre os dois.

Na sua condição de espectador, o ouvinte concebe.

[...] a história com todos os sentidos. Recebe com toda a sua percepção, tudo aquilo que o narrador é capaz de projetar. [...] E gesto também é texto, assim como movimento, olhares, tons de voz. E não dá para voltar atrás, para interromper, para repetir, como se faz com o texto escrito. O texto oral não dá tudo pronto para o ouvinte (ou leitor), pelo menos um bom texto. Por isso o ouvinte adquire uma função ativa na narração: ele tem que ir preenchendo os vazios que a narração vai deixando. Sua tarefa, mesmo que ele não saiba disso – e muitas vezes o ouvinte demora para se dar conta disso – é ligar, unir, recheiar de sentido o que o contador de histórias está narrando. (SISTO, 2004, p.84)

E ao propor aos alunos a busca por outras narrativas, junto a familiares e pessoas conhecidas da comunidade ou do bairro onde residem, é necessário também despertar a sua curiosidade e a sensibilidade de ouvi-las, para que se sintam dispostos a ir ao encontro dessas histórias que o povo conta, assim como a responsabilidade de socializá-las.

Neste sentido, é importante que o (a) professor (a) permita que seus alunos oralizem as histórias coletadas, recontando-as, ou narrando-as por escrito, sem impor restrições. Pois, nesse momento, conquistar a confiança do alunado torna-se necessário para inseri-lo neste contexto do qual fazem parte, mas que desconhecem. O momento de socialização pode ser acompanhado da dinâmica de integração, ficando a critério do (a) professor (a).

4.2.1 Não existe narrativa sem narrador.

Para começo de conversa, foi esclarecido aos alunos que a partir daquele momento eles estavam participando de uma nova rotina de aulas, na qual as

histórias encontradas no cotidiano das pessoas, moradoras da região Amazônica, fariam parte do conteúdo da disciplina de língua portuguesa naqueles últimos bimestres de 2018.

Mas ressalta Sisto (2004, p.83) que “contar histórias não é simples. Nem muito menos banal. Uma atividade tão “antiga” quanto o homem, certamente traz consigo toda uma tradição”. E na condição de ouvintes e interlocutores, nessa interação, os discentes haveriam de perceber que as narrativas contadas e compartilhadas fazem parte de uma prática social advinda de muitas gerações. Narrativas da cultura oral contadas, na maioria das vezes, por pessoas idosas e contadores de histórias, que também são registradas e escritas por autores e pesquisadores profissionalmente reconhecidos.

E os elementos contextualizados no seu enredo destacam, por exemplo, traços da cultura local: a linguagem, uma crença, personagens fantásticos das lendas amazônicas ou um costume, ou seja, “um legado, que é acionado, cada vez que alguém começa a contar. E que se renova a cada história contada” (SISTO, 2004, p.83).

Esse legado também foi apresentado pela professora com as histórias: “Medo da cabeluda”, “O vulto no cemitério”, “Acordo com o Curupira”, “O mato tem dono”, que foram retiradas da obra “Isso tudo é encantado”, onde contém relatos de moradores ribeirinhos de diferentes comunidades do município de Santarém (Pará), editada por Florêncio Vaz e Luciana Carvalho.

Além dessas, os alunos conheceram histórias de outros lugares como: “O elefante e a tartaruga”, “Ônibus fantasma”, “Cobra Norato”, “Os compadres corcundas”, que podem ser encontradas na coletânea “Histórias de quem conta histórias”, que reúne textos selecionados, contados e escritos por contadores de histórias do Brasil, de Portugal e do México, organizada por Lenice Gomes e Fabiano Moraes; outra que se inclui nesse conjunto é “O menino que arrotou um trovão”, de Octavio Pessoa, escritor amazonense.

Após esse primeiro contato com os textos de base oral, foi-lhes perguntado se conheciam alguma história semelhante a essas que pudesse ser compartilhada em sala de aula. O retorno foi positivo, já que alguns deles que vivem em comunidades rurais onde há matas e igarapés reconheceram nas histórias semelhanças com o lugar onde moram. Outros ainda não tinham ouvido, mas que gostaram de saber. Isto fez com que as aulas seguintes se sucedessem com a contação de outras

histórias, a fim de que ampliassem seu repertório narrativo, e quem sabe, recontá-las a outrem.

A cada performance apresentada, a professora buscou instigar os alunos sobre o enredo da história, a fim de estabelecer a compreensão do que foi narrado, e aos poucos fazê-los conhecer o universo onde permeia o imaginário e a tradição de se contar essas narrativas.

A continuação dessa etapa aconteceu, então, com a solicitação de histórias que o povo conta no município de Óbidos, com características semelhantes as das que foram apresentadas pela professora.

Contudo, foi necessário que a socialização se realizasse no início das etapas seguintes, pois alguns discentes não conseguiram a história com brevidade, outros ficaram tímidos em oralizar. Por isso, a professora permitiu que os discentes também as registrassem no caderno, com todos os seus aspectos linguísticos percebidos por eles: marcadores orais próprios da fala, expressões coloquiais ou variacionais, o que de certo modo, promoveria um novo estudo no ensino de língua.

Como a atividade era apenas de oralização não foi exigida a estruturação do texto, muito menos feita a sua correção gramatical. No entanto, a sua transposição para o caderno ganhou maior importância porque proporcionou elaborar uma coletânea dessas histórias e a leitura em sala de aula, dessas novas produções.

Vale enfatizar que, este primeiro momento não teve ponto definitivo e não se mostrou estagnado nessa etapa, mas foi um caminho aberto que introduziu outras situações desenvolvidas com o ensino e aprendizado da contação e leitura de narrativas.

Segunda etapa: “A literariedade no papel – arte e vivacidade”.

Objetivos:

- ✓ Reconhecer as narrativas orais amazônicas como fonte da arte literária e para a preservação de uma memória coletiva;
- ✓ Perceber diferenças entre oralidade e escrita;
- ✓ Reconstituir a história narrada por meio da escrita.

Tempo programado: 03 a 06 aulas

Procedimentos:

1. Contação feita pelo (a) professor (a) de duas histórias da tradição oral amazônicas, previamente definidas para esse momento.
2. Reconstituição da história narrada pela professora através do reconto.
3. Produção escrita da história na lousa e no papel.
4. Identificação de recursos linguísticos utilizados no texto após ser transcrito (repetições, metáfora, onomatopeias, hipérboles), assim como elementos característicos da cultura regional representados nas histórias.

Sugestão para o desenvolvimento da etapa 2

A atividade inicia com a narração pela (o) professor (a), e em seguida avança para a discussão sobre o contexto e a sequência das ações no enredo, para então, reconstituir a história. A turma, de forma coletiva e com a mediação do (a) professor (a), recontará o enredo narrado para ser reconstituído no quadro e no caderno. Isso amplia a conexão dos alunos com o enredo da história, de forma que os possibilita a identificar temas subentendidos nas narrativas, favorecendo espaço para debate e opiniões. E ao executarem tal atividade, há de se perceber se houve a compreensão do que foi narrado. Se o que foi escutado fez sentido para criar uma versão por escrito; que tema está sendo retratado no texto? O que se pode aprender com essa história? Que características tem agora o texto depois que foi “traduzido” para a escrita?

Será natural se surgirem dúvidas quanto à forma do texto, por isso essa é uma oportunidade para se acrescentar informações importantes quanto aos usos da língua – variação e recursos linguísticos que comumente são utilizados, além de fazer observações importantes quanto ao estudo da língua na construção do texto: a linguagem e o uso de conectores, sem avançar muito para questões gramaticais, mas o essencial para tornar o texto coeso e compreensível. É como coloca Cunha (1997), no texto “Da oralidade à escrita, um caminho a percorrer”, que o trabalho em sala de aula ao utilizar a realidade oral como recurso para o ensino de língua materna pode considerar as diferenças entre as modalidades oral e escrita. Isto significa levar o aluno, através de atividades práticas, a percorrer o caminho que começa na fala - modalidade da língua materna que ele já domina - e tem seu fim (ou o começo do fim) no texto escrito, mencionando tais diferenças como:

- a) a importância dos marcadores conversacionais no texto oral – suas diferentes funções – e a possibilidade ou não de usá-los no texto escrito;
- b) a construção da coesão e da coerência em textos orais e escritos;
- c) a argumentação e seus recursos em ambos os tipos de textos. (CUNHA, 1997, p.116)

E com isso, mostrar aos alunos que o texto oral e o texto escrito têm características diferentes, específicas, e que se realizam independentemente, como também explica Marcuschi (2010) de que:

Oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias [...] ambas permitem a construção de textos coesos e coerentes, ambas permitem a elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais, dialetais e assim por diante (MARCUSCHI, 2010, p.17).

Com isto, o percurso a ser realizado torna-se primordial para que os protagonistas dessa história compreendam que a linguagem é disseminadora do saber que provém do imaginário popular, e um texto ao ser narrado/ouvido pode se perpetuar por meio da escrita e da arte literária. Neste caso, pode ser solicitado um caderno de produção textual, pelo (a) professor (a), para que o discente organize sua coletânea de histórias.

4.2.2 “Dar a luz” às histórias.

Esta etapa apresenta-se como continuação da primeira, mas que avança para outras ações mediadas pela professora. O momento iniciou com a roda de conversa, onde se abriu espaço para os alunos compartilharem suas histórias, antecipadamente solicitadas na primeira etapa. Após isso, o momento continuou com a professora proferindo narrativas do seu repertório, recolhidas de fontes anônimas e intituladas por ela: “O fantasma pede carona”, na turma 7B e a “Encante”, na 7C.

Realizada a contação, a professora retomou com os alunos os acontecimentos e as ações dos personagens, a fim de fomentar a discussão sobre o enredo. Juntos, realizaram o processo de *retextualização*, que segundo Marcuschi (2010) é a “passagem ou transformação do texto falado para o texto escrito”, e envolve operações complexas que interferem no código e no sentido, ou seja, “é a

passagem de uma ordem para outra ordem”, que também está submetida a uma “atividade cognitiva denominada *compreensão*”.

Foi com essa finalidade que a história reproduzida por escrito no quadro, dando-lhe forma e conteúdo, organizando-a literariamente, revelou a compreensão leitora dos alunos por meio da audição de histórias. Tal procedimento encerrou com a leitura das novas produções. Isso os possibilitou ampliar sua percepção sobre o texto, que ao ser redigido, recebeu uma estrutura que segue regras de pontuação, de recursos que mantém a coesão das frases, resultando numa linguagem planejada e organizada, a qual não se aplica da mesma maneira na oralidade, mas que contribui para que a memória individual ou de uma comunidade se perpetue na literatura. Ambas “são modos de representação cognitiva e social que se revelam em práticas específicas”, logo, “postular algum tipo de supremacia ou *superioridade* de alguma das duas modalidades seria uma visão equivocada” (Marcuschi, 2010, p.35).

Ainda nesta etapa, nas aulas seguintes, repetimos o procedimento, sendo que a história contada foi a “Loira encantada”. Dessa vez, eles redigiram a história em dupla, realizando o mesmo processo feito anteriormente, mas sem maiores intervenções por parte da professora diante das decisões realizadas por eles. Esta ação desencadeou novas versões sobre a mesma história, as quais carregam agora o estilo de seus autores e o modo como compreenderam o texto.

Terceira etapa – “Reinventando a roda – a arte de contar histórias”

Objetivos:

- ✓ Recriar histórias a partir da escuta de narrativas orais, contadas em sala de aula, atribuindo-lhes novas versões;
- ✓ Recontar as histórias ouvidas.

Procedimentos:

1. Narração feita pela professora de histórias orais;
2. Reconstituição das histórias, em grupos, de acordo com a quantidade de alunos na turma;
3. Apresentação oral da história recriada.

Sugestão para o desenvolvimento da etapa 3

Esta fase dá sequência ao que foi apresentado anteriormente, pois a ação se repete com o conto e o reconto. Aqui, o uso de recursos estilísticos no texto ao ser narrado, como a entonação, gestos, movimentos do corpo, é fundamental para aprender ou aperfeiçoar habilidades de oralidade, que de acordo com Busatto (2010), pode ser encarada como aliada ao processo de conhecimento. Isso põe em destaque a arte da oralidade no contexto escolar como estímulo na aprendizagem do aluno de expressar-se e a buscar sentidos para as coisas que o cercam e para a sua vida. Neste caso, pode ser considerada uma performance, pois diferencia-se de outras situações da fala cotidiana, ao revestir-se de poesia e expressividade. Isso implica dizer que,

[...]o prazer e o deleite em ouvir uma história é resultado da condição que o narrador tem de transformar o signo em significado, através da sua atuação *poético-sonoro-corpóreo-afetiva*. O exercício da fala capacita o aluno a argumentar, a predicar, ou seja, a ter pontos de vista. (BUSATTO, 2010, p.08)

Portanto, esse é o momento que aperfeiçoa a capacidade do aluno de compreender o que escuta, a fim de reinventar o conhecimento e aperfeiçoar suas aptidões comunicacionais. O (a) professor (a) conta a história, porém desta vez a versão reproduzida é realizada somente pelos alunos, que em grupos, recriam a história para ser apresentada, sendo recontada ou lida na roda literária.

4.2.3 Praticando a oralidade com as narrativas orais amazônicas.

A contação feita pela professora ainda foi constante nesta etapa para incitar a aptidão de recriar histórias e recontá-las. A história “O curupira” foi narrada na 7B e “A moça estranha”, na 7C, oriundas de arquivo pessoal da docente.

Após o relato feito pela professora, foi a vez dos alunos, que em grupos de três ou quatro, reconstituíram a história acrescentando, inclusive, nomes aos personagens, criando outro título para a história. Essa atividade aconteceu somente oral, embora eles achassem necessário redigi-la para ensaiar e apresentar, o que lhes foi permitido fazer. Por conseguinte, isso oportunizou ainda a produção de uma nova versão da narrativa, que após sua finalização foi entregue à professora.

Assim, alguns grupos se prepararam apenas para ler, outros encenaram a história sem muitos adereços, mas cada apresentação teve um estilo diferente. Dessa forma, conseguimos entrelaçar as narrativas contadas antes com a arte de contar, renovando-se a cada performance dos alunos. Em meio a essas variações, um dos participantes se revelou de maneira interessante, como um verdadeiro contador de histórias, surpreendendo a todos que lhe assistiam e ouviam. Apesar do seu jeito geralmente introvertido e tímido, conseguiu, nesse momento, apresentar-se como um *performer*, um *homem de ação* (Busatto, 2003), que no ato comunicativo combina movimentos de corpo e voz – a *performance*, assim denominada por Zumthor (2010; 2014).

Quarta etapa: “Lendo e contando – contando e lendo”.

Objetivos:

- ✓ Desenvolver habilidades de leitura e compreensão em torno do contexto apresentado em que se produzem as narrativas;
- ✓ Composição de um acervo das leituras realizadas;
- ✓ Ler textos e obras de escritores amazônicos e da literatura infanto-juvenil;
- ✓ Exercitar a expressão oral articulando adequadamente pausas, postura, entonação de voz.

Procedimentos:

1. Distribuição de cópias de textos aos alunos de diferentes autores da literatura;
2. Leitura individual e compartilhada dos textos propostos;
3. Escolha de uma obra previamente selecionada para a leitura compartilhada;
4. Socialização da leitura;
5. Discussão sobre a temática do texto.

Sugestão para o desenvolvimento da etapa 4.

Nesta fase, o caminho percorrido chega ao ápice com o rodízio de leituras de textos narrativos de tradição oral, os quais foram organizados por pesquisadores,

escritores/contadores de histórias, além de obras da literatura infanto-juvenil, incluindo autores amazônicos.

A roda literária, como foi denominada nesta proposta, oportuniza ler, narrar ou recontar. Mas também, falar da obra lida, fazer o resumo, destacar partes do texto que provoquem a reflexão. E poderá ser renovada com diferentes obras, avançando literariamente, de acordo com a série/ano e a faixa etária dos estudantes, até que estes, voluntariamente, busquem por suas preferências literárias. Neste sentido, torna-se importante o professor indicar fontes, e referências, pesquisar em endereços eletrônicos, visitar a biblioteca da escola (quando houver). Contudo, disponibilizar fontes ou criar um acervo para se trabalhar com os alunos.

Além dos textos e atividades propostos a seguir, outros podem ser utilizados para envolver o alunado num processo interacional com o escrito, inclusive, atribuindo-lhe sentido ou significado. Processo este que pode ocorrer também no exercício da narração oral. Pois, enquanto no texto escrito, espaços em branco são deixados pelo autor para serem preenchidos pelas conexões que o leitor faz com o seu próprio universo, no texto oral, “o narrador expressa essa intenção por meio da sua performance, mas é o ouvinte quem cria os significados, a partir daquela escuta sensível” (BUSATTO, 2010, p.08).

De acordo com Solé (1998) “a leitura é um processo de interação entre texto e leitor”, que se realiza em diferentes momentos, guiados por objetivos e finalidades estabelecidos. Logo, cada leitura e releitura vêm a ser uma experiência única que envolve a compreensão do texto escrito. Sobre isso, ela explica

Nesta compreensão intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios. Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem [...] (SOLÉ, 1998, p. 23).

Deste modo, com essa ação pedagógica em sala de aula, a leitura tende a expandir-se fora das paredes da escola, e, especialmente, fazer parte da vida pessoal do aluno, e auxiliá-lo a fazer suas escolhas reais. Seja assim, uma porta aberta para novas descobertas literárias. Por isso, tal propósito, não pode ser

entendido como algo pronto e acabado, mas sim como o início para a realização de outras rodas de literárias.

Neste sentido, é possível avaliar o processo de aprendizagem, em que a literatura deve ser vista como uma experiência e não como um conteúdo a ser avaliado. Cosson (2011) ratifica essa ideia ao apontar como objetivo maior da avaliação o engajamento do estudante para com a leitura literária, constituindo com seus professores e colegas uma comunidade de leitores, onde se reconheçam como membros ativos capazes de dialogar no tempo e no espaço com sua cultura, identificando, adaptando ou construindo um lugar para si mesmo.

Tendo em vista os propósitos mencionados, foi elaborado um repertório de textos, os quais poderão ser trabalhados dando continuidade às oficinas de contação e leitura de narrativas.

OBRA E AUTORIA	TEXTOS
Isso tudo é encantado (Florencio Vaz e Carvalho)	<ul style="list-style-type: none"> • O jurupari não grita mais. • Merandolino cobra grande. • Ponta do Toronó, lugar de Merandolino. • O boto, o rapaz e a namorada
Visagens e assombrações de Belém (Walcyr Monteiro)	<ul style="list-style-type: none"> • A morada do caboclo • O carro assombrado
Práticas de Oralidade na sala de aula (Cleo Busatto)	<ul style="list-style-type: none"> • O príncipe das cinco armas • Erequei e Ereveui
Causos amazônicos (Octavio Pessoa)	<ul style="list-style-type: none"> • O curumim que arrotou um trovão • É só uma coceirinha • Morto só daqui a pouco
A mata submersa (Peregrino Jr.)	<ul style="list-style-type: none"> • Causos de beira de rio
Aruanda - Banho de cheiro (Eneida de Moraes)	<ul style="list-style-type: none"> • Banho de cheiro
OBRA	AUTOR (A)
<ul style="list-style-type: none"> • Deixa eu contar: narrativas indígenas e africanas 	Antonia Maria Brioso Tavares (org.)
<ul style="list-style-type: none"> • Visagens e assombrações de Belém 	Walcyr Monteiro
<ul style="list-style-type: none"> • O Minotauro 	Monteiro Lobato
<ul style="list-style-type: none"> • Histórias de quem conta histórias 	Lenice Gomes; Fabiano Moraes (Orgs.)

• A criadora de patos: histórias que meu pai contava	Evandro Diniz Soares
• Casa de farinha e outros mundos	Daniel Rocha Leite
• Causos amazônicos	Octavio Pessoa
• Quatro caminhos	Rufino Almeida
• Luz dos meus olhos	Celso Sisto
• Foi vovó que disse	Daniel Munduruku
• A menina e o Golfinho	Ana Claudia Ramos
• O sumiço da lua	Manuel Filho
• Vou lá buscar a noite e já volto	Susana Ventura
• O patinho realmente feio e outras histórias malucas	Jon Scieszka

A cada leitura feita, o professor poderá encaminhar para o debate sobre o texto, utilizando da sua criatividade para envolver a turma. Sobre isso, estão dispostas, a seguir, algumas atividades que podem ser desenvolvidas no rodízio de leituras.

Atividade A:

O boto, a namorada e o rapaz

Uma vez aconteceu com um rapaz que tinha uma namorada, e um colega dele também queria essa mesma menina para namorar. O colega queria a mesma namorada do rapaz! Quando foi um dia, o rapaz foi caçar. Foi caçar e ficou *pra* colônia, ficou *pra* lá *pra* caçar. O pessoal baixou *pra* vila. Mas o rapaz tinha ficado lá no mato, *pra* caçar!

Quando deu umas 19 horas, um cara apareceu lá na vila. Então, um pessoal pensou que era o tal rapaz que tinha vindo do mato. Mas não era, porque ele tinha ficado caçando lá no mato e só vinha *pra* vila no dia seguinte. Mas o pessoal tinha certeza que era.

Quando deu umas 20 horas, aquele colega que queria a namorada do rapaz topou com ele e a namorada dele embaixo de um seringal. Como o colega queria a namorada dele também, os dois começaram a brigar pela menina lá no seringal. Eles *tavam* disputando a menina lá. O colega começou a xingar lá *pro* lado do

namorado da menina. Sei que a *porrada* encaixou lá, e eles se bateram, se bateram até que o rapaz *puxou pel'uma* faca e deu uma furada no colega.

Depois disso, o rapaz correu, correu e foi avisar que tinha furado o colega dele! Foi aquele comentário na vila. O rapaz chegou lá e contou que eles tinham brigado e que ele tinha furado o colega. Quando perguntaram o motivo, ele contou que foi porque esse colega tinha batido nele. *Tá bom.*

O pessoal foi lá no tal lugar, ver o colega do rapaz, que tinha sido furado. Chegando lá, era muito sangue, muito sangue mesmo, mas só que o cara não *tava* caído mais lá não. Então, o pessoal percebeu que ele tinha corrido no rumo da beira, lá *pro* lado do rio, e eles todos correram atrás. Ficaram lá, não viram é nada. Quando foi de manhã, eles foram ver e... O rapaz furado tinha desaparecido lá no meio d'ório, lá dentro d'água, lá! Ele tinha caído na água. Um pescador foi no outro lado pescar, e, quando chegou lá do outro lado, ele viu aquele negócio *tufado* lá. O pessoal foi olhar e era o boto, com a furada bem embaixo do braço onde o rapaz tinha furado o tal colega!

Aconteceu isso lá! Que o boto virou gente e morreu disputando uma menina. Só que ele não teve sorte. Ele morreu! Porque o boto, ele se transforma em qualquer pessoa. Se ele quiser se transformar numa mulher ou num homem, se achar que deve, ele se transforma mesmo, vai lá e faz o que ele bem entende. Depois ele se *destransforma* e vai *pro* fundo!

(*Isso Tudo é encantado*, p.60 - narrativa contada por Ronaldo, São Pedro, Rio Arapiuns – Santarém/ Pará)

Reflexão sobre o texto:

1. Retorne ao contexto da narrativa, e em poucas palavras, relate sobre o que fala a história.
2. Na situação que envolveu os dois rapazes disputando um amor, como você analisa o comportamento do colega que desejava conquistar a namorada do outro? Ele agiu com a razão?
3. A história mostra um final trágico devido a uma disputa amorosa. Você acredita que tudo pode ser resolvido com violência? Ele teria outra saída?
3. Se fosse com você, como resolveria essa situação?

Atividade B:**Texto1: Jurupari não grita mais.**

Essa história do jurupari, o compadre João me contou que, quando eles eram crianças, eles iam para a roça, eles escutaram um grito muito longe, um grito muito forte. Todo mundo correu para a canoa com medo, e o pai dele falou para ele que era o jurupari. É um bicho que tem na mata, ele tem a boca no peito. Se pegar qualquer pessoa, ele come. Um bicho muito perigoso! Bala não entra nele. Só se acertar na boca, para matar o jurupari.

Eles contavam que antigamente aqui, quando não tinha essa *desmatção* muito forte, essas derrubadas, era só mata virgem, então sempre eles ouviam o grito do jurupari. Sempre que *tavam* na roça, sempre corriam com medo. Esse bicho *baixava* gritando. Ele sente – diz que – as pessoas de longe. E ele vinha gritando...

Hoje em dia, praticamente a gente não ouve mais. Esses antigos contam que é por causa da grande *desmatção* e derrubada, que vão destruindo e vão destruindo, e espantando os bichos *pra* longe da floresta por causa dessa grande *desmatção*, a gente nunca mais ouviu mais falar de jurupari. Nunca mais ouvi falar que ele grite, ou que eles ouçam. A zoada, nunca mais eu vi.

(Isso tudo é encantado, p. 101 – história contada por Maria Raimunda Laranjeira Pimentel, Tauari, Rio Arapiuns, Rio Tapajós – Santarém/Pará)

Texto 2: Merandolino cobra grande

Eu ouvia muitas histórias que contavam desse Merandolino. Se eu for contar, é porque eu ouvi falar. Eu não sei se é esse mesmo ou se é outro. Ele mrava aí nesse Cuipiranga, ele vendeu e foi *pro* Mapará, já aí *pra* banda do Arapiuns. E tem muitas histórias, esse Merandolino...

Uma que eu conto é que ele foi pra Santarém. Quando chegou lá em Santarém, ele topou, ele enxergou uma lavadeira lavando roupa lá na beira da praia. E lá tinha uma canoa puxada pra terra, lá na beira da praia de Santarém. E ele pediu pra lavadeira lavar uma roupa pra ele. Ela disse que lavava. Ele perguntou por quanto era o trabalho de lavar a roupa, e ela cobrou cinco cruzeiros. Naquele tempo, no tempo do cruzeiro, muito antigo. Ele pagou e disse pra ela:

- Você faz o favor de pegar lá embaixo, naquela canoa que tá com a boca pra baixo. Tá lá, a roupa.

Ele foi embora e desapareceu. E ela foi embora ver a roupa. Chegou lá embaixo da canoa, não era roupa. Era só casca de sucuriú (cobra muito grande), era só casca! Ela deu um grito e se espantou! Foram ver, e não viram nada. Era a roupa desse Merandolino! Não sei se é história.

Ele era a cobra, né? Porque ele era a cobra grande.

(Narração de José Maria Branches, de Cuipiranga – Rio Arapiuns, Santarém/Pará – Isso tudo é encantado, p. 107)

Texto 3: Ponta do Toronó, lugar do Merandolino

A Ponta do Toronó é um dos pontos sagrados daqui da aldeia. Acredito que muitos já até ouviram falar da ponta do Toronó, por conta do paradeiro do famoso Merandolino.

Segundo os nossos antepassados, diante dos nossos conhecimentos, nós acreditamos que o Merandolino foi um homem que viveu no Rio Arapiuns. Após a sua morte, nós acreditamos que ele veio e morou em definitivo naquela ponta. Está definitivamente morando na Ponta do Toronó. *Pra* quem não conhece, é uma praia muita linda. E, *pra* quem não conhece a lenda do Merandolino – que dizem que é uma lenda, mas *pra* nós ele é algo sagrado -, naquela ponta a gente sente a proteção dele ali, presente para os pescadores, os moradores.

Nós, que moramos, nós temos aquela convicção de que, quando nós pedimos sua proteção, ele nos dá essa permissão de chegar lá, nos banhar. Lá é um lugar onde até tem bastante peixe. Mas não são todos que podem chegar lá e pegar esse peixe. Porque os pescadores dizem que, quando ele não quer dar peixe, ele não dá mesmo *pra* ninguém!

Meu pai me conta, minha mãe conta. É uma lenda viva pra nós.

(Isso tudo é encantado, p.109 - narrativa contada por Jandira, Aldeia Caruci, Rio Arapiuns – Santarém/Pará)

Reflexão sobre os textos

1. Após ter lido os textos, qual ou quais dela(s) lhe chamou mais a atenção? Por quê?
2. Sobre o que narram esses textos?

3. É possível perceber semelhanças entre os textos quanto à temática e a linguagem. Identifique-as.

Atividade c:

O príncipe das 5 armas

Era uma vez um jovem príncipe que, tendo acabado os seus estudos militares com renomados mestres, recebeu como símbolo o título de Príncipe das 5 Armas. Ele apanhou as cinco armas, que recebera do professor, e tomou o caminho que o levaria à casa do seu pai. Para isso, teria de atravessar uma floresta. As pessoas diziam:

- Cuidado, príncipe, pois na floresta mora o ogro gigantesco, chamado Cabelo Pegajoso. Ele costuma matar todas as pessoas que cruzam seu caminho.

O príncipe, que não tinha medo, seguiu adiante. Não tardou a encontrá-lo. Ele tinha a altura de uma árvore, sua cabeça mais parecia uma montanha, presas pontiagudas saíam da boca e a sua cabeça mais parecia uma montanha, presas pontiagudas saíam da boca e a sua barriga era enorme. Assim que viu o minúsculo príncipe, exclamou:

- Alto lá, verme insignificante! Ninguém passa por esta floresta sem a minha permissão. Você é meu prisioneiro.

O Príncipe das 5 Armas enfrentou o ogro sem medo, pois confiava no seu aprendizado. Disse:

- Olha aqui, quando eu entrei nesta floresta, eu já sabia que iria encontrá-lo. Mas é melhor ter cuidado. Eu tenho uma flecha envenenada, com ela perfurarei a sua pele e você cairá morto num instante.

Dizendo isso, armou o seu arco e disparou a flecha embebida em veneno mortal. A flecha se prendeu nos cabelos do ogro, assim também as outras cinquenta que ele disparou. O ogro arrancou, uma por uma, lançando-as por terra. O príncipe ameaçou-o com a espada e com a lança, que também ficaram presas nos cabelos do ogro. Resolveu atacar com a maça, que como as outras armas, não feriu o monstro. Quando o Príncipe das 5 Armas viu a maça presa, exclamou:

- Ogro, você me conhece? Sou o príncipe das 5 Armas, e ao entrar na floresta, confiei só em mim. Pouca importância têm a flecha, a espada, a lança e a maça, porque agora vou derrotá-lo e reduzi-lo a pó.

Dizendo isto, golpeou o monstro com a sua mão direita, enquanto lançava um poderoso grito. Sua mão ficou presa no corpo do ogro. Golpeou com a mão esquerda, com o pé direito e também com o pé esquerdo, e todos ficaram presos no monstro. Então pensou:

- Vou golpeá-lo com a cabeça e o derrotarei.

Mas também a cabeça grudou-se aos cabelos do ogro.

(...)

(Cléo Busatto – Práticas de oralidade na sala de aula, 2010, p.71)

A hora do desafio

- a. Após a leitura em voz alta e compartilhada, continue a história dando a ela um final interessante.
- b. Socialize aos colegas a sua versão da história.

Sugestões adicionais:

- ✓ Para haver maior envolvimento da turma, o professor poderá incluir uma dinâmica a fim de que a maioria, voluntariamente, relate sua produção. Assim como, incentivá-los a organizar seu texto no seu caderno de produção, solicitado com antecedência.
- ✓ Após a leitura da produção criada por eles, é importante que o (a) professor (a) lerá o final da história apresentada pela autora.
- ✓ O texto trata-se de um “conto de ensinamento” – conto da literatura da tradição oral legado por diversas culturas, tradições religiosas e filosóficas. [...] Histórias que o homem cria, porém histórias vivas, com humor e verdades, sobre a vida e a morte (Busatto, 2010, 70). Com isso o professor poderá conta-la e trabalhar com os alunos mensagens, valores que fundam o ser humano, como a compaixão, o amor, a generosidade, a coragem, a atenção, a ética, que despertam a alegria, o contentamento, a esperança, a fé.

Atividade D:**Causos de Beira de Rio**

Não acontece nada. A vida parou, estagnada e podre. A cidade permanece adormecida numa calma resignação silenciosa. Terra de gente podre – caboclos sem ambições, sem remorsos, sem problemas. Nem dramas de consciência, nem inquietações de coração. Ignorando seus direitos – que direitos? – e não sabendo o que vai pelo resto do mundo, as fronteiras do seu espírito coincidem com o horizonte curto dos seus olhos: a curva mansa do rio e o corte vertical da floresta. Nem alegria. Nem esperança. Esperança de quê? Liberdade, isso sim. A miséria não é afinal uma forma de liberdade? Mas para quê, se não sabem o que fazer daquela estranha liberdade das matas sem-termos e sem dono, dos rios preguiçosos que não descansam?

Frei Jacó aparece por lá, vez ou outra, com as missões: casa, batiza, abençoa, absolve, reza... dá presentes, ensina catecismo. É teimoso no ensino da doutrina cristã:

- Sois cristão?
- Sim, pela Graça de Deus!
- Quem é Deus?
- Um soberano Senhor, criador do Céu e da Terra.
- Deus tem sempre existido?
- Sim, porque não teve princípio nem há de ter fim...
- E para que fim nos criou Deus?
- Para amá-lo nesta vida e gozar depois d'Ele no Céu para sempre.

Frei Jacó – bom frade ingênuo, a cabeça branca, os olhos sem malícia, fica espantado com aqueles caboclos que vêm do *centro* – do meio cerrado do seringal, do coração sombrio da mata calada. Chegam tímidos e nus. Índios mansos, tristes e miseráveis. Frei Jacó dá-lhes roupas e calçados, além de terços e santos. Impõe uma condição: que assistam à missa vestidos: “com roupa de ver a Deus”.

Concordam, com um aceno de cabeça. Vestem a roupa, calçam os sapatos – e endomingados, manquejando, os sapatos machucando os pés grossos, vão para a igreja. Mal terminada a missa – na própria calçada da igreja - descalçam os sapatos – ufa! Que alívio – e despem as roupas. – eta calor brabo! Depois, atravessam

dignamente a praça, nus, com a mais grave naturalidade, e voltam para suas malocas, contentes e tranquilos.

Frei Jacó benzia-se, perplexo:

- Não compreendo...

Que andassem descalços, concordava. Mas, nus, Santo Deus, que indecência!

Não compreendia... houve nova combinação: que fossem à igreja descalços, mas não tirassem depois as roupas.

Eles aceitam a concessão: vão à igreja de pés no chão; mas vestidos – que sacrifício! – Acabam aceitando a imposição de Frei Jacó – não há outro jeito – pra ganhar presentes.

Se na igreja aparece uma moça bem pintada e bem vestida – saia de chita florida, fita vermelha no cabelo – os índios viram a cabeça, curiosos - puranga! – e Frei Jacó faz um sermão iracundo, “contra essas pessoas sem modéstia que vão à casa de Deus indecentemente vestidas, para dar maus exemplos” “Que Deus se apiede dos pecadores que assim procedem!”

Os índios não entendem patavina do que ele diz. Nem a moça de fita vermelha no cabelo. É mulher-dama, mas de uma inocência de arcanjo: peca sem saber que peca, com naturalidade boa do instinto: - Axi! E isso é pecado?

Depois da missa, ou da novena, pulam todos pra dentro da montaria – levando o que foi possível trocar por borracha, balata, pupunha, pacovão, que haviam trazido do centro: - querosene, sal, farinha, cachaça, brotes, fazendas, agulhas e linha – e lá se vão.

No confessionário uma vez Frei Jacó ficou revoltado com o cinismo de um caboclo que tinha trocado de mulher:

- Uai, Seu Vigário, mudar mesmo pra pior, é bom!

Eles afinal tinham lá a sua filosofia.

Uma vez a filha do cearense Macário adoeceu e lá chamaram o médico do Posto de Saúde. Quando o doutor Bento quis examinar a cunhantã, ela resistiu envergonhada num inesperado acesso de pudor.

E o pai aconselhou, gravemente:

- Besteira, menina. Deixa disso, que olho de médico é que nem ouvido de padre...

Mas se a doença era na mulher, ele pensava diferente. Quando o Dr. Bento, chamado para examinar-lhe a mulher, quis levantar-lhe a saia e apalpar-lhe a barriga, ele o advertiu sem dissimular o tom de ameaça:

- Doutô, muié minha só tem doença daqui pra riba!

E marcou com a mão a cicatriz do umbigo.

Anastácio, cearense de voz mansa, era a única pessoa próspera do lugar e tinha ganho uma bolada no seringal. A conselho de amigos foi à praça botar o dinheiro no banco. Tinha feito uma só compra; um relógio. Achava bonito relógio com correntão de ouro, mas não sabia ver as horas. Um amigo perguntou-lhe:

- Que horas são compadre?

Encostou o relógio no ouvido e respondeu sem embatucar.

- A hora eu não sei não. Mas o pau tá comendo...

De tarde vai ao Banco, assina penosamente um cheque no valor de todo dinheiro de manhã depositado. O pagador conta o dinheiro – e ele olha, atento e calado.

No fim, quando o empregado lhe entrega o cobre, Anastácio explica com a maior simplicidade:

- Não quero não, senhor! Eu queria só era ver se o meu dinheiro estava aí mesmo.

Mas um dia houve na bodega da vila um estrupício – e o cearense explicou o “causo” com natural tranquilidade;

- Eu estava no meu canto queto. Tomando a minha cerveja. Tava com dinheiro no bolso. Veio o cabo – e eu só vendo o jeito dele – começou a botar gente pra fora. – Sai, cambada safada! E eu queto. Só vendo o jeito dele. Eu tava com a minha quicé no quarto. Ele veio em direitura pra minha banda e me intimou:

- Pra fora!

E eu respondi em cima da bucha:

- O senhor é autoridade, mas não está com a razão. Eu não estou fazendo mal a ninguém.

Aí o cabo cresceu pra mim, de chanfalho em punho e tentou me tocar. Neguei o corpo, e meti a faca nele. O Senhor vê? Eu não tive culpa. Depois, nós acertamos as contas. Conversando é que a gente se entende. Não é verdade, meu branco? O senhor sabe, isto aqui está ficando muito ruim. Quero ir pra minha terra. O senhor

sabe: eu sei trabalhar. E homem não faz pouco de mim... não tenho medo de careta, nem levo desaforo pra casa.

Carregaram o cabo pro Posto de Saúde e chamaram o doutor pra tratar dele: estava se esvaindo em sangue.

O cearense, sem se afobar, no meio da confusão, safou-se de mansinho. Foi-se embora. Como se a coisa não fosse com ele. Mais que depressa, pulou pra dentro da montaria – e mupicando o jacumã, desapareceu na forquilha do igarapé...

Quando a noite sem estrelas sepultou a paisagem triste, o silêncio retomou ao Largo da Matriz.

E Frei Jacó continuou a ensinar catecismo e a dar roupa aos índios: duas inutilidades inofensivas.

- Não matarás! Era a lição do Evangelho.

Mas com o cearense nunca mais ninguém tirou prosa: ele não matou nenhum cristão, defendeu o seu direito...

(Peregrino Júnior – A Mata submersa: e outras histórias da Amazônia, 1936, p.59-61)

Sobre o texto, responda:

- a. Como o povo ouvia as pregações de frei Jacó?
- b. Qual a situação de Anastácio, o cearense de voz mansa? Por que matou o cabo?
- c. No texto, Peregrino Júnior narra pequenos “causos”, que retratam um pouco da história de colonização na Amazônia, das primeiras décadas do século XX. Que causos ele conta?
- d. Qual análise podemos fazer a respeito do que o autor relata, ao considerarmos as atitudes dos personagens citados por ele?

...

Atividade E:

Texto: Banho de cheiro

O hábito vem de longe, de nossos antepassados índios ou de nossos primeiros caboclos? Não sei; mas cidadã de nossa Senhora de Belém do Grão-Pará, sempre gostei e sempre cultivei o banho de cheiro, mesmo agora, há tantos anos morando distante de minha cidade. (...)

No meu tempo de menina, desde o momento em que me entendi como gente, vi amanhecer festiva a minha cidade, 23 de junho. Homens corriam,

carregando à cabeça tabuleiros cheios de ervas próprias para o banho da felicidade. Seus pregões embalavam as mangueiras que arborizam as praças e as ruas de Belém, caindo como promessas no coração das *curibocas*.

- Cheiro cheiroso! (a pronúncia local: *chèro chèroso!*)

Portas e janelas se abriam. Os homens paravam de casa, desciam os tabuleiros; ervas, raspas, folhas, pedacinhos de madeira passavam de suas mãos à da compradora. Ninguém queria perder o direito à felicidade: ricos e pobres. Nos fogões e nas fogueiras – as mesmas que iriam iluminar a noite do santo – a grande lata fervia com os vegetais perfumados da Amazônia que ralados, esmagados, verdes pela juventude ou amadurecidos pela velhice, dão depois de fervidos, um líquido esverdeado com o exuberante perfume mata virgem. Patichuli e pau-de-angola, priprioca, catinga de mulata, manjerona, bergamota, pataqueira, cipó-catinga, arruda, cipó-uíra, baunilha, corrente, perfumes selvagens é certo, mas que misturam minha vida de hoje com a de ontem, com a mesma intensidade.

Estou a revê-la como sempre, num trecho do Mercado de Belém, bem próximo ao Ver-o-Peso, sentada num banquinho, tão cheirosa na sua roupa clarinha de limpeza, nos cabelos jasmims bogaris, rodeada de um mundo vegetal, cercada de tabuleiros com folhas, raízes, madeiras. Chamava-se Sabá e foi uma das pessoas mais amadas da minha infância e mocidade. Contava-me estórias maravilhosas dos vegetais de quem era íntima. Sabá, cabocla paraense vendendo banhos de felicidade. Eu perguntava, segurando uma batata:

- Que é isso? Para que serve?

- Isso é batata de vai-e-volta. Se você tiver um namorado, gostar muito dele e ele lhe deixar, tome um banho com essa batata, chamando o seu nome. O homem volta correndo.

Sabá conhecia o efeito das plantas e raízes no destino dos homens. Mulher precisando agarrar o marido sempre fugidio, namorado ou outro qualquer difícil amor? Ela resolvia, simplesmente, com os seus banhos.

Como era bom ouvir Sabá afirmando, em plena convicção, a eficiência sentimental dos vegetais da Amazônia. Sabá vendendo banhos miraculosos no Mercado, Sabá evitando desgraças, abençoando amores, fortalecendo lares, com ervas, batatas, plantas. Sabá amansando criaturas ferozes, colaborando em venturas, construindo felicidades.

Até hoje nunca me faltou o banho-de-cheiro, o banho da felicidade que vou buscar, anualmente, na minha terra. Enormes garrafas trazem, pelos ares, as águas cheirosas e minha gente.

Tenho sido sempre fiel à minha terra e ao meu povo. A conquista da felicidade é fácil; basta escolhermos um caminho, construirmos com as nossas mãos e o nosso raciocínio pacientemente, a nossa consciência de viver. Considero-me uma mulher profundamente feliz; sei que o sou porque cedo tomei posse do meu destino e pela estrada escolhida caminho sem desfalecimentos. Mas jamais deixarei de dar, ao banho-de-cheiro de minha terra, uma pequena parcela na construção de minha felicidade. Daí o nome deste livro.

Fatos, personagens, histórias, contam aqui um pouco de minha vida sempre vivida em profundidade. Não pretendo escrever memórias acompanhando no tempo tudo o que vi, senti, sofri. Para quê? O melhor é deixar apenas pequeninos trechos, fazer o levantamento de lembranças mais profundas, ocorrências gravadas na memória. Geralmente os memorialistas temem recordar coisas banais. Este é um livro banal.

Pudessem todos tomar o seu banho-de-cheiro, o banho da felicidade.

(Eneida de Moraes – Aruanda, 1989, p. 197-199)

Glossário:

Cariboca ou curiboca: é uma palavra da língua tupi que significa: “procedente do branco”, “mestiço de branco com índio”.

Sobre o texto, responda:

1. A autora, no texto “Banho de cheiro”, faz um levantamento de suas recordações de sua mocidade. Do que ela lembra?
2. Identifique elementos culturais retratados no texto pela autora.
3. E você, que lembranças você recorda que também podem exemplificar hábitos da Cultura da sua região, município? Relate-as.

Sugestões para desenvolver as atividades.

Antes de o professor realizar a leitura em voz alta e compartilhada com os alunos, poderão trabalhar juntos o *antes da leitura*, focando apenas o título –

elaborando hipóteses sobre o que a história pode está contando. Em seguida, com a leitura compartilhada, o *durante a leitura*, a qual poderá ter a participação da professora lendo em voz alta alguns trechos atentando para os aspectos de entoação e clareza da dicção, ajudando na leitura dos alunos, que poderão fazê-la silenciosamente. Após esse exercício, propomos que se trabalhe a *recapitulação* oral da história completa, o *depois da leitura*, fomentando a discussão sobre o texto, a fim de que os alunos elaborem suas próprias conclusões. Depois disso, o professor poderá dar continuidade destacando a linguagem empregada e as palavras que provavelmente gerem dúvidas; solicitar um resumo ou gravação audiovisual da história contada, além de outro tipo de produção textual, de acordo com o interesse contemplado no trabalho de cada professor.

4.2.4 “Leituras à vista”

Nesta fase, o momento foi para trocar ideias acerca das leituras de obras e textos, previamente selecionados, e tornar-se, assim, uma “atividade propiciadora de uma experiência única com o texto literário” (ZILBERMAN, 2008, p.16).

A roda de leitura aconteceu mais de uma vez, em aulas diferentes. O primeiro rodízio realizou-se com a leitura e discussão de uma sequência de textos de base oral, cada um com questões que conduziam para a discussão sobre sua abordagem, sendo eles “O boto, o rapaz e a namorada”, “O jurupari não grita mais”, “Ponta do Toronó, lugar de Merandolino”, “Merandolino cobra grande”. Então, cópias dessas narrativas foram distribuídas pela professora, a fim de que os alunos lessem. Com isso, começaram a perceber semelhanças com as histórias contadas por ela nas etapas anteriores: o contexto; a linguagem, com a presença de marcadores próprios da oralidade e expressões regionais, que também identifica um grupo social; e o léxico utilizado nos textos.

A dinâmica das atividades envolveu os alunos em forma de círculo, que primeiramente, fizeram a leitura silenciosa e individualmente, depois, em duplas, um colega lia para o outro; em seguida, compartilharam o entendimento na roda de conversa, sendo esta mediada pela professora. Também foi permitido ler juntos como num jogral, para reler em voz alta, articulando adequadamente pausas, postura, entoação de voz.

Foi a partir dessas leituras e a discussão de sua temática que surgiram outras histórias com personagens do imaginário amazônico: o boto, a Matintaperera, o Jurupari, lara mãe d'água, o Curupira. Isso levou os discentes a aprofundarem o assunto através de um pequeno estudo sobre esses personagens: suas características físicas, imagem, ambiente onde moram, o que o povo sabe ou conta sobre eles. Então, os alunos foram em busca dessas informações; houve, com isso, a confecção de cartazes contendo a imagem desses seres, que de acordo com as narrativas socializadas na roda literária, são seres sagrados e protetores da natureza. As equipes oralizaram suas produções em sala de aula, e depois disso, também as expuseram na Feira pedagógica da escola, em outubro de 2018, intitulada “Os seres protetores da natureza e as histórias que o povo conta”, com mostras de textos escritos acerca desses personagens.

No segundo rodízio, os textos trabalhados oportunizaram a produção escrita, é o caso do conto “O príncipe das cinco armas”, caracterizado como um conto de ensinamento e escrito por Cléo Busatto (2010), o qual possibilitou aos alunos imaginarem uma continuação para a narrativa, conforme sugestão levantada na proposta metodológica.

O texto “Banho de cheiro”, de Eneida de Moraes (1989) trouxe a eles a memória narrativa da autora, que despertou neles suas lembranças de infância, assim como permitiu identificar elementos da cultura regional, da qual faz parte a autora. Com ela, os alunos se sentiram representados, motivando-os a relatarem episódios que põem em foco elementos culturais que caracterizam sua região e município, Óbidos (Pará). Uma aluna da 7C lembra que o domingo sua família se reunia na casa da avó para comer uma iguaria muito comum nesse lugar o beiju – que é feito da farinha da mandioca:

[...] da minha infância eu lembro que eu ia à casa da minha vó. Aos domingos a gente (minha família) nos reuníamos para comer *beiju*. era aquela conversa, riam, contavam piadas. E era assim todos os domingos. Só que hoje minha vó está doente e só fica passando mal. Espero que ela se recupere logo para que eu tenha mais momentos assim.

Outro relato, feito por uma discente da 7B, nos reporta a uma crença: “pedir licença à mãe dos rios, matas e igarapés”, o que significa uma atitude de respeito à natureza. Embora seja antiga essa crença, o povo ainda acredita, ainda mais aqueles que são dessa região e tem um grande vínculo com a natureza.

[...] certa vez, fui eu, Carlos, meu irmão, bia, Gabriel fomos até o igarapé, longe de tudo e de todos. Então estávamos tomando banho. Mas claro, antes de eu tomar banho eu pedi licença à mãe d'água. Depois fomos embora. No outro dia um pessoal de lá da comunidade foram caçar ou pescar e não pediram licença para a mãe d'água, logo apareceu uma cobra grande e colorida, diferente de todas, e eles saíram correndo. Depois disso, nunca mais fui nesse igarapé, que fica na colônia São João no Curumu. Alguém disse que está sujo e ninguém passa por lá.

Além desses exemplos mencionados, também foi lembrado o carnaval, tradição atual e esperada pelas pessoas que moram em Óbidos. Assim conta uma discente da 7C:

Eu me lembro do carnaval [...] o bloco que eu mais gosto é Unidos do Morro porque a gente sai de Mascarado Fobó [...] a gente joga maisena e se diverte. Eu vou com a minha tia, ela também sai de Mascarado Fobó. Eu via muita gente conhecida que queria jogar maisena em mim, mas não conseguia. É uma tradição aqui, em Óbidos, jogar maisena durante o carnaval nas pessoas, é por isso que eu gosto do carnaval.

Semelhante a esses, outros aspectos foram mencionados pelos estudantes: as brincadeiras, iguarias, os monumentos históricos característicos da cidade, as dificuldades que é morar longe em comunidades distantes, e as travessuras da infância.

Outro texto apreciado foi “Causos de beira rio” (1936), de Peregrino Júnior, permitiu uma leitura mais avançada com foco na linguagem e no contexto social e histórico, abordados pelo autor. Nele, o escritor coloca em destaque o comportamento dos personagens frente a situações inesperadas, mas que de alguma forma retrata a política governamental de uma época de colonização e exploração comercial da Amazônia. Foi uma leitura que integralizou conhecimento de outras disciplinas estudadas pelos alunos como História e Estudos Amazônicos, mas em fase de aquisição, o que pôde ser muito bem explorado com a leitura do texto literário, mediada pela professora.

Entendemos que ao fazer dessa forma, a literatura começa a exercer o seu papel: o de subsidiar o conhecimento e a formação do leitor, sendo este capaz de compreender além do que está escrito. Assim, orienta Regina Zilberman:

A leitura do texto literário constitui uma atividade sintetizadora, permitindo ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade sem perder de vista sua subjetividade e história. O leitor não esquece suas próprias dimensões, mas expande as fronteiras do conhecido, que absorve através da imaginação e decifra por meio do intelecto (ZILBERMAN, 2008, p.17).

Com essa perspectiva, a leitura continuou, individualmente e compartilhada, com os textos de Walcyr Monteiro (A morada do caboclo, O carro assombrado), de Cléo Busatto (Erequei e Erevui) e do autor amazonense Octavio Pessoa (O menino que arrotou um trovão, É só uma coceirinha, Morto só daqui a pouco). O exercício deu ênfase para a expressividade oral seguida da discussão sobre os aspectos linguísticos e estruturais dos textos. Ratificando, neste sentido, de que “o exercício da leitura é o ponto de partida para a aproximação à literatura” (ZILBERMAN, 2008, p.18), mas também, pode ser o ponto de chegada, na medida em que oferece opções diversas, conferindo-lhe sentido educativo, auxiliando o estudante a ter mais segurança no que se refere às suas experiências.

O terceiro rodízio incluiu as obras de autores da literatura infantojuvenil, citadas no quadro demonstrativo da proposta metodológica. Para isso, a professora disponibilizou exemplares únicos de cada obra para que os participantes da roda escolhessem e levassem para ler em casa, e no prazo determinado de uma semana eles retornariam com a leitura feita para compartilhar a história com os colegas. Na roda, os alunos leitores falaram do livro que escolheram, citando nome e autoria da obra, destacaram um trecho ou capítulo que lhe tivera chamado a atenção, destacado a temática e a mensagem que foi possível compreender a partir da leitura realizada.

Entretanto, a quantidade de exemplares disponibilizada não foi suficiente para todos, por isso concordamos na turma fazer a alternância de obras e leitores para contemplar a todos. Então, voluntariamente, escolheram uma obra para ler e depois compartilharam sua experiência com os colegas na Roda literária. Os outros fizeram o papel de ouvintes. Repetimos a dinâmica em três momentos, o que demandou mais tempo, aproximadamente três semanas, porque também os alunos se sentiram curiosos e com vontade de ler aquelas obras. Porém, a dificuldade de conciliar isso com o pouco tempo que tínhamos fez com que as oficinas tivessem que ser concluídas, haja vista que as atividades na escola estavam sendo encerradas e, era necessário também, finalizá-las na sala de aula. Foi positivo e gratificante observar o interesse dos alunos leitores em conhecer as obras disponibilizadas pela professora, concorrendo às vezes pelo mesmo livro, deixando permanecer o “gostinho de quero mais”.

5. CULTIVANDO SEMENTES: OS RESULTADOS.

Nesta pesquisa, a contação de narrativas orais amazônicas, como proposta metodológica na promoção da leitura em sala de aula, envolveu alunos e professora numa trajetória gradativa de exercícios orais e escritos: o conto/reconto, leitura e produção de narrativas. Com isso, foram criadas oportunidades aos alunos de conhecerem o contexto sociocultural das histórias que nascem da tradição oral, além de potencializarem suas habilidades com a leitura.

Importante, diante disso, foi o momento da avaliação do processo de aprendizagem. Ao realizá-la, permitiu que se comprovassem dados, e confirmassem o que já havíamos abordado nesta pesquisa. Assim, a partir de duas questões elaboradas, solicitei que avaliassem a dinâmica desenvolvida durante as atividades de contação de histórias e de leitura, nas aulas de língua portuguesa, refletissem também sobre o próprio desempenho. Isso fez com que, dos 45 participantes, 33 manifestassem seus comentários. Apesar da ausência dos outros, por conta dos contratempos referentes ao encerramento do período letivo, tais registros puderam ser lidos e analisados, os quais se mostram condizentes com os objetivos estabelecidos. Percebe-se semelhanças quanto à maneira como foi compreendida a questão, e como foi concebida a aprendizagem. São, sobretudo, testemunhos que nos reportam a um olhar reflexivo sobre o ensino. Por isso alguns trechos desses comentários são citados, a fim de embasar esta análise.

As primeiras narrações feitas pela professora provocaram um tanto de estranheza e resistência, quanto ao que estava sendo apresentado, mas também aguçou a reflexão por parte do aluno, que aos poucos se tornava consciente sobre a importância de aprender. Assim eles disseram em sua autoavaliação:

Pra mim foi bom se enturmar com os colegas, se soltar mais nas aulas e demonstrar que você se dedicou nas aulas [...] o que contribuiu na minha aprendizagem, foi *naquelas aulas de narrativas de textos, que eu tive que participar...* no começo *eu tinha vergonha* logo depois fui me soltando, deixando a vergonha de lado e aprendi mais a ler, escrever nem tanto, mas *aprendi muito e é isso que importa* (R.C.S, turma 7C).

Foi positivo aprender a contar histórias[...] foi positivo aprender a fazer história sozinho; sim, por aprender não ter vergonha de falar na frente dos meus colegas. Me enturmei esses últimos bimestres, foi muito bom para o meu aprendizado na escola (A. S. de S., turma 7B).

Tais relatos chamam a atenção desta professora-pesquisadora para o comportamento tímido ou retraído de certos alunos, que demonstram interesse, mas não têm coragem de expressar oralmente. Situação que é fácil de identificar, porém muitas vezes ignorado pelo professor em sala de aula. Daí a importância de um olhar cuidadoso, a fim de que o docente intervenha de forma a contribuir positivamente no andamento da sua atividade pedagógica e da aprendizagem do aluno.

Nas etapas 2 e 3, especificamente, a reconstituição da história apresentada pela professora deu margem para novas versões da mesma narrativa. Isso comprova que “história acorda história” (SISTO, 2004), insurgida a partir da entrega mútua instaurada pela vibração conjunta de um convívio sensível, decorrente dos entusiasmos entre contadora (a professora) e os ouvintes/leitores (os alunos). Nessas primeiras etapas, o seu registro para o caderno ganhou maior importância porque proporcionou elaborar uma coletânea dessas histórias, inclusive com a presença de marcadores orais próprios da fala e de expressões coloquiais ou variacionais, o que de certo modo, promoveria um novo estudo no ensino de língua.

Na quarta etapa, e última, a leitura se mostrou de forma progressiva, primeiramente com textos mais simples – das narrativas publicadas por escritores/contadores de histórias. Apoiamo-nos, também, nas sugestões pedagógicas de Solé (1998): o “*antes da leitura*” – com a previsão de enredo e elaboração de hipóteses -, “*durante a leitura*” – com a leitura compartilhada e recapitulação, confirmação ou não das hipóteses e formulação de questões, por meio da alternância nas participações. Neste caso, a leitura não se deu só de uma vez, mas em partes até que se finalizasse o percurso, em que protagonizaram professora e alunos; por último, o “*depois da leitura*” – com a recapitulação do que fora lido, estabelecendo sentido.

Dessa forma, inesperadamente, foi-se promovendo outras produções. Por exemplo, a da pesquisa sobre os personagens lendários da cultura amazônica, que sucedeu a confecção de cartazes e organização das histórias, estas que foram escritas a partir das narrações realizadas nas etapas anteriores, e, por conseguinte, foram expostas na Feira Pedagógica da escola.

Ainda nessa última etapa, o contato com obras da literatura amazônica e infanto-juvenil despertou novos interesses, sendo mais evidente quando os livros, ao serem escolhidos e apreciados por eles, tiveram seu enredo recontado e sua

temática comentada, manifestando nos colegas ouvintes a vontade de ler tais obras, o que comprova o sucesso do rodízio das leituras. Isso revela também, que o desejo de conhecer estava adormecido e foi contagiado pelo “misterioso momento” (SISTO, 2004) da narrativa, que se concretiza quando o desconhecido se revela no território do imaginário do ouvinte.

A cada sessão de atividades, a roda de conversa e de leitura já era esperada. E com as mostras realizadas, foi possível perceber que mudanças de atitudes se revelavam, como o interesse em querer pronunciar-se, apresentar mais uma vez o ato, além o de corrigir as próprias falhas. Podemos afirmar que os alunos foram alimentados com um novo sabor literário. E com isso, têm a oportunidade de continuar suas leituras dentro e fora da escola, além de reivindicar por suas preferências literárias, deixando-se envolver em suas escolhas.

Na verdade, as situações vivenciadas favoreceram um resultado crescente e positivo, porque à medida que desenvolvíamos as narrações orais, os alunos foram se identificando com as histórias. Era perceptível seu entrosamento com as narrações e as leituras propostas, portanto, uma chance de aproximarem-se da leitura artisticamente literária, que naquele momento ainda não a conheciam, como eles mesmos disseram. Seus comentários trazem uma visão mais abrangente a respeito do que realmente aprenderam:

As leituras e a contação de histórias foram boas porque foi possível aprender palavras novas, coisas novas, consegui *endireitar* a minha leitura [...] foi bom porque *descobrimos que não sabíamos*, principalmente da nossa região amazônica (N.A dos S., turma 7B).

Eu achei as leituras boas porque os alunos *desenvolvem a sua sabedoria de ler* [...] e saber *escrever melhor* (A.H.S.A, turma 7C).

Bom nas aulas de português eu aprendi muitas coisas. [...] E as narrativas contadas pelos colegas, e achei muito *interessante*, pois são *narrativas que eu ainda não conhecia*. Eu gostei de todas as aulas mesmo quando alguns colegas estavam querendo tirar minha atenção, mas tudo bem. [...] vou sair dessa sala *com o conhecimento que é bem importante* (C.M. dos S., turma 7C).

Foi bom esse ano letivo, eu *aprendi muitas coisas que não sabia*: lendas, mitos, *a cultura de Óbidos* e de outros municípios da Amazônia (J.F.S, turma 7C).

Na sala de aula, a gente desenvolveu muitas leituras, *aprendemos mais sobre nossa região*, contamos várias histórias, nas aulas de português. *Foi muito bom aprender história que a gente não sabia*. Não teve muitas coisas que eu não gostei, porque *eu queria participar mais das histórias e das leituras*. Teve aquela atividade sobre as letras, que era para cada aluno

falar palavra com a sua letra. Nos últimos bimestres nós desenvolvemos leitura para o nosso aprendizado, a histórias que eu li foi “o presente para o rei”, que o rei era muito estressado, mas possuía riquezas [...] (N.S. da C. turma 7C)

Eu gostei muito de fazer leitura, gostei das atividades extras, dos rodízios. *Aprendi a falar em público as histórias da nossa cultura Amazônica*, é bem legal. Agora eu vi o que é narrativa. Consegui fazer aquela pequena história de quando eu era criança. *Na disciplina de língua portuguesa aprendi muitas coisas legais, narrativa, cultura amazônica, e a minha própria história* (I. V.S, turma 7C).

Então, foi assim quando nós começamos a contar história, eu comecei a gostar, pois eu gosto de contar, apresentar e escrever, porque também o meu sonho é ser uma escritora. [...] aprendi coisas que eu não sabia, *coisas que me contaram e eu demonstrei lendo ou escrevendo* [...] teve uma coisa que eu não gostei, quando a professora estava entregando os livros para lermos, e eu não fui a primeira [...] (S. R. da C, turma 7B)

Eu acho que tudo que a gente aprendeu foi positivo, só faltou a professora levar a gente na biblioteca. Mas o resto foi bom. Os rodízios que ela fazia, quando dizia para nós levarmos livros para lermos em casa e escolher um texto para nós explicarmos por que aquele texto chamou nossa atenção (A. da s. Tavares, turma 7C).

A professora e nós contamos histórias, e também lemos algumas. Tem um colega na minha sala que ele conta histórias e faz a “misura” que ele ouviu e contou para nós (M. L.S. turma 7B)

[...] eu gostei muito o que a professora ensinou para nós. [...] e quando a professora pediu para nós lermos a nossa história. (L.K.V.P., turma 7C)

Isso tudo demonstra que o encontro com o desconhecido vale a pena, quando se trata de ensino e aprendizagem. Nesta caminhada, a sucessão de diferentes maneiras utilizadas para envolver a participação dos alunos, levou-os a agirem com naturalidade durante os exercícios, tornando-os conscientes da importância de estar ali fazendo parte daquele momento. Levou-os a ler. Como confirmaram os alunos leitores em seus relatos.

Através desses depoimentos verificamos que os trabalhos realizados na sala de aula vão ao encontro das perspectivas dos alunos, embora algumas insatisfações: “quando a professora estava entregando os livros para lermos, e eu não fui a primeira”, “só faltou a professora levar a gente na biblioteca”. Contudo, essas palavras só ratificam a validade da proposta, ou seja, fizemos nascer a semente, porém é necessário cultivá-la, a fim de que árvores cresçam e frutifiquem.

Assim também, as habilidades apreendidas confirmam com o que também se creditou na proposta metodológica: as de aperfeiçoá-las, de conhecer sobre cultura amazônica. Isto comprova que os textos literários de autores amazônicos são

também fontes do saber cultural, e por sua importância, deveriam estar nas estantes das salas de leitura de nossas escolas para serem lidos, almejados e estudados. Além disso, é crucial entender o que realmente as narrativas orais e escritas querem nos dizer sobre o seu contexto, sua temática, seus personagens. Pois, elas também promovem o senso de cidadania, de reconhecimento do lugar e de sua cultura e sua gente.

Neste sentido, foi necessário dar importância para o estágio de idade dos discentes, que à medida que avançam de série/ano, outras leituras literárias podem ser disponibilizadas conforme o grau de aprendizado literário dos alunos leitores.

Igualmente a isso, é conveniente que se fale sobre as dificuldades, não como forma de desqualificar o processo pelo qual se deu a aprendizagem, mas para revê-las e superá-las. Assim, uma delas foi não ter acesso à sala de leitura da escola para que os alunos continuassem suas leituras, impossibilitando-os ao empréstimo de exemplares. Essa situação aconteceu devido à ausência de um profissional habilitado para fazer o atendimento e o acompanhamento pedagógico nesse espaço, além da carência de um acervo literário adequado. Em outras palavras, houve uma pausa inesperada na busca literária, mas que não anula o processo nem cancela a caminhada, que deverão ser retomados o mais breve possível na companhia do educador, com a sua autonomia e determinação para encarar os desafios. O que seria talvez um recomeço.

Outro entrave diz respeito à evasão nas turmas, apesar de não ser ponto de discussão neste trabalho, mas serve como reflexão, pois começamos com 55 participantes e finalizamos com 45. Isso significa que um percentual não foi contemplado com o diferente, devido a fatores contrários à nossa vontade: desistência e transferência. Por mais que isso não tenha afetado o andamento da metodologia, leva-nos a pensar quais motivos podem estar influenciando a saída de alunos desse educandário, ainda mais aqueles que desistem da escola.

A distorção de idade/série nas turmas também poderia ter atrapalhado o resultado do processo, porém esse receio foi vencido quando percebi que os jovens com essa característica demonstraram interesse pelas atividades, organizaram-se em equipes ou mesmo individualmente, para apresentarem suas produções. Apesar da faixa etária desproporcional ao ano/série em que estavam esses adolescentes, o processo de formação intelectual é o mesmo, com ressalva para os

interesses pessoais de cada participante, os quais entendemos que devem ser contemplados na metodologia do professor para que haja um retorno positivo.

Nessas considerações sobre a dinâmica de trabalho também é perceptível a participação da professora – sua postura diante da turma e como lidou com as dificuldades dos alunos. Isto implica dizer que, fazer parcerias também podem trazer bons resultados. Independente da metodologia utilizada com os alunos, é fundamental que o professor analise, comente as produções executadas por eles, de forma saudável, valorize o momento e o que foi feito, com postura de quem acredita na capacidade do aluno de aprender, pois

[...] é preciso ser parceiro do aluno nas dificuldades, senão ele começa a desanimar e perde a confiança em si mesmo [...] significa também ficar atento à maneira como os alunos aprendem, preocupando-se com a forma de corrigir os trabalhos e lidar com o erro (CASTRO apud UEA-PROFORMAR, 2006, p. 91).

Assim, posso afirmar que as expectativas foram confirmadas, o que leva em consideração determinados elogios, proferidos espontaneamente pelos alunos: “fizemos dinâmica, foi muito divertido pra nós alunos que tivemos uma professora bacana”; “foi muito legal! ”; “foi positivo ter aprendido mais a língua portuguesa e também ter a atenção de todos aqui na sala de aula, ainda tem mais, a professora ter ajudado a gente no momento difícil”.

Acredito que a presença da contadora de histórias na sala de aula, também contribuiu para esse resultado de satisfação, tornando reais aqueles momentos. Para isso, foi necessário assumir a missão de contar histórias e de aprender a contá-las. Ação nova e diferente na minha rotina como professora, por isso no primeiro instante, senti receio em enfrentar o desconhecido. Mas isso não podia transparecer aos alunos, os quais começavam a observar criticamente, e ainda, a criar expectativas, a imaginar histórias ou a lembrar de alguém que também conta histórias. E assim como eles, a professora-contadora de histórias, que me tornei, aprendeu muito, pois a troca de experiências fez com que os objetivos fossem alcançados, além de perceber que o conhecimento trazido por eles é uma característica natural que pode ser muito bem aproveitada na sala de aula. Do mesmo modo, a coragem é outro atributo fundamental adquirido nessa jornada para fazer aquilo que ainda não fizera em uma rotina de aulas há treze anos - o de entrar na intimidade do narrador para revelar um “segredo”.

Fundamental, também, é a condição exercida de professora-pesquisadora, que estando nos bastidores das histórias e dos trabalhos, exigiu compromisso na busca de respostas para o que talvez não pudesse ser possível fazer. Isto, se formos levar em conta os entraves da rotina de sala de aula e a atual estrutura da escola, além da acessibilidade a determinadas obras fundamentais para formar o conjunto deste estudo. Contudo, compreendo, hoje, que tudo isso faz parte, os quais não podem ser incorporados como problemas impossíveis de resolver, mas como desafios que levam adiante duas práticas: a da pesquisa e a docente. A primeira, carregada de dúvidas, discutível, provocadora, que ao estar entrelaçada à segunda, levou-me a uma reflexão consistente sobre a minha maneira de ensinar diante de tantas adversidades. Por outro lado, é aceitar que a saída está em adquirir conhecimento, com a busca e o seu aperfeiçoamento, sendo estes, vivenciados juntamente com o educando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A contação de histórias nasce e continua viva na cultura de um povo, na vivência cotidiana, na arte de proferir as palavras com veemência e sabedoria. Qualidades suficientes para conceituá-la como fruto do saber e de uma prática sociocultural. Em sua essência, estão as narrativas orais amazônicas e as muitas de outros lugares do mundo, que estão guardadas na memória de quem as conta - do artífice da palavra. E ao serem impulsionadas pela voz, surpreendem aqueles que as ouvem. Pois, o contador, ao utilizar-se de suas habilidades orais, conquista seu interlocutor, provoca-lhe a imaginação e as sensações, as quais se prolongam na memória do ouvinte/leitor até sofrerem novo impulso e renovar-se. É também afirmar como Zumthor (2010):

O artesão que modela um objeto, pronuncia (e, muitas vezes, canta) as palavras, fecundando seu ato [...] a palavra proferida pela Voz cria o que diz.[...] é memória viva, tanto para o indivíduo (para quem a imposição do seu nome deu forma), quanto para o grupo, cuja linguagem constitui a energia ordenadora. (ZUMTHOR, 2010, p. 66)

Foi conhecendo esses atributos, a partir da revisão bibliográfica, da leitura de literatura e ouvindo histórias que, nesta pesquisa, elegemos o contexto escolar, mais especificamente a sala de aula, para experienciar a contação de narrativas orais amazônicas junto com os discentes. Percebemos também, que seria um dos recursos facilmente acessíveis, que tornaria possível vincular a diferentes áreas do conhecimento ao ensino de língua portuguesa: cultura amazônica, história, língua e literatura.

Diante disso, refletimos sobre a importância das narrativas de tradição oral amazônica na aquisição e na inter-relação de saberes. Propósito este, que nos ajudou a promover a leitura em sala de aula. Isso, tendo em vista o sujeito na sua tenra idade de transformação física e cognitiva, do fundamental II, a fim de que ele pudesse ler uma literatura diferente da que já conhecia e almejasse por isso. O resultado mostrou-se totalmente positivo e real, correspondendo aos propósitos da proposta. Pois, houve aproveitamento máximo nas turmas, as quais leram de variadas maneiras: silenciosamente, em voz alta, individual e em grupo; leram também, a partir das narrações feitas pela professora, o que reanima a prática de

uma cultura, como forte aliada na promoção da leitura, porque assim, desperta no educando a consciência de existência e de importância dessa prática social.

A proposta também se revelou como um caminho de descobertas, pois sua ação leva também a escrever. Isso porque toda oralidade está designada a produzir escrita e uma das suas mais importantes contribuições é o resgate da memória, como afirmou Walter Ong (1998).

Nessa jornada, os alunos permitiram-se tentar e conseguiram transpor o que ouviam para o papel. Assim como aquilo que liam, curiosamente, conseguiram organizar seus pensamentos por meio da fala, demonstrando confiança. Processo que se executou e mostrou-se metodologicamente adequada e promissora, acentuando nos alunos o gosto pela leitura. Posicionamento que eles já haviam declarado em entrevista realizada anteriormente à aplicação das atividades e se confirma com a realização da proposta.

Vale ressaltar que, contar histórias não deve ser considerado como pretexto para entreter ou ganhar tempo na sala de aula, mas precisa ser entendido como o eixo central que norteia a leitura em diferentes dimensões, como também outras atividades, o que a situa como o ponto de partida para novas aprendizagens. Da mesma forma, cada etapa organizada nesta proposta não consiste em atividades separadas, uma das outras, o que provavelmente pode aparentar. Entretanto, trata-se de um ciclo contínuo e presente que se inter cruzam na medida em que se desenvolvem.

As razões que, também, podem contribuir para a efetivação desse trabalho é a aceitação por parte do (a) professor (a) de que isto é possível; é o reconhecimento, quando se utiliza a contação de histórias, com a inserção das narrativas da cultura oral amazônica na sala de aula. Isso proporcionará a seus discentes (re) conhecer o seu próprio contexto cultural, a trocar experiências, e por fim, tornar-se membro ativo na vivência da sua própria aprendizagem.

Portanto, trata-se de uma ação pedagógica de grande significância na aprendizagem literária para estudantes do ensino fundamental II, pois endossa o gosto pela leitura, leva o discente a ler e a refletir. Quando oportunizada na hora certa, resulta em bons frutos. A começar observando o cotidiano ou lendo obras que permitem esse olhar para a realidade atual. A partir disso, o jovem leitor poderá trilhar outros caminhos que o levem a descobertas inesquecíveis, as suas descobertas literárias, assim nos recomenda Machado (2002).

E a hora certa para isso depende das necessidades que são criadas, pois elas existem, basta 'olhar a paisagem'. A primeira delas é a de aprender o que não se sabe, é encontrar-se com o desconhecido e com o diferente, sem receios, sem medo com o que poderá vir acontecer. Caso contrário, a mudança não acontece. A segunda é, sobretudo, fazer valer o direito de ler literatura e de contar e ouvir uma boa história. E com isso, sentir-se incluso social e culturalmente.

Finalmente, vale acrescentar que ao promover uma proposta como essa, em que traz na sua essência a maneira artesanal e espontânea de ser, não limita o trabalho do professor na sala de aula, muito menos exclui outras maneiras de se ouvir e contar histórias. Independentemente da região e suas características culturais, o docente poderá trabalhar com os estudantes as temáticas apresentadas nas narrativas. Outra sugestão para essa caminhada, é buscar maneiras diferentes ou usuais para continuar o trabalho, como o de utilizar recursos tecnológicos audiovisuais, aproveitar o que é disponibilizado pela internet, ou produzir as histórias com seus alunos, gravando-as após a contação de narrativas ou depois da leitura de obras. O importante é mostrar como se faz e deixá-los que aprendam e que ensinem também, mas é necessário acompanhar de perto, e junto com isso, aguardar para apreciar os resultados. É como afirma Freire (2011, p. 25) "Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender", atitudes que se instituem num ciclo contínuo de relações humanas e de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 1. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

AGUIAR, V. T. de. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. 2.ed. Porto Alegre: Mercado aberto, 1993.

ALBARADO, E. da S. P. **Histórias para Contar Histórias: A Oralidade como Objeto de Estudo na Escola**. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS), Santarém: UFOPA, 2016.

ALMEIDA, R. **Quatro caminhos**. Belém: Paka-Tatu, 2009.

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BARBOSA, J. O. F. **Narrativas orais: performance e memória**. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia), Manaus: UFAM, 2011.

BARBOSA, M. M. **Civilização em Viagem: narrativas de viajantes brasileiros na Amazônia nas primeiras décadas do século XX**. In: PACHECO, A. S. (org.), et al. **Pesquisas em Estudos Culturais na Amazônia: cartografias, literaturas & saberes interculturais**. Disponível em: http://livroaberto.ufpa.br/jspui/bitstream/prefix/185/1/Livro_PesquisasEstudosCulturais.pdf. Acesso em abril de 2018.

BARTHES, R. **O rumor da língua**. São Paulo. Martins Fontes, 2003.

_____. **Introdução à análise estrutural das narrativas**. In *Análise da narrativa*/ Roland Barthes [et. al].trad. Maria Zélia Barbosa Pinto. 7ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BENCHIMOL, S. **Amazônia – formação social e cultural**. 3ed. Manaus: Editora Valer, 2009.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. Vol.1, 3.ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BHABHA, H K. **O local da cultura**. Trad. Myrian Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. 2d.- Belo Horizonte. UFMG, 2013.

BOSI, E. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: companhia das Letras, 1994.

BRITTO, L. P. L. **Ao revés do avesso**. - 1. ed. – São Paulo: Pulo do Gato, 2015.

_____. **No lugar da leitura - biblioteca e formação** [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: Edições Brasil Literário, 2015b.

BUSATTO, C. **Contar e encantar: pequenos segredos da narrativa**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

_____. **Práticas de oralidade na sala de aula**. - 1. Ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

CAMPELL, J. **O poder do mito**. São Paulo: Palas Athena, 1990.

CANDACE, S. **A festa do boto: transformação e desencanto na imaginação amazônica**. Trad. Astrid Figueiredo. Rio de Janeiro: Funarte, 2001.

CÂNDIDO, A. **O direito à Literatura**. In: Vários escritos. 3. ed., revista e ampliada. São Paulo: duas cidades. Editora Ática, 1987.

COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário** 1. ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.

_____. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed – 1ª reimpressão, Contexto, São Paulo, 2011.

COSTA, I. da S. **Mitos amazônicos e defesa do meio ambiente: pressupostos ético-teológicos do potencial de defesa ecológica presente nos mitos ribeirinhos**. Santarém – PA: Gráfica e editora Tiagão, 2006.

_____. **Amazônia globalizada e mensagem ético-teológica. Luzes para a reflexão ecológica na Amazônia**. Santarém – PA: Gráfica e editora Tiagão, 2008.

COSTA, J. **Amazônia fantástica: os mais extraordinários mitos, lendas e mistérios da grande floresta**. 1.ed. São Paulo: Bamboo, 2013.

CRISTO, É. F. M. **Oralidade na Amazônia: comunicação, cultura e contemporaneidade**. (Dissertação de Mestrado em Comunicação) Belém: UFPA, 2012.

CUNHA, A.L. **Da oralidade à escrita, um caminho a percorrer**. **Moara** – Rev. dos Cursos de Pós-Grad. em Letras UFPA. Belém, n.8, p.113-122, jul./dez., 1997.

CUNHA, E. da. **Amazônia - um paraíso perdido**. Organização: Tenório Telles. 2.ª ed. Manaus: Valer, 2011.

DURAND, G. **As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arqueologia geral**; [trad. Helder Godinho]. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FARES, J. A.; RODRIGUES-BASTOS, R. **Educar pela voz: movências no tempo e no espaço**. Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, vol.4, n.7, 2016. Disponível em <<http://www.revistas.Uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/3085/0>>. Acesso em fevereiro de 2018.

FIGUEIREDO, S.L. **Ensaio sobre a viagem**. In SIMÕES, M. do S. (Org). Memória e comunidade: entre o rio e a floresta. UFPA. Belém,2000.

FONSECA, M. de J. da C. F.; NAKAYAMA, L. **Narrativas para ensinar-aprender a Amazônia: uma contribuição à educação ambiental em contextos educacionais diversos**. REU, Sorocaba, SP, v.36, n.3, p.143153, dez.,2010. Disponível em <http://www.periodicos.uniso.br/ojs/index.php/reu/article/download/504/505/>. Acesso em março de 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra, 2011.

GOMES, L.; MORAES, F. (Org.). **Histórias de quem conta histórias**. 1. ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

LAJOLO, M. **Linguagem e letramento em foco: Meus alunos não gostam de ler. O que eu faço?** Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005. Disponível em https://trabalhoprofessor.webnode.pt/_files/200000072f0a3400677/Meus%20alunos%20n%C3%A3o%20gostam%20de%20ler....pdf. Acesso abril de 2018.

LARAIA, R. de B. **Cultura: um conceito antropológico**. 14 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar,2001.

LIMA, N. G. **A Hora da história: a memória dos idosos na forma de narrativas orais**. (TCC) – Graduação em Licenciatura Letras – Universidade Federal do Pará. Santarém – Pará: UFOPA, 2018.

LOUREIRO, J. de J. P. **Cultura amazônica: uma poética do imaginário**. Belém: Cejup, 1995.

_____. **Meditação devaneante: Entre o rio e a floresta**. In SIMÕES, M. S. (org.) Memória e comunidade: entre o rio e a floresta. Belém: UFPA, 2000.

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

_____. Festa da palavra. In **Pra que serve a literatura?** -- 2.ed. -- São Paulo: InstitutoEcofuturo,2010.<http://www.ecofuturo.org.br/wpcontent/uploads/2016/11/9d0191bd121970e41cc4f1a520c809850e132c6b.pdf>, acesso em abril de 2018.

MACHADO, R. **Acordais: fundamentos teóricos-poéticos da arte de contar histórias**. São Paulo: DCL, 2004.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita. Atividades de retextualização**. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MAUÉS, R. H. **Um aspecto da diversidade cultural do caboclo amazônico: a religião**. Estudos Avançados,19 (53), 2005, p.259 -274. Disponível em <http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/10058/11630>. Acesso em junho de 2018.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. - 2- ed. - São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MORAES, E. de. **ARUANDA**. Lendo o Pará - 2. Belém: SECULT; FCPTN, 1989.

MOREIRA, E. **Amazônia: o conceito e paisagem**. Departamento de Imprensa Nacional. Rio de Janeiro, 1960. Disponível em <https://issuu.com/bibliovirtualsec/docs/amazonia_o_conceito_e_a_paisagem_si>. Acesso em fevereiro de 2018.

MONTEIRO, W. **Visagens e assombrações de Belém**. 6.ed. Belém: Cromos, 2012.

MUNDURUKU, D. **Mundurukando**. São Paulo: Ed.do autor, 2010.

NEVES, A. O. das. **A Amazônia na Visão dos Viajantes dos Séculos XVI e XVII: percurso e discurso**. Manaus: Valer, 2011.

ONG, W. J. **Oralidade e cultura escrita: A tecnologização da palavra; tradução Enid Abreu Dobránszky**. - Campinas, SP: Papirus, 1998.

PELEJA, J. R. P.; MOURA, J. M. S. (Org.) **Estudos Integrativos da Amazônia – EIA**. São Paulo: Acquerello, 2012.

PESSOA, O. **Causos Amazônicos**. 2.ed. Belém: Paka-Tatu, 2014.

PEREGRINO JÚNIOR, João. **A mata submersa e outras histórias da Amazônia**. Rio de Janeiro: Ediouro: grupo Coquetel, 1936.

_____. **Seleta**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1971.

_____. **Três ensaios: Modernismo, Graciliano, Amazônia**. Rio de Janeiro: Olímpica, 1969.

Pra que serve a literatura?. -- 2.ed. -- São Paulo: Instituto Ecofuturo,2013. Disponível em:<<http://www.ecofuturo.org.br/wpcontent/uploads/2016/11/9d0191bd121970e41cc4f1a520c809850e132c6b.pdf>>. Acesso em abril de 2018.

PRESTES, M.L. de M. **A pesquisa e a construção do conhecimento científico: do planejamento aos textos, da escola à academia**. 4ed.São Paulo: Rêspel, 2011.

PROPP, V. **As raízes históricas do conto maravilhoso**. Trad. Rosemary Costhek Abílio, Paulo Bezerra, - 2ªed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

QUEIRÓS, B. C. de. **Sobre ler, escrever e outros diálogos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012, p. 61-62.

_____. Manifesto por um Brasil literário: [Paraty: s.n.], 2009. Disponível em: <<http://www.brasilliterario.org.br/manifesto.php>> in. **Revista Palavra**. SESC. Literatura em Revista, ano 4. Nº3, julho, 2012. Acesso em maio de 2018.

RAUEN, F. J. **Roteiros de pesquisa**. Rio do Sul – SC: Nova Era, 2006.

SANTOS, Z. H. **Entre o compromisso e a realidade**: relato e análise de uma ação de levar a ler no Oeste do Pará. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2016.

SILVA, C. A. da et al. **Um abraço apertado**. – Óbidos A Garganta do Rio Amazonas. 1ed. Belém, PA: Amazônia, 2009.

SIMÕES, M. do S.(Org). **Sob o signo do Xingu**. Belém: UFPA/IFNOPAP, 2003.

_____. **Memória e comunidade**: entre o rio e a floresta. UFPA. Belém, 2000.

_____. **Narrativas da Amazônia paraense**. Universidade Federal do Pará. <<https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/9102/6456>. Acesso em 07 de abril de 2018.

_____. **Metamorfose**: a relevância do tema em narrativas orais da Amazônia Paraense. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/organon/article/viewFile/36175/23376>. Acesso em 26 de agosto de 2018.

SISTO, Celso. **Contar histórias, uma arte maior**. In: MEDEIROS, Fábio Henrique Nunes & MORAES, Taiza Mara Rauen (orgs.). Memorial do Proler: Joinville e resumos do Seminário de Estudos da Linguagem. Joinville, UNIVILLE,2007.pp.3941.Disponívelem<<http://www.celsosisto.com/ensaios/Contar%20Hist%C3%B3rias.pdf>. Acesso em maio de 2018.

_____. **O corpo também conta histórias**. III Congresso Internacional de Leitura e Literatura Infantil e Juvenil e II Fórum latino-americano de pesquisadores de leitura, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Cátedra Unesco de leitura PUC-Rio, maio,2012. Disponívelem<<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/IIICILLIJ/Trabalhos/Grupos/corpevoz.pdf>. Acesso em abril de 2018.

_____. **O misterioso momento**: a história do ponto de vista de quem ouve (e também vê). In: GIRARDELO, Gilka (org.). Baús e chaves da narração de histórias. Florianópolis, SESC-SC, 2004. pp. 82-93. Disponível em: <<http://celsosisto.com/ensaios/0%20misterioso%20.momento.pdf>>. Acesso em 08 de janeiro de 2019.

SOLÉ, I. **Estratégia de leitura**. Tradução: Cláudia Schilling – 6. Ed., Artmed, Porto Alegre, 1998.

SOUZA, M. Amazônia e modernidade. In **Estudos Avançados**, 2002. Disponível em <<http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9867>. Acesso em maio de 2018.

SPERBER, S. F. **Contadores de histórias da Amazônia ribeirinha**. São Paulo: Hucitec: Fapesp, 2012.

SUASSUNA, I. Cultura e leitura. In. **Palavras andantes**: ensino de leitura - antologia comemorativa / org.: Ezequiel Theodoro da Silva, Lilian Lopes Martin da Silva, Luciane Moreira de Oliveira. -- Campinas, SP, 2018. pp.25-42. Disponível em

<<https://sigaa.ufopa.edu.br/sigaa/verProducao?idProducao=147486&key=d61c4fa9a5b4724b48c02716650a828e>. Acesso em 20 de julho de 2018.

TAVARES, A. M. B.(Org.) **Deixa eu contar**: narrativas indígenas e africanas. Belém, PA: Açaí, 2016.

TODOROV, T. **As estruturas narrativas**. Trad. Leyla Perrone-Moisés. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1970.

_____. **Introdução à Literatura fantástica**. São Paulo: Perspectiva, 1975.

THOMPSON, J. B. **A mídia e a modernidade: Uma teoria social da mídia**. Trad. Wagner de Oliveira Brandão. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

TOZONI-REIS, M. F. de C. Introdução à pesquisa científica em educação. In **Caderno de formação de professores educação cultura e desenvolvimento/** Universidade Estadual Paulista. Pró- Reitoria de graduação; Universidade virtual do estado de são Paulo. São Paulo: Cultura. Academia, 2010. p.108 a 200.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS. PROFORMAR. **Avaliação educacional/**Coordenador: Rubens da Silva Castro. Manaus: Universidade do Estado do Amazonas, 2006.

VAZ, F. A.; CARVALHO, L. G. de. **Isso tudo encantado**. Santarém: UFOPA, 2013.
VIVEIROS DE CASTRO, E. **Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio**. Disponível em >https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/1421/viveiros_pronomes_cosmologicos.pdf?sequence=1&isAllowed=y . Acesso em 09 de janeiro de 2019.

ZILBERMAN, R. **O papel da literatura na escola**. UFRGS–FAPA. Via Atlântica, nº14, São Paulo, Dez/2008. Disponível em <<http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/download/50376/54486/>>. Acesso em março de 2018.

ZUMTHOR, P. **Introdução à poesia oral**. Trad. Jerusa Pires Ferreira, Maria Lúcia Diniz Pochat, Maria Inês de Almeida. - UFMG, Belo Horizonte, 2010.

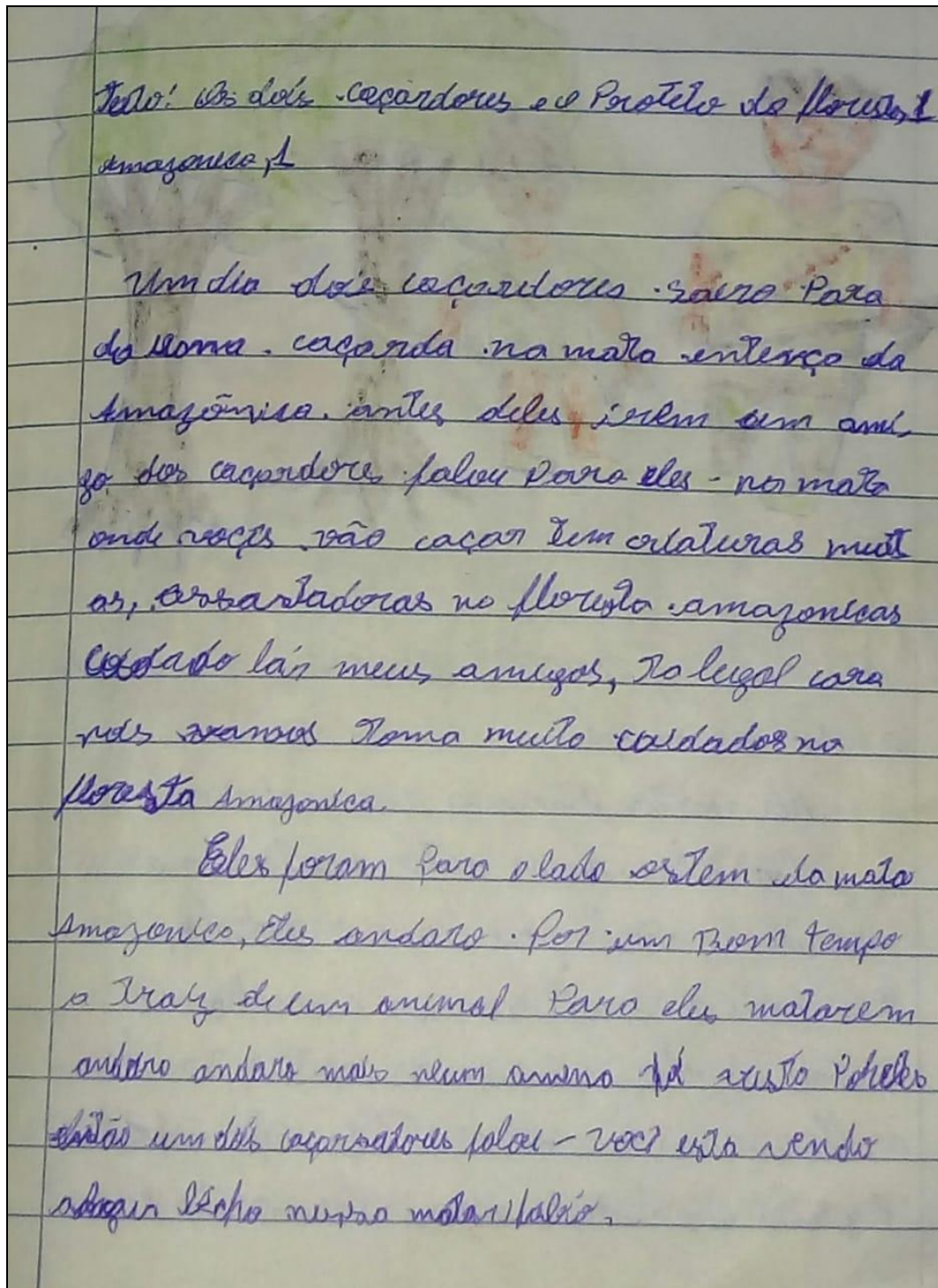
_____. **Performance, recepção, leitura**. Título original: Performance, réception, lecture. Trad. Jerusa Pires Ferreira e Suely Ferch. 1ªed. São Paulo: CosacNaify, 2014.

ANEXO

O VALOR DO IMAGINÁRIO NA ORALIDADE

1. REGISTROS FEITOS POR DISCENTES DO SÉTIMO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II, A PARTIR DAS NARRAÇÕES FEITAS PELA PROFESSORA:

Exemplo 1:



Tudo aconteceu - não sei quem levou
 neste mata não era o outro caçador
 Então falou para - vamos embora volte pra
 que não venha nem animal na floresta



Os dois caçadores começaram a voltar para
 a casa do amigo

Na volta para a casa dos outros
 um barulho bem alto matou mais os
 caçadores não ligaram para o barulho,
 Os amigos com timbreo caminha no
 caminho de volta quando de repente o barulho
 voltou bem mais alto e forte dele. Então
 fugiram que barulho e saiu para voltar ele disse

não sei: os dois amigos continuaram a caminhar
 quando de repente barulho de Trato de um animal
 como estava misteriosa com barulho em de longe
 sem barulho. Para trás do corpo dele tinha
 cabeça estava muito muito pouco.



Então o caçador fugiu - Por que
 não sei não aqui no mata floresta que
 caçadores caçando a sua arma, ali, ali
 - por que não estava na floresta para casa
 Então do floresta fugiu, não se lembra
 porque da aqui da hora dele um dos caçadores
 mais caçador dele - não não não o tempo

meu, não sei são meus amigos não sabem
 nada de amizade da mata mata amazônica do
 Brasil sendo aqui

- mais não não mata meu animal da
 sua floresta amazônica mata mata amazônica, não
 se sabe passado na sua floresta amazônica mata
 a floresta



mas a caçadora não aconteceu na caçadora,
 um dos caçadores dos outros para casa que
 caçadora a caçadora, os caçadores foram comido
 no onde ele estava com a caçadora ^{que foram} para a casa do

amigo dele os caçadores. Começo na mata
 mata do amazônica até chegaram na casa
 do amigo, não estavam assustado com o caçador
 Então o amigo pergunta o que tudo
 aconteceu na mata do amazônica por que
 chegaram tão cedo, mais os dois amigos
 não falaram nada por que não não
 conseguiram falar nada.

Exemplo 2:

Data: 24/08/18.

Texto: A menina estranha

Foi na Comunidade Santa Luzia, num município de Ilhéus, que morava uma moça muito estranha, ela não conversava com ninguém nesse lugar aparecia um bicho toda noite que assustava as pessoas da Comunidade, e as pessoas desconfiavam da moça, porque na casa dela tinha matos e pelos, que parecia ser um bicho que morava nessa casa, um dia apareceu um caçador que sabia o que estava acontecendo, e o caçador toda noite dele esperava o bicho aparecer; até que um dia apareceu o bicho que era uma vaca e o caçador viu e deu um "tiro popô", se morreu na hora e o caçador tirou suas patas para vê se era uma pessoa que se transformava em bicho era a menina estranha, como todo desconfiavam.

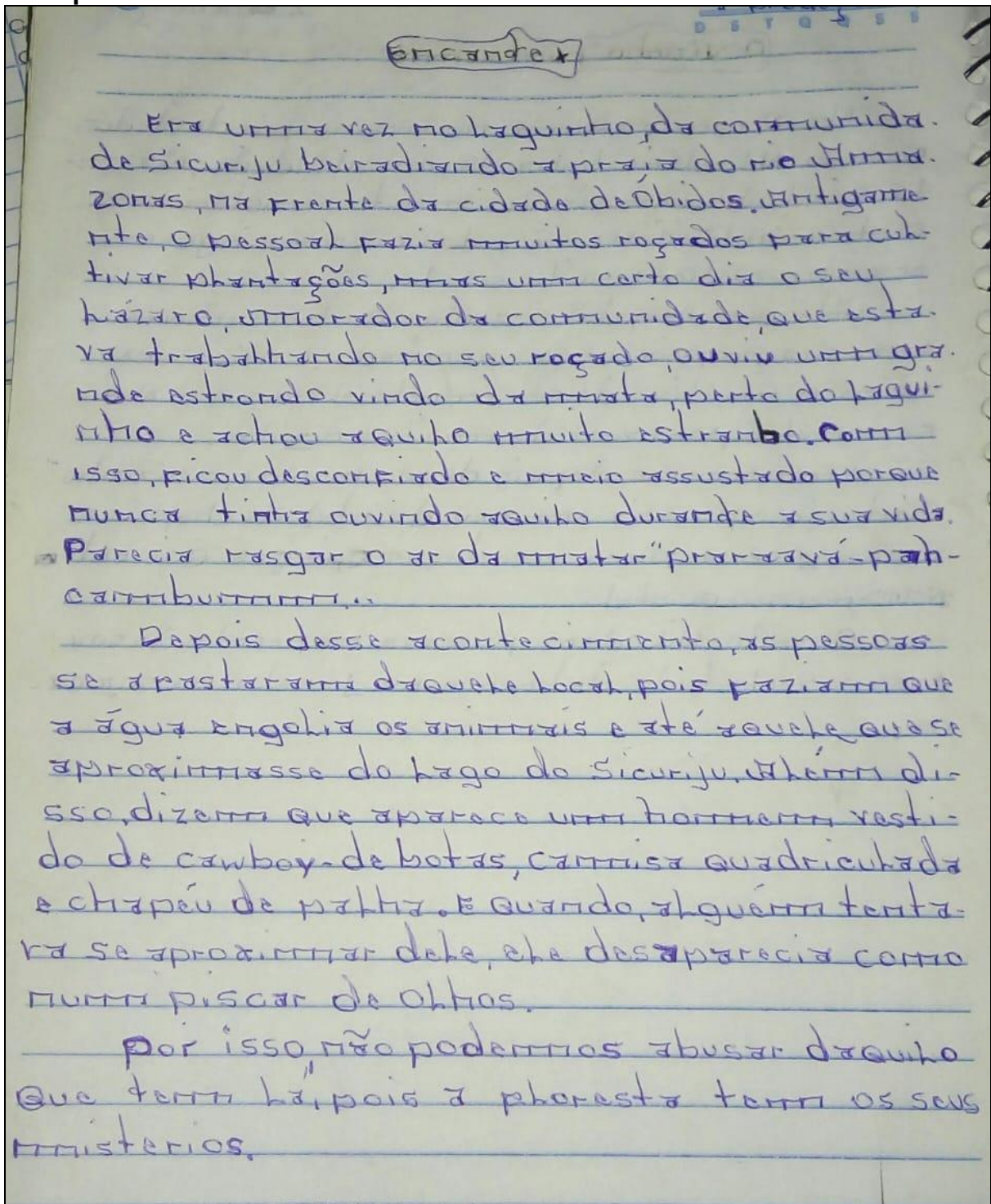
O caçador ficou comovido com que tinha acontecido, depois disso o caçador se deu um tiro e morreu, e nunca mais apareceu o bicho.

fim

Exemplo 3:

Texto: História da sereia
 Eles vinham do outro lado da cidade, navegando pelo rio, aí a sereia escondeu uma lanterna, isso era três da manhã, aí ela perguntou:
 - Como o que é aquilo?
 Aí ele disse:
 - Não sei. Não estou vendo.
 Aí ela disse que era uma lanterna.
 Aí o caçador parou a lancha pra ver o que era. Eles viram era uma sereia. Aí ele pagou a lanterna e jogou na praia.
 Ela abriu os braços e começou a fazer adeus, quando virou eles ela não é tudo gente, ela é peixe, ela é gente pra cima e peixe pra baixo, aí ele jogou de novo e ela mergulhou, e apareceu o rabo de ela, o rabo é igual de bato. Isso foi no Rio Amazonas, aí eles foram mais pra cima, pra correnteza não levar eles. Quando eles chegaram na paragem que se chama São João, eles viram de novo a sereia que estava na frente deles, ela veio de novo levando a luz dela era muito linda. Aí ela escondeu em um lugar lá, aí, a sereia perguntou onde a sereia morava, e ela disse:
 - Em um lugar lá do rio!
 Ela tem um encanto, e ela fica lá.

Exemplo 4:



2. REGISTROS FEITOS POR DISCENTES DO SÉTIMO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II, A PARTIR DAS NARRATIVAS CONTADAS POR FAMILIARES OU CONHECIDOS.

Exemplo 1:

texto: Omistério (2.ª) produção (É uma narrativa contada pela minha mãe que me contou)

Em uma comunidade chamada Nova Colônia que fica no município de Elieles, logo depois da sede de um senhor muito velinho o senhor Antônio sua esposa há logo depois da casa deles havia uma ponte. Um certo dia umas pessoas que estavam tomando banho no igarapé se depararam com um buraco no meio da ponte, depois desses acontecimentos muitas pessoas ficaram com medo de tomar banho lá, só que numa domingo a família do seu Antônio foram lá e se era verdade eram muitas pessoas, mas não ficaram com medo, ficaram lá desde umas 2 horas da tarde e se iriam sair de lá quando o carro que iria buscar eles chegasse, o carro chegou mas o homem que estava dirigindo queria conhecer o banho ele fez parar o igarapé com sua filha e com as amigas dela. Ele voltou para o carro e elas ficaram lá, só que a menina a filha de mais tarde não sabia que tinha um buraco lá e ele caiu perto do buraco e estava sendo puchoda, a mulher que estava com um garotinho chamado Davi pulou só que ela não sabia era que o Davi não sabia nadar e deixou ele na água e ele estava se afogando, quando a mãe de Davi viu que ele estava se afogando e pulou para salvar seu filho ela salvou o Davi.

É a mulher salvou a menina, a menina falou que parecia que o buraco estava puchando eles pro fundo e até hoje ninguém sabe o que tem lá.

(FIM)

Exemplo 2:

Data = 10-8-2018 (2) (produção)

historia de um pequeno pescador
(narrativa contada pelo meu paizinho)

✓ Certo dia o menino madrugou. pegou sua linha de pesca, e foi para o Rio pescar o seu almoço, pois seus pais viajavam muito.

Chegando a beira do Rio começou a jogar sua linha, a primeira vez o peixe levou, jogou a segunda vez, nada. Já era aproximadamente umas 10h da manhã quando a linha comeu a esticar e levou com muita força e o menino não conseguiu segura a linha

Exemplo 3

2.ª produção

O vizinho fantasma

No Bairro Fatima no municipio de Óbidos. Quando Nichehene tinha 13 anos de idade, ela conta que tinha um vizinho muito misterioso e senhor António, ele não falava com ninguém era um senhor muito sozinho.

Até que um dia o senhor António morreu em sua propria casa enforcado e não souberam o motivo de sua morte, ela diz que ele se matou por causa de muitas dívidas.

Em meses depois de sua morte, o vizinho António aparecia em seu quintal de chapéu e roupa branca para assustar as crianças que entravam em seu quintal.

Quando Nichehene passava na frente de sua casa via ele tudo de branco na janela de sua casa.

Exemplo 4:

5.1. Produzindo textura: O fantasma pega caçona

✓ muito tempo atrás, seu pai estava indo de caçona por um ramal fino a casa dele, que era estavel, cheio de mato pelas margens. Foi de noite e ele estava bebado de cansaço. Queria chegar rapido em casa para descansar.

De repente, ele ouviu uma voz delicada e pediu caçona: "Ei moço me dá uma caçona!" e logo ele disse:

Ele então pediu para ir para a cama e disse: "pau. in seu moço". Ele assim continuou a viagem.

mas, nesse instante, os bois ficaram inquietos, seu pai não percebeu que estava levando um fantasma na

sua caçona. no meio do caminho a mulher pediu para que parasse, pois ela queria dizer. Quando ele disse "Trigueiro pela caçona. mas não ode para trás" porém, curioso não resistiu e tirou o olhar para trás, foi então que percebeu que não tinha ninguém. isso o deixou assustado depois rido daquele lugar. ao chegar em sua casa, mal conseguiu falar e sua esposa estranhou o comportamento do seu pai. porque não conseguiu sair de casa, além de não poder dormir de tão atordoado que ficou

Fim da História