



**UNIVERSIDADE DE ÉVORA**

**ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS**

**DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO**

**O conto como instrumento de incentivo à leitura  
dentro de sala de aula em turmas de 1º ano do  
Ensino Médio em Escola Pública**

**Maria Edneide Porfírio**

Orientação: Prof. Dr. Paulo Jaime L. Costa

**Mestrado em Ciências da Educação**

Área de especialização: *Avaliação Educacional*

Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade de Évora como requisito para a obtenção do grau de mestra em Ciências da Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Paulo Jaime L. Costa.

Évora, 2014





**MARIA EDNEIDE PORFÍRIO**

**Mestrado em Ciências da Educação – Variante: Avaliação Educacional  
2014**

**O CONTO COMO INSTRUMENTO DE INCENTIVO À LEITURA DENTRO  
DE SALA DE AULA EM TURMAS DE 1º ANO DO ENSINO MÉDIO EM  
ESCOLA PÚBLICA**



**Dedicado à Maria Nazaré Nascimento.**



## **AGRADECIMENTOS**

Concluir essa dissertação de Mestrado representa a realização de um sonho, e como sabemos, sonhos não são fáceis de serem realizados, porém tornam-se possíveis quando temos “anjos” que nos iluminam, nos estimulam, nos apontam a direção. Aos “anjos” da minha vida, meus agradecimentos por contribuírem tanto para a concretização desta investigação.

Primeiramente agradeço à minha mãe, Maria Nazaré Nascimento, que sempre acreditou que eu seria capaz de chegar até aqui, à minha irmã Antoniza Porfiro, pelo apoio incondicional, incansável ao longo de todo esse percurso.

Aos anjos e amigas Sidna Santabrigida e Isolda Braga pelo incentivo em tantos os momentos.

Ao meu orientador Professor Dr. Paulo Jaime Lampreia Costa, pelas sugestões e demais orientações.

Aos alunos da turma de 1º ano do Ensino Médio, da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Jornalista Rômulo Maiorana, na qual foi desenvolvida esta pesquisa.

Enfim, a todos que colaboraram direta ou indiretamente para a realização desta pesquisa, o meu muito obrigada!



## RESUMO

Considerando o tema aqui desenvolvido: O conto como instrumento de incentivo à leitura dentro de sala de aula em turmas de 1º ano do ensino médio em escola pública, enfatiza-se que o presente estudo resulta da constatação profissional de anos de prática em sala de aula, tendo como auxílio a análise da literatura específica referente ao tema sobre a insuficiência da prática da leitura no espaço escolar. Com relação aos objetivos elaborados, destaca-se como proposta: Estimular a leitura, principalmente nas escolas de ensino médio; Aguçar; despertar o raciocínio; Melhorar o poder de interpretação de textos; Valorizar os contos, principalmente os amazônicos; Valorizar a língua e a literatura, seja brasileira ou portuguesa; Descobrir talentos literários entre os alunos, “futuros escritores”, e Apontar estratégias e recomendações que visem melhorar a prática da leitura em sala de aula. Quanto à pesquisa bibliográfica, esta apresentou cunho descritivo e também explicativo, esclarecendo os fatores contributivos e interferidores, condicionantes da questão estudada. Quanto aos meios, a pesquisa bibliográfica foi desenvolvida com base em materiais coletados no decorrer do desenvolvimento do Projeto de Pesquisa e, ainda, em outras fontes disponíveis no acervo. Com relação à amostra, a pesquisa de campo foi desenvolvida junto a uma turma do 1º ano do Ensino Médio, no turno da tarde, e contou com um total de 24 (vinte e quatro) alunos.

**Palavras Chave:** Conto, instrumento, incentivo, leitura, sala de aula, escola pública.



**TITLE:** THE TALE AS TOOL WILL ENCOURAGE READING IN CLASSROOM CLASSES OF 1<sup>ST</sup> YEAR MIDDLE SCHOOL EDUCATION IN THE PUBLIC EDUCATION.

### **ABSTRACT**

Considering the theme developed here: The tale as a tool to encourage reading within the classroom in groups of 1st year students in public schools, it is emphasized that the present study stems from the professional years of practice in the classroom, and as an aid to analysis of specific literature on the topic about the failure of reading practice at school. With respect to the objectives established, stands out as a proposal: To encourage reading, especially in high schools; Sharpen; awakening reasoning; Improving the power of interpretation of texts; Valuing stories, especially the Amazon; Valuing language and literature either Brazilian or Portuguese; Discover literary talents among students, "future writers" and pointing strategies and recommendations to improve the practice of reading in the classroom. As for literature, it also presented a descriptive and explanatory, clarifying the factors contributory and jammers, conditions of the issue studied. As for the means, the literature was developed based on materials collected during the development of the Research Project, and also from other sources available in the library. With regard to the sample, the field research was developed with a group of 1st year of high school, in the afternoon, and had a total of 24 (twenty four) students.

**Keywords:** Tale, tool, incentive, reading, classroom, public school.



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>11</b>
<b>1. A CULTURA E O IMAGINÁRIO POPULAR NO CENÁRIO BRASILEIRO</b>	<b>12</b>
1.1. CARACTERÍSTICAS E INFLUÊNCIAS: UM OLHAR HISTÓRICO.....	15
1.2. CONCEITO E EVOLUÇÃO	15
1.3. A CULTURA E O IMAGIÁRIO POPULAR AMAZÔNICO: NARRATIVAS POPULARES E ORALIDADE	18
1.3.1. O Imaginário Popular Amazônico	20
1.4. AGENTES CULTURAIS DAS HISTÓRIAS POPULARES	21
1.5. LOCAIS DE REPRODUÇÃO DAS HISTÓRIAS POPULARES	24
<b>2. A ESCOLA COMO ESPAÇO DE MANIFESTAÇÃO CULTURAL</b>	<b>26</b>
2.1. REFLEXÕES SOBRE A LEITURA	26
2.2. A IMPORTÂNCIA DO INCENTIVO À LEITURA NA FORMAÇÃO DO ALUNO	28
2.2.1. O imaginário no Processo de Expressão e Manutenção da Cultura Popular	30
2.2.2. O Poder da Narrativa: Diferentes Linguagens Culturais do Cotidiano	31
2.2.3. Gêneros Narrativos	32
2.2.3.1. Gênero Narrativo: Conto	39
<b>3. O CONTO COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO</b>	<b>40</b>
3.1. A LEITURA COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO EM SALA DE AULA	40
3.1.1. O Imaginário Popular nos Contos Amazônicos de Inglês de Souza	48
3.1.1.1. O Boto	48
3.1.1.2. O Boto nos Contos de Inglês de Souza	50
3.1.1.3. O Boto no Baile do Judeu – Um Mito das Águas Amazônicas	51
3.2. METODOLOGIA	51
3.3. PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO EM UMA TURMA DE 1º ANO DO ENSINO MÉDIO DA REDE PÚBLICA DE ENSINO	54



3.3.1. Qualificação da Instituição	54
3.3.2. Apresentação dos Dados e Análise dos Resultados	55
3.3.3. O Papel Exercido pelo Professor e sua Metodologia	78
3.3.4. Desenvolvimento de Oficinas de Leitura	82
3.3.4.1. Descrição do Conteúdo das Oficinas	82
3.3.4.2. Resultados Alcançados	83
3.3.5. Discussão/Avaliação	90
<b>CONCLUSÃO</b>	<b>93</b>
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	<b>96</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>100</b>
ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO - ALUNOS	100
ANEXO 2 – ENTREVISTA ALUNOS - PÓS-OFFICINAS	105
ANEXO 3 – GUIÃO DE ENTREVISTA I	107
ANEXO 4 – GUIÃO DE ENTREVISTA II	112
ANEXO 5 – AUTORIZAÇÃO	115
ANEXO 6 – REQUERIMENTO	116
ANEXO 7 – FOTOS	117
ANEXO 8 – IMAGENS REPRODUZIDAS DOS TRES LIVROS DE CONTOS SELECIONADOS PARA A PESQUISA	124



## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – IDADE	55
TABELA 2 – SEXO	56
TABELA 3 – PROFISSÃO DO PAI	56
TABELA 4 – ESCOLARIDADE DO PAI	57
TABELA 5 – PROFISSÃO DA MÃE	58
TABELA 6 – ESCOLARIDADE DA MÃE	58
TABELA 7 – RESIDÊNCIA	59
TABELA 8 – POSSUI HÁBITO DE LEITURA	60
TABELA 9 – ATIVIDADES QUE REALIZA NAS HORAS E FOLGA	61
TABELA 10 – POSSUI INCENTIVOS PARA A LEITURA	62
TABELA 11 – LER SIGNIFICA	62
TABELA 12 – VOCÊ GOSTA MAIS DE	63
TABELA 13 – LOCAL DE EXERCÍCIO DO HÁBITO DA LEITURA	64
TABELA 14 – PRÁTICA A LEITURA ATRAVÉS DE	65
TABELA 15 – PREFERÊNCIA DE LEITURA	66
TABELA 16 – RAZÃO QUE O LEVA À PRÁTICA DA LEITURA	67
TABELA 17 – MOMENTO DE EXERCÍCIO DA LEITURA	68
TABELA 18 – QUANDO DO EXERCÍCIO DA LEITURA VOCÊ COSTUMA	69
TABELA 19 – QUANTOS LIVROS LÊ POR ANO	70
TABELA 20 – NÚMERO DE HORAS DEDICADOS À LEITURA DE LIVROS NÃO ESCOLARES (SEMANAL)	71
TABELA 21 – TIPO DE LEITURA REALIZADA NA ESCOLA (AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA)	71
TABELA 22 – VOCÊ PARTICIPA DE ATIVIDADES PROMOVIDAS PELO PROFESSOR QUE ENVOLVAM A LEITURA EM SALA DE AULA	72
TABELA 23 – PARTICIPAÇÃO EM ATIVIDADES DE LEITURA DESENVOLVIDAS PELO PROFESSOR	73
TABELA 24 – JÁ LEU ALGUM CONTO DO ESCRITOR INGLÊS DE SOUSA (EM SALA DE AULA)	74
TABELA 25 – JÁ LEU ALGUM CONTO DE MACHADO DE ASSIS (EM SALA DE AULA)	75
TABELA 26 – JÁ LEU ALGUM CONTO DE EÇA DE QUEIRÓS (EM SALA DE AULA)	76
TABELA 27 – HÁ NA ESCOLA ESPAÇO PARA O DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS DE LEITURA	77



## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – IDADE	55
GRÁFICO 2 – SEXO	56
GRÁFICO 3 – PROFISSÃO DO PAI	57
GRÁFICO 4 – ESCOLARIDADE DO PAI	58
GRÁFICO 5 – PROFISSÃO DA MÃE	58
GRÁFICO 6 – ESCOLARIDADE DA MÃE	59
GRÁFICO 7 – RESIDÊNCIA	60
GRÁFICO 8 – POSSUI HÁBITO DE LEITURA	61
GRÁFICO 9 – ATIVIDADES QUE REALIZA NAS HORAS E FOLGA	61
GRÁFICO 10 – POSSUI INCENTIVOS PARA A LEITURA	62
GRÁFICO 11 – LER SIGNIFICA	63
GRÁFICO 12 – VOCÊ GOSTA MAIS DE	64
GRÁFICO 13 – LOCAL DE EXERCÍCIO DO HÁBITO DA LEITURA	65
GRÁFICO 14 – PRÁTICA A LEITURA ATRAVÉS DE	66
GRÁFICO 15 – PREFERÊNCIA DE LEITURA	67
GRÁFICO 16 – RAZÃO QUE O LEVA À PRÁTICA DA LEITURA	68
GRÁFICO 17 – MOMENTO DE EXERCÍCIO DA LEITURA	69
GRÁFICO 18 – QUANDO DO EXERCÍCIO DA LEITURA VOCÊ COSTUMA	69
GRÁFICO 19 – QUANTOS LIVROS LÊ POR ANO	70
GRÁFICO 20 – NÚMERO DE HORAS DEDICADAS À LEITURA DE LIVROS NÃO ESCOLARES (SEMANAL)	71
GRÁFICO 21 – TIPO DE LEITURA REALIZADA NA ESCOLA (AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA)	72
GRÁFICO 22 – VOCÊ PARTICIPA DE ATIVIDADES PROMOVIDAS PELO PROFESSOR QUE ENVOLVAM A LEITURA EM SALA DE AULA	73
GRÁFICO 23 – PARTICIPAÇÃO EM ATIVIDADES DE LEITURA DESENVOLVIDAS PELO PROFESSOR	74
GRÁFICO 24 – JÁ LEU ALGUM CONTO DO ESCRITOR INGLÊS DE SOUSA (EM SALA DE AULA)	75
GRÁFICO 25 – JÁ LEU ALGUM CONTO DE MACHADO DE ASSIS (EM SALA DE AULA)	76
GRÁFICO 26 – JÁ LEU ALGUM CONTO DE EÇA DE QUEIRÓS (EM SALA DE AULA)	77



GRÁFICO 27 – HÁ NA ESCOLA ESPAÇO PARA O DESENVOLVIMENTO  
DE PRÁTICAS DE LEITURA

78



## INTRODUÇÃO

Tomando por base o tema: O conto como instrumento de incentivo à leitura dentro de sala de aula em turmas de 1º ano do ensino médio em escola pública, destaca-se que o presente plano de investigação relativo ao desenvolvimento do projeto de dissertação do curso de Mestrado em Educação, variante: Avaliação Educacional, da Universidade de Évora resulta da constatação profissional de anos de prática em sala de aula, tendo como auxílio a análise da literatura específica referente ao tema sobre a insuficiência da prática da leitura no espaço escolar.

Frente ao exposto e tendo por base o objeto de estudo, ressalta-se que o educador não pode apenas repassar conteúdos pré-estipulados de forma burocrática e tão sistemática. A leitura deve ser estimulada acima de tudo, pois através dela é possível alcançar a melhor formação do aluno, a leitura facilita o entendimento e aguça o raciocínio, propiciando ao aluno melhor rendimento em outras disciplinas. É claro que estimular a prática da leitura é tarefa que deve ser feita em qualquer série ou fase, mas esta proposta de trabalho se restringe ao 1º ano do ensino médio, por se tratar de uma fase em que, ao ter concluído o ensino fundamental, o aluno, que agora inicia outra etapa de sua vida, entra num outro universo, agora já está mais maduro, já possui mais informações e, ao ingressar nesta nova fase, vêm também as cobranças relativas a um futuro ingresso desse aluno ao ensino superior, através de processos como o vestibular, daí a necessidade da leitura ser ainda mais incentivada nesta etapa, pois a partir desse período o aluno é muito mais exigido socialmente.

Assim, o presente estudo de investigação centrou-se na utilização do gênero narrativo conto, para estimular o hábito da leitura em sala de aula, em uma turma de 1º ano do ensino médio, tendo em vista que a leitura é de suma importância para a formação do discente, funcionando como um enorme portal para a aquisição do conhecimento, servindo como fator de inclusão social.

Como base de ação foram utilizados diversos contos de autores como: Eça de Queirós, Machado de Assis e Inglês de Sousa. Este último foi abordado com maior frequência, tendo em vista que houve uma ênfase aos contos que retratam a realidade da Amazônia, isto se deve ao fato de que o trabalho foi realizado em uma escola do Norte do Brasil, Região Amazônica, mais precisamente em Ananindeua, portanto, é salutar que o aluno conheça a literatura que exalta a sua terra; a sua cultura.

O conto, por ser uma narrativa curta proporciona uma leitura rápida, sem “tomar muito tempo”, mesmo quem afirma não dispor de tempo para ler consegue ler um conto com facilidade. Diante disso, a finalidade é fazer uso dessa espécie de narrativa para estimular a leitura, mesmo entre pessoas que alegam falta de horário disponível para folhear um livro.

Os jovens de hoje têm certo descaso para com a leitura, principalmente os do ensino médio. Grande parte faz planos de concluir o curso, passar no vestibular, fazer carreira e ser bem sucedido na vida profissional, no entanto, têm preguiça de ler. Essa realidade foi observada por mim no cotidiano em sala de aula, sendo pauta de reclamações de vários companheiros de trabalho. Não é raro um professor, principalmente os de letras, reclamarem sobre a falta do hábito da leitura em seus alunos, o que se reflete diretamente nas redações que os discentes produzem, sendo geralmente insatisfatórias.



No intuito de buscar mecanismos visando melhorar essa realidade que surgiu a ideia de desenvolvimento deste estudo. Contar, ouvir, ler, produzir histórias são atividades que vêm acompanhando o homem ao longo do tempo, portanto são práticas valiosas para o enriquecimento do desempenho lingüístico do produtor de texto. Mas não basta teorizar ou discursar sobre o valor destas atividades para aprimorar as habilidades comunicativas. É preciso construir e levar à prática situações a serem concretamente vivenciadas de modo que o seu valor não venha a ser paulatinamente sedimentado.

No processo pedagógico é necessário interagir o aluno com a herança cultural, explorando semelhanças e diferenças, num diálogo não preconceituoso entre visões de mundo e modos de expressá-los. Portanto, as diversas linguagens da sociedade não podem ficar à margem da prática e do contato diário, isto é, as situações geradoras de produção de textos não devem ser artificiais, desestimulantes e comprometidas com uma única cultura: a do livro didático.

No que se refere aos objetivos aqui propostos, destacam-se: Estimular a leitura, principalmente nas escolas de ensino médio; Aguçar, despertar o raciocínio; Melhorar o poder de interpretação de textos; Valorizar os contos, principalmente os amazônicos; Valorizar a língua e a literatura, seja brasileira ou portuguesa; Descobrir talentos literários entre os alunos, “futuros escritores”, e Apontar estratégias e recomendações que visem melhorar a prática da leitura em sala de aula.

No que diz respeito à problemática em foco, ressalta-se: De que forma a utilização de contos como instrumento de incentivo à leitura em turmas de 1º ano do ensino médio pode interferir para melhorar o processo de ensino e aprendizagem?

Considera-se que o problema do ensino da leitura na escola não se situa ao nível do método, mas a própria conceitualização do que é a leitura, de forma em que é a validade pelas equipes de professores, do papel que ocupa no Projeto Curricular da Escola, dos meios que se arbitram para favorecê-la e, naturalmente, das propostas metodológicas que se adotam para ensiná-la.

Ressalta-se que os professores ainda são falhos no processo de escolha da melhor metodologia, como na escolha dos livros, como também por ignorar ou não considerar a realidade dos alunos, suas preferências, sua voz. Por isso houve a escolha em abordar os contos e o modo como estes podem servir como instrumentos de incentivo à leitura.

O estudo encontra-se dividido em três momentos, sendo que em um primeiro plano é abordada a cultura e o imaginário popular no cenário Amazônico, em seguida, a abordagem se expande aos cenários Brasileiro e Português. Em um segundo momento trata-se a escola como espaço de manifestação cultural, enfatizando a prática da leitura, e por fim, a partir da exposição teórica sobre contos e da pesquisa de campo realizada em dois momentos (pré e pós-oficinas) de leitura, são realizadas análises sobre a importância deste projeto como instrumento de incentivo à leitura junto aos alunos.

## **1. A CULTURA E O IMAGINÁRIO POPULAR NO CENÁRIO BRASILEIRO**

### **1.1. CARACTERÍSTICAS E INFLUÊNCIAS: UM OLHAR HISTÓRICO**



Em função da variabilidade e heterogeneidade que a expressão cultura popular recebe, ela conduz a variedade de concepções e pontos de vista que vão desde a negação, de que os fatos identificados na cultura contenham alguma forma de saber, até o extremo de uma atribuição de um papel de resistência contra a dominação de classes.

A denominação “cultura popular” pode ser vista como sinônimo de “folclore”, isto é, como um conjunto de objetos, práticas e concepções consideradas “tradicionais”. São pontos de vista presentes nos livros didáticos, nos museus e promoções oficiais de arte e cultura. Outras definições concebem estas manifestações culturais como resíduo da cultura “cultura” de épocas diversas, filtrada ao longo do tempo pelas sucessivas camadas da estratificação social. Ressalta-se que várias dessas concepções não podem ser compreendidas, a não ser como deturpadoras, considerando que aquilo que se considera como vigente no passado só pode ser interpretado, no presente, como curiosidade, onde a “cultura popular” surge como uma “outra” cultura que, contrastando com o saber culto dominante, apresenta-se como “totalidade”.

Considerando o posicionamento de Bosi (2003), este afirma que grande parte das culturas populares forma-se quando há uma diferenciação violenta entre as classes sociais: a classe menos favorecida socioeconomicamente, sem acesso à cultura predominante, desenvolve costumes e instituições próprias. De uma forma geral, essa cultura se apresenta sob uma roupagem baseada na oralidade, pois os que a desenvolvem não possuem o domínio da escrita. Também vale ressaltar que a cultura popular sofre constantes processos de transformação: a tradição é mantida, mas há sempre um processo de atualização cultural.

Mesmo apresentando um desenvolvimento recente, o folclore brasileiro revela-se como um dos mais ricos do mundo. Tal fato é justificado pela ocorrência no Brasil de uma nítida diferenciação entre classes, sendo reforçado pela diferença racial e pela distribuição da população em grandes espaços, o que contribui para o distanciamento entre os vários grupos.

Vale citar como exemplo, o folclore europeu, que se apresentava perfeitamente adaptado ao seu continente, mas ao chegar ao Brasil, através dos portugueses encontrou condições totalmente diversas as de Portugal.

Frente a esta nova realidade, as manifestações do povo sofreram uma considerável reorganização, recebendo também influências da cultura africana e indígena. A dificuldade de comunicação entre os povos ocasionou o desenvolvimento de folclores diferentes para cada região, de acordo com o tipo de população. Deste modo, é possível observar manifestações que sobrevivem até hoje, como o samba, o carnaval, festas juninas e religiosas, a literatura de cordel, o bumba-meu-boi, além de uma série de histórias, danças e cantigas.

Estas manifestações pertencem a uma cultura que representa o saber do povo brasileiro, desenvolvido de acordo com o país e a sua natureza. Com o processo de industrialização, os habitantes locais, antes isolados em seus grupos, passaram a ser incorporados no mercado de trabalho. Esta nova realidade os conduziu a uma vida diferente, onde o folclore não teve mais oportunidade de se desenvolver, pois para quem trabalha em uma fábrica, festas como as de São João, por exemplo, já não apresentam nenhuma relação



com o novo cotidiano. Deste modo, o folclore foi cedendo lugar à cultura de massas, apresentando uma relação mais estreita com a nova forma de sociedade.

É evidente o caráter autocentrado, ou mesmo etnocêntrico e autoritário dos pontos de vista: de um lado, a cultura popular concebida por contraste ao termo genérico “cultura” em seu uso corrente e, por outro, como suporte de uma idealização romântica de tradição, que constitui uma perspectiva freqüentemente encontrada na teoria de muitos folcloristas, além de ser amplamente difundida em diversos setores da sociedade.

Assim, chega-se à inferência de que nenhuma delas possui a capacidade de compreender como é possível e viável o que está fora dos seus próprios limites de racionalidade, considerando serem concepções que não se sustentam como objetivas.

É importante a ressalva, no entanto, de que tais maneiras de pensar a cultura pressupõem ou que ela seja passível de permanecer imutável no tempo sem considerar as mudanças que ocorrem na sociedade, ou, quando muito, que ela esteja em eterno “desaparecimento”. Vale esclarecer que a cultura representa um processo dinâmico, onde transformações ocorrem, mesmo quando intencionalmente se visa congelar o tradicional para impedir a sua “deterioração”.

Mesmo tomando por base que os símbolos culturais apresentem existência coletiva, eles são passíveis de manipulação, considerando que concepções e interesses diversos ou mesmo conflitantes, articulam-se no interior de uma mesma cultura.

Já que os eventos culturais não pode ser vistos como “coisas”, objetos materiais ou não materiais, apresentam-se como produtos significantes da atividade social de homens determinados, cujas condições históricas de produção, reprodução e transformação devem ser desvendadas. (CHAUI, 2007, p. 43)

Retomando à questão da “cultura popular” na sua vertente política, aponta-se o contexto do início dos anos 60, como uma dos mais debatidos nos meios intelectuais e estudantis brasileiros, em especial no trabalho realizado pelo Centro Popular de Cultura, o chamado CPC da UNE. A arte, a cultura era diretamente observada junto às camadas populares, considerada como “alienada”, numa distinção de arte, cultura, “do povo”, de arte, cultura, “popular”.

Na arte do povo, o artista não se apresenta distinto da massa consumidora, ou seja, artistas e público encontram-se integrados no mesmo anonimato e o nível de elaboração artística bastante primária ao ponto de que o ato de criar não vai além de um simples ordenar de dados mais patentes da consciência popular atrasada. Tem-se, assim, a arte do povo uma visão negativa, caracterizada como desprovida de qualidade artística.

A denominada “arte popular”, desenvolvida por um grupo profissional de especialistas (indústria cultural), era considerada como mais apurada, revelando um grau de elaboração técnica superior à primeira, onde seu objetivo era voltado para distrair o espectador em vez de formá-lo ou despertá-lo para refletir e tomar consciência de si mesmo.

Assim, ambas revelam um caráter ilusório e obscurecedor da realidade, haja vista que expressam o povo apenas em suas manifestações fenomênicas e não em sua essência.



Como bem ressalta Ferreira Gullar (2002), “quando se fala em cultura popular, acentua-se a necessidade de pôr a cultura a serviço do povo, isto é, dos interesses efetivos do país”. Trata-se de agir sobre a cultura presente, procurando transformá-la, estendê-la, aprofundá-la. O que define a cultura popular é a consciência de que a cultura constitui instrumento de conservação, como de transformação social.

A cultura popular é, antes de tudo, consciência revolucionária, um tipo de ação sobre a realidade social. Nesse sentido, a discussão política sobre esse tema ressurgiu nos debates intelectuais e políticos a partir da segunda metade dos anos 70, com formulações, implícita ou explicitamente críticas.

Chauí (2007) apresenta crítica a este “autoritarismo vanguardista e iluminado”, o qual justifica como a suposição de que o povo fenomênico não é capaz de sozinho, seguir a linha correta, precisando de um front cultural, constituído por aqueles que optarem por ser povo, só que mais povo do que o povo. No entanto, contesta a postura intelectual correspondente, que admite a inteligibilidade total de uma sociedade.

Fica claro que o foco de entendimento da cultura deve se direcionar sobre como elas são produzidas, sobre os processos através dos quais elas se constituem e o que as mesmas expressam, e não somente sobre o que elas foram ou deverão ser. Observa-se aqui uma postura que reconhece o valor explicativo do conceito de ideologia para a compreensão dos processos culturais nas sociedades de classes; que ilumina um processo cultural sui generis que é o da luta pela construção de uma “ilusão necessária” de homogeneidade social, sobre uma realidade que é heterogênea e que se reproduz como tal.

Desta forma, é imprescindível, que não se avalie a cultura apenas do ponto de vista político ou estético, mas sim que se atente para o fazer que lhes é subjacente, nas maneiras de pensar, de agir, de fazer, e de organizar conjuntos de relações sociais capazes de tornar as atividades viáveis, política e materialmente. Somente assim é possível compreender que essa é à parte de uma luta constante pela constituição da identidade social, num processo que é dinâmico e que passa pelas artes, assim como pelas outras esferas da vida social.

## 1.2. CONCEITO E EVOLUÇÃO

Segundo Chauí (2002), a palavra cultura tem origem no verbo latino colere, que significa cultivar, criar, tomar conta e cuidar. Antes do século XVIII, a cultura se traduzia no cuidado do homem com a natureza, também o cultivo ou educação das crianças e de suas almas para que se tornassem pessoas virtuosas na sociedade.

Posteriormente, no século XVIII passa a ser observada uma diferenciação entre Natureza e Homem porque a primeira age mecanicamente de acordo com as leis de causa e efeito, mas o Homem possui liberdade e razão. Também se passou a acreditar que a cultura apresenta-se dotada de escolhas racionais, valores e distinções entre bem e mal, verdadeiro e falso, belo e feio, passando a traduzir os resultados da formação ou educação dos seres humanos: as obras humanas e suas relações com o tempo e espaço.

No sentido de explicitar o uso do termo Cultura no momento atual, Chauí (2002), p.43), afirma que:



Cultura pode ser entendida como a posse de conhecimentos como línguas, arte ou literatura, ou seja, ser ou não ser culto, sugerindo uma classificação de camadas ou classes sociais; algo que pertence a uma nação ou país, ligada à coletividade; cultura pode ser dividida entre cultura de massa e cultura de elite; algo que pertence ao povo além das artes: sagrado, conflitos, valores, relação com a morte.

A definição de cultura refere-se às atividades nos campos da arte, da literatura, do teatro, da dança ou qualquer outra que se direcione a expressar uma forma de organização social, não apenas como manifestação original e de característica exclusiva de um determinado povo, mas também de outros, num intercâmbio permanente de experiências e realizações.

Coelho (1997, p.104) apresenta outro conceito:

A cultura não se caracteriza apenas pela gama de atividades ou objetos tradicionalmente chamados culturais, de natureza espiritual ou abstrata, mas apresenta-se sob a forma de diferentes manifestações que integram um vasto e intrincado sistema de significações. Assim o termo cultura continua apontando para atividades determinadas do ser humano que, no entanto, não restringem às tradicionais (literatura, pintura, cinema – em suma, as que se apresentam sob uma forma estética), mas se abrem para uma rede de significações ou linguagens, incluindo tanto cultura popular como a publicidade, moda, comportamento, atitude, festas, consumo, etc.

Deste modo, elaborar discussões relativas às questões da cultura vem se tornando presença constante em grande parte das atividades profissionais. Assim, estudos nesta área vêm possibilitando compreender as organizações para além dos aspectos abordados nas análises estruturais mais clássicas.

Embora pareça simples, o tema “cultura” envolve um conteúdo teórico bastante extenso e complexo, exigindo longos estudos para sua apreensão. Considerando tal realidade o presente capítulo não visa abordar de forma exaustiva todo conteúdo teórico, mas apenas resgatar alguns aspectos importantes que possam auxiliar na compreensão do tema, e assim, alcançar o objetivo deste estudo.

O primeiro problema que se aponta em termos de cultura é se ela pode ou não ser objeto de estudo. De acordo com Taylor (1871), é possível estudar a cultura, considerando que a mesma se traduz em um fenômeno natural que possui causas e regularidades, permitindo uma abordagem objetiva e uma análise capaz de proporcionar a formulação de leis. A partir desse pressuposto, indaga-se: como a cultura se desenvolve como evolui e se transforma.

Na visão da antropologia social, a cultura representa o conjunto de significados compartilhados por um grupo, que permite a seus membros interpretar e agir sobre seu



ambiente. Tal conceito revela dois elementos importantes: coletividade e comunicação. Em primeiro plano exprime a necessidade de grupos humanos como meio propício ao desenvolvimento da cultura, como também se refere à transmissão da informação como elemento chave de sua evolução.

Na verdade para que a cultura se desenvolva é necessário que, além dos grupos, existam as interações sociais entre seus membros. Dessas interações surgem os sistemas ideacionais que se expressam através de valores, de crenças, de mitos, de religiões, de folclores etc. Tais sistemas de idéias, desenvolvidos no âmbito grupal e expressos por representações simbólicas, classificam e dão sentido ao mundo natural das pessoas.

Sob um contexto histórico, observa-se que o conceito de interacionismo simbólico é fortemente explorado por vários sociólogos. Na obra: “A Construção Social da Realidade”, Peter Berger e Thomas Luckmann (1973) defendem a idéia de que:

A vida cotidiana se apresenta para os homens como realidade ordenada. Os fenômenos estão pré-arranjados em padrões que parecem ser independentes da apreensão que cada pessoa fez deles, individualmente. Assim, a realidade se impõe como objetivada, isto é, constituída por uma série de objetivos que foram designados como objetos antes da “minha” aparição em cena. O indivíduo percebe que existe correspondência entre os significados por ele atribuídos ao objeto e os significados atribuídos pelos outros, isto é, existe o compartilhar de um senso comum sobre a realidade.

É importante esclarecer que um elemento importante nesse processo de objetivação consiste na produção de signos, ou melhor, produção dos sinais que têm significações. Neste caso, a linguagem torna-se um conjunto de signos com a capacidade de comunicar significados. Ela representa uma forma de transmissão da informação entre os membros dos grupos.

Segundo Berger e Luckmann (1973), quando um grupo social tem que transmitir a uma nova geração a sua visão do mundo, surge a necessidade da legitimação. A legitimação traduz um processo que visa explicar e justificar a ordem institucional, prescrevendo validade cognitiva aos seus significados objetivados.

A linguagem, integrante do universo simbólico, atua como principal via de difusão cultural. Contudo, é importante observar que tal processo não se apresenta estático. Todo e qualquer sistema de ordem cultural, quer pela dinâmica do próprio grupo onde se originou, quer por contatos com outros sistemas, encontra-se em constantes mudanças, o que determina sua evolução e transformação.

Discutidos os caminhos que conduzem ao surgimento e evolução da cultura, retorna-se ao ponto em que são classificadas as interações sociais dos grupos, como responsáveis pela geração dos sistemas ideacionais. Na verdade só é possível falar em cultura na presença de situações sociais ordenadas, direcionadas para um objeto comum. A existência da cultura em um determinado grupo vincula-se à condição essencial da interação social ordenada na busca de um objetivo comum. Tal condição exige dos elementos de um



grupo formas comuns de apreender o mundo. Em outras palavras, ela só pode ser classificada como certa quando o grupo possui uma identidade definida.

Em qualquer sociedade deve haver um mínimo de participação do indivíduo no conhecimento da cultura. Aprender a agir em certas situações e a prever o comportamento dos outros constitui condição essencial para o relacionamento do indivíduo com os demais membros do grupo. Esse processo de aprendizagem é conhecido como socialização.

A socialização se dá em diferentes grupos sociais dentro de uma mesma sociedade, pois dentro de um mesmo sistema social existem múltiplos subsistemas, como por exemplo, as estratificações de classe. Deste modo, também dentro dos sistemas culturais é possível encontrar inúmeros subsistemas, cada um reunindo características diferentes em função da natureza dos indivíduos que agrega.

São muitos os subsistemas culturais e sempre coincidentes com algum subsistema social. Como exemplo, entre outros é possível citar os subsistemas regionais, étnicos e religiosos. Ainda nesse contexto, as organizações surgem como um subsistema cultural, já que representam grupos de pessoas com identidades claramente definidas.

### 1.3. A CULTURA E O IMAGIÁRIO POPULAR AMAZÔNICO: NARRATIVAS POPULARES E ORALIDADE

A oralidade é primordial para que se possa estar em contato com a realidade, tanto cultural quanto social de um indivíduo, haja vista que, através desta, é que se toma conhecimento de todo um aparato de credences provenientes desses pretextos culturais que repercutem na maneira de viver dos mesmos inserindo esses símbolos como parte de sua realidade, e do seu dia-a-dia. Assim, essas histórias vão se estabelecendo no convívio social, de acordo com as diferentes percepções que os indivíduos vão tendo desses elementos.

Em seus estudos, Portelli (2005) leva o leitor a refletir quanto à relevância que pode ser atribuída à história oral e indica caminhos nos quais a história oral é diferente, intrinsecamente, portanto, útil, especificamente. Para tanto, inicia sua narrativa ressaltando a recusa dos italianos pela história oral, inclusive sem antes tentar entendê-la ou mesmo utilizá-la, numa realidade que pode ser até justificada pelo temor de alguma distorção na percepção humana de linguagem e comunicação enquanto tenha sido utilizada na escrita. O que o autor revela com clareza é o caráter excludente tanto das fontes orais quanto das fontes escritas, além do fato de ambas requererem instrumentos interpretativos diferentes e específicos, muito embora a depreciação e a supervalorização das fontes orais acabem por cancelar as qualidades específicas, tornando estas fontes ou meros suportes para fontes tradicionais escritas.

Quanto à oralidade das fontes orais, Portelli (2005) chama a atenção para a necessidade de observar o fato de a transcrição transformar objetos auditivos em visuais, implicando em evidentes mudanças e interpretações. Na verdade, a desatenção à oralidade das fontes orais não tem outra sustentação senão a direta na teoria interpretativa. Nesse contexto, o primeiro aspecto a ser destacado é quanto à sua origem. É preciso sempre considerar que as fontes orais fornecem informações sobre o povo iletrado ou grupos sociais cuja história escrita é ou falha ou distorcida. Um outro aspecto relevante é aquele que



converge para o conteúdo: a vida diária e a cultura material dessas pessoas ou grupos. No entanto, não se tem registro de referências específicas a fontes orais.

Como fontes narrativas, as fontes históricas levam a uma análise e avaliação a partir de algumas categorias gerais desenvolvidas pela teoria narrativa na literatura e no folclore, um fato que se torna bastante verdadeiro no testemunho recolhido em entrevistas livres tanto quanto nos materiais de folclore organizados de modo mais formal. A título de exemplo, o autor nos fala sobre narrativas que contêm recursos na “velocidade” da narração, ou seja, na proporção entre a duração dos eventos descritos e a duração da narração, onde um informante pode relatar em poucas palavras experiências que duraram um longo tempo ou discorrer minuciosamente sobre breves episódios.

O que Portelli (2005) também deixa claro é o fato de que, a primeira coisa que torna a história oral diferente é aquela que nos conta menos sobre eventos do que sobre significados, o que não implica, aliás, que a história oral não tenha validade factual, mas simplesmente que o único e preciso elemento que as fontes orais têm sobre o historiador é a subjetividade do expositor, que podem contar não apenas o que o povo fez, mas o que queria fazer, o que acreditava estar fazendo e o que agora pensa que faz.

Do mesmo modo, fontes orais são aceitáveis com uma credibilidade diferente. Em outras palavras, ou nas próprias palavras de Portelli (2005), a importância do testemunho oral pode se situar não em sua aderência ao fato, mas de preferência em seu afastamento dele, como imaginação, simbolismo e desejo de emergir. Nesse sentido, não existem “falsas” fontes orais considerando que, desde que se tenha checado sua credibilidade factual com todos os critérios estabelecidos do criticismo filológico e verificação factual, que são requeridos por todos os tipos de fontes em qualquer circunstância, a diversidade da história oral consiste no fato de que afirmativas “erradas” são ainda psicologicamente “corretas”, e que esta verdade pode ser igualmente tão importante quanto registros factuais confiáveis.

Enfim, o que o autor pretende é conscientizar quanto ao preconceito existente que vê a credibilidade factual como monopólio dos documentos escritos, além do fato de que realmente ser relevante é não ser a memória um depósito passivo de fatos, mas também um processo ativo de criação de significações, onde a utilidade específica das fontes orais para o historiador repousa não tanto em suas habilidades de preservar o passado quanto nas muitas mudanças forjadas pela memória. Bem se vê que, contada de uma multiplicidade de pontos de vista, a história oral é contada por quem toma seu partido, o que é impossível de ser evitado, buscando a confrontação como “conflito” e confrontação como “busca pela unidade”.

Ao abordar história, memória, oralidade, torna-se necessário traçar alguns pontos relativos à cultura. Assim, na origem da cultura e no quanto ela atua na determinação dos caminhos da evolução da espécie humana, parece haver uma inversão de valores ou apenas uma questão de semântica. Tomando por base obra de Laraia (1996), o que fica evidente é que esse determinismo não foi imposto pela cultura ao homem, principalmente se for levado em consideração a questão do evolucionismo e da seleção natural. Fato claro é que a natureza impõe ao homem uma necessidade e este, a fim de dominá-la, acaba por gerar cultura ou produzir cultura. Portanto, Levi-Strauss, White, etc., todos têm lá suas razões, até porque nada disso ocorreu da noite para o dia, nem mesmo em sete, ou até setenta vezes



sete. Trata-se de um processo contínuo que chega a nossa contemporaneidade ainda repleto de dúvidas, o que prova a necessidade imperiosa de sua construção e reconstrução.

É essa necessidade de reconstrução que nos remete a um outro tópico antropológico, o da “visão de mundo”. É graças a essa reconstrução que o homem vai acumulando cultura, ora por uma questão de caráter moral, ora por uma simples questão de postura corporal. São características valorativas que mudam constantemente e que fazem com que o homem, através de sua herança cultural, tenha um certo padrão na maneira de falar, de vestir, de caminhar, etc., que se reproduz na comunidade, que se manifesta através da aprovação ou não, mas que confere ao homem certa visão de mundo, dependente do padrão, para que possa ser transmitida como herança cultural.

### 1.3.1. O Imaginário Popular Amazônico

A cultura constitui-se de símbolos e significados, direcionados ao meio ambiente e contexto social de cada ser humano permanecendo na memória de um grupo social que determina sua vida.

Deste modo, segundo expõe Mello (2004), a cultura apresenta acepções próprias, logo se pode analisar um grupo enfocando sua cultura subjetiva que seria seus conjuntos de valores, conhecimentos e crenças, ou sua cultura objetiva os hábitos, comportamentos, objetos de arte, todo o conjunto da obra humana.

Tratando da cultura amazônica, objeto do presente estudo, cita-se Loureiro (1995), o qual entende por cultura amazônica aquela que tem sua origem ou está influenciada em primeira instância, pela cultura do caboclo.

Observa-se, assim, que a Cultura Amazônica encontra-se formada por símbolos preservados na memória coletiva de homens, mulheres e crianças, a população ribeirinha diante do olhar para a natureza que os cerca. A riqueza proporcionada pela cultura ribeirinha tem origem na extensão dos rios e nas particularidades do meio onde foi socializado cada grupo, porém oferece um rico arsenal de histórias locais com um olhar particularizado.

Na cultura amazônica há a predominância do imaginário presente na identidade, na cultura cabocla “como produto da acumulação de experiências sociais e da criatividade dos seus habitantes”. (LOUREIRO, 1995). “Assim, através de sua história de vida, o seu modo, a forma como convive permite o relato de experiência de vida trazida por esses alunos – trabalhadores que desde muito cedo ajudam suas famílias através de atividades como pesca, agricultura e trabalho na roça” (LOUREIRO, 1995, p. 56).

Loureiro (1995, p. 59) entende que: “A Cultura Amazônica onde predomina a motivação de origem rural ribeirinha é aquela na qual melhor se expressa, mais vivas se mantêm as manifestações decorrentes de um imaginário unificador refletido nos mitos, na expressão artística propriamente dita e na visualidade que caracteriza suas produções de caráter utilitário, casas, barcos”.

O mito representa um elemento fundamental na compreensão do processo da cultura Amazônica considerando que decorre de um imaginário que materializa e dá vida própria à natureza frente ao mundo físico que já encontrou construído. Deste modo, a vida



social identifica-se numa linguagem poética observada no meio ambiente, refletindo a história e o cotidiano.

As crianças ribeirinhas, por exemplo, são alunos que passam a viver com mais intensidade a expressão da cultura local, pois reproduzem as narrativas orais contadas por pessoas da comunidade. As narrativas míticas se fazem presentes no imaginário da criança refletindo o contexto com o meio em que vive através da linguagem. De acordo com Kramer (1993), é a linguagem que caracteriza enquanto sujeito social. Nela, a criança interage com a língua, cresce no seu aprendizado e penetra na escrita viva e real, feita na história.

Nas comunidades ribeirinhas, predomina a linguagem oral, passada de geração a geração, mantendo viva a relação entre a floresta (mãe terra) e o rio (água, o peixe) constituindo um instrumento de sobrevivência da vida, da família e da comunidade em que vive. O caboclo amazônico apresenta esta visão de ser humano destacada na capacidade de traduzir o dia a dia. A própria experiência mítica no contexto da cultura se relaciona pela experiência representada nas experiências humanas, em que a própria cultura amazônica legitima o mundo dos homens, reveladas pela alma nativa pela compreensão da vida e da natureza. Entender a Amazônia e a experiência humana nela acumulada é revelar o homem, o amor, a morte, o trabalho e a natureza, em suma, o seu próprio imaginário.

Deste modo, as crianças narram histórias que fazem parte do seu cotidiano, contendo registro das narrativas escritas, marcas de oralidade presente nos mitos e as lendas contadas pelo caboclo amazônico e que são variantes de uma comunidade para outra.

Observa-se na afirmação de Benjamin (1980, p. 198) que a experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos.

Benjamin (2002, p. 200) apresenta uma relação entre sujeito, linguagem, história, revelando a importância da troca de experiência, pois “o narrador é um homem que sabe dar conselhos, mas se dar conselhos parece hoje algo de antiquado, é porque as experiências estão deixando de ser comunicáveis.” Assim, a cultura proporciona contar histórias na roda, na rede, mantendo um registro de experiências no mundo em que o cerca.

Benjamin (1980, p.197- 198) ainda afirma que: “(...) a arte de narrar está em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente. Quando se pede num grupo que alguém narre alguma coisa, o embaraço se generaliza”. É como se o homem se apresentasse privado de uma faculdade que parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências.

#### 1.4. AGENTES CULTURAIS DAS HISTÓRIAS POPULARES

Na origem da cultura e no quanto ela atua na determinação dos caminhos da evolução da espécie humana, parece haver uma inversão de valores ou apenas uma questão de semântica. Mas, se nos reportamos mais uma vez à obra de Laraia (1996), o que fica evidente é que esse determinismo não foi imposto pela cultura ao homem, principalmente se levarmos em consideração a questão do evolucionismo e da seleção natural. Fato claro é que a natureza impõe ao homem uma necessidade e este, a fim de dominá-la, acaba por gerar cultura ou produzir cultura.



As histórias populares tomam sentido a partir das narrativas de seus agentes. Com isso cabe agora identificar os agentes reprodutores das histórias populares. Nesta perspectiva cultural, tomando por base o cenário amazônico, o caboclo aparece como elemento fundamental para tal narrativa, devido ao seu maior contato com a natureza. As histórias, assim, são reproduzidas a partir da relação homem-natureza, sendo contadas e percebidas de acordo com a realidade de cada indivíduo e também de acordo com sua relação com o meio em que vive.

A partir das narrativas, estes indivíduos vão caracterizando o seu modo de vida no âmbito social e cultural, percebendo o seu mundo através da credence nos elementos culturais que vão sendo criados por eles. Desta forma, esses agentes culturais assumem um papel fundamental para entendermos o sentido da chamada “cultural popular”.

Os agentes que compõem estas narrativas são os pescadores, os caçadores, os jovens que trabalham com os pais e que, muitas vezes, acabam tomando conhecimento de algum fato, as esposas, as moças e os idosos. Para cada um desses indivíduos as histórias têm uma representação. No caso do pescador, que vai para o mar ou para o rio, as histórias mais comuns são as do boto, da yara, da cobra grande e outras histórias relativas ao contexto. Essas histórias para cada um desses narradores, têm uma representação diferenciada. Existem histórias de boto, por exemplo, que são contadas por pescadores e que nem sempre se parecem com as histórias contadas por outros pescadores. Assim, para os pescadores, representam certo controle sobre sua atividade, no sentido de proteger o espaço em que esses elementos habitam.

Os indivíduos criam dentro do seu próprio espaço situações que tomam como verdadeiras. Nesse sentido, vão criando formas da credence nessas histórias, as quais tomam como verdadeiras, criando perspectivas de vida de acordo com a percepção para com essas histórias.

Na Amazônia são comuns narrativas sobre Boto; Lobisomem; Matinta Pereira, dentre outras. A história do lobisomem e as demais contadas pelos moradores, agentes locais são, portanto, a representação de uma organização grupal, fazendo parte da vida desses indivíduos, deixando transparecer os modos de vida e a relação com o mundo do qual são integrantes. Cada um narra essas histórias de acordo com a sua percepção, vão reproduzindo essas histórias e passando de geração a geração.

Os idosos constituem figuras importantes para a compreensão desta perspectiva cultural, já que transmitem, através de suas lembranças, valores culturais fundamentais para que seja possível conhecer uma realidade até então desconhecida. A memória dos velhos guarda em si uma grande variedade de significados, no qual as histórias populares vão ganhando sentido, mas amplo.

Segundo Ecléia Bosi (2001, p. 92):

Um mundo social que possui uma riqueza e uma diversidade que não conhecemos pode chegar-nos pela memória dos velhos. “A conversa evocativa de um velho é sempre uma experiência profunda”. Assim, a lembrança dos velhos, nos permite conhecer não só o aspecto cultural desse indivíduo, mas também toda a sua vida em sociedade



fazendo transparecer a relação que se tem com os elementos, os quais, para eles, são verdadeiros.

A memória dá embasamento para compreender a realidade do indivíduo no seu contexto social. A oralidade permite a busca do conhecimento de forma sistemática, ou seja, um conhecimento que poderia dar um novo sentido no contexto dos estudos históricos. Thompson (1992, p. 22), diz que “A história oral pode certamente ser um meio de transformar o conteúdo quanto à finalidade para alterar o enfoque da própria história e revelar novos campos de investigação”.

Nesse sentido, esses indivíduos constroem sua identidade a partir da credibilidade nessas histórias, pois a identidade enquanto parte do conhecimento da realidade social, é parte constante da cultura dita “popular”, que lida com os indivíduos transformadores e influentes sociais. Assim, as ações no cotidiano que fazem parte dessa cultura popular, é o mito em sua própria maneira de representar. Essa representação é uma demonstração do valor que os indivíduos possuem já que influenciam diretamente no seu cotidiano e no das pessoas que o reconhecem com tal domínio.

A identidade do sujeito moderno assumiu ares de projeto de vida submetida ao esforço individual e que deveria ser erigida sistematicamente num processo estável, com início, meio e fim para que fosse então duradoura e passasse sem mudanças por todas as vicissitudes da história. Pode-se, portanto, dizer que a preocupação com a busca da autoidentidade é um problema moderno que surge, talvez do individualismo ocidental visto que na pré-modernidade a preocupação com a individualidade estava ausente, uma vez que na Idade Média os aspectos relevantes da identidade como gênero, status social, linhagem eram fixos, sendo a vida do indivíduo governada pelas instituições, especialmente a igreja.

Neste sentido, Santos (2003, p. 136) oportunamente nos lembra que:

A preocupação com a identidade não é, obviamente, nova. Podemos dizer até que a modernidade nasce dela e com ela. O primeiro nome moderno da identidade é a subjetividade. O colapso da cosmovisão teocrática medieval trouxe consigo a questão da autoria do mundo e o indivíduo constituiu a primeira resposta. O humanismo renascentista é a primeira afloração paradigmática da individualidade como subjetividade.

Nessa mesma linha de pensamento, Hall (2002, p. 24-5) observa que “a época moderna fez surgir nova e decisiva forma de individualismo, no centro da qual se erigiu nova concepção do sujeito individual e sua identidade”. Entretanto, adverte-nos o autor que:

Isto não significa que nos tempos pré-modernos as pessoas não eram indivíduos, mas que a individualidade era tanto “vívda” quanto “conceptualizada” de forma diferente. As transformações associadas à modernidade libertaram o indivíduo de seus apoios estáveis nas tradições e nas estruturas. Antes se acreditava que essas eram divinamente; não estavam sujeitas, portanto, a mudanças fundamentais. O status, a classificação e a posição de uma pessoa na



“grande cadeia do ser” – a ordem secular e divina das coisas – predominavam sobre qualquer sentimento de que a pessoa fosse um indivíduo soberano. (HALL, 2002., p. 26).

Os rapazes e as mocinhas também aparecem como agentes reprodutores dessas histórias. Os rapazes geralmente trabalham com os pais, que são caçadores, pescadores ou agricultores, que por vezes acabam vivenciando juntamente com o pai o momento de crenças, nesses elementos simbólicos. Com isso a crença dos pais acaba estimulando a do filho e, assim, o aspecto cultural, dito “popular”, acaba passando de um indivíduo para outro.

Frente a essa ótica de “cultura popular”, é possível reportar às ações das pessoas em seu cotidiano, que nada mais são do que representações de suas crenças e de seus mitos. A identidade cultural, pois, é parte desse mito que sustenta a vida no seu dia a dia. E esses mitos, nada mais são, do que os símbolos representados sob a forma de crenças e moral, o que é a forma mais concreta de representação. E se as representações são um fator simbólico, o mito que envolve as lendas, os contos e as visagens é em si essa representação viva.

As histórias contadas pelos rapazes, geralmente, são aquelas que na memória das vezes são contadas pelos pais, em função destes estarem sempre participando das tarefas em conjunto. Com isso, a crença dos pais acaba passando para os filhos.

As histórias populares buscam colocar o homem em contato com os diversos modos de compreender uma sociedade, pois com a reprodução da informação podemos dizer que construímos fatos já existentes, mas ainda obscuros. Elas dão vida ao que muitas já deixaram de lado mostrando a importância que se possui a toda uma composição da vivência das pessoas. Esses agentes vão criando seus personagens e suas histórias de acordo com a maneira de observarem e pensarem o mundo e o meio em que vivem, servindo de refúgio de uma sociedade preconceituosa e ignorante, construindo o seu próprio modo de ser e viver em sociedade.

A questão do olhar nunca esteve tão no centro do debate da cultura e das sociedades contemporâneas. Por certo, já não é mais possível trabalhar com o conceito tradicional de representação, quando a própria noção de realidade contém no seu interior o que deveria representá-la. Torna-se, assim, difícil distinguir o real do imaginário, considerando que, num universo de imagens, o real acaba por não ter mais origem nem realidade. A questão do olhar aqui remetida é mais uma necessidade contemporânea, já que vivemos num mundo onde tudo é produzido para ser visto, embora a velocidade da modernidade impeça um olhar com apreciação.

## 1.5. LOCAIS DE REPRODUÇÃO DAS HISTÓRIAS POPULARES

Se existe uma evidência que não pode ser negada é a de que o homem é um animal com cultura. E, principalmente, porque aquilo que o difere dos outros animais, inclusive dos de sua própria espécie, é o fato de que ele possui ou acumula cultura. A todo o momento o homem é animal natural e cultural, e é nisso que resume a sua diferença dos outros animais,



porque, se por um lado ele (o homem) nasce, se reproduz e morre, por outro, ele produz cultura, exatamente quando nasce, se reproduz e morre.

Existe todo um conhecimento acumulado pelo ou no simples ato de nascer; depois, durante o crescimento e reprodução, existe todo um compromisso social e, hoje, político e econômico; quando morre, há todo um ritual religioso, ou não, aliás, uma das características mais marcantes da cultura é a sua diversidade, inclusive no ato de encarar a morte, que pode ir do choro ao riso, da tristeza à alegria.

Os homens são os únicos, no contexto animal, a realizarem comunicação através da linguagem articulada. Os sons, as imagens e os objetos, aos quais o homem dá um significado, passam a ser considerados como símbolos, e é através desses símbolos que as pessoas e as sociedades se comunicam entre si.

Este tipo de comunicação através de símbolos (sons, imagens e objetos) permitiu ao homem criar costumes e normas que transmite a outras gerações, possibilitando a continuidade de sua sociedade. É justamente esse conjunto de criações sociais que se dá o nome de cultura. E, como todos os grupos humanos, utilizam símbolos para se organizar, todos eles criam cultura.

Apesar de cada cultura, “primitiva” ou “desenvolvida”, ser particular, todas elas são baseadas em níveis de organização fundamentais e, por isso, universais. Todos os povos exercem certas atividades que podem ser reconhecidas como econômicas, políticas, religiosas e assim por diante. A diversidade cultural ocorre porque os povos combinam de modo diferente os aspectos apresentados na cultura: uns conseguem acumulação e progresso; outros não.

Com reação à questão do determinismo biológico e geográfico, mais uma vez será a diversidade cultural que nos dará uma resposta como um apanágio do discurso de toda a espécie humana: Não! Não há determinismo algum biológico, exatamente pelo fato de que o código genético de cada um homo sapiens ser diferente do outro, o que exatamente influenciará o comportamento dos indivíduos.

Não há determinismo geográfico, até porque não há precisão alguma sobre a origem do homem no planeta, ou seja, o local exato onde ele surge pela primeira vez. E, pode ser que ele tenha surgido em um local e se deslocado para outro, onde foi se reproduzindo e se espalhando por todo o planeta, o que prova que ele tem condições de se adaptar aos mais diferentes tipos de climas e regiões. Outro dado interessante é que a geografia é um tipo de conhecimento, é um dado cultural, um tipo de conhecimento que serve para facilitar a vida do homem; portanto, não é o homem que é determinado pelo meio, o meio é que é determinado pelo homem, e não interessa se é do norte, sul, leste, oeste, África, Oceania, etc., o homem é o habitante do planeta, não o quadrante, já que o homem será o mesmo, seja em que local da terra for.

As histórias populares são reproduzidas a partir de uma percepção do espaço no qual o agente se relaciona. Com isso, a relação homem natureza aparece de forma bastante presente, aonde o indivíduo vai construindo a sua perspectiva de vida de acordo com o relacionamento que tem com a natureza.

Nesse sentido, procura-se entender a situação que os indivíduos vão construindo do espaço a partir de suas perspectivas de vidas.



Assim, os espaços que vão se construindo as narrativas populares ganham um sentido real dentro do processo sócio-cultural do indivíduo. Podemos observar que a vida social é permanentemente situada, pois os ritos fazem parte da vida social, constituindo as ações produzidas em todos os níveis da esfera social e constituem o meio através das quais as pessoas demonstram as suas crianças, os valores, os desejos e as aspirações, segundo Ecléa Bosi (2001, p. 156):

Quando a fisionomia amadurece, as arestas se arredondam, as retas se abrandam e o bairro acompanha o ritmo da respiração e da vida dos seus moradores. Suas histórias se misturam e nós começamos a enxergar nas ruas o que nunca viramos, mas nos contaram.

O sentido que as pessoas vão dando ao espaço onde as histórias acontecem se dá de forma tão verdadeira para esses indivíduos, que estes vão construindo a partir dessa crença um conjunto de valores sobre esses espaços. Deste modo, podemos perceber como as pessoas se relacionam com o meio em que vivem, as estratégias usadas e o valor simbólico que os animais possuem, influenciando na vida das pessoas. E é esta relação que o identifica como membro do seu grupo social, e pelo qual é identificado.

O ato de lembrar, de contar as histórias populares, faz com que possamos entender o cotidiano do espaço em que um determinado indivíduo reside, ou seja, de que forma o espaço da cidade se introduz no contexto sócio-cultural do mesmo. Segundo Franciane Gama Lacerda (1999, p. 202):

Não se pode investigar a história de uma cidade desconhecendo os significados que os seus habitantes atribui a sua experiência cotidiana. Nesse sentido é o variado conjunto dessas relações sociais que nos permite, compreender essas várias vivências. Nesse caso o espaço citadinho deixa de ser o espaço tão somente das ruas, das casas, da estação, da igreja matriz, da praça e passa a ser pensada e compreendida como um espaço singular onde a experiência social é gestada e igualmente composta pelos trâmites da memória mediante o ato de lembrar e esquecer.

Nesse sentido, o espaço passa a ter significados por essas pessoas, onde se constrói um conjunto de experiências sociais não de forma isolada, mas de acordo com a realidade desses indivíduos.

Os símbolos tornam-se tão importantes para o relacionamento do indivíduo como o meio em que habita, no qual vai criando formas de sobrevivências nesse espaço, a partir da simbologia criada por essas pessoas, tornando-se visível a forma de representar ou apresentar o seu contato com o meio.

## **2. A ESCOLA COMO ESPAÇO DE MANIFESTAÇÃO CULTURAL**

### **2.1. REFLEXÕES SOBRE A LEITURA**



O ato da leitura apresenta-se como um processo imprescindível ao indivíduo, considerando que o mesmo propicia sua inserção no meio social, caracterizando-o como cidadão participante.

Observa-se que nos primeiros anos de escolarização o educando apresenta a necessidade de ser incentivado e instigado a ler, visando que ele se torne um leitor autônomo e criativo. Assim, é importante que o professor exerça o papel de propiciar momentos de leitura significativa, incentivando a formação de um indivíduo crítico e reflexivo.

A ação de ler proporciona a descoberta do mundo da leitura, que se traduz num cenário novo e fascinante. Todavia, a apresentação da leitura à criança necessita de um contexto atrativo, onde deve ser estabelecida uma visão prazerosa, de modo a se tornar um hábito contínuo. A leitura proporciona o desenvolvimento da capacidade intelectual do indivíduo devendo fazer parte de seu cotidiano, visando revelar a capacidade criativa e a sua relação com o meio externo.

A criança adentra ao universo da leitura revela-se ativa, estando sempre pronta a desenvolver novas habilidades, de forma oposta àquelas que não têm contato com esse universo. “A leitura, como o andar, só pode ser denominada depois de um longo processo de crescimento e aprendizado.” (BACHA, 1975, p.39).

Vale ressaltar neste cenário, que o ser humano, sem perceber, encontra-se rodeado pelo mundo da leitura. A criança, desde a mais tenra idade, faz a leitura do mundo que a rodeia, sem ao menos ter conhecimento das palavras, frases ou expressões, pois é nato do ser humano buscar o conhecer, decifrar a curiosidade, de modo a refletir novos conhecimentos. Deste modo, o processo de leitura e escrita inicia-se em um momento anterior à escolarização. A criança adquire no âmbito familiar e no convívio no meio social o interesse pelo ato de ler e de escrever.

Para que se alcance este nível de desenvolvimento as crianças são inseridas no meio escolar. Na visão das crianças este momento representa uma relação obrigatória, onde a escolha é realizada pelos adultos que as mandam passar grande parte de seu dia em um ambiente até então desconhecido, onde tudo é planejado e organizado pelos adultos. Ao iniciar o processo de leitura, as instruções e referências passam a ser ministradas pelo professor e ao aluno cabe tão somente se adaptar, cumprindo as exigências que lhe são impostas. Este processo pode resultar em desmotivação, pois aos discentes não são apresentadas opções para construir uma leitura criativa que objetive inseri-los no fantástico mundo da leitura, e, conseqüentemente, no mundo da escrita.

É treinando a leitura que o indivíduo se torna um leitor e não aprendendo primeiro para poder ler depois. Deste modo, os primeiros contatos da criança com a leitura é de fundamental importância para suas percepções futuras, pois este contato interfere na formação do ser humano crítico, capaz de encontrar as possíveis soluções para os problemas sofridos pela sociedade, a qual se pertence.

Tomando por base as colocações de Freire (2002), este afirma que a partir do momento em que a leitura é apresentada à criança ela deve ser minuciosamente decifrada, trabalhada, pois em grande parte dos casos as crianças têm um contato imediato com a



palavra, mas a compreensão da mesma não ocorre. Para tanto se faz necessário apresentar o que foi descrito de forma que esse objeto proporcione sentido, considerando que é dessa maneira a busca e o gosto pelo mundo das palavras, ou seja, da leitura e da escrita, pode ser intensificada. Assim, a leitura ganha vida e a criança adquire o hábito de sua prática.

O contato com a realidade é de extrema relevância para dar significado a importância do ato de ler, considerando que este se faz necessário no cotidiano de cada indivíduo, pois através dele são adquiridos os meios de combater as imposições decretadas pela classe dominante. Ressalta-se aqui que a prática cotidiana da leitura significativa é uma das armas que o cidadão possui para lutar contra as injustiças a ele impostas. Assim, a importância do ato de ler, se traduz como um meio de participação social.

## 2.2. A IMPORTÂNCIA DO INCENTIVO À LEITURA NA FORMAÇÃO DO ALUNO

A leitura propicia a possibilidade de alcançar novos horizontes a partir do desenvolvimento de aptidões para formação do leitor enquanto ser crítico socialmente construído. Tal entendimento perpassa pelo próprio conceito da leitura e das condições de desenvolvimento das práticas leitoras. A leitura enquanto conceito ultrapassa a concepção estruturalista da linguagem e se apodera das condições sociais do homem, produto e produtor da cultura letrada. Assim, ler vai além da decodificação dos signos escritos e se transforma em produto de interação entre o sujeito leitor e o texto.

Tomando por base as colocações de Bernardino (2008, p. 766):

Na produção de sentidos, o leitor desempenha papel ativo, sendo as inferências um relevante processo cognitivo referente a esta atividade. Esta ação promove uma interação recíproca entre leitor e texto.

A escola possui papel de fundamental importância nesse contexto, sendo ela o primeiro espaço legitimado de produção da leitura e da escrita de modo consciente, sendo que tal instituição assume a responsabilidade de promover estratégias e condições no sentido de que ocorra o crescimento individual do leitor despertando-lhe interesse, aptidão e competência.

O ato de ler é iniciado na escola, a qual tem a função de desenvolver o estímulo à leitura, além da busca pelo saber desenvolvendo instrumentos que despertem no aluno o desejo de conhecer, que lhe proporcionará novos métodos no desenvolvimento intelectual e racional no cenário em que está inserido.

Segundo tal processo a escola assume a responsabilidade de propiciar aos alunos condições para que estes tenham acesso ao conhecimento. Nesse ciclo de criação e recriação do conhecimento, comum à vida escolar, a leitura possui um lugar de grande destaque. O acesso ao aprendizado da leitura apresenta-se como um dos múltiplos desafios da escola e, provavelmente, o mais valorizado e exigido pela sociedade. A leitura constitui um dos meios mais importantes para a consecução de novas aprendizagens, possibilitando a construção e o fortalecimento de idéias e ações. Assim, invoca-se a presença dos professores no que se refere a uma boa aprendizagem, esclarecendo que para os alunos desenvolverem o hábito da



leitura cabe ao professor sempre buscar novas maneiras de interação com seus alunos na prática de atividades relacionadas ao gosto pela leitura.

Atividades que envolvem o processo de contar de histórias oferecem aos alunos momentos prazerosos, chamando a atenção dos mesmos para o interesse por novas leituras, além de ser considerada uma ocupação sadia para as horas vagas, onde é possível obter o enriquecimento do vocabulário, facilidade de expressão, aperfeiçoamento da linguagem e da capacidade de atenção, adquirindo novos conhecimentos e orientação do pensamento. Esta atividade pode vir acompanhada de oficinas de artes onde as crianças poderão interpretar o seu entendimento de acordo com sua imaginação. Nesse momento, a liberdade de expressão pode transformar as perspectivas do ato de ler.

A leitura de histórias no contexto da educação infantil constitui um meio para construção da leitura, proporcionando momentos de grande aprendizado de forma lúdica. A escola também pode adotar a leitura de varal no qual proporciona ao aluno expor seus trabalhos escolares, estimulando sua criatividade e mostrando a importância da leitura para o desenvolvimento da escrita correta. Entretanto, é necessário que as escolas forneçam aos alunos um maior contato com a leitura, introduzindo outros suportes, como livros, jornais, revistas e mídias em geral.

A partir desta idéia é possível desenvolver atividades que incentivem à leitura, onde os alunos possam interagir uns com os outros, trocar informações, extraindo assim novas formas de interpretação através do ato da leitura, possibilitando o despertar da inteligência e a liberdade da imaginação.

A educação, por se apresentar como um meio eficaz no desenvolvimento da cidadania, desperta o indivíduo para as reflexões sobre o seu meio, criando um sujeito ativo e participante dentre todas as relações por ele vivenciadas. A leitura, por sua vez, representa o eixo central no desenvolvimento desse indivíduo, pois com sua prática novos conhecimentos são adquiridos, sendo possível desenvolver-se e propiciar desenvolvimento no mundo ao seu redor. Para tanto, é necessário que as práticas pedagógicas venham a satisfazer as reais necessidades das crianças.

Assim, a escola deve priorizar atividades e projetos que sejam relacionados à leitura, de modo que esta proporcione o bom desempenho em atividades futuras nas mais diversas áreas de conhecimento.

É possível afirmar que nos últimos anos a metodologia de ensino apresentou novos caminhos. O processo de ensino foi substituído, a visão do educador ampliou-se, agora ele não apenas ensina, mas também aprende com o educando e se preocupa em verificar se ocorreu um real aprendizado por parte desses educandos.

Ressalta-se que os Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa (1997) propõem a utilização de métodos inovadores na alfabetização dos alunos, almejando resultados positivos e significativos ao processo educacional.

Entretanto, é possível afirmar que as aplicações desses métodos muitas vezes não demonstram grande eficácia. Embora existam vários métodos aplicados no período de alfabetização, alguns educadores confundem temas de pesquisa de campo com o processo do construtivismo.



Vale ressaltar que o trabalho pedagógico quando realizado em conjunto, resulta em um bom desempenho dos alunos frente ao processo de alfabetização. Fazer uso de métodos convencionais, como o silábico, atrelado a outras técnicas inovadoras também pode se traduzir em uma alternativa. O ideal é possibilitar a aquisição da leitura e da escrita, tornando-a de fácil internalização e com resultados satisfatórios.

O trabalho com família silábica é hoje criticado, porém não se apresenta como o único responsável pelo mau desempenho dos alunos, pois mesmo com a inserção deste processo no cenário do ensino e aprendizagem, há um grande número de crianças e adolescentes com dificuldades na leitura e escrita. É possível afirmar que o problema não se encontra somente na estratégia utilizada, mas é resultado de uma série de fatores como: falta de descontextualização dos temas trabalhados, imposição de políticas públicas e falta de preparo de alguns profissionais para lidarem com a mudança. Assim, cabe ao educador fazer a diferença.

#### 2.2.1. O imaginário no Processo de Expressão e Manutenção da Cultura popular

O presente capítulo, o qual apresenta como tema o imaginário no processo de expressão e manutenção da cultura popular, busca ressaltar que a cultura popular tem como essência o imaginário, que configura uma riqueza imprescindível. É nesse campo fértil que o imaginário popular atua, revelando sentimentos que desabrocham em lendas, mitos, contos, crendices, superstições e em outras belezas que retratam a nossa cultura.

Neste contexto, considera-se que as lendas são narrativas que enfeitam e caracterizam o lugar, acompanhadas de mistérios, assombrações e medo. Não se sabe ao certo como nasceram e criaram as lendas. Elas acompanham fatos e acontecimentos comuns, ilustrada por cenários exóticos e de curta extensão. Muitas vezes são fatos verídicos acrescentados de novos dados ou até mesmo recriados, podendo ser muito confundida com os mitos.

O imaginário representa uma memória coletiva que permite ao ser humano, enquanto um ser social, elaborar os seus próprios pensamentos a respeito de si mesmo e da realidade que o cerca. Ele constitui uma herança cultural oriunda de uma determinada comunidade, sendo composto por imagens e outros signos, por valores e pelas suas relações entre si as quais possibilitam a concatenação das ideias sobre o real. Assim, ele pode ser visto, portanto, como uma memória coletiva mais ampla que contém a própria ideologia enquanto um conjunto de crenças, valores e normas sobre uma dada realidade.

O imaginário, sendo uma criação coletiva, uma representação social que possibilita a comunicação entre os homens, está povoado por visões de mundo, por mitos e por valores. Ele é a ferramenta básica de que dispõe o homem para construir-se enquanto um ser social, para adentrar na intersubjetividade, escapando, portanto, do autismo ou da esquizofrenia. Entretanto, o imaginário não é uma mera cópia do real nem um simples repositório estático de imagens do mundo; é, sobretudo uma rede dinâmica, uma memória coletiva em constante mutação (Bachelard, 2004). Esse dinamismo do imaginário confere ao homem uma de suas capacidades distintivas dos outros animais, a sua capacidade de fazer a história.



O imaginário, enquanto uma rede dinâmica, ao mesmo tempo em que revela possibilidades de enquadramento do real apresenta os seus próprios limites, os seus horizontes de possibilidades de representação da realidade.

Visto como um universo simbólico temporal, o imaginário possui uma dimensão mítica que necessita ser constantemente explicitada para que possa ser repensada e desafiada pelo homem, transformada, enquadrada e reenquadrada em novos padrões de racionalidade. Tais ações representam um grande desafio, sendo necessário, esforço considerável para que as barreiras da tradição possam vir a serem constantemente desafiadas, não se tornando amarras que mantenham o homem na temporalidade momentânea do seu universo simbólico.

Este processo representa um passo necessário para que o imaginário torne-se um instrumento de libertação do homem, da busca da autonomia e não um meio para sua própria alienação. Assim, torna-se necessário um constante repensar e uma busca incessante pelos elementos mais básicos que compõem os pensamentos possibilitados pelo imaginário.

Segundo Jung (1997, p. 39):

Esta inserção nas raízes mais íntimas das representações é o que pode ser denominado de psicanálise do imaginário, uma tentativa de conferir significado e de desvelar os mitos nas suas expressões mais básicas, nas suas imagens arquetípicas.

A psicanálise do imaginário constitui, deste modo, uma mitanálise que representa uma ferramenta básica do conhecimento pelo homem do próprio homem e das suas criações e construções, como também da sua realidade socialmente construída.

O imaginário se traduz em uma memória coletiva, possibilitando ao ser humano elaborar os seus próprios pensamentos no que se refere a si próprio e da realidade que o cerca. O imaginário corresponde a uma herança cultural de uma determinada comunidade sendo composto por imagens e outros signos, por valores e pelas suas relações entre si as quais permitem concatenar idéias sobre o real. Deste modo ele pode ser classificado como uma memória coletiva mais ampla que contém a própria ideologia enquanto um conjunto de crenças, valores e normas sobre uma dada realidade.

#### 2.2.2. O Poder da Narrativa: Diferentes Linguagens Culturais do Cotidiano

Com a reprodução da informação se tem a certeza de que a sabedoria de uns vai sendo absorvida pelos membros de grupos, e estes, como pessoas históricas que são, vão trabalhando esses conhecimentos, essa sabedoria, à vista da identidade grupal e individual. Na reprodução da informação se tem contato com os modos de vida, que se diferenciam uma das outras, e esse modo de vida é a cultura. A cultura é o meio de se conhecer a forma de viver de uma comunidade, Mas, isso somente é possível através da informação. É através da informação que se conhece os processos que essas comunidades atingem para se chegar ao atual estágio em que se encontram.

É imperioso que se ressalte que os elementos culturais nada significam individualmente. Segundo Laraia (2006), eles ganham significados em decorrência dos



contrastes significativos que construímos enquanto participantes de um mesmo grupo social e que sinalizamos através de conjuntos de elementos que convencionamos permutar em um mesmo conceito.

Do mesmo modo, o significado é função do contexto de ocorrência, onde, em diferentes cenários, um mesmo item cultural possui significados diversos. Aqui, um mesmo objeto condensa significados próprios a diferentes contextos. Conseqüentemente, os significados culturais não são compreendidos através da contemplação passiva do objeto significante, mas sim com referência ao universo de significados próprios de cada grupo social. É desse modo que se registra a evidência de que, em se tratando de vida social, a cultura (significação) está em toda parte. Todas as ações do homem, seja na esfera do trabalho, das relações conjugais, da produção econômica ou artística, do sexo, da religião, das formas de dominação e de solidariedade, tudo nas sociedades humanas é constituído segundo os códigos e as convenções simbólicas a que denominamos “cultura”.

Com propósito, destaca Laraia (2006) que como a cultura se constitui de símbolos e de signos, ela certamente é convencional, arbitrária e estruturada, constitutiva mesmo da ação social, sendo, portanto, indissociável dela. Em contextos específicos, o significado é resultante da articulação; e, na ação social, de conjuntos de símbolos e signos que integram sistemas. Conseqüentemente, os eventos culturais devem ser pensados como totalidades e não como individualidades ou como isolados, e seus limites devem ser definidos a partir de critérios internos às situações observadas.

Mesmo que os símbolos culturais tenham existência coletiva, eles são passíveis de manipulação, haja vista que concepções e interesses diferentes ou mesmo conflitantes, articulam-se no interior de uma mesma cultura. Já que os eventos culturais não são “coisas”, objetos materiais ou não materiais, fica claro que são produtos significantes da atividade social de homens determinados, cujas condições históricas de produção, reprodução e transformação devem ser desvendadas.

Frente ao exposto, têm-se os eventos culturais articulando-se na esfera do político, no sentido mais amplo do termo, ou seja, no espaço das relações entre grupos e segmentos sociais. Assim sendo, o estudo das manifestações culturais deve detectar os constrangimentos que limitam a sua articulação efetiva e a sua transgressão e superação em situações concretas.

A reprodução de informação é que garante isso, uma vez que se leva e se traz para o meio social as informações e ali se trabalha com elas para logo definir as características de um determinado povo.

### 2.2.3. Gêneros Narrativos

A leitura não consiste em um simples ato mecânico desprovido de habilidades outras que não a capacidade de decodificar. Em outras palavras, ler consiste em dialogar com o texto, visando interpretá-lo, reconhecer os sentidos explícitos e implícitos. Não compreender o que lê é um problema permanente no ambiente escolar e também um assunto que tem incomodado aos educadores e profissionais da área porque atinge alunos desde a alfabetização até à universidade. Entretanto, é sobre o professor de língua portuguesa que recai a responsabilidade para superar esse obstáculo na aquisição da leitura, a qual consiste



em ir além da decodificação de símbolos gráficos visando alcançar a construção dos sentidos do texto.

No exercício do processo de leitura na escola, muitos professores ainda utilizam em sua metodologia de ensino textos extensos, cujo objetivo consiste no preenchimento de fichas de leitura, e quando há um trabalho direcionado para o uso de pequenos textos, estes são retirados de livros didáticos os quais não apresentam diversidade de gêneros textuais, nem temas que realmente venham a despertar o interesse do aluno e muitas vezes, limitam o educando a responder a perguntas óbvias. (KOCH, 2006, p. 89).

Essas leituras geralmente não levam o aluno a refletir sobre o conteúdo que foi lido, e tampouco conduzem o mesmo a assumir uma posição crítica sobre o assunto; muito menos podem vir a colaborar para que seus horizontes sejam ampliados ou servir de subsídios para que ele se torne apto a realização de uma produção escrita de qualidade. Visando superar os problemas acima mencionados, uma contribuição importante pode ser viabilizada a partir de uma maior integração entre a leitura e a escrita em sala de aula, usando gêneros narrativos como contos, carta, notícia, jornal, aviso, receitas culinárias, crônicas, lendas, romance, dentre outros em que o professor pode utilizar como suporte no processo de orientação de seus alunos.

Vale citar que a sociedade brasileira ainda apresenta um alto índice de analfabetismo funcional: Denominação referente à pessoa que, apesar de possuir a capacidade de decodificar minimamente as letras, não desenvolveu a habilidade de interpretação de textos e de realizar as operações matemáticas, devido a uma série de fatores, dentre eles a carência de leitura.

O professor de língua portuguesa tem muitos desafios relacionados à leitura. Com base nisso sugere-se ao educador trabalhar gêneros narrativos em sala de aula, como por exemplo, o conto, fornecendo ao aluno uma compreensão mais profunda ao estudo dos gêneros visando correlacionar seus significados com o conhecimento de mundo que circula no meio social, e sugerir este gênero como material que norteie e enriqueça a sua prática pedagógica. Nessa perspectiva, propõe-se aos educadores embasamento teórico em autores como: Marcuschi (2002) e Koch (2006) além de ter por base os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, desenvolvendo um trabalho sediado nos gêneros textuais, sem se prender ao ensino da gramática normativa na tentativa de tornar as aulas de língua portuguesa bem mais atrativas.

Atuando nesse sentido, o educador poderá tornar a aula mais prazerosa, na certeza de que o ensino da Língua tome outro rumo, a partir desse suporte teórico.

Em uma perspectiva tradicional, a noção de gênero vem sendo discutida há muito por estudiosos do ensino da língua. Deste modo, considerando as colocações de Marcuschi (2002):

Gêneros narrativos são concretizações lingüísticas definidas por características sócio-comunicativas; constituídos de textos



empiricamente realizados, desempenhando funções em situações comunicativas e abrangendo um conjunto aberto e ilimitado de designações concretas, determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função. (MARCUSCHI, 2002, p. 23).

Um gênero narrativo ao entrar na escola produz-se um desdobramento; ele passa a ser, concomitantemente, um instrumento de comunicação e um objeto de aprendizagem, visto que são incontáveis às vezes em que não somente são lidos textos diversos, como também se produz e ouve tais como: história em quadrinhos, tirinha, charge, crônica, jornal, fábula, anúncio, artigo de opinião, artigo de divulgação científica, piada, dentre outros.

Os gêneros existem em grande quantidade, como práticas sociocomunicativas, são dinâmicos e sofrem variações em sua constituição, que em muitas ocasiões, resultam em outros gêneros.

Os indivíduos desenvolvem uma competência metagenérica que orienta a compreensão sobre os gêneros textuais, possibilita interagir de forma conveniente, na medida em que se desenvolvem nas diversas práticas sociais. É essa competência que orienta a produção de nossas práticas comunicativas. (KOCH, 2006, p. 102).

Dessa forma, não é qualquer gênero que serve para dizer qualquer coisa em uma situação comunicativa, é necessário saber selecionar o gênero para organizar o discurso e isso implica conhecer suas características para adequá-lo de forma correta na fala ou na escrita e assim atingir o objetivo da comunicação.

O conhecimento que se possui com relação aos gêneros determina as possibilidades de eficácia do discurso. A competência textual do aluno depende também da aquisição e utilização dos gêneros às diferentes situações de comunicação, visto que escrever pressupõe o domínio de certos procedimentos como: planejar, o que vai ser escrito em função das características do contexto, redigir o que foi planejado e revisá-lo. É de extrema importância para o educando conhecer e identificar a intencionalidade de cada gênero freqüente no seu cotidiano.

Os gêneros são formados por sequências diferenciadas denominadas tipos textuais. Portanto, é necessário ter em vista que a noção de gênero não se confunde com a noção de tipos. Para Marcuschi (2002):

Tipologia Textual é um termo que deve ser usado para designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza lingüística de sua composição. Em geral, os tipos textuais abrangem as categorias narração, argumentação, exposição, descrição e injunção. (MARCUSCHI, 2002, p. 24).

Ainda tomando por base as colocações de Marcuschi (2002, p. 26), Gênero Textual é definido como “uma noção para os textos materializados encontrados no dia-a-dia e que apresentam características sócio-comunicativas definidas pelos conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica”.



Marcuschi (2002) também enfatiza que os gêneros textuais se apresentam constituídos, em geral, por dois ou mais tipos. A presença de vários tipos textuais em um gênero é denominada de heterogeneidade tipológica.

Quando acontece o fenômeno de um texto ter aspecto de um gênero mas ter sido construído em outro, Marcuschi (2002) dá o nome de intertextualidade intergêneros. O autor explica dizendo que “isso acontece porque ocorreu no texto a configuração de uma estrutura intergêneros de natureza altamente híbrida, sendo que um gênero assume a função de outro”. (MARCUSCHI, 2002, p. 27).

Deste modo, compreende-se que intertextualidade intergêneros representa um gênero com a função de outro, e heterogeneidade tipológica é um gênero com a presença de vários tipos.

O agrupamento é realizado a partir da combinação de gêneros textuais em razão das capacidades de linguagem que constituem as práticas de usos da linguagem e que distribuem os gêneros por cinco domínios: o narrar, o relatar, o expor, o argumentar e o instruir/prescrever. Cada domínio de agrupamento (agrupamento de gênero) favorece o desenvolvimento de algumas capacidades globais a serem construídas ao longo da escolaridade.

Ainda segundo Marcuschi (2002), é importante que seja considerado o estudo dos gêneros possibilitando determinar o que deve ser buscado num texto, e isso implica tanto a mobilização de conhecimento anterior quanto a atitude de antecipação facilitadora de leitura; por exemplo, se o leitor sabe o que é um editorial, ao ler um texto desse gênero, saberá o que deverá buscar nele: a identificação da opinião do autor.

O quadro a seguir direciona-se a melhor exemplificar os tipos textuais e os gêneros textuais, baseados nas teorias de Marcuschi. Assim, este quadro será utilizado no sentido de exemplificar os tipos textuais e os gêneros narrativos baseados nas teorias de Marcuschi.

<b>Tipos textuais</b>	<b>Gêneros textuais</b>
Designam uma sequência definida pela natureza lingüística de sua composição. São observados aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas.	São os textos materializados encontrados em nosso cotidiano. Esses apresentam características sócio-comunicativas definidas por seu estilo, função, composição, conteúdo e canal.
Narração	Conto maravilhoso, Fábula, Lenda, Conto de Fada, Romance, Piada
Descrição	Autobiografia, Biografia, Diário, Testemunho, Curriculum Vitae



Argumentação	<p>Texto de opinião, Carta do leitor, Carta de reclamação, Júri simulado, Resenha crítica</p> <p>Artigo de opinião, Editorial</p>
Injuntivo	Instruções de montagem, Receita, Regulamento, Regras de jogo, Instruções de uso
Expositivo	<p>Exposição oral, Seminário, Palestra e</p> <p>Relatório</p>

Fonte: Marcuschi (2002)

Concluindo, é possível afirmar que as discussões feitas por Marcuschi (2002), em defesa da abordagem textual a partir dos gêneros narrativos ou textuais, estão diretamente ligadas ao ensino. Ele afirma que o trabalho com o gênero é uma grande oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia-a-dia.

Sob um enfoque, observa-se que o estudo relativo gêneros narrativos tem sido uma das grandes preocupações dos professores de língua e literatura, por um lado, porque ele recebeu o valor da atividade e por outro lado por enfrentar a deficiência apresentada no que diz respeito à sua própria bagagem teórica e metodológica. Além disso, não há presença de um conteúdo programático voltado para o ensino por meio de gênero. No entanto, nos demais setores de ensino de língua, a sistematização dos conhecimentos é uma realidade. No caso da produção de gêneros textuais é que ainda não se chegou ao mesmo nível de conhecimento.

Um dos grandes estudiosos que apresentou o conceito sobre gêneros textuais foi Bakhtin na década de 50. A discussão sobre essa temática obteve uma grande relevância, especialmente a partir da década de 90, no Brasil.

Bakhtin (1992, p. 279), afirma que: “os gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciados, que se liga a diferentes esferas da atividade humana”. Segundo o autor, ignorar a natureza do enunciado e as particularidades do gênero pode levar o estudo linguístico à abstração, desvirtuar sua historicidade e enfraquecer o vínculo existente entre língua e vida”.

Bakhtin propõe uma concepção dialógica para os gêneros, onde o contexto de produção e de consumo desses enunciados apresenta grande relevância para seu estudo.

Muito se tem falado sobre gêneros narrativos, pois através deles são trabalhadas a leitura e a produção de textos em sala de aula. Portanto, ao falar sobre gênero textual refere-se a textos materializados, os quais fazem parte da vida diária e representam características comunicativas definidas por seus conteúdos, propriedades funcionais, apresentando uma composição própria.

A partir da Linguística Textual é possível ao professor adquirir subsídios indispensáveis para a realização de um trabalho sobre gêneros. Com os recursos linguísticos, o aluno adquire melhores condições na elaboração de um texto oral ou escrito. Portanto, é



importante ressaltar a diversidade dos gêneros e enfatizar que dentro de cada um deles a linguística está presente.

A linguística textual que apresenta como objeto de investigação o texto, iniciou com o objetivo de desenvolver uma gramática do texto. Depois de mais de quarenta anos as discussões atuais nessa disciplina apresentam-se sob influência das teorias da atividade verbal e sociointeracionais.

Koch (2001, p.22), traz a seguinte definição para o texto:

Manifestação verbal constituída de elementos lingüísticos selecionados e ordenados pelos falantes, durante a atividade verbal, de modo a permitir aos parceiros, na interação, não apenas a apreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interação (ou atuação) de acordo com práticas socioculturais.

Nessa perspectiva o homem é entendido como sujeito social planejador de discursos na inter-relação social. Os aspectos psicológicos envolvidos na produção de textos ganham relevância. A análise e compreensão do texto enquanto um objeto lingüístico material soma-se à investigação; realizada pela psicolingüística textual dos processos e operações mentais que resultam na produção e interpretação de textos, estes evidentemente motivados por aspectos de ordem pragmática.

Estudos relacionados aos textos reforçaram reflexão crítica referente à abordagem tradicional do ensino de língua portuguesa e a ideia de que, enquanto elemento de base da comunicação verbal, o texto não pode ser relegado a uma utilização num tempo remoto, situado fora da escolaridade.

Os pressupostos teóricos que rodeiam os estudos relativos à interação verbal, estão, paulatinamente, trazendo novas e reveladoras descobertas sobre a estrutura do texto oral, bem como das questões pragmáticas que norteiam as interações face a face. Com os resultados desses estudos, é possível considerar relevante a abordagem de aspectos referentes à língua oral na escola, destacando a importância de ser desenvolvida a competência dos alunos no manejo das variedades de usos da língua oral.

Assim, centralizar a atenção no ensino de língua oral pode ser entendido como algo utópico, quando é sabido que nem o ensino da língua escrita, que é o centro das atenções nas aulas de língua materna, conseguiu obter resultados satisfatórios. Nem o ensino do oral irá obter tais resultados, se for relacionar os mesmos pressupostos e práticas do que o ensino tradicional da escrita.

Conforme Bakhtin (2002), gêneros textuais se traduzem na diversidade de textos que ocorrem nos ambientes discursivos de nossa sociedade, os quais são materializações lingüísticas de discursos textualizadas, com estruturas relativamente estáveis, disponíveis no intertexto para serem atualizados nos eventos discursivos que ocorrem em sociedade.

Considerando ser o homem como um ser social, entende-se que é por meio de sua vivência em grupo que ele se realiza como sujeito de múltiplas relações, com o outro e com o mundo. Para que essas relações aconteçam, existe um fator determinante, o uso da linguagem. É através dela que os sujeitos se encontram e vivenciam o processo de interação.



Neste caso, a linguagem passa a ser fator significativo da socialização e desenvolvimento intelectual à disposição do homem. Deste modo, observa-se a grande importância ao tratamento dado à oralidade, pois por meio dela é que a pessoa se comunica socialmente em várias situações, das mais simples até as mais formais. A plena participação do indivíduo na sociedade tem relação com sua forma de expressão e ao seu poder de argumentação, por isso representa uma das responsabilidades da escola o processo de ensinar o aluno a apropriar-se do uso de vários recursos e estratégias que devem ser utilizados de acordo com as situações vivenciadas por ele.

Assim, no ingresso à escola, a criança já faz uso da oralidade na interação com os seus interlocutores, sendo necessário garantir um espaço de respeito à aceitação dessa diversidade, considerando que ela já domina uma determinada modalidade da língua, a fala, que pode estar mais próxima ou mais distante da língua escrita. Com isto, é tarefa da escola, segundo Preti (2000), proporcionar oportunidades para que o aluno possa fazer uso da oralidade em situações diversas, distinguindo suas variedades e registros (formal/informal) a fim de promovê-lo a usuário competente da língua falada.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (Língua Portuguesa, no/2000, p. 20), “formar o aluno supõe ensinar o aluno a fazer uso de diferentes variedades e registros da língua oral, variedades e registros – adequados a diferentes intenções e situações comunicativas e considerando diferentes interlocutores”. Um usuário competente é alguém que sabe o que lhe exigem as características de cada contexto de comunicação oral, que sabe adequar o registro ao grau de formalidade necessário, que sabe monitorar a própria fala.

Reafirmando essa perspectiva, Castilho (2007, p.13) esclarece que:

Não se acredita mais que a função da escola deva se concentrar-se apenas no ensino da língua escrita, a pretexto de que o aluno já aprendeu a língua falada em casa. Ora, se o processo de aprendizado se encontrasse mais na reflexão sobre a língua que falamos, deixando de lado a reprodução de esquemas classificatórios, logo se descobriria a importância da língua falada, mesmo para a aquisição da língua escrita.

Nessa perspectiva, a oralidade não pode ser vista de forma isolada, isto é, sem relação com a escrita, pois elas mantêm entre si relações mútuas e intercambiáveis. O efetivo domínio da língua garante ao sujeito maior capacidade de análise e compreensão do mundo, além de viabilizar-lhe uma atuação mais consciente como cidadão. Para tanto, no ensino da língua, a escola deve desenvolver a modalidade falada e a escrita, pois a criança ao ingressar na escola já é capaz de usar a fala para várias funções.

Frente ao exposto, é importante que sejam investigadas as práticas de oralidade e de letramentos, referindo-se de forma direta ao papel dessas duas práticas no mundo globalizado. De igual modo, já não se podem observar as semelhanças e diferenças entre fala e escrita sem considerar os seus usos na vida cotidiana.

Assim, segundo Marcushi, (2006, p. 15), fica difícil o tratamento das relações entre estas últimas, centrando-se exclusivamente no código.



Mais do que uma simples mudança de perspectiva, isto representa a construção de um novo objeto de análise e uma nova concepção de língua e de texto, visto hoje como “um conjunto de práticas sociais”. (MARCUSHI, 2006, p. 15).

#### 2.2.3.1. Gênero Narrativo: Conto

O conto revela-se como um gênero literário que não apresenta uma fácil definição, sendo que as teorizações por parte de escritores e críticos com relação a esse tema atingem diferentes graus de complexidade, principalmente quando se aborda o problema em contextos diversos, como a evolução da concepção do conto no tempo e nas diferentes culturas e países.

Toda tentativa que vise abordar a questão poderá estar fadada ao fracasso se não levar em conta a diversidade e as diferentes possibilidades de abordar a problemática. Tal avaliação, quase sempre é realizada de forma pessoal e autoral, e talvez por isso parcial.

É preciso alcançar à ideia viva do que é o conto, e isso é sempre difícil na proporção em que as idéias tendem ao abstrato, a desvitalizar seu conteúdo, ao passo que a vida rejeita angustiada o laço que a conceituação quer lhe colocar para fixá-la e categorizá-la. Mas, se não possuímos uma ideia viva do que é o conto, teremos perdido nosso tempo, pois um conto, em última instância, se desloca no plano humano em que a vida e a expressão escrita dessa vida travam uma batalha fraternal, se me permitem o termo; e o resultado desta batalha é o próprio conto, uma síntese viva e ao mesmo tempo uma vida sintetizada, algo como o tremor de água dentro de um cristal, a fugacidade numa permanência. (CORTAZAR, 1974, p. 147).

Definir o conto como gênero literário passa pela própria evolução do modo de narrar que o gênero sofreu. Considerando que o objetivo deste capítulo encontra-se limitado a apresentar a definição do conto, destacando as dificuldades de alcançar uma definição particular, fugindo das definições de ordem geral, toma-se por base a perspectiva de alguns autores.

Ainda seguindo as definições de Cortazar (1974), este postula alguns princípios que afirma serem fundamentais para a configuração do conto como gênero literário. O autor preocupa-se em destacar aspectos constantes que caracterizam o gênero. Uma de suas definições tida como tradicional associa o conto à extensão da narrativa. Outra colocação do autor é a de que o conto é uma narração curta em prosa.

O conto, para Gotlib (2003), seria uma forma narrativa de menor extensão, oposta ao romance, sendo a novela intermediária entre os dois. Entretanto, concisão e a objetividade são passíveis de serem aceitas como uma tendência, todavia, esta regra se apresenta insuficiente a generalização quando se percebe que alguns contos são mais longos que novelas ou mesmo romances.



No que se refere a sua estrutura de ação, esta, no conto, costuma ser fechada desenvolvendo um só conflito. Gotlib (2003, p. 16) mostra que “essas características são trazidas pela parábola e a fábula, a economia do estilo e a situação e proposição temáticas resumidas”.

A fábula e a parábola são classificadas como formas específicas de contos, a primeira, protagonizada geralmente por animais que falam, busca encerrar em sua estrutura dramática alguma "moral" implícita ou explícita. A segunda caracteriza uma narrativa curta, visando apresentar alguma lição ética, moral, implícita ou explícita. Sua diferença com relação à fábula é ser protagonizada por pessoas. Assim, uma tendência que auxilia no processo de definição do conto é o de ser uma narrativa ficcional contendo uma única célula dramática. Em razão desta estrutura, estrutura do conto, oral ou escrito revela a intenção de provocar no leitor uma única resposta emocional, mesmo que venha abordando tópicos diversos.

### **3. O CONTO COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO**

#### **3.1. A LEITURA COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO EM SALA DE AULA**

O conto é um material textual muito interessante para ser trabalhado em classe, pois apresenta textos leves, linguagem mais direta, e, em geral, tem como temática central um assunto conhecido da vida das pessoas, seja no plano real ou imaginário. Há ainda o final característico dessa modalidade narrativa, no qual é apresentada ao leitor uma surpresa, algo inesperado, o que faz com que esse gênero fantástico se torne ainda mais interessante. Mesmo os que não se interessam muito por leitura têm no conto uma boa opção, pois, além de tantas qualidades, esse gênero é também estruturado de forma tão perspicaz e estratégica, que o contista nem precisa de tantas páginas para escrevê-lo, portanto, nunca é cansativo ler um conto. Eis o ponto central dessa pesquisa: Utilizar contos em sala de aula como forma de despertar o estímulo ao hábito da leitura.

Certamente não conquistaremos leitores nos dias de hoje (tempos em que concorremos com tantos aparatos eletrônicos) indicando leituras cansativas, fatídicas e incapazes de despertarem no aluno um fator crucial: a curiosidade. O conto desperta essa curiosidade, desperta o desejo de ler mais um conto, mais dois, mais três e mais... Porque o conto, meus Senhores, é sedutor, se faz desejar. Daí em diante, cabe ao professor administrar seus alunos, suas aulas e indicar outras leituras, outros gêneros, ampliando o leque de opções literárias que poderá utilizar em classe e também na vida, tal como seus discentes. A leitura na escola é apenas a porta de entrada para a leitura da vida, do mundo.

A linguagem é um dos aspectos importantes do desenvolvimento do indivíduo e sua aquisição apresenta íntima relação com múltiplos fatores, valendo citar: o biológico, o afetivo e o social. Da adequada condição desses fatores e de sua interação será estabelecido o processo deste complexo aprendizado que terá seus resultados rigorosamente individuais.

Freire (2000, p. 32), tendo por base a filosofia de educação inspirada no existencialismo cristão, concebe o homem como um “ser de busca, inacabado, ser de relações, ser sujeito” e não objeto, e, também, “sujeito concreto”, ou seja, o homem deve buscar sempre o conhecimento de tudo, por ser um ser que precisa viver e aprender para se



completar; vive e convive com a interação e integração de outras pessoas, devendo ser respeitado como cidadão integrante de um contexto social.

O exposto remete à inferência de que o destaque de Freire ocorre no sentido de que a educação e toda ação educativa para ter validade necessita estar precedida de uma reflexão relativa ao homem e de uma análise de vida do homem concreto a quem se quer educar. Cada homem se encontra situado no espaço e no tempo, no sentido de que vive numa época, num lugar e num contexto sociocultural preciso. Freire (2004, p. 12) relata sobre a importância da experiência humana: “A cultura do homem se faz através da aquisição sistemática da experiência humana, que deverá ser crítica e criadora e não uma justaposição de informações armazenadas na memória ou na inteligência do homem”.

No contexto da dinâmica das relações sociais, importa que tanto a educação quanto a escola devem exercer um papel crítico de elevação cultural do indivíduo e da sociedade. Como instituições mediadoras de uma concepção de mundo podem e devem exercer tanto a função de reprodutora quanto de transformadora da sociedade, embora, no âmbito geral, o que se tem observado é que ambas – escola e educação – têm servido mais à reprodução do que à transformação.

Chauí (2002, p. 45) é bem enfática quando posiciona a importância do conhecimento humano: “Conhecer consiste em apropriar-se intelectualmente de um dado campo de fatos, ou de ideias que constituem o saber estabelecido; pensar é enfrentar pela reflexão a capacidade de uma experiência nova cujo sentido ainda precisa ser reformulado [...] que precisa ser reproduzido pelo trabalho de reflexão, sem outra garantia senão o contato com a própria experiência”.

É necessário compreender que a educação se desenvolve de uma maneira dinâmica, na qual os elementos participativos trabalham em conjunto no processo de ensino aprendizagem. O ato de educar interage de uma forma construtiva e coletiva, em que não somente os educadores desempenham um papel primordial no ensino, mas também, os educandos participam conjuntamente no processo ensino-aprendizagem. A questão da alfabetização criva-se de fundamental importância nesse processo já que apresenta como fim último, oferecer às crianças oportunidades de desenvolvimento em todos os seus aspectos cognitivos, perceptivo, motor, afetivo e social, para que, no futuro, elas possam ter condições de se tornarem adultas no mais amplo sentido do termo. É preciso levar em conta que o pensamento infantil exige que a criança conheça seu mundo, e crie seus próprios valores, para formar juízos pessoais, disciplinar as condutas e, concomitantemente, tornar-se um ser autônomo e autoconfiante.

Como pressupostos básicos de cidadania, a leitura e a escrita devem ser consideradas em sua totalidade, como parte inerente e essencial ao desenvolvimento da criança. Mesmo tida como um dos mais antigos mecanismos de fixação cultural utilizados pela humanidade, a escrita certamente não chegou a ser um dos primeiros. Zilberman e Silva (2004, p. 11), historicizam que a transmissão oral da tradição, o uso de rituais e da dança, o apelo às artes visuais precederam em muito o aparecimento daquela, “mesmo a mais pictórica ou ideogramática”, e até hoje muitos são os povos que podem prescindir do emprego da escrita, sem quaisquer ameaças de dispersão ou risco de dissolução ou esquecimento dos valores herdados dos antepassados. Não se deve esquecer, entretanto, que



tão logo foi criada, a escrita esta passou a assumir um caráter distintivo, conferindo àqueles que dominavam a técnica de escrever ou de desenhar os sinais equivalentes a palavras inteiras, sílabas ou fonemas. Um lugar de destaque na sociedade. Importa destacar que o escriba foi até a decadência da civilização micênica, no final do segundo milênio a. c. um indivíduo privilegiado, haja vista que, mesmo originária das massas populares livres ou escravas, tinha acesso à vida palaciana, circulando entre a aristocracia e às proximidades da realeza. O emprego da escrita, em função de razões econômicas, se expandiu aos poucos, embora sua generalização tivesse que aguardar até o século IV a. c., quando ainda ocorre a fixação da literatura produzida por poetas e pensadores gregos. Platão chegou a presenciar estes acontecimentos e manifestou sua preocupação: no diálogo Fedro alertou contra os males da escrita, cuja difusão, segundo ele, poderia acarretar a preguiça intelectual e a perda de memória, logo, o enfraquecimento dos padrões morais legados pelos ancestrais. Já na República, considerou perigoso o fato de cristalizada a palavra num objeto tal como o livro, estabelecer-se outra relação entre o sujeito e a obra, em decorrência do que essa abdicava do caráter educativo até então preservado, deixava de representar a tradição e conduzia a uma atitude mais sensorial e menos espiritual, contrária às aspirações do filósofo.

No que diz respeito à leitura, enquanto prática, desde o seu surgimento, se encontra associada à difusão da escrita, à fixação do texto na matéria livro, à alfabetização do indivíduo, preferencialmente na fase infantil ou juvenil de sua vida, assim como à adoção de um comportamento mais pessoal e mais independente dos valores tradicionais e coletivos, veiculados por meio oral através da religião e dos mitos.

Vale destacar como fato histórico que, se ainda na Antiguidade, civilizações que se tornaram modelares como a helênica e, depois, a romana, induziram os jovens à aprendizagem das primeiras letras e insistiram na atribuição dessa tarefa a um órgão especialmente destinado para este fim, a escola, não foi antes do século XVIII da nossa era que instituição e atividade de ensinar a ler e escrever se expandiram de maneira paulatina e irreversível, atingindo pouco a pouco todas as áreas e segmentos do corpo social.

Vale ressaltar a referência de Zilberman e Silva (2004, p. 13):

A propagação da escola e a valorização da alfabetização, enquanto a etapa básica e imprescindível do ensino, coincidiam com a instalação plena da economia capitalista e da sociedade burguesa. Esta conferirá à educação uma importância até então desconhecida, mesmo se lembrarmos que a paidéia.

A Paideia, na Grécia, visava sobretudo à aristocracia, que aprendia e incorporava as virtudes próprias ao comportamento elevado, destacando-se entre essas a nobreza. Portanto, ela distinguia e legitimava a posição superior de uma classe per se e para os outros, ao mesmo tempo em que transferia o lugar que ocupava na hierarquia para o plano ético, no instante em que atestava a coincidência entre o status social e as qualidades morais de seus membros, era ideal supremo da cultura grega na Antiguidade.

Por diversas vezes, o hábito de ler e escrever já se dissolve entre as obrigações da escola, não se associando às diferentes modalidades de textos com as quais as crianças estavam envolvidas e que estimulavam sua atividade consumidora. Desvinculado de seu objeto, o ato da leitura torna-se intransitivo e inexplicável. A realização pessoal e econômica



ainda predomina como status a ser alcançado, como patamar de uma trajetória bem sucedida, a importância da leitura, como requisito indispensável à ascensão a novos graus do ensino e da sociedade.

A leitura possibilita (como é possível observar), apresenta novos elos entre os homens, trocas entre povos e enriquecimento da herança de gerações. Intensifica o envolvimento do ser humano na tarefa de desvendar-se a si mesmo, importando mesmo uma compreensão crítica do ato de ler, que não se encerra na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo.

Freire (2002) destaca a importância da primeira experiência existencial, a leitura do mundo, do pequeno mundo, na compreensão do ato de ler o mundo particular que move a criança. Destaca também a relevância da tonalidade das cores e a relação entre estas cores e os objetos percebidos, num contexto de fazer e ver fazer. De fato, a primeira leitura do mundo que o homem aprende a fazer é a das relações familiares, onde lê a gratificação, a promessa, a ameaça. A leitura per se é capaz de trazer para o aqui e o agora, outros espaços e outros tempos, ao convidar a presença humana personagens de qualquer lugar e de qualquer época. Embora não seja possível “assistir” aos diálogos imortalizados por Platão, não se pode fazer com que ele ou Sócrates ouçam nossas perguntas, objeções e pontos de vista, por compensação, a escrita permitiu que as discussões originalmente presenciadas por um pequeno grupo continuassem a ser percorridas pelas gerações seguintes.

Na questão referida por Freire de que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquela, o movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, no entanto, é possível ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é somente precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, ou seja, de transformá-lo através de uma prática consciente.

Nesse sentido, a leitura crítica da realidade, em reflexões relevantes no que se refere à importância do ato de ler, implica sempre percepção crítica interpretação e “reescrita” do lido. Uma leitura do real que não pode ser a repetição memorizada mecanicamente da nossa maneira de ler o real, mas um processo criador, do qual o homem também é sujeito.

Frente ao exposto é possível deduzir que a expansão da leitura foi funcional para a consolidação da burguesia enquanto classe dominante. Fortaleceu, por certo, noções como a de que o meio apresenta as mesmas oportunidades de ascensão a seus membros, em que somente os mais capazes superariam obstáculos e poderiam finalmente se impor, por terem sabido explorar as chances oferecidas.

Além disso, propiciou o aumento do público leitor, cooperando para a ampliação do mercado consumidor de bens transmitidos por escrito, como jornais, revistas, folhetins, livros. O suprimento de gêneros originais, como o romance ou a ficção para crianças, e a divulgação crescente da literatura de massa chegam a se relacionar de modo decisivo com a nova situação da leitura e da educação, beneficiando-se com a difusão do ensino e, concomitantemente, conduzindo a escola em direção a áreas até então marginalizadas ou independentes. No entanto, igualmente representou a homogeneização das comunidades



diferenciadas e insubmissas, possibilitando seu controle pelos grupos de poder, facilitando, deste modo, o alcançar e a sedução de novos destinatários de bens culturais, cujo consumo depende da aquisição da escrita.

Desse modo, distanciada de seu objeto, “a leitura torna-se um substantivo vazio”, como bem grifam Zilberman e Silva (2004, p.13), embora procurando preencher a vaga com novos conteúdos, sob uma nova coloração pragmática: aprende-se a ler, para vencer na vida e prosperar. Portanto, para a sociedade burguesa, aproximar os sentidos educativo e mercantil associados à difusão da leitura denunciaria a função que desempenham na direção do alargamento do mercado e controle dos indivíduos. Além disso, promover a identificação do leitor com o texto, de acordo com um intercâmbio espontâneo e pessoal entre os dois, redundaria em proporcionar ao primeiro uma experiência plena de liberdade e autonomia, que certamente não era recomendada e muito menos conveniente para o sistema em vigor. A leitura encontrava-se, pois, alienada de seu objeto, o texto, tido como de conhecimento do real, conexão entre a sala de aula e a sociedade, era possibilidade de revelação da ótica ideológica que o reifica em matéria escolar ou bem a ser consumido e descartado.

Ao compreender a educação, de um lado, reproduzindo a ideologia dominante, mas, de outro, a negação daquela ideologia, confrontando entre ela e a realidade percebe-se a inviabilidade de uma educação neutra. A partir deste momento, falar da impossível neutralidade da educação já não assusta ou intimida. É que o fato de não ser o educador um agente neutro não quer dizer que o mesmo deva ser um manipulador. A opção realmente libertadora não se realiza através de uma prática manipuladora nem tampouco por meio de uma prática espontaneísta. O espontaneísmo pelo licencioso, por isso irresponsável.

Silva (2002, p. 9), ressalta que as preocupações sobre a ciência da leitura “vão assim ao sabor de solavancos e supetões”. São comuns os comentários de que o brasileiro não possui ao hábito da leitura, que as bibliotecas tornam-se espaços inúteis em razão da ausência dos leitores, que a televisão consiste em uma ameaça à sobrevivência da leitura, que a escola não está ensinando o aluno a ler, e outras: “quando surge alguma tentativa de mudar a situação [...], peca-se pela inexistência de dados para fundamentar uma prática mais conseqüente e transformadora”.

O discurso sobre a leitura realizada pelo povo brasileiro ainda encontra-se em estado embrionário, ainda à espera de um maior número de contribuições/pesquisas, haja vista a presença de uma bibliografia específica irrisória, os poucos interessados e os dados objetivos quase sempre que inexistentes. O despreparo e as lacunas na formação de professores é uma realidade brasileira. Os chamados “guias curriculares” também deixam muito a desejar, resumindo o tópico leitura para cinco ou seis habilidades de compreensão.

Não se pode negar, é claro, que a leitura sempre foi um tema de preocupação para psicólogos e educadores, embora os processos mentais à ela subjacentes tenham sido considerados por demais complexos para um estudo mais simples. Hoje, o principal objetivo da pesquisa conduzida em leitura tem sido chegar a uma melhor compreensão das suas condições básicas, seus correlatos principais e as tendências que se verificam no desenvolvimento humano. Eis porque se faz imperiosa uma retomada das bases da experiência e das teorias, não sob uma perspectiva individualizante, mas sob um foco interdisciplinar que faculte o exame das articulações e também das contradições existentes.



É certo que, uma reflexão desse porte amplia a probabilidade de compreender os pressupostos das ciências da linguagem em suas respectivas particularidades e relações que mutuamente estabelecem. Do mesmo modo, leva a analisar os tipos de práticas passíveis de desencadeamento no âmbito da atuação do professor que lida com leitura. Possibilita também, mesmo que numa outra formulação, compreender os resultados metodológicos da aplicação de suas teses à educação brasileira, com conseqüências na ação da escola e na determinação do papel do professor.

Assim, como produto de uma reflexão interdisciplinar dessa natureza, poder-se-ia ter como expectativa a explicitação do papel desempenhado (ou não) pelas ciências da linguagem na formulação, da parte da sociedade brasileira, das pedagogias e políticas de leitura implementadas no decorrer da história nacional; a proposta de uma outra prática de leitura na sociedade e na escola brasileira, provavelmente mais abrangente, eficaz e consciente, bem como a valorização e difusão daquelas que mostram ter alcançado o patamar desejado; e, por fim, uma possível revisão dos fundamentos das teorias e metodologias de leitura à luz de suas diferentes concretizações sociais e pedagógicas no Brasil.

A importância do ato de ler deve ser assim primordialmente considerada. Dos sentidos humanos expostos a uma gama de estímulos, feitas de cores, formas, texturas, sons, cheiros e sabores, estão concatenados milhões de modos, onde tudo se move em ritmos os mais diversificados. É a interpretação dos sinais que indica a direção do agir para uma opção preferencialmente à outra, numa transformação do mundo em símbolos portadores de significados, a que muitos chamam de leitura do mundo, não num aspecto metaforicamente construído, mas numa invocação de afirmação de igualdade, em que cada ser tem sua visão individual deste mundo.

A leitura possibilita novos elos entre os homens, trocas entre povos, e enriquecimento da herança de gerações. Intensifica o envolvimento do ser humano na tarefa de desvendar-se a si mesmo, importando mesmo uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. Observe a colocação de Freire (2004, p. 12) quando relata o significado entre leitura do mundo e leitura da palavra: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançado por sua leitura crítica implica percepção das relações entre o texto e o contexto.

A leitura não é um ato solitário. Ao contrário, constitui a interação verbal entre indivíduos socialmente determinados. Zilberman e Silva (2004, p. 19) atentam para o fato de que “em nossa cultura grafocêntrica, o acesso à leitura é visto como intrinsecamente bom”. À leitura é dado o valor positivo absoluto, como detentora de benefícios óbvios e indiscutíveis ao indivíduo e à sociedade. Um meio de lazer e de prazer, através do qual é possível adquirir conhecimentos e enriquecer-se culturalmente, ampliando as condições de convívio social e de interação. Trata-se de uma cultura que, antes de tudo, traduz um certo etnocentrismo.



Um etnocentrismo, porque a leitura é vista com desconfiança, em certas culturas, às vezes utilizada como instrumento de opressão, também traduz uma perspectiva unilateral.

Os valores da leitura apresentam-se diversos de acordo com a classe a que se refere. Enquanto as classes dominantes observam a leitura como fruição, lazer, ampliação de horizontes, de conhecimentos, de experiências, as classes dominadas a observam pragmaticamente como instrumento necessário à sobrevivência, ao acesso ao mundo do trabalho, à luta contra suas condições de vida. As camadas populares vêem a aprendizagem da leitura como um instrumento para melhores condições de vida, onde a leitura é avaliada em função de interesses utilitários. Já crianças e pais de classes mais favorecidas vêem a leitura como uma alternativa de expressão, nunca como uma exigência.

Em nossa sociedade capitalista, reforça-se essa diferenciação do valor da leitura para dominantes e dominados, pois ela confere à escrita um papel discriminativo, que pereniza os privilégios: para os dominados, o valor do ler-escrever é um valor de produtividade e não um valor que afirma o sujeito e lhe franqueia a diversidade de conhecimento (ZILBERMAN & SILVA, 2004, p. 22).

Valores diversos são atribuídos à leitura, mas são sempre valores. Zilberman e Silva (2004) citando Verne ressalta como a supervalorização da comunicação escrita, considerada como único vetor possível da cultura, apresenta por resultado o fenômeno da desapropriação do discurso, experimentado pelas massas compulsoriamente alfabetizadas. Da língua escrita apropriam-se as classes dominantes, fazendo dela o discurso da verdade, repositório de um saber de classe, apresentado como saber legítimo. O acesso à escrita, pelas camadas populares pode, deste modo, significar a renúncia ao seu próprio saber e ao seu próprio discurso, a sujeição ao saber e ao discurso dominante. Ainda nos anos 80 foi assinalada no Brasil uma ampla discussão em torno da leitura, encarada sob múltipla perspectiva, em resposta, de um lado, à crise do ensino, denunciada em várias instâncias, inclusive a pública e federal, de outro, a necessidade coletiva de rever e submeter a novo crivo um passado – recente ou distante – até agora mascarado por dissimulações, falsidade ou enganos. O ato de ler assume um significado tanto literal, sendo, nesse caso, um problema da escola, quanto metafórico, envolvendo a sociedade que busca encontrar sua identidade pesquisando as manifestações da cultura. Sob este duplo enfoque, uma teoria que reflete sobre o leitor, a experiência estética, as possibilidades de interpretação e, paralelamente, suas repercussões no ensino e no meio talvez tenha o que transmitir ao estudioso, alargando o alcance de suas investigações científicas.

O falar e o escrever, o ouvir e ler são habilidades desenvolvidas no uso da língua pelos que têm acesso à escrita. Não se verifica, por certo, uma distribuição equitativa do tempo no desempenho de tais atividades.

As muitas reflexões sobre leitura e compreensão de textos devem ser tomadas como ato individual da leitura como prática social. Em tese, os textos escritos e orais utilizados nas instituições devem ser sempre extraídos de fontes autênticas, na busca de uma desmistificação da dicotomia radical entre oralidade x escrita, haja vista a escrita possuir traços de oralidade. Do mesmo modo, a escrita não deve ser encarada como possuidora de



um valor intrínseco e autônomo, distinguindo os indivíduos entre os incapazes de pensar logicamente (iletrados) e os capazes de pensar logicamente (letrados). Se por um lado, falar e escrever são duas formas de manifestação do uso produtivo e criativo da língua, possibilitando o gerar e a transmissão do saber, por outro, ouvir e ler não são simples manifestações de um uso reprodutivo e passivo da língua. São, por certo, ações igualmente e a seu modo ativas, produtivas e criativas. Consequentemente, mostra-se claro que considerar os processos de produção e recepção de texto como essencialmente independentes é compreender mal o funcionamento comunicativo da língua. Também seria igualmente equivocado imaginar processos simétricos na produção e recepção de textos, já que um não é espelho do outro.

Na verdade, o aconselhável seria não distinguir de modo radical entre a compreensão de textos escritos e textos falados, como se fossem duas atividades essencialmente diversas. Por certo, a leitura exibirá processos e estratégias com características bem diversas em se tratando da fala ou da escrita. Não em função de uma radical diferença no processamento cognitivo, mas sim pelas diferentes formas de manifestação das saliências textuais e organização discursiva nas duas modalidades.

Na verdade, desde que a criança se inicia na interação lingüística, ela o faz oralmente e, durante a vida inteira, esta continuará sendo sua modalidade comunicativa lingüística predominante. No entanto, serão inúmeras e deveras diferenciadas as situações comunicativas a serem enfrentadas, com cada um exigindo aptidões específicas em consonância com a natureza do evento e o tipo de texto. Assim, revela-se a diversidade em interagir com pais, irmãos e amigos do que com desconhecidos ou até em aula, de modo que o domínio da modalidade oral não seja, naturalmente, o domínio da oralidade em todos os tipos de textos orais, já que, mesmo que a escrita não seja um novo sistema lingüístico em relação à fala, ela certamente comporta novidades significativas em vários níveis.

No que se refere à inserção dos contos no processo de leitura, apontando os benefícios que este gênero pode propiciar neste processo, destaca-se que o ser humano insere-se no processo de leitura e no ato de aprender a ler desde os primeiros contatos com o mundo, quando começa a compreender e a atribuir sentido a tudo e a todos que estejam ao seu redor. Tal processo de aprendizagem se dá de forma espontânea e natural. E por que não incluir nesse processo, posteriormente, narrativas orais como os contos?

Quanto à ideia de leitura esta é normalmente restrita ao livro, ao jornal. Ler é um ato que suscita construção de sentidos e não apenas decifração de sinais. Há que se ter um conceito maior, mais abrangente e amplo de leitura, o qual a compreenda contemplando a perspectiva do multiletramento e não somente delimitando-a à linguagem escrita. Neste sentido, a perspectiva cognitivo sociológica aborda a leitura “como processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, tanto quanto culturais, econômicos e políticos” (MARTINS, 2004, p.31). Esta compreensão do ato de ler estende-se também à leitura da linguagem não verbal, não sendo restrita à linguagem verbal.

Sob esta visão, a leitura é construção de sentidos, a qual acontece somente quando o ser humano consegue decodificar sinais atribuindo-lhe sentido. Sendo assim, essa prática passa a ser imprescindível para o indivíduo, fundamental em sua existência, uma vez que lhe



possibilita conhecer melhor a si mesmo, e também o prepara para uma compreensão ampla da realidade tornando-o apto a interpretar, questionar e transformar o meio em que se insere.

Por meio da leitura pode-se formar um cidadão reflexivo, crítico, ativo, com consciência e autonomia, capaz de pensar e interferir no meio onde vive, transformando a realidade que o cerca. A leitura instrumentaliza o ser humano para a vida resgatando-o do mundo da alienação. A leitura é uma prática imprescindível para um contexto educacional diferenciado e eficiente. Por meio desta prática é possível oferecer uma educação que atinge o desenvolvimento integral do aluno. A leitura propicia uma dimensão do social, do homem e do mundo, contribui para a construção de um conhecimento amplo, profundo, satisfatório, constituindo-se numa ferramenta imprescindível para transformar a educação que está acontecendo na educação que desejamos ver acontecer. Daí a necessidade de desenvolver, na escola, projetos que contemplem a prática da leitura. O prazer pela leitura é um fator imprescindível também para a socialização do conhecimento. No entanto, o indivíduo de modo geral, não se sente motivado, não demonstra interesse e tampouco busca espontaneamente este conhecimento por meio de uma leitura prazerosa, porque ler, para ele, está inconscientemente ligado a uma atividade obrigatória, imposta pela escola e relacionada àquele contexto. E, sendo assim, não consegue ver a leitura como uma atividade ligada à vida.

Frente a esta realidade, é possível afirmar que um dos papéis mais importantes da escola, hoje, é estimular a leitura, formando um leitor com proficiência, ou seja, um leitor capaz de posicionar-se consciente e criticamente diante do texto lido, de estabelecer relações dialógicas entre os diferentes textos. Um leitor com excelente domínio de leitura, sendo, portanto, um sujeito capaz de interferir consciente, e decisivamente nas práticas sociais contemporâneas da sociedade da qual ele faz parte. Um leitor que compreenda a leitura como atividade vital não só dentro da sala de aula, mas para além do espaço escolar.

### 3.1.1. O Imaginário Popular nos Contos Amazônicos de Inglês de Souza

#### 3.1.1.1. O Boto

Na Região Amazônica encontram-se duas espécies de boto, o vermelho e o preto, denominado de Boto tucuxi, valendo ressaltar que recentemente foi descoberto um terceiro tipo, o boto cor-de-rosa. O fato de ser branco, preto ou cor-de-rosa não é importante, pois o foco de interesses para o estudo folclórico encontra-se mais nos órgãos que determinam o sexo desses animais do que nas suas atitudes tidas como inteligentes.

Segundo Bezerra (1995), a lenda afirma que em noites de festa à beira do rio, o boto transforma-se em um belo rapaz, vestido de branco, usando um chapéu da mesma cor, o qual nunca é retirado, pois destina-se a esconder o orifício que tem na testa, utilizado pelo boto para respirar. Não se sabe por que esse orifício não desaparece na sua transformação. Bonito e elegante, o rapaz é excelente dançarino e bebedor. Conquista facilmente as moças jovens e bonitas, casadas ou não. Na festa, dança e namora. Depois, convida a namorada para um passeio, para seduzi-la. Seu poder de sedução é incrível, hipnótico. Contam os ribeirinhos que muitas de suas vítimas foram "salvas" no último momento porque alguém gritou, fez barulho e as tirou do transe. Após o envolvimento sensual, o boto atira-se no rio e



toma a sua forma animal. A namorada, encantada, fica triste. Muitas vezes adoece e acaba por se atirar ao rio à procura do seu amado. As que resistem ao suicídio acabam por parir uma criança, que pode ser boto, já nascer na forma de peixe ou ser normal. Muitas são as histórias de parteiras que viram nascer peixes do ventre dessas jovens. Se nascer uma criança, a mãe a banha no rio para ver se o filho se transforma ou não em boto. Também há os casos de crianças que, se colocadas no rio, já saem nadando.

Como é possível observar, são várias as versões contadas com a veracidade característica dos "caboclos". O Boto, na verdade, assume um papel social, uma justificativa utilizada pelas moças, ou por suas famílias, para explicar à sociedade local a gravidez. Tal explanação transforma a jovem de pecadora em vítima. O mito também serve ao rapaz que engravidou uma jovem, uma vez que não será responsabilizado, não necessitando assumir o filho. Tomando por base estes fatos, o Boto apresenta-se como um mito socialmente ideal, sendo possível afirmar ser esta a razão que justifica o perpetuar da lenda.

O mito da sedução e feitiço que o boto exerce, pode ter surgido a partir da semelhança existente entre o órgão sexual do macho da espécie com o pênis masculino, e o da fêmea com a genitália feminina. Um caboclo poderia estar copulando com um boto fêmea, e devido ao esforço para se manter sobre o roliço e escorregadio ventre, aliado ao natural desgaste físico próprio do ato, veio a desfalecer, e foi descoberto neste estado pelos companheiros. No intuito de justificar tão vexatória situação, o caboclo saiu-se com uma história de que havia sido enfeitiçado, "mundiado", pelo animal. Tal explicação é passível de aceitação, tomando por base ser comum, nos interiores, a zoofilia. Bezerra (2005).

É traço comum do amazônida atribuir dupla personalidade a certos elementos da flora ou da fauna. Reza a lenda que o boto costuma perseguir as mulheres que viajam pelos rios e inúmeros igarapés; por vezes vira a canoa em que elas se encontram, e suas investidas contra a embarcação se acentuam quando percebem que há mulheres menstruadas ou mesmo grávidas. Esta particularidade chama a atenção, valendo observar que, em relação à mulher menstruada, há uma série de abusões e tabus, que realmente servem de vetor para certas atitudes e crenças populares.

O boto é tido como um ser encantado presente nos rios, que se transformando num bonito rapaz, trajando-se de branco e portando um chapéu, escondendo o furo no alto da cabeça, por onde respira, passeia livremente pelas vilas e povoados ribeirinhos, frequentando as festas locais, seduzindo as moças, quase sempre as engravidando.

Visando libertar-se da "influência" do boto, os moradores locais das vilas, caboclos da região, buscam auxílio na magia, apelando para os curandeiros e pajés. O primeiro com suas rezas e benzeduras exorciza a vítima, e o segundo "chupa" o feto do ventre da moça grávida. Assim, este sedutor das matas e dos rios, o pai de todos os filhos cuja paternidade é "desconhecida", que originou a expressão regionalista: *"Foi o boto, sinhá!"*.



A credibilidade ao mito é tão presente que há casos de pescadores que perseguem e matam o animal por acreditar ser o mesmo responsável pela gravidez indesejada de suas filhas ou mulheres.

No contexto da magia nativa ou pajelança, os órgãos sexuais, tanto do macho quanto da fêmea, possuem propriedades afrodisíacas extraordinárias e podem ser facilmente encontrados no mercado de ervas do Ver o Peso, em Belém-Pará. Existem na orla do Ver peso várias barracas especializadas em apetrechos relacionados ao boto, cada um com suas peculiaridades e funções. Uns destinam a atrair o amado, outros a concretizar o sonho do casamento, outros a possibilitar um bom desempenho sexual. O olho direito do boto, por exemplo, é portador de propriedades mágicas.

Outros conhecedores destas propriedades afirmam que os dentes do boto são excelentes no combate às dores da primeira dentição, e os miolos podem ser empregados numa beberagem que coloca uma pessoa sob o domínio e poder de outra. A gordura extraída do peixe-boto origina um excelente azeite para candeieiros.

Sem dúvida, são muitas as histórias sobre o boto. Um relato curioso foi colhido pelo Padre Alcionilio Brúzzi, (1962) por volta de 1952. Conta esse missionário que na tribo Taryana, do povoado Araripirá, no Rio Uaupés, uma antiga aluna da Missão de Iauareté, casou-se com um moço Tukano [...], outro rapaz queria tê-la como esposa, e por vingança, indo certa vez em passeio pelo mato com o marido dela, deu-lhe a pegar uma folha de *pirá-yawáre-púri*, planta do boto". O relato continua informando que certo dia "o marido ficou como boto", isto é, resfolegando como faz o boto fora da água, até que por fim mergulhou no Rio Negro, lá em Tapurucuara - antiga Santa Izabel. O marido enfeitado ficou durante o dia todo dentro da água. Os botos o empurraram para a terra e ele "virou gente outra vez, e por várias vezes ele tem virado boto".

A Lenda do boto, em meio a tantas que fazem parte da linguagem oral, é a mais famosa do imaginário popular amazônico que até hoje, repassada de geração em geração, encanta a população local, atravessando fronteiras.

### 3.1.1.2. O Boto nos Contos de Inglês de Sousa

De acordo com Jozef (1963) Inglês de Sousa apresenta sua visão sobre a realidade nacional, sobre seu humanismo libertário, além de liberar críticas sobre os problemas brasileiros, valendo citar sua surpreendente disposição junto às vítimas históricas, fato extraordinário, a saber-se que o autor participou da elite econômica e política de sua época. Neste sentido, vem a calhar um comentário sobre a personalidade de Inglês de Sousa, incidente em sua obra:

As crenças acolhidas pelas narrativas dos caboclos amazônicos promovem entendimentos equivocados. Massaud Moisés (1984) considera a dimensão regionalista mais relevante no plano dos contos, considera "estapafúrdio" um episódio em "O baile do judeu". As informações deste conto agregam elementos que todo ribeirinho amazônico conhece acerca da lenda do Boto; nada há neste conto que se desvie das variantes dos casos de aparição de um jovem sedutor vestido de branco nas festas interioranas, com chapéu de modo a esconder a cabeça com furo no centro. A narrativa no Baile do judeu é feita com arte



segura, aproveitando lendas locais para dar um prolongamento misterioso a fatos reais ou verossímeis.

O homem amazônico é centralizado na obra de Inglês de Sousa, pois em vez de se deter na descrição da natureza, o autor valoriza a figura do ribeirinho, valorizando seus costumes, crenças e cultura regional.

Neste contexto, Pereira (1973) parece discordar do foco de Inglês de Sousa nos feitos humanos nos confins da Amazônia, sendo comum o surgimento de críticas sobre a obra do autor, isto porque o esperado pela crítica está direcionado a uma descrição paisagística da Amazônia, seguindo o ritmo das tendências regionalistas preponderantes do período Romantismo/ Realismo-Naturalismo (século XIX); entretanto Inglês de Sousa preteriu a paisagem, valorizando o homem local, regional. Assim, a perspectiva narrativesca que imprime promove surpresas por manifestar oposição às expectativas literárias dos escritores e do público da época, centradas na detalhada descrição da natureza. Ainda segundo Pererira (1973) o seu forte não foi a paisagem, em cuja descrição cai no vago ou na rotina. Assim, a impressão que menos consegue dar da Amazônia é a da natureza.

#### 3.1.1.3. O Boto no Baile do Judeu – Um Mito das Águas Amazônicas

Inglês de Sousa, autor do conto *O Baile do Judeu*, buscou em seu contexto, explorar uma das lendas da região, O Boto. O conto narra a ida de um homem a uma festa local, realizada na residência de um morador das redondezas, o qual decide realizar uma confraternização com os amigos à beira do rio Amazonas, convidando toda a gente da terra. O centro das atenções era a esposa do anfitrião, moça bem mais jovem que ele, com "uns olhos pretos que haviam transtornado a cabeça de muita gente; e o que mais nela encantava era a faceirice com que sorria a todos, parecendo não conhecer maior prazer do que ser agradável a quem lhe falava". No decorrer da festa, adentra o salão um indivíduo esquisito, de chapéu desabado, que não deixava ver o rosto, e tira a bela mulher para dançar, provocando a curiosidade e surpresa de todos. É uma dança frenética, que parecia não ter fim. A mulher, de início, alegre e animada, com o passar do tempo já exibia cansaço e desapontamento quando, já na sexta música repetida, a orquestra pára bruscamente. Então, o sujeito "rompeu numa valsa vertiginosa, num verdadeiro turbilhão, a ponto de se não distinguirem quase os dois vultos que rodopiavam entrelaçados", arrastando a dama pela porta a fora e, chegando à ribanceira do rio, "atirou-se lá de cima com a moça imprudente e com ela se atufou nas águas". O Moço era o boto.

#### 3.2. METODOLOGIA

Foi aplicado o método qualitativo. A avaliação dos resultados da pesquisa foi verificada através da aplicação de entrevista, embora haja também dados quantitativos, no caso, um questionário aplicado no início do trabalho realizado na escola para a averiguação da situação da realidade dos discentes. Fosse o caso, a pesquisa poderia até mesmo receber a nomenclatura qualiquantitativa, já que apresenta dados estatísticos e não estatísticos. Neste procedimento foi realizada a análise dos dados presentes nos relatos dos sujeitos formadores



da amostra do estudo, tendo por base o referencial teórico, pesquisa bibliográfica, permitindo assim maior exatidão em suas conclusões. O referido trabalho de campo foi realizado em uma turma composta por apenas 24 alunos e a entrevista final foi realizada com 1/3 da turma.

As respostas diretas do contingente foram transformadas em dados, os quais foram analisados. A pesquisa apresenta-se como forma de investigação que tem como finalidade buscar respostas às indagações presentes na problemática levantada.

Nesse contexto é possível enfatizar que a opção por uma abordagem quantitativa, busca fundamentação metodológica nos trabalhos de Gil. É válido enfatizar que grande parte deste trabalho foi construída através de uma pesquisa bibliográfica significativa, a qual permitiu uma análise mais aprofundada acerca dos conhecimentos pertinentes ao tema aqui investigado.

A pesquisa quantitativa é adequada quando se deseja medir/apurar tanto opiniões, atitudes e preferências como comportamentos. Se o pesquisador busca saber quantas pessoas usam um produto ou serviço ou têm interesse em um novo conceito de produto, o ideal é o emprego da pesquisa quantitativa. Este tipo de pesquisa também é utilizado no sentido de medir um mercado, estimar o potencial ou volume de um negócio e para medir o tamanho e a importância de segmentos de mercado.

A técnica em foco também deve ser usada quando se quer determinar o perfil de um grupo de pessoas, baseando-se em características que elas têm em comum, como por exemplo, as de ordem demográficas, social e econômica. Através de técnicas estatísticas avançadas inferenciais, ela pode criar modelos capazes de prever se uma pessoa terá uma determinada opinião ou agirá de determinada forma, com base em características observáveis.

Seguindo ensinamentos de Gil (2002) este método caracteriza-se pelo emprego da quantificação, tanto nas modalidades de coleta de informações, quanto no tratamento dessas através de técnicas estatísticas, desde as mais simples até as mais complexas.

O método quantitativo possui como diferencial a intenção de garantir a precisão dos trabalhos realizados, conduzindo a um resultando com poucas chances de distorções.

De uma forma geral, tal como a pesquisa experimental, os estudos de campo quantitativos devem ser guiados com base em um modelo de pesquisa onde o pesquisador parte de quadros conceituais de referência tão bem estruturados quanto possível, a partir dos quais formula hipóteses sobre os fenômenos e situações que se deseja estudar. A coleta de dados se direciona, assim, a enfatizar os números, ou informações conversíveis em números, permitindo que sejam verificados ou não das consequências, e daí então a aceitação, mesmo que provisória das hipóteses. Os dados são analisados com apoio da Estatística ou outras técnicas matemáticas.

A expressão dos dados pode ser abordada conforme Marconi & Lakatos (2002), ao revelar que devem ser expressos com medidas numéricas. A autora também defende que técnicas quânticas de análise e tratamento dos dados apresentam melhor compreensão, mais objetivo, dinamizam o processo de relação entre variáveis.



Segundo Marconi & Lakatos (2002) a pesquisa quantitativa também é apresentada como “semântica quantitativa e análise de conteúdo”, trabalhando e mensurando dados de uma base textual.

Quanto à pesquisa bibliográfica, esta apresentou cunho descritivo e também explicativo, esclarecendo os fatores contributivos e interferidores, condicionantes da questão estudada. Quanto aos meios, a pesquisa bibliográfica foi desenvolvida com base em materiais coletados no decorrer do desenvolvimento do Projeto de Pesquisa e, ainda, em outras fontes disponíveis no acervo, principalmente livros e artigos científicos, sejam estes de leitura corrente ou de referência, que possibilitaram a obtenção de informações referentes ao tema em questão, considerando que a pesquisa aqui desenvolvida se propôs a verificações diversas e análises de disposições acerca de um mesmo problema.

Quanto ao procedimento de coleta dos dados a pesquisa é classificada como documental tendo por base a coleta das informações. A pesquisa documental é formada de fontes primárias, compreendidas como pesquisas em que os dados ainda não sofreram tratamento analítico (COLAUTO; BEUREN, 2004).

No que se refere à pesquisa documental, ressalta-se que a utilização de documentos em pesquisa necessita ser apreciado e valorizado. A riqueza de informações que é possível extrair e resgatar dos mesmos justifica o seu uso em várias áreas.

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito freqüentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (CELLARD, 2008, P. 295).

Ainda segundo o autor, outra boa justificativa para utilizar documentos em pesquisa é que ele possibilita acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social. A análise documental favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros.

De acordo com Marconi e Lakatos (2002, p. 62) “a característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias”. Estas podem ser recolhidas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois.

A pesquisa documental apresenta um conjunto de vantagens. Os documentos são formados por fontes ricas e estáveis de dados, sua manutenção ao longo do tempo torna-se fonte importante para pesquisas históricas (GIL, 2002, p. 42).

A coleta de dados constitui-se como uma das principais fases da pesquisa, já que a qualidade do material coletado deverá afetar profundamente a qualidade do trabalho final a ser apresentado. Seria demasiadamente difícil alguém imaginar uma pesquisa de qualidade sem que se disponha de um material também de qualidade.



Para alcançar o objetivo da pesquisa, os dados primários foram coletados por meio de informações documentais. O material utilizado em pesquisas documentais pode ser de diversas formas, fichas, mapas, formulários, documentos pessoais, entre outros (GIL, 2002).

Quanto à pesquisa de campo, foram utilizados como instrumentos questionários e entrevista, de forma a coletar os dados necessários. Os questionários foram aplicados com os atores sociais da pesquisa, os quais, posteriormente, foram submetidos à análise de conteúdo. A utilização destes instrumentos justifica-se pela possibilidade da elaboração de perguntas diretas, o que possibilita uma pesquisa objetiva, no que tange aos resultados alcançados. A linguagem utilizada no questionário apresentou-se simples e direta para que o respondente compreendesse com clareza o que estava sendo indagado, além de se apresentar informal, com o intuito de tornar compreensíveis seus itens e diretas suas respostas.

As informações obtidas através do emprego do instrumento de pesquisa, ou seja, os dados levantados foram analisados e apresentados, sendo as respostas quantificadas conforme as normas da estatística descritiva, onde foi possível visualizar o cenário que envolve o tema focalizado.

Após sistematizar as informações de modo quantitativo partiu-se para a análise e interpretação dos dados, forma qualitativa, orientando-se por uma linha dialética, de acordo com a perspectiva teórico-metodológica do referencial elaborado no Projeto de Pesquisa.

O conteúdo trabalhado durante as oficinas de leitura: os contos, assim como as discussões em sala de aula após a realização de cada oficina e, posteriormente, a avaliação de todo esse processo, que culmina inclusive, em uma entrevista final foram trabalhados e analisados de forma QUALITATIVA.

Quanto à amostra, a pesquisa de campo foi desenvolvida junto a uma turma do 1º ano do Ensino Médio, no turno da tarde, e contou com um total de 24 (vinte e quatro) alunos.

### 3.3. PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO EM UMA TURMA DE 1º ANO DO ENSINO MÉDIO DA REDE PÚBLICA DE ENSINO

#### 3.3.1. Qualificação da Instituição

No que se refere à Instituição em foco, Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Jornalista Rômulo Maiorana, destaca-se que a mesma apresenta a seguinte estrutura: Há 01 (uma) sala para os professores, possuindo 01 (um) toilet masculino e 01 (um) toalete feminino para funcionários.

A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio JORNALISTA RÔMULO MAIORANA encontra-se sediada no Conjunto Cidade Nova VIII, Travessa WE 48, 171, no bairro do Coqueiro, no município de Ananindeua, Pará, Brasil. A instituição possui 1 (um) diretor, 3 (três) vice-diretores, 73 (setenta e três) professores, 06 (seis) técnicos e demais funcionários de apoio, apresentando um total de 112 (cento e doze) funcionários e um total de 1.682 (mil e seiscentos e oitenta e dois) alunos.

No que diz respeito ao funcionamento, a escola apresenta três turnos: manhã, tarde e noite. Com relação à infraestrutura: o estabelecimento apresenta 18 salas de aula, 01 secretaria, 01 sala da direção, 01 sala onde funciona a vice-direção, 01 sala multimídia que



funciona na verdade como sala de atendimento especial, onde há computadores e brinquedos. Existem dois toaletes, 01 feminino e 01 masculino para discentes, ambos com 03 sanitários e 02 pias em cada. Há uma copa/cantina, local onde são servidos os lanches escolares, como sopas e sucos, por exemplo. Há 01 quadra de esporte, há também 01 sala onde, sediará uma biblioteca, ou seja, no momento em que foram realizadas as oficinas de leitura, a escola não dispunha de biblioteca. Nesta sala é desenvolvido o projeto denominado MAIS EDUCAÇÃO, que consiste numa espécie de reforço aos alunos do ensino fundamental.

Na escola funciona o ensino fundamental regular, ensino médio regular e ainda o projeto MAIS EDUCAÇÃO e o projeto EJA – Educação de Jovens e Adultos, este último funciona apenas pelo turno da noite, sendo um projeto que consiste em trazer de volta à escola jovens e adultos que passaram da idade “normal” de concluir seus estudos.

A escola ainda possui uma horta cultivada pelos funcionários e conservada pelos alunos, as hortaliças cultivadas reforçam a alimentação escolar. O público, a clientela dessa escola é bastante carente sob um ponto de vista sócio-econômico.

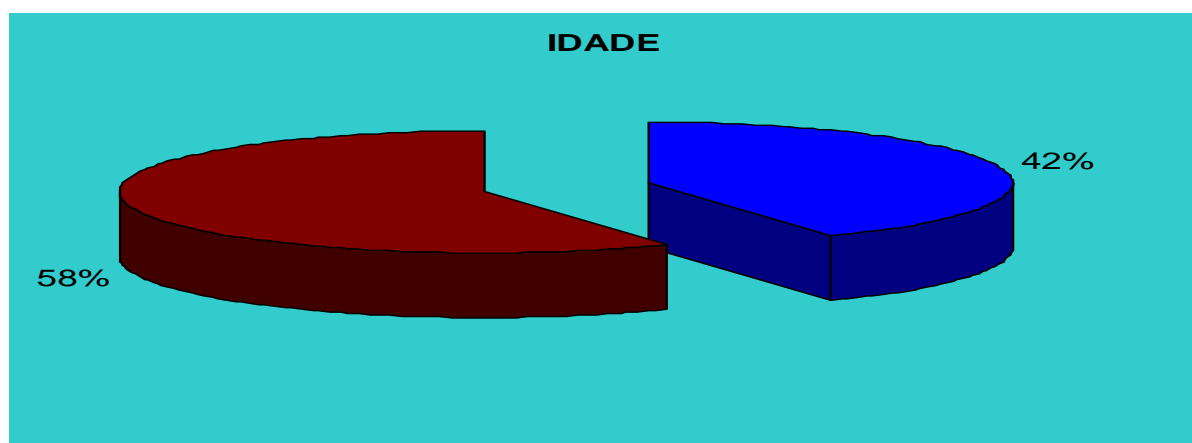
### 3.3.2. Apresentação dos Dados e Análise dos Resultados IDENTIFICAÇÃO

**TABELA 1 - IDADE**

<b>RESULTADOS</b>	<b>Nº ABSOLUTO (ABS)</b>	<b>Nº RELATIVO (%)</b>
<b>15 ANOS</b>	14	58
<b>16 ANOS</b>	10	42
<b>TOTAL</b>	24	100

Fonte: Dados Coletados em Campo

Frente aos dados acima, observa-se que a amostra da presente pesquisa foi composta por um universo de 24 alunos, sendo que 58% possuem 15 anos e 42% possuem 16 anos.





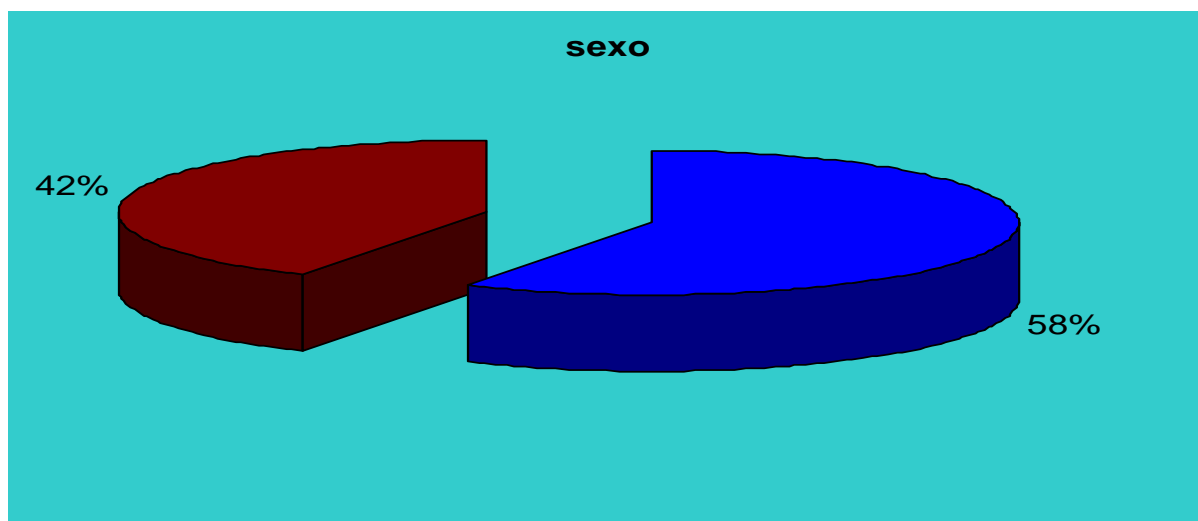
A idade média dos alunos na escola corresponde à amostragem. É nessa idade, em geral que os adolescentes iniciam a vida estudantil no ensino médio no Brasil, portanto, o resultado está dentro da média.

**TABELA 2 - SEXO**

<b>RESULTADOS</b>	<b>Nº ABSOLUTO (ABS)</b>	<b>Nº RELATIVO (%)</b>
<b>MASCULINO</b>	14	58
<b>FEMININO</b>	10	42
<b>TOTAL</b>	24	100

Fonte: Dados Coletados em Campo

No que se refere ao sexo da amostra, observa-se que, 58% pertencem ao sexo masculino, enquanto que 42% ao sexo feminino.



A escola possui um número considerado de mulheres, porém, na classe em que foi desenvolvida a pesquisa em questão havia exceção, predominando discentes do sexo masculino.

**TABELA 3 – PROFISSÃO DO PAI**

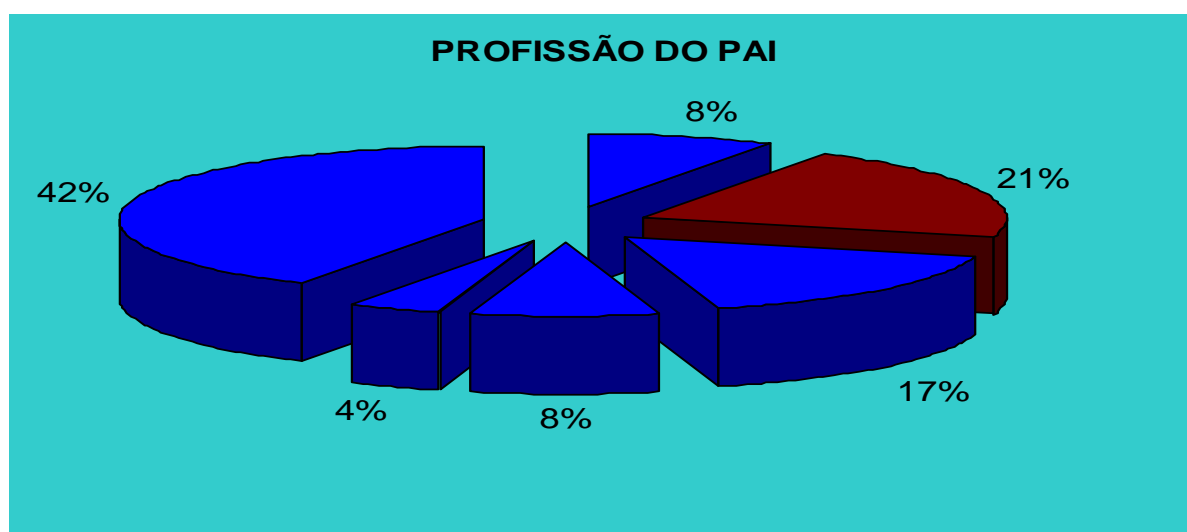
<b>RESULTADOS</b>	<b>Nº ABSOLUTO (ABS)</b>	<b>Nº RELATIVO (%)</b>
<b>PEDREIRO</b>	02	08
<b>AUTÔNOMO</b>	05	21
<b>MOTORISTA</b>	04	17
<b>MECÂNICO</b>	02	08
<b>DESEMPREGADO</b>	01	04



<b>OUTROS(GUARDA MUNICIPAL, VIGILANTE, MARCENEIRO)</b>	10	42
<b>TOTAL</b>	24	100

Fonte: Dados Coletados em Campo

Com relação à profissão do pai, a amostra aponta que 08% é pedreiro, 21% é autônomo, 17% é motorista, 08% é mecânico, 04% é desempregado, 42% aponta outros como (guarda municipal, vigilante e marceneiro).



A comunidade escolar em questão, por ser muito carente financeiramente falando revela em praticamente todas as famílias o recebimento de um simbólico auxílio financeiro oferecido pelo governo brasileiro denominado bolsa família. É possível perceber aqui que os pais, em sua maioria têm emprego.

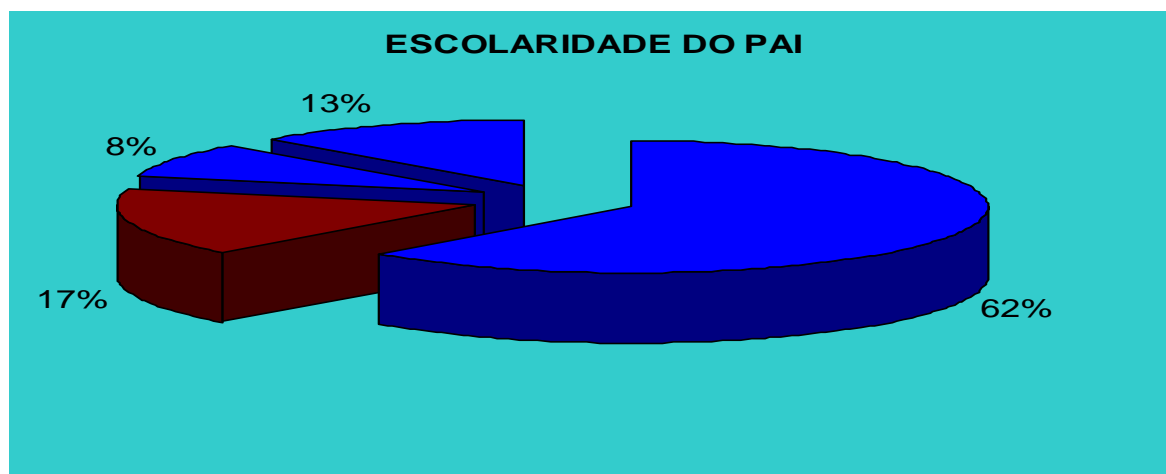
**TABELA 4 – ESCOLARIDADE DO PAI**

<b>RESULTADOS</b>	<b>Nº ABSOLUTO (ABS)</b>	<b>Nº RELATIVO (%)</b>
<b>ENSINO FUNDAMENTAL</b>	15	62
<b>ENSINO MÉDIO</b>	04	17
<b>ENSINO SUPERIOR</b>	02	08
<b>NÃO RESPONDERAM</b>	03	13
<b>TOTAL</b>	24	100

Fonte: Dados Coletados em Campo

No que se refere à escolaridade do pai 62% afirma que seu pai possui o ensino fundamental, 17% o nível médio. 08% o nível superior, 13% não responderam.





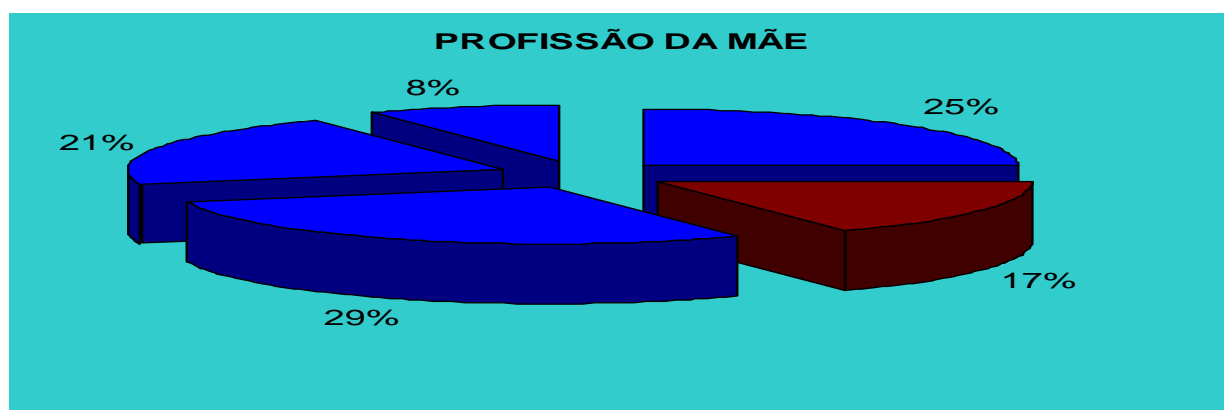
É possível observar que a maioria dos pais possui apenas o ensino fundamental completo, o que culmina com a realidade ainda de grande parte da população brasileira.

**TABELA 5 – PROFISSÃO DA MÃE**

<b>RESULTADOS</b>	<b>Nº ABSOLUTO (ABS)</b>	<b>Nº RELATIVO (%)</b>
<b>DESEMPREGADA</b>	06	25
<b>AUTÔNOMA</b>	04	17
<b>DOMÉSTICA</b>	07	29
<b>PROFESSORA, AUXILIAR DE COZINHA, ENFERMEIRA</b>	05	21
<b>NÃO RESPONDERAM</b>	02	08
<b>TOTAL</b>	24	100

Fonte: Dados Coletados em Campo

No que diz respeito à profissão da mãe, observa-se que 25% da amostra encontra-se desempregada, 17%, é autônoma, 29% atua como doméstica, 21% trabalha como: (enfermeira, professora, auxiliar de cozinha); 08% não responderam.





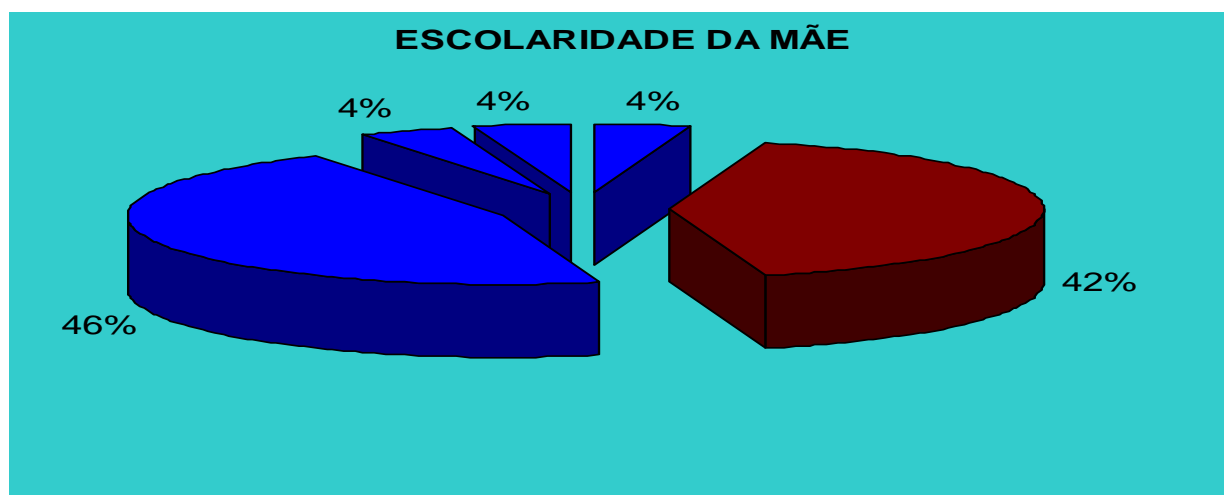
Segundo os dados fornecidos pelos entrevistados, a maioria das mães não tem emprego e atua como dona-de-casa.

**TABELA 6 – ESCOLARIDADE DA MÃE**

<b>RESULTADOS</b>	<b>Nº ABSOLUTO (ABS)</b>	<b>Nº RELATIVO (%)</b>
<b>ANALFABETA</b>	01	04
<b>ENSINO FUNDAMENTAL</b>	10	42
<b>ENSINO MÉDIO</b>	11	46
<b>ENSINO SUPERIOR</b>	01	04
<b>NÃO RESPONDERAM</b>	01	04
<b>TOTAL</b>	24	100

Fonte: Dados Coletados em Campo

Com relação à escolaridade da mãe, ressalta-se que 4% da amostra afirma que sua mãe é analfabeta, 42% afirma que a mesma possui o ensino fundamental, 46% o ensino médio, 04% o ensino superior, e 04% não responderam.



A maioria das mães dos estudantes envolvidos na pesquisa possui o ensino médio e fundamental. Vale ressaltar que há muitos casos de mães que estudam no período noturno na escola onde foi feita a pesquisa, ao passo que seus filhos estudam em outro período.

**TABELA 7 – RESIDÊNCIA**

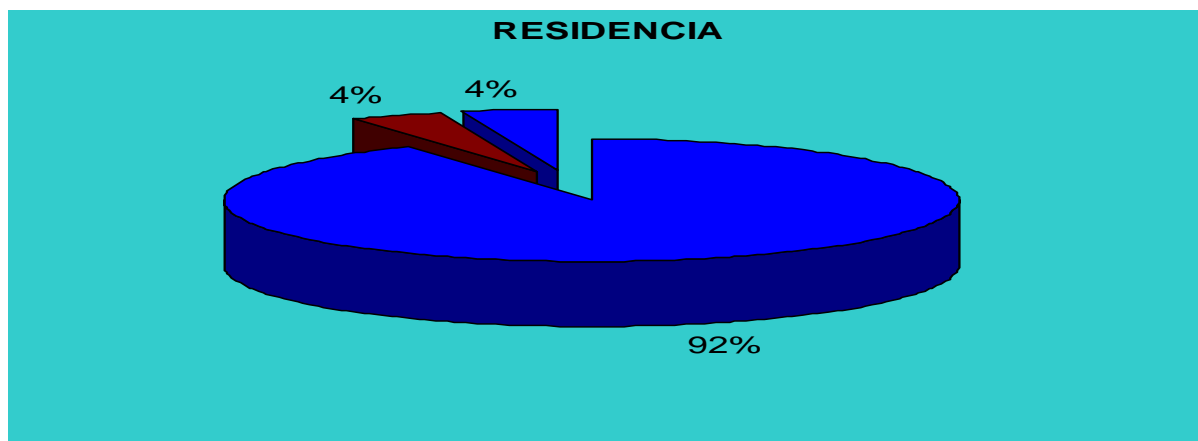
<b>RESULTADOS</b>	<b>Nº ABSOLUTO (ABS)</b>	<b>Nº RELATIVO (%)</b>
<b>NA CIDADE</b>	22	92
<b>FORA DA CIDADE</b>	01	04
<b>NÃO RESPONDERAM</b>	01	04



<b>TOTAL</b>	24	100
--------------	----	-----

Fonte: Dados Coletados em Campo

Quanto ao local onde reside, 92% reside na cidade, 04% reside fora da cidade e 04% não responderam.



Por se localizada em uma área urbana, quase todos os alunos residem às proximidades da escola.

## HÁBITOS DE LEITURA

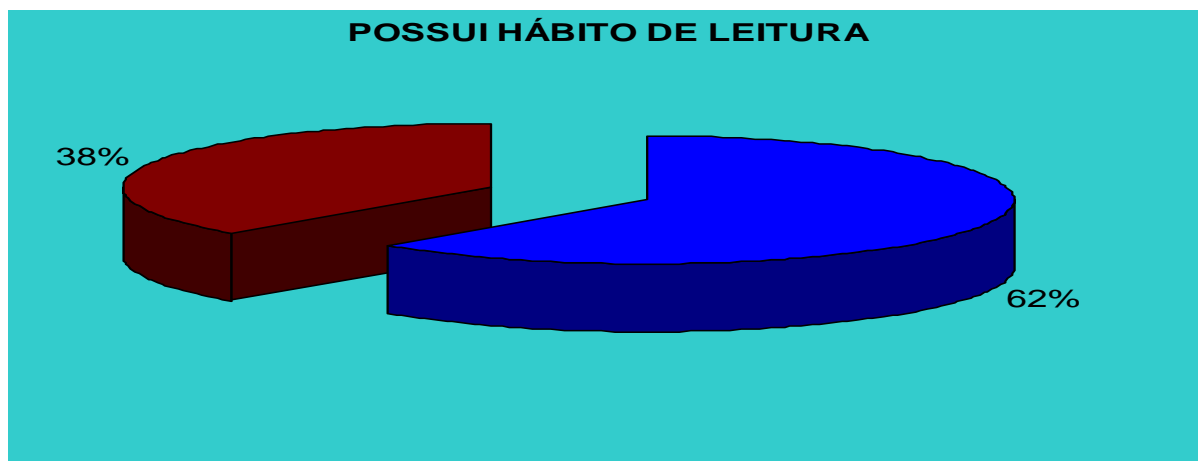
**TABELA 8 – POSSUI HÁBITO DE LEITURA**

<b>RESULTADOS</b>	<b>Nº ABSOLUTO (ABS)</b>	<b>Nº RELATIVO (%)</b>
<b>SIM</b>	15	62
<b>NÃO</b>	09	38
<b>TOTAL</b>	24	100

Fonte: Dados Coletados em Campo

Com relação ao hábito de leitura, 62% da amostra afirma que possui, enquanto que 38% afirma que não.





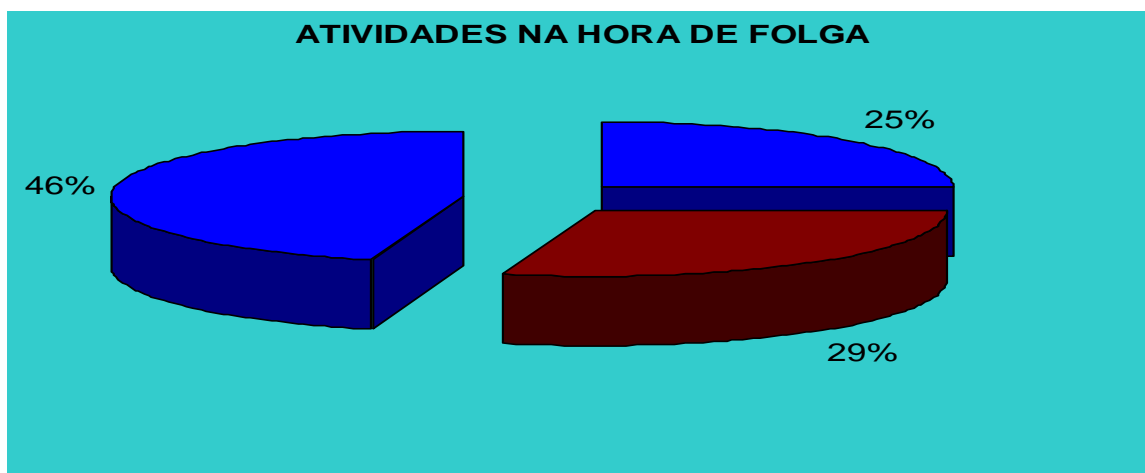
Embora a maioria tenha revelado ter o hábito da leitura, inicialmente e durante a realização da pesquisa detectei que os sujeitos da pesquisa desconheciam tipos diversificados de gêneros.

**TABELA 9 – ATIVIDADES QUE REALIZA NAS HORAS E FOLGA**

<b>RESULTADOS</b>	<b>Nº ABSOLUTO (ABS)</b>	<b>Nº RELATIVO (%)</b>
<b>BRINCAR</b>	00	00
<b>ASSITIR TV</b>	06	25
<b>LER</b>	00	00
<b>PRATICAR ESPORTE</b>	07	29
<b>DESCANSAR</b>	11	46
<b>TOTAL</b>	24	100

Fonte: Dados Coletados em Campo

Com relações às atividades que são realizadas nas horas de folga, ressalta-se que 25% assiste à tv, 29% praticam esporte, 46% descansam.





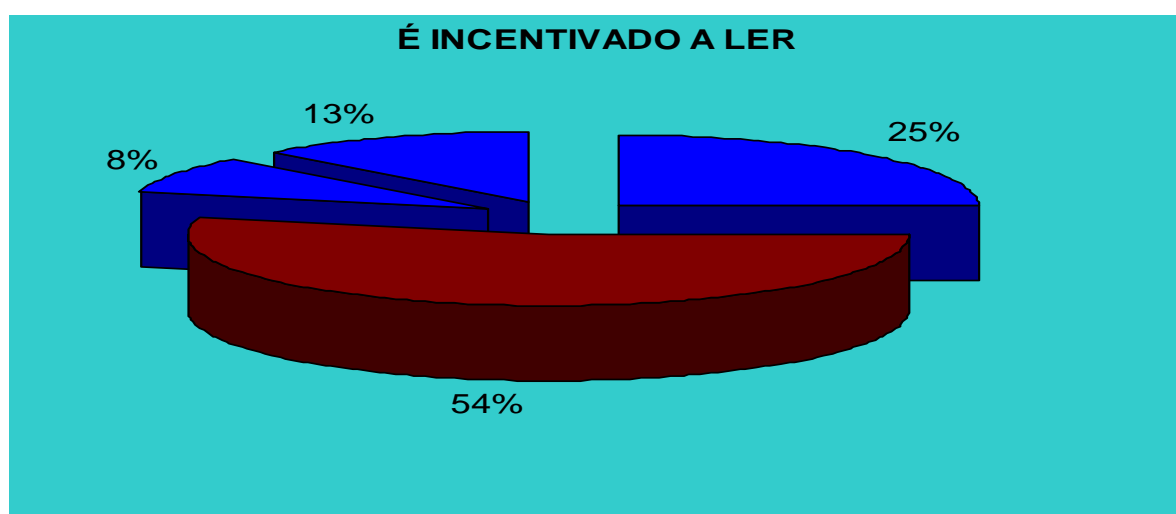
Como foi possível observar, através desse quesito do questionário, a leitura não faz parte do lazer dos discentes envolvidos nesta pesquisa, o descanso, a prática de esportes e a tv ocupam mais espaço nas horas de lazer dos sujeitos dessa pesquisa.

**TABELA 10 – POSSUI INCENTIVOS PARA A LEITURA**

<b>RESULTADOS</b>	<b>Nº ABSOLUTO (ABS)</b>	<b>Nº RELATIVO (%)</b>
<b>PELOS PAIS</b>	06	25
<b>PELO PROFESSOR</b>	13	54
<b>AMIGOS</b>	02	08
<b>OUTRAS PESSOAS</b>	03	13
<b>TOTAL</b>	24	100

Fonte: Dados Coletados em Campo

No que se refere a receber incentivos para a leitura, destaca-se que 25% recebe incentivos dos pais, 54% dos professores, 08% dos amigos, 13% de outras pessoas.



A maioria revela que tem estímulo à leitura por interferência do professor. Eis a importância de os professores de língua portuguesa e literatura atentarem para a questão da formação de leitores, contribuir nessa formação de forma mais ativa e não apenas repassar conteúdos.

**TABELA 11 – LER SIGNIFICA**

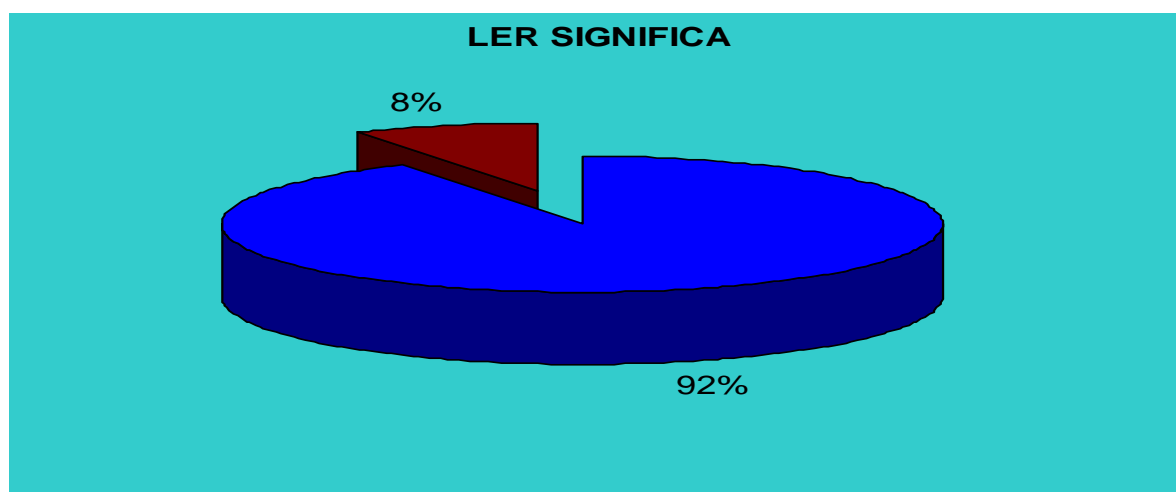
<b>RESULTADOS</b>	<b>Nº ABSOLUTO (ABS)</b>	<b>Nº RELATIVO (%)</b>
<b>UMA OBRIGAÇÃO</b>	00	00



<b>UM ABORRECIMENTO</b>	00	00
<b>UMA FORMA DE</b>	22	92
<b>APRENDER</b>		
<b>UM PRAZER</b>	00	00
<b>UMA FORMA DE</b>	00	00
<b>DESENVOLVER A</b>		
<b>IMAGINAÇÃO</b>		
<b>UM MEIO DE</b>	02	08
<b>DESCOBERTA DE</b>		
<b>COISAS NOVAS</b>		
<b>TOTAL</b>	24	100

Fonte: Dados Coletados em Campo

Para a amostra em foco, a leitura significa uma forma de aprendizado, 92%, um meio de descoberta de coisas novas, 08%.



A maioria concorda que ler é uma forma muito significativa de aprendizado. Está aqui, portanto, um dado importante para o estímulo de professores de língua portuguesa e literatura incentivarem seus alunos com mais afinco.

**TABELA 12 – VOCÊ GOSTA MAIS DE:**

<b>RESULTADOS</b>	<b>Nº ABSOLUTO (ABS)</b>	<b>Nº RELATIVO (%)</b>
<b>LER SOZINHA</b>	18	75
<b>OUVIR ALGUÉM LER,</b>	06	25
<b>NARRAR A HISTÓRIA</b>		
<b>TOTAL</b>	24	100

Fonte: Dados Coletados em Campo



Segundo os dados, a amostra em foco dá preferência para ler sozinha, 75%, ouvir alguém ler/narrar a história, 25%.



Segundo os resultados obtidos, a maioria prefere exercer a leitura sem companhia de terceiros.

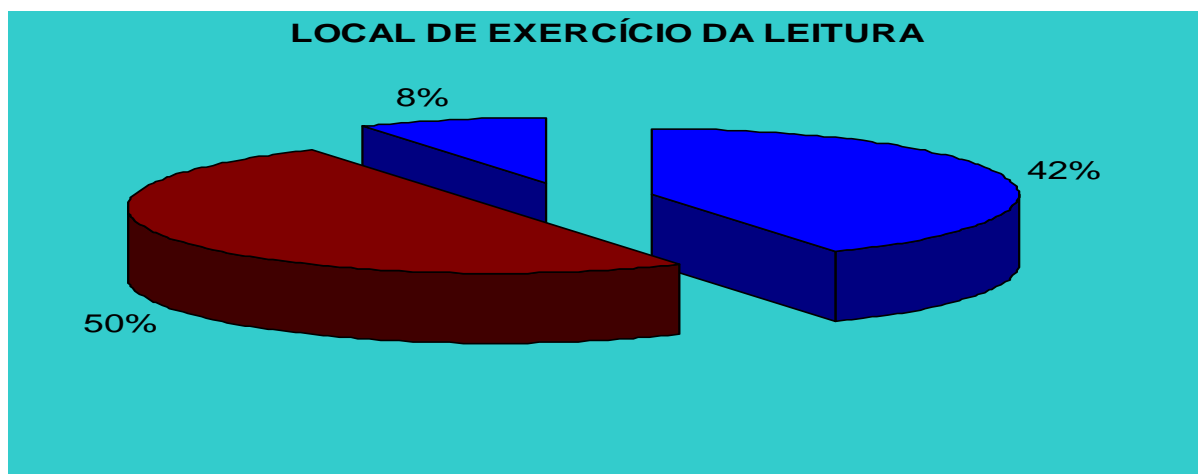
**TABELA 13 – LOCAL DE EXERCÍCIO DO HÁBITO DA LEITURA**

<b>RESULTADOS</b>	<b>Nº ABSOLUTO (ABS)</b>	<b>Nº RELATIVO (%)</b>
<i>SALA DE AULA</i>	10	42
<i>BIBLIOTECA DA ESCOLA</i>	00	00
<i>EM CASA</i>	12	50
<i>BIBLIOTECA PÚBLICA</i>	00	00
<i>NENHUMA</i>	02	08
<i>ALTERNATIVA</i>		
<b>TOTAL</b>	14	100

Fonte: Dados Coletados em Campo

Quanto ao local de exercício do hábito da leitura, é possível destacar a sala de aula, 42%; em casa, 50%, nenhuma alternativa, 08%.





A maioria declarou exercer a prática da leitura em casa, embora leiam na escola, durante as aulas. Em geral, a realidade é que nossos estudantes buscam a leitura quando é exigida a eles uma atividade ou quando se aproxima o período dos testes.

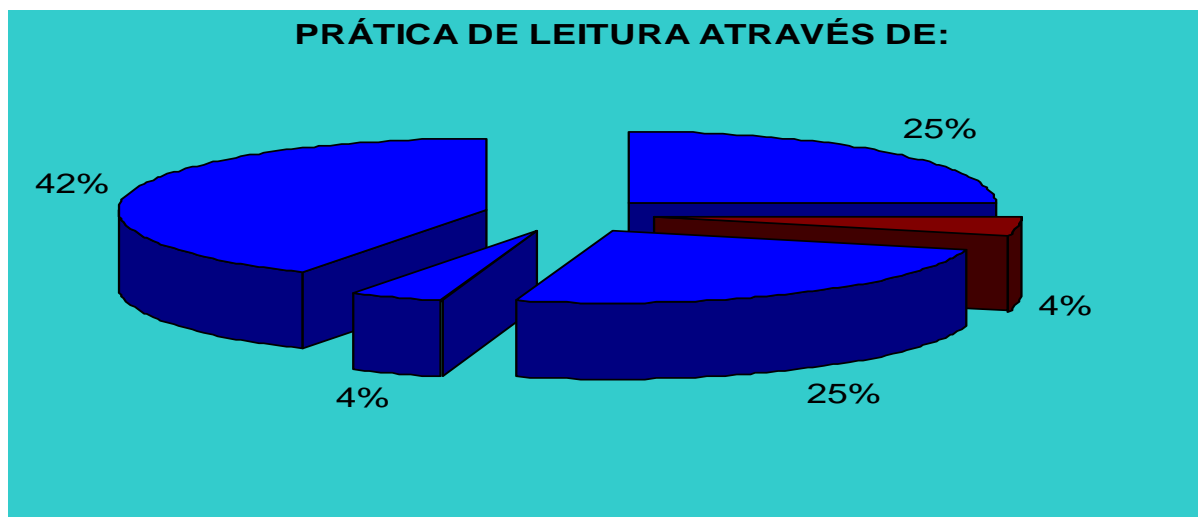
**TABELA 14 – PRÁTICA A LEITURA ATRAVÉS DE:**

<b>RESULTADOS</b>	<b>Nº ABSOLUTO (ABS)</b>	<b>Nº RELATIVO (%)</b>
<b>LIVROS</b>	06	25
<b>REVISTA</b>	01	04
<b>COMPUTADOR</b>	06	25
<b>JORNAIS</b>	01	04
<b>GIBIS</b>	00	00
<b>DIVERSOS</b>	10	42
<b>TOTAL</b>	24	100

Fonte: Dados Coletados em Campo

No que se refere à prática da leitura, destaca-se que a amostra aponta livros, 25%, revistas, 04%, computador, 25%, jornais, 04%, outros, 42%.





Embora alguns adotem a leitura através dos livros, a maioria utiliza a internet. Esta, inclusive, é uma ferramenta que tem se revelado uma “febre” entre os jovens e adolescentes.

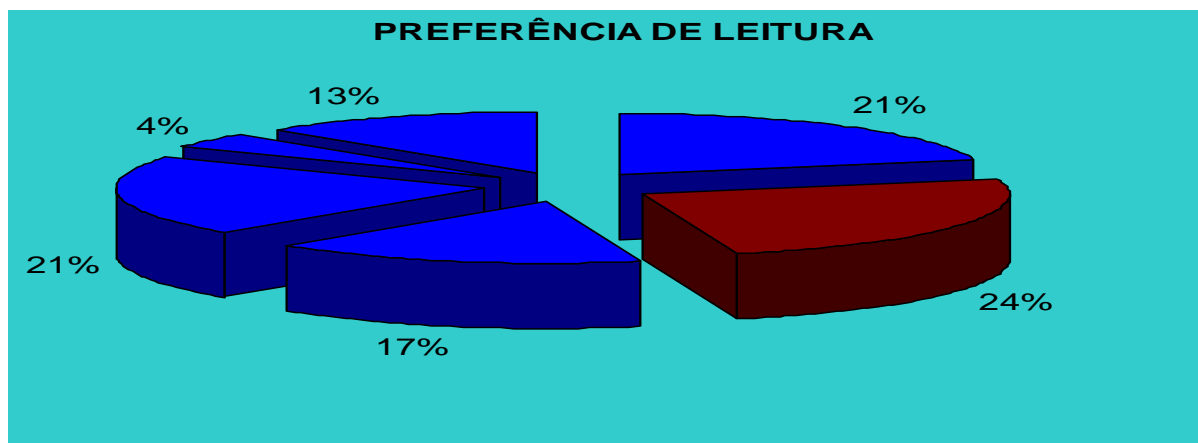
**TABELA 15 – PREFERÊNCIA DE LEITURA**

<b>RESULTADOS</b>	<b>Nº ABSOLUTO (ABS)</b>	<b>Nº RELATIVO (%)</b>
<b>CONTOS/HISTÓRIAS</b>	05	21
<b>AVENTURA</b>	06	24
<b>FICÇÃO CIENTÍFICA</b>	00	00
<b>TERROR</b>	04	17
<b>POLICIAIS</b>	00	00
<b>POEMA/POESIA</b>	05	21
<b>OUTROS</b>	01	04
<b>NENHUMA</b>	00	00
<b>DIVERSOS</b>	03	13
<b>TOTAL</b>	24	100

Fonte: Dados Coletados em Campo

Quanto à preferência de leitura, observa-se, segundo os dados coletados que 21% prefere contos/histórias; 24%, prefere aventura, 17% opta pelo terror, 21% por poema/poesia, 04% outros gêneros, e 13% aprecia gêneros diversos.





As narrativas de aventura ganham preferência entre os adolescentes, o que talvez se justifique pela fase em que se encontram, ou seja, uma fase de buscas, de descobertas, de sonhos.

**TABELA 16 RAZÃO QUE O LEVA À PRÁTICA DA LEITURA**

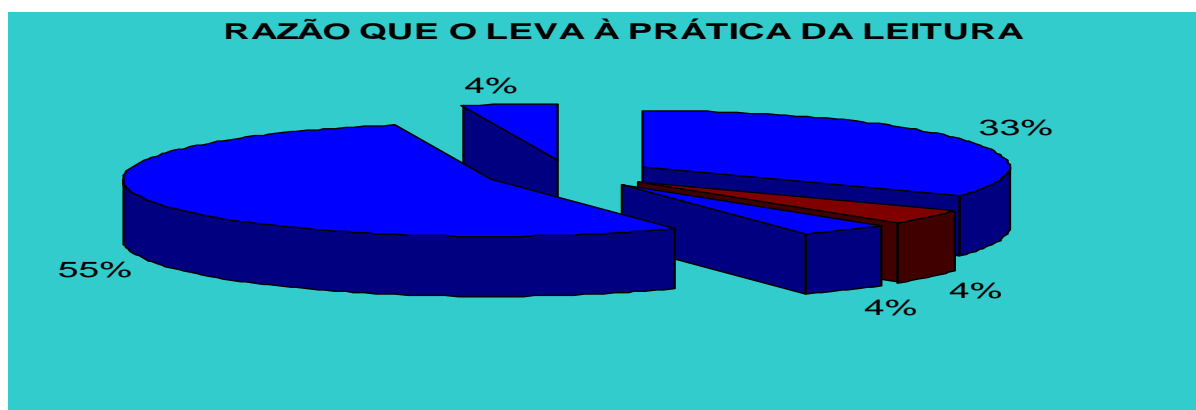
<b>RESULTADOS</b>	<b>Nº ABSOLUTO (ABS)</b>	<b>Nº RELATIVO (%)</b>
<b>INDICAÇÃO DE AMIGO(A)</b>	08	33
<b>INDICAÇÃO DE PROFESSOR/LEITURA OBRIGATÓRIA</b>	00	
<b>INDICAÇÃO DO PROFESSOR/LEITURA DE APOIO</b>	01	04
<b>INDICAÇÃO DO PROFESSOR/LEITURA RECREATIVA</b>	00	00
<b>EXIGÊNCIA DE PROCESSOS SELETIVOS (VESTIBULAR)</b>	01	04
<b>RECOMENDAÇÃO DA BIBLIOTECA DA ESCOLA</b>	00	00
<b>OFERTA DE FAMILIARES</b>	00	00
<b>CONHECIMENTO DO AUTOR</b>	00	00
<b>CURIOSIDADE</b>	13	55
<b>AUMENTO DE CULTURA</b>	01	04



<b>OUTRA SITUAÇÃO</b>	00	00
<b>TOTAL</b>	24	100

Fonte: Dados Coletados em Campo

No que se refere às razões que conduzem a amostra à prática da leitura, destacam-se: indicação de amigo 33%; indicação do professor/leitura de apoio, 04%, exigência de processos seletivos, 04%, curiosidade, 55%, aumento de cultura, 04%.



A curiosidade é o elemento responsável pela busca, pela prática da leitura. Portanto, fica, talvez uma dica aos professores no sentido de pensar em maneiras de como despertar essa tão entusiasta curiosidade.

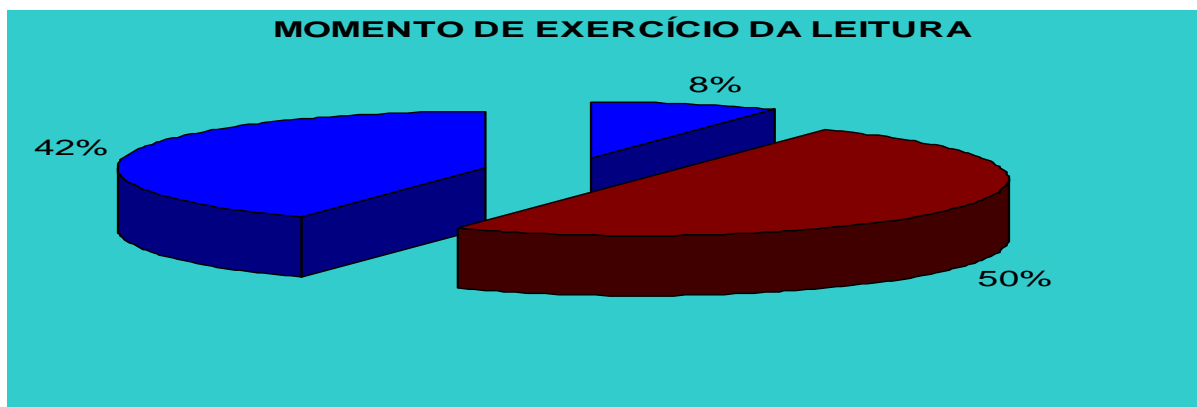
**TABELA 17 – MOMENTO DE EXERCÍCIO DA LEITURA**

<b>RESULTADOS</b>	<b>Nº ABSOLUTO (ABS)</b>	<b>Nº RELATIVO (%)</b>
<b>TODOS OS DIAS</b>	02	08
<b>FINS DE SEMANA</b>	12	50
<b>FÉRIAS</b>	00	00
<b>RARAMENTE</b>	10	42
<b>TOTAL</b>	24	100

Fonte: Dados Coletados em Campo

Com relação ao momento de exercício da leitura, destaca-se que 8% pratica a leitura todos os dias, 50% pratica nos finais de semana, e 42% pratica raramente.





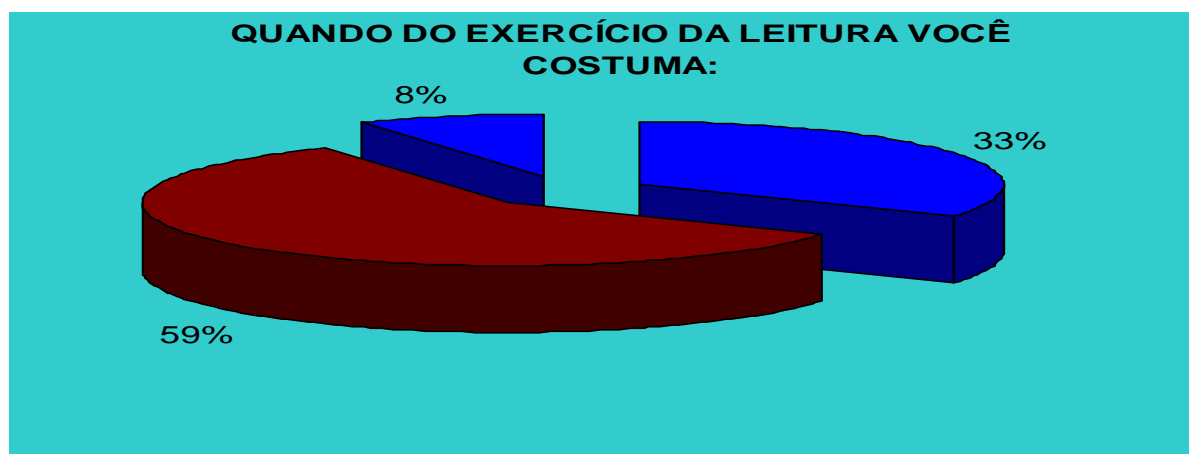
Os dados aqui revelam um contraste: a maioria dos alunos entrevistados declara realizar leituras aos fins de semana, ao passo que outros revelam raramente lerem.

**TABELA 18 – QUANDO DO EXERCÍCIO DA LEITURA VOCÊ COSTUMA:**

<b>RESULTADOS</b>	<b>Nº ABSOLUTO (ABS)</b>	<b>Nº RELATIVO (%)</b>
<i>FICAR NO INÍCIO</i>	00	00
<i>PARAR NA METADE</i>	08	33
<i>IR ATÉ O FINAL</i>	14	59
<i>SÓ OLHAR A CAPA E AS FIGURAS</i>	02	08
<b>TOTAL</b>	24	100

Fonte: Dados Coletados em Campo

No que se refere ao exercício da leitura, destaca-se que 33% costuma parar na metade da leitura, não dando continuidade, 59% vai até o final e 08% apenas verifica a capa e as figuras.



Embora muitos abandonem a leitura ao meio, a maioria chega ao final da narrativa.

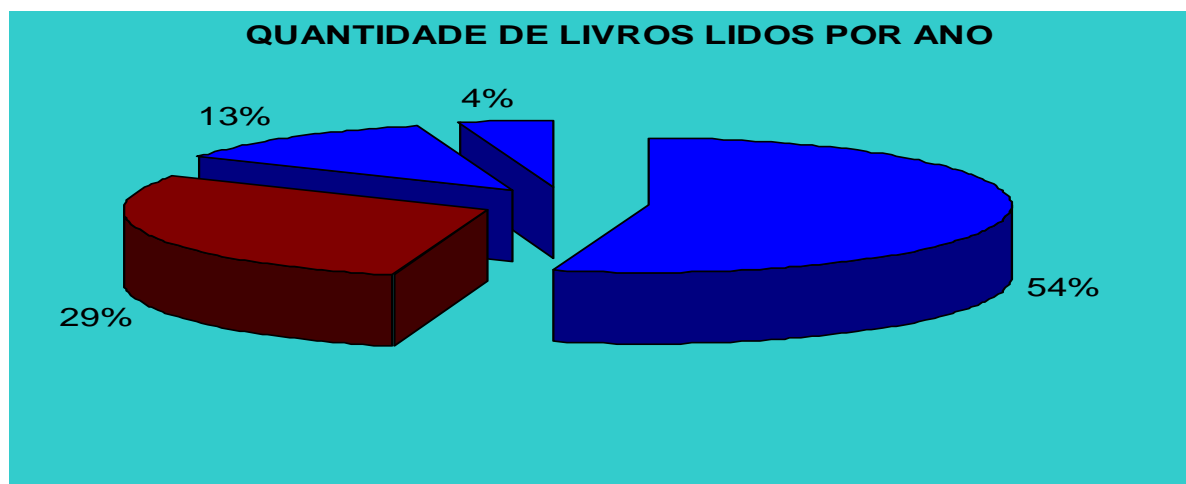


**TABELA 19 – QUANTOS LIVROS LÊ POR ANO**

<b>RESULTADOS</b>	<b>Nº ABSOLUTO (ABS)</b>	<b>Nº RELATIVO (%)</b>
<b>1 A 2</b>	13	54
<b>3 A 5</b>	07	29
<b>+ DE 5</b>	03	13
<b>NENHUM</b>	01	04
<b>TOTAL</b>	24	100

Fonte: Dados Coletados em Campo

Com relação à quantidade de livros lidos anualmente pelos alunos, destaca-se que 54% lê de 1 a 2 livros; 29% lê de 3 a 5 livros; 13% lê mais de 5 livros e 04 não lê nenhum livro.



A maioria dos discentes não lê mais de dois livros ao ano. Infelizmente é essa a realidade do nosso País, o que justifica, inclusive, a dificuldade no que diz respeito à interpretação de textos.

A maioria dos nossos alunos brasileiros não é capaz de interpretar, perceber, selecionar, resumir, entre outros, informações básicas e simples, o que acaba interferindo negativamente em outros campos e em outras disciplinas, pois quem não lê apresenta dificuldades no desempenho escolar e na vida.

A leitura é a base de tudo.

**TABELA 20 – NÚMERO DE HORAS DEDICADOS À LEITURA DE LIVROS NÃO ESCOLARES (SEMANAL)**



<b>RESULTADOS</b>	<b>Nº ABSOLUTO (ABS)</b>	<b>Nº RELATIVO (%)</b>
<b>MENOS DE 1 HORA</b>	08	33
<b>1 A 2 HORAS</b>	13	55
<b>3 A 4 HORAS</b>	02	08
<b>5 A 10 HORAS</b>	00	00
<b>+ DE 10 HORAS</b>	01	04
<b>TOTAL</b>	24	100

Fonte: Dados Coletados em Campo

Quanto ao número de horas dedicado à leitura de livros não escolares, observa-se, segundo os dados acima, que 55% dedica de 1 a 2 horas; 33% dedica menos de 1 hora; 08% dedica de 3 a 4 horas, e 04% dedica mais de 1 hora.



Não mais que duas horas são dedicadas à leitura de livro extraescolar. Esses dados só reforçam a necessidade do estímulo à leitura. Um país que lê menos desenvolve menos.

#### **A ESCOLA E A LEITURA EM SALA DE AULA**

**TABELA 21 – TIPO DE LEITURA REALIZADA NA ESCOLA (AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA)**

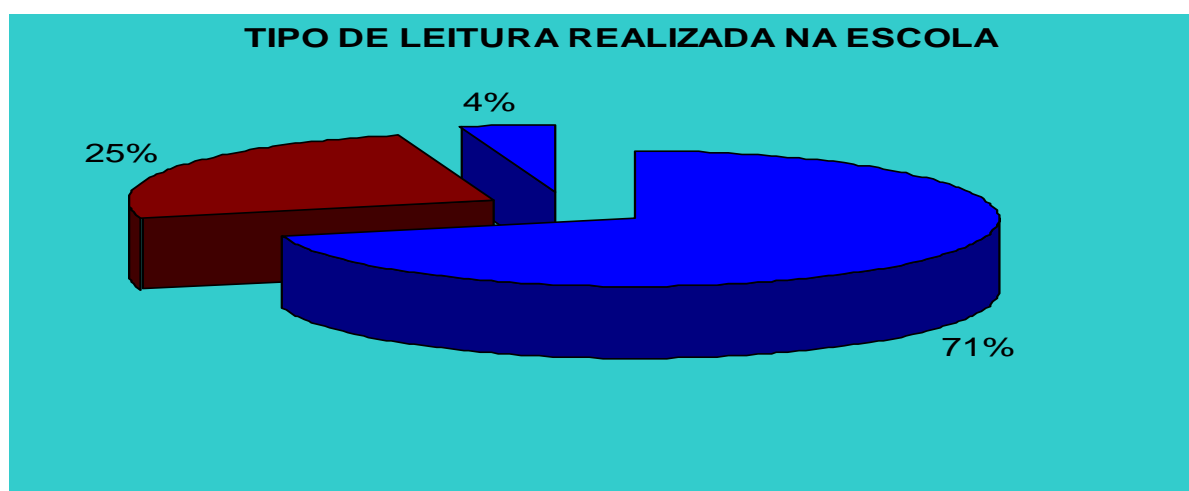
<b>RESULTADOS</b>	<b>Nº ABSOLUTO (ABS)</b>	<b>Nº RELATIVO (%)</b>
<b>TEXTO DOS LIVROS DIDÁTICOS</b>	17	71
<b>LIVROS EXIGIDOS PARA O VESTIBULAR</b>	00	00



<b>LIVROS/TEXTOS DE GÊNEROS DIVERSOS</b>	06	25
<b>CONTOS</b>	01	04
<b>TOTAL</b>	24	100

Fonte: Dados Coletados em Campo

No que se refere ao tipo de leitura realizada na escola, destaca-se que 71% do tipo de leitura encontram-se relacionada aos livros didáticos, 25% a livros e textos de gêneros diversos, enquanto que 4% é do gênero conto.



Os textos contidos nos livros didáticos são, basicamente, o que nossos discentes conhecem como objeto de leitura em classe, sobretudo, nas escolas públicas, e em especial a escola Jornalista Rômulo Maiorana, onde foi realizada essa pesquisa, a falta de infraestrutura dificulta o trabalho do professor, que não dispõe de recursos adequados para que tenha condições mínimas de desenvolver um trabalho mais dinâmico e criativo.

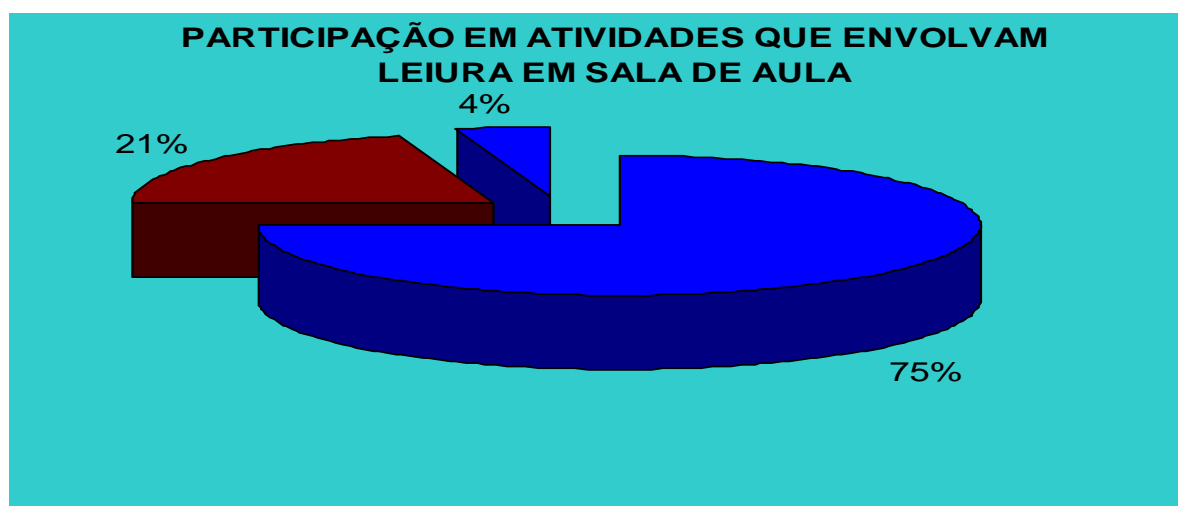
**TABELA 22 – VOCÊ PARTICIPA DE ATIVIDADES PROMOVIDAS PELO PROFESSOR QUE ENVOLVA A LEITURA EM SALA DE AULA**

<b>RESULTADOS</b>	<b>Nº ABSOLUTO (ABS)</b>	<b>Nº RELATIVO (%)</b>
<b>COM FREQUÊNCIA</b>	18	75
<b>ÀS VEZES</b>	05	21
<b>RARAMENTE</b>	01	04
<b>NUNCA</b>	00	00
<b>TOTAL</b>	24	100

Fonte: Dados Coletados em Campo



Com relação à participação em atividades promovidas pelo professor que envolvam a leitura, destaca-se, segundo a opinião dos alunos, que esta ocorre com frequência, 75%; às vezes, 21% e raramente, 04%.



Os alunos, em sua maioria participam ativamente das atividades de leitura promovidas pelo professor na classe durante as aulas. Vale ressaltar que, para muitos, esse é o único momento de contato com os livros.

**TABELA 23 – PARTICIPAÇÃO EM ATIVIDADES DE LEITURA DESENVOLVIDAS PELO PROFESSOR**

<b>RESULTADOS</b>	<b>Nº ABSOLUTO (ABS)</b>	<b>Nº RELATIVO (%)</b>
<b>POR PRAZER</b>	09	38
<b>POR OBRIGAÇÃO</b>	10	41
<b>PORQUE VALE PONTOS</b>	04	17
<b>NUNCA PARTICIPA/NÃO GOSTA DE LEITURA</b>	01	04
<b>TOTAL</b>	24	100

Fonte: Dados Coletados em Campo

Quanto à participação em atividades de leitura desenvolvidas pelo professor, destaca-se que 38% afirma que participa por prazer; 41% participam por obrigação; 17% participa porque vale pontos, enquanto que 4% nunca participa.





A maioria, segundo os dados obtidos alega ler por obrigação, porque vale a obtenção de alguma pontuação em atividades e testes, fato que não causou surpresa, pois, com a convivência e experiência de anos atuando como professora de língua e literatura essa é, de fato, a realidade conhecida.

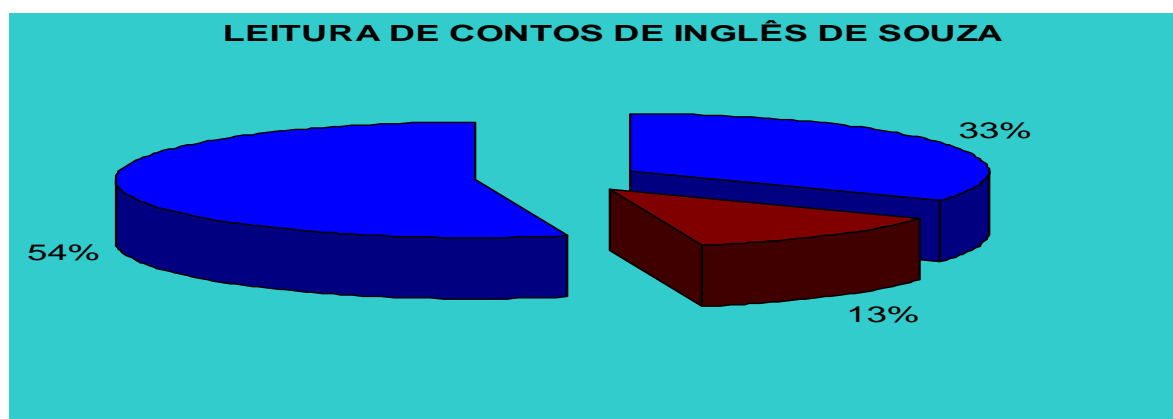
**TABELA 24 – JÁ LEU ALGUM CONTO DO ESCRITOR INGLÊS DE SOUSA (EM SALA DE AULA)**

<b>RESULTADOS</b>	<b>Nº ABSOLUTO (ABS)</b>	<b>Nº RELATIVO (%)</b>
<b>SIM</b>	00	00
<b>NÃO</b>	08	33
<b>NÃO, MAIS JÁ OUVI FALAR</b>	03	13
<b>NUNCA OUVI FALAR NESSE AUTOR</b>	13	54
<b>TOTAL</b>	24	100

Fonte: Dados Coletados em Campo

No que se refere à leitura de contos de Inglês de Sousa, em sala de aula, 33% afirma que não; 13% afirmam que não, mas afirma já ter ouvido falar do autor; 54% afirma nunca ter ouvido falar neste autor.





Infelizmente os alunos participantes da pesquisa revelaram nunca terem ouvido falar no Autor Inglês de Sousa, justo ele que tanto valorizou; enfatizou a literatura da Amazônia.

Ressalto que a pesquisa em questão foi aplicada no município de Ananindeua, região metropolitana de Belém do Pará-Norte-Amazônia, e, no entanto, esses alunos não conheciam o autor em questão, autor que tanto divulgou a vida e os costumes da região.

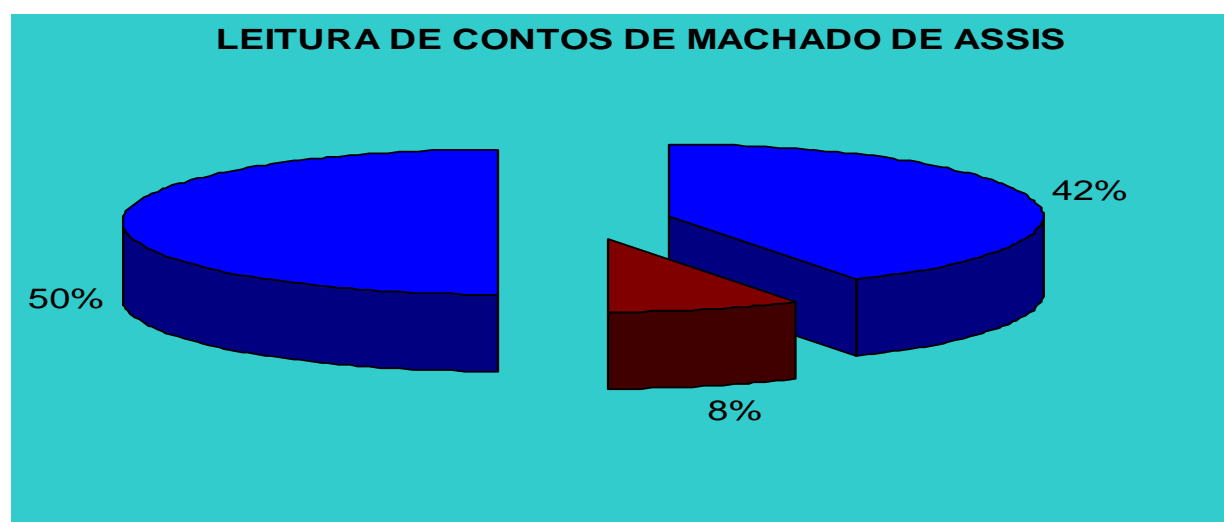
**TABELA 25 – JÁ LEU ALGUM CONTO DE MACHADO DE ASSIS (EM SALA DE AULA)**

<b>RESULTADOS</b>	<b>Nº ABSOLUTO (ABS)</b>	<b>Nº RELATIVO (%)</b>
<b>SIM</b>	10	42
<b>NÃO</b>	02	08
<b>NÃO, MAS JÁ OUVI FALAR</b>	12	50
<b>NUNCA OUVI FALAR NESSE AUTOR</b>	00	00
<b>TOTAL</b>	24	100

Fonte: Dados Coletados em Campo

Quanto à leitura de contos de Machado de Assis, em sala de aula, observa-se que 42% afirma que sim, 08% afirmam que não, enquanto que 50% afirma que não, mas ressalta já ter ouvido falar do autor.





Os alunos, em sua maioria, nunca haviam tido contato com contos do autor Machado de Assis até o início da realização das oficinas de leitura em sala de aula, porém já tinham conhecimento da existência do autor.

Vale ressaltar que Machado, como é conhecido, é um dos autores mais conhecidos e ovacionados no que se refere à literatura de contos no Brasil.

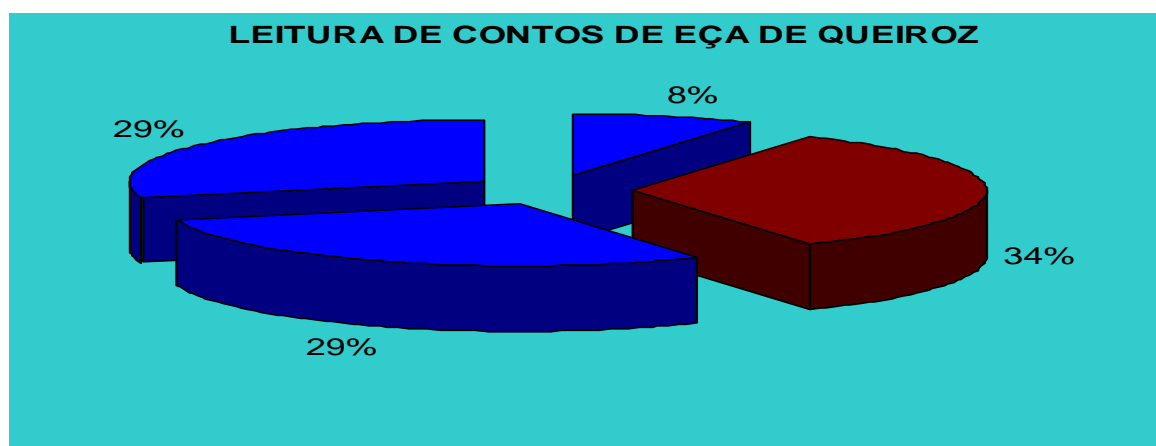
**TABELA 26 – JÁ LEU ALGUM CONTO DE EÇA DE QUEIRÓS (EM SALA DE AULA)**

<b>RESULTADOS</b>	<b>Nº ABSOLUTO (ABS)</b>	<b>Nº RELATIVO (%)</b>
<b>SIM</b>	02	08
<b>NÃO</b>	08	34
<b>NÃO, MAS JÁ OUVI FALAR</b>	07	29
<b>NUNCA OUVI FALAR NESSE AUTOR</b>	07	29
<b>TOTAL</b>	24	100

Fonte: Dados Coletados em Campo

Com relação ao fato de já ter lido algum conto de Eça de Queirós, em sala de aula, 08% afirma que sim; 34% afirmam que não; 29% afirmam que não, mas ressalta já ter ouvido falar, e 29% afirma nunca ter ouvido falar.





Até o momento da realização dessa pesquisa a maioria dos discentes não havia tido qualquer contato com obras do ilustre autor português Eça de Queirós, embora alguns já tivessem ouvido falar sobre o contista.

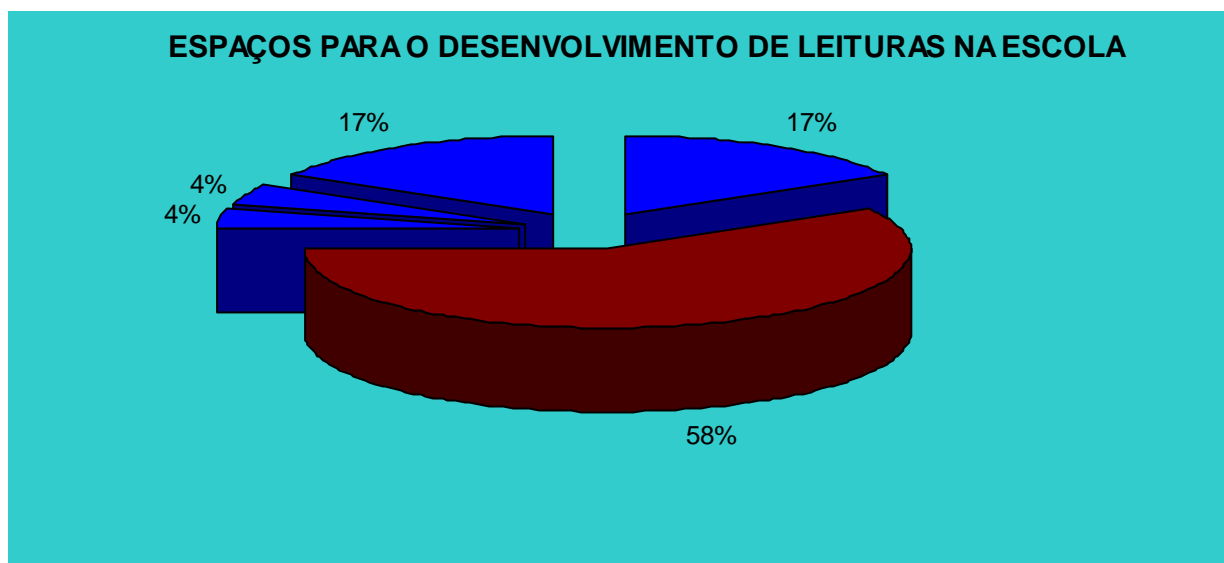
**TABELA 27 – HÁ NA ESCOLA ESPAÇO PARA O DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS DE LEITURA**

<b>RESULTADOS</b>	<b>Nº ABSOLUTO (ABS)</b>	<b>Nº RELATIVO (%)</b>
<b>SIM, É UM AMBIENTE AGRADÁVEL</b>	04	17
<b>NÃO, NÃO HÁ UMA BOA INFRAESTRUTURA/NÃO É CONFORTÁVEL</b>	14	58
<b>PREFIRO A BIBLIOTECA</b>	01	04
<b>NÃO GOSTO DE EXERCITAR A LEITURA EM SALA DE AULA</b>	01	05
<b>PREFIRO EXERCITAR A LEITURA EM MINHA CASA</b>	04	17
<b>TOTAL</b>	24	100

Fonte: Dados Coletados em Campo

No que diz respeito a existência de espaços na escola para o desenvolvimento de práticas de leitura, 17% afirma que sim, acrescentando tratar-se de um ambiente agradável; 58% afirma que não, pois não há uma boa infra-estrutura para tal; 04% afirma preferir a biblioteca; 05% afirma não gostar de exercitar a leitura em sala de aula; enquanto que 17% afirma preferir exercitar a leitura em casa.





Os alunos, na maioria, foram enfáticos em revelar que a escola não apresenta infraestrutura adequada. Essa escola não possui biblioteca, a mesma aguarda há tempos por reforma.

### 3.3.3. O Papel Exercido pelo Professor e sua Metodologia

A busca da qualidade na escola torna-se um processo que pressupõe, em primeiro lugar, uma definição clara e uniforme de toda a escola do que seja “qualidade” nas ações dos seus profissionais e dirigentes, bem como no ensino, na escola e na educação; e, em segundo lugar, o reconhecimento de que a motivação das pessoas é fundamental na implantação daquele processo.

São essas questões que conduzem a determinadas indagações, as quais permitem identificar as muitas dúvidas que perpassam nas mentes quando se trata da qualidade na escola.

Como organizar um processo que vise melhorar a qualidade da escola se, em primeiro lugar, constata-se que nem todos estão comprometidos em também buscar esta qualidade e, em segundo, se cada profissional tem seu próprio conceito de qualidade? Como será possível melhorar a qualidade do trabalho tendo em vista a formação recebida, a qual menospreza a busca da qualidade, a avaliação do desempenho e o controle dos resultados? Como desenvolver um esforço de avaliação da qualidade do trabalho na escola, se todos estão condicionados, por um lado, a só avaliar alunos e, por outro, os professores, especialistas, diretores, vice-diretores, são considerados fora de qualquer processo de avaliação?

Muitas são as dúvidas, mas o compromisso com o aluno, com a profissão, com o papel de educadores, obriga a desenvolver esforços para superar todos esses obstáculos que a realidade, na qual se vive, é posta no caminho. Não há um modelo único para implantação de um esforço de busca de “qualidade”. Em cada escola, à luz de sua própria realidade, cada



diretor, juntamente com os demais profissionais da escola, vai procurar encontrar o seu próprio caminho.

Neste cenário, alguns pré-requisitos precisam existir para o alcance de uma educação participativa. O conceito de qualidade: É necessário que a direção e os demais profissionais da escola definam juntos o que é “qualidade” nas suas ações, no ensino e na escola.

O comprometimento de todos: O comprometimento do diretor/gestor com a qualidade em seu trabalho implica no reconhecimento de que é impossível resgatar esse compromisso sem que os demais profissionais da escola se sintam claramente convencidos dos seus benefícios, de seus resultados e estejam dispostos a romper com antigas e inadequadas práticas.

O compromisso com a qualidade deve ser um valor e uma crença compartilhados por todos na escola, todos que compõem a coordenação pedagógica; isto é, o diretor e os demais profissionais da escola precisam, em muitos casos, abandonar certos conceitos e valores e incorporar outros que se mostrem mais condizentes com as necessidades de se buscar, de forma mais científica, a qualidade na escola.

O papel do professor: De acordo com Falcão Filho (2000), é preciso reconhecer o papel preponderante do professor, entre todos os profissionais da escola, no alcance da qualidade do ensino. Essa razão pela qual o atendimento às necessidades dos alunos e dos seus pais deve ser feito através da ação direta dos docentes, não somente por caber a eles a responsabilidade primordial, mas não a única, pelo êxito ou fracasso do processo ensino-aprendizagem, mas também por ser o professor o profissional que melhor conhece o aluno, suas potencialidades e suas limitações. Portanto, qualquer ação que busque a qualidade de ensino, se não for desencadeada por intermédio dos professores, estará fadada ao fracasso.

A Escola como Projeto Coletivo e Compartilhado: É necessário reconhecer que a escola é um tipo de organização onde todas as atividades são complementares ou suplementares, isto é, nenhuma atividade específica, é capaz, sozinha, de alcançar os objetivos a que se propõe. Isto implica na admissão, por parte do diretor, de que suas ações sejam planejadas, organizadas e implementadas de forma compartilhada com os demais profissionais da escola, pois somente dessa forma, ele poderá captar as ideias de todos os profissionais e com eles, em conjunto, desenvolver uma ação participativa; Comprometer todos os profissionais com os objetivos da busca da qualidade na escola.

O professor que pretende ser um agente de mudança e, como tal, comprometido com a busca da qualidade na escola deverá entender que sua ação individual é importante, mas insuficiente para a concretização dos objetivos a que se propõe.

O Processo de Avaliação: o compromisso com a qualidade na escola e, em cada um dos seus setores em particular, deve ser uma preocupação permanente na escola, é fundamental que se saiba a qualquer momento os níveis de qualidade das ações que são desenvolvidas, para que seja possível manter aquelas que produzem os resultados desejados e alterar as que não correspondem ao esperado; ou seja, as ações e os resultados de todos na escola precisam ser continuamente avaliados, pois se não houver avaliação, não haverá possibilidade de melhorias.



Ainda segundo Falcão Filho (2000), a avaliação na escola sempre foi um tema que disse respeito exclusivamente ao aluno e à sua aprendizagem. Palestras, cursos, encontros, congressos, sucedem-se com a intenção de estudar, discutir e esclarecer aspectos teóricos e práticos a respeito da avaliação dos alunos pelo professor e, assim diversas vertentes abordadas, condiciona-se fortemente o assunto “avaliação na escola” a um determinado momento da relação professor-aluno: avaliação da aprendizagem.

Tal enfoque privilegiador acaba por excluir outras partes, igualmente importantes, que condicionam a avaliação da aprendizagem do aluno, pelo professor, senão vejamos: A avaliação do aluno é a verificação de sua aprendizagem e esta é consequência, principalmente do ensino que lhe é ministrado; logo, a avaliação da aprendizagem implica na avaliação do ensino; O ensino ministrado pelo professor é consequência, principalmente, da sua formação, das condições de trabalho oferecidas pela escola, bem como dos seus valores e princípios, que refletem uma concepção de sociedade, educação e ensino; A avaliação do ensino implica na avaliação do professor e inclui a avaliação da sua formação e das suas condições de trabalho; A avaliação das condições de trabalho do professor implica na avaliação da escola e, conseqüentemente, de seu Corpo Técnico-Administrativo: diretores, supervisores, orientadores, coordenadores, etc.

Vê-se, pois, que a avaliação da aprendizagem deve ser considerada como parte de um processo mais abrangente, multifacetado, a ser desenvolvido na escola, por diversos agentes e setores.

Conseqüentemente, a busca da qualidade do ensino pressupõe a existência, na escola, de um processo de avaliação, sob o ponto de vista qualitativo e quantitativo, das ações de todos aqueles que se vinculam direta ou indiretamente ao ensino. Este processo deverá compreender: avaliação de aprendizagem adquirida pelos alunos, avaliação do ensino ministrado e dos professores, e avaliação dos pedagogos, do diretor e das suas ações, por parte daqueles profissionais com os quais os mesmos se relacionam diretamente.

As Funções dos Professores: Este pré-requisito diz respeito ao conteúdo e à forma de implementação das ações dos pedagogos. Tradicionalmente, definiu-se que da assistência, orientação e acompanhamento dos alunos e professores ficaria assim: caberia ao orientador educacional a parte relativa aos alunos, e, ao supervisor, aquela relativa aos professores.

Se esta divisão, em muitas escolas, poderia parecer adequada e justificada, em outras, entretanto, mostrou-se inadequada porque, quase sempre, a formação dos orientadores e dos supervisores gerou profissionais com concepções diferentes de ensino, escola, educação, bem como formas divergentes de desenvolver processos de assistência, orientação, articulação e coordenação de professores e alunos. Tal situação acabou por gerar ações somente fragmentadas como, em muitas escolas, bastante conflituosas entre os pedagogos e entre eles e os docentes com evidentes prejuízos ao ensino.

Desta forma é cada vez maior a certeza de que essas funções, a partir da reformulação das concepções do que seja orientação e supervisão na escola, devem passar por um processo de redefinição que ofereça a oportunidade do surgimento de uma função que possa ser desempenhada por ambos os profissionais e que incorpore práticas até então desempenhadas por cada um deles, mas que excluam outras que possam ser consideradas



inconvenientes, por serem obsoletas ou inadequadas a uma concepção moderna de escola e aos objetos que geraram a inclusão da supervisão e da orientação nas escolas de ensino fundamental e médio. De que as ações desses profissionais são fundamentais à busca da qualidade na escola, não temos dúvidas, mas também não temos dúvidas de que muitas das práticas que caracterizaram no passado, e ainda caracterizam no presente em muitas escolas, as ações de supervisores e orientadores são bastante inconvenientes à busca da melhoria da qualidade na escola e, conseqüentemente, inviabilizados dos esforços desenvolvidos pelos próprios pedagogos que visam mudanças na escola.

Outro ponto de suma importância neste processo, diz respeito à formação do professor, destacando as bases de sua formação. É necessário que o professor, apresente direcionamento para uma prática empreendedora, para que assim possa colocá-la em prática quando de sua atuação em sala de aula e esta visão deve estar inserida quando de sua graduação.

A investigação do processo de formação do professor é importante no sentido de conhecer as bases que orientam essa formação de modo que seja possível entender quais as dificuldades que se apresentam na prática pedagógica cotidiana desse profissional, para assim relacionar teoria e prática.

Pouco a pouco a formação de professores vem transformando-se numa área vasta e complexa de conhecimentos e investigações que oferecem soluções, contudo, apresentam ainda novos questionamentos aos sistemas educativos. Frequentemente o conceito de formação é utilizado, seja como substantivo ou adjetivo: a formação e o formativo. A formação já alcançou caminhos além do contexto educacional, já chegou à empresa, ao campo político e social.

É notória a necessidade de formação, principalmente em um mundo em que as informações chegam com uma facilidade espantosa, fazendo-nos perceber quão grande é a nossa ignorância. Dentro deste contexto a formação apresenta-se como um instrumento potente de democratização de acesso à cultura, à informação e ao trabalho, o que justificaria a necessidade crescente de investimentos em formação, no entanto percebe-se a falta de um suporte teórico e conceitual que ajude a orientar e reordenar esta área de conhecimento, investigação e prática.

Assim, a formação de professores deve procurar desenvolver nos docentes um estilo de ensino próprio e assumindo um compromisso de construir com os alunos uma aprendizagem significativa. Também é necessário perceber a formação docente num contexto de trabalho com outros professores dentro de uma equipe, tentando dessa forma promover uma rede de diálogos permanente que deva objetivar uma troca de experiências e construção do conhecimento juntamente com o outro.

A formação do professor deve ser desenvolvida na comunidade dos profissionais de educação no sentido de alcançar tanto o desenvolvimento do aluno como o desenvolvimento do próprio docente. No entanto, para isso faz-se necessário à apropriação dos saberes científicos e críticos que constituem o fazer pedagógico.

Acredita-se que esta apropriação do saber científico perpassa também pela prática da pesquisa, assim Vale (1993) expõe uma condição para ser professor atualmente e alcançar a formação integral do ser “deve-se ser um pesquisador envolto pela capacidade de dialogar,



de elaborar ciência e ter consciência teórica, metodológica, empírica e prática na atuação docente”. Como consequência das idéias expostas por Vale (1993), o professor deveria instigar os alunos, a tornarem-se novos pesquisadores, criar novos mestres, assim estaria desmistificando a idéia de que o aluno é inferior, tendente a ignorância, incapaz de construir conhecimento. Mas para tal é necessário ao professor estar em constante formação, com o intuito de sair da qualidade de ministrador de aulas, através das quais, não deixa de ser um instrutor que sempre “ensina” os mesmos conhecimentos.

Gadotti (2002) faz lembrar que pesquisa não é aquela que se aprende somente no nível institucional, não são apenas os títulos, nem apenas as publicações, mas é a atitude cotidiana de aprender a aprender, do saber pensar para melhor agir; a educação é um processo permanente; pesquisa é uma atitude que deve ser cotidiana.

Sendo assim, é possível afirmar que um professor formador que apenas reproduz os conhecimentos não consegue dar conta dos desafios que são impostos pela realidade. Diante deste quadro, os professores precisam preparar-se para refletir e reelaborar por meio da pesquisa, as informações que chegam pelos mais diversos meios. Mais do que isso, o professor deve apurar o seu olhar para saber fazer escolhas acertadas e orientar as escolhas de seus alunos.

Nesse sentido, o profissional da educação passa a desempenhar um papel de fundamental importância, o papel de pesquisador, e para desempenhá-lo com eficácia é necessário que a formação deste professor contemple em seu currículo, o objetivo de formar profissionais que reflitam sobre a sua própria prática dotada de conhecimentos e competências que permitam concretizar uma ação baseada na reflexão-crítica. O professor precisa ser um profissional que necessita desenvolver seus saberes, sua criatividade, fazendo frente a situações únicas, incertas e conflituosas dentro da sala de aula. O conhecimento do professor é construído a partir da sensibilidade e da indagação teórica, emergindo da prática e legitimando-se em projetos de experimentação reflexiva e democrática no processo de constante construção e reconstrução de sua prática.

### 3.3.4. Desenvolvimento de Oficinas de Leitura

#### 3.3.4.1. Descrição do Conteúdo das Oficinas

Foram realizadas 10 (dez) oficinas de leitura, divididas em 3 (três) fases:

Na primeira fase foram utilizados os quatro primeiros contos da pesquisa, com obras do autor Inglês de Sousa, ambas abordam o naturalismo-realismo voltado para a natureza e a vida amazônicas. Esses contos podem ser encontrados/consultados no livro "Contos Amazônicos", Inglês de Sousa. Eis a seguir:

1ª oficina: Obra: Voluntário

2ª oficina: Obra: Acauã

3ª oficina: Obra: A quadrilha de Jacó Patacho

4ª oficina: Obra: O baile do judeu



Na segunda fase foram abordadas três obras do autor realista mais conhecido no Brasil: Machado de Assis, Esses contos podem ser consultados no livro "Contos escolhidos", Machado de Assis, como se confirma na sequência:

5ª oficina: Conto de escola

6ª oficina: A cartomante

7ª oficina: A causa secreta

Na 3ª e última fase foram utilizadas três obras do autor português Eça de Queirós, marco na literatura lusitana, reconhecido por seu realismo de cunho crítico-social, entre outras características marcantes. Essas obras podem ser conferidas no livro "Contos", Eça de Queirós, foram as obras:

8ª oficina: José Matias

9ª oficina: Um poeta lírico

10ª oficina: O suave milagre

#### 3.3.4.2. Resultados Alcançados

Foram realizadas 10 (dez) oficinas de leitura de contos em sala de aula, distribuídas da seguinte forma: Primeiramente 04 (quatro) oficinas com contos do autor amazônida Inglês de Sousa. Obras: VOLUNTÁRIO; ACAUÃ; A QUADRILHA DE JACÓ PATACHO e o BAILE DO JUDEU.

Em seguida foram realizadas 03 (três) oficinas, sendo utilizados contos do autor brasileiro Machado de Assis. Obras: Conto e Escola; A Cartomante; A Causa Secreta.

E, finalmente, as 03 (três) oficinas que fecharam a pesquisa foram com os contos do autor português Eça de Queirós. Obras: José Matias; Um Poeta Lírico; O Suave Milagre.

Ressalta-se que o autor Inglês de Souza teve um conto a mais que os outros autores, haja vista a necessidade de ser salientada a literatura da Amazônia.

Após a realização das oficinas, a turma era aberta a discussões e debates, em que os alunos realizavam perguntas, comentários, em uma espécie de mesa redonda. Neste momento foram tecidos comentários sobre as narrativas e sobre os autores, além de serem reforçadas as informações que ficavam escondidas nas entrelinhas e que por esse motivo os alunos quase não percebiam, ou seja, era o momento da interpretação das histórias ouvidas. Vale lembrar que as oficinas eram de leitura de contos. Em nenhum momento foi realizada análise literária, pois esse não era o objetivo do projeto. O objetivo consiste em estimular nos alunos o hábito da leitura através de contos.

Tomando por base as oficinas que foram realizadas e visando conhecer a visão dos alunos sobre o desenvolvimento das mesmas, foi realizada entrevista com os discente que participaram do evento, no sentido de averiguar a opinião dos mesmos, assim como as contribuições proporcionadas pelo conteúdo desenvolvido nas oficinas no que diz respeito a contribuição destas para motivar os alunos à leitura. Para tal fim foram elaborados alguns quesitos, os quais após serem respondidos pelos alunos tornaram possível a elaboração de um diagnóstico do processo.



O resultado foi, em linhas gerais, positivo, embora, em vários momentos, ao decorrer da entrevista tenha sido possível notar que os alunos faziam pequenas confusões, principalmente em relação aos nomes dos autores e dos contos, outro fato bastante perceptível é o de que muitos repetiam as falas dos colegas ao responderem às questões. No entanto, de modo geral, todos se mostraram muito dispostos à exercer com maior frequência a prática da leitura de contos.

O resultado da culminância de todo o trabalho desenvolvido na turma (classe) durante a pesquisa em questão foi apurado através de uma entrevista final, cujas falas estão expostas abaixo:

Em um primeiro momento foi indagado aos alunos como estes poderiam avaliar as oficinas de leitura realizadas em sala de aula. Com relação a este quesito a grande maioria considerou que o projeto apresentou um ótimo resultado, pois o conteúdo desenvolvido foi bastante interessante.

“As oficinas foram boas” (aluno nº 1).

“As oficinas foram ótimas” (aluno nº 2).

“As oficinas foram bastante interessantes” (aluno nº 3).

“As oficinas foram ótimas” (aluno nº 4).

“As oficinas foram boas” (aluno nº 5).

“As oficinas foram ótimas” (aluno nº 6).

“As oficinas forma boas” (aluno nº 7).

“As oficinas foram ótimas” (aluno nº 8).

Considerando que foram realizadas dez oficinas de leitura: sendo que as quatro primeiras tiveram por base os contos do autor Inglês de Souza, as três seguintes os contos de Machado de Assis e as três últimas os contos de Eça de Queirós, ressaltando ainda que as leituras eram realizadas pelos alunos da classe e pela professora mestrande e que ao final das leituras era realizada uma socialização de idéias, com debate, uma espécie de mesa redonda, onde todos expressavam sua opinião e curiosidades, faziam observações e críticas, observa-se que a opinião dos alunos com relação à estrutura, organização das oficinas foi, de uma forma geral, boa, embora tenham sido manifestadas algumas críticas como, por exemplo, com relação ao tempo de desenvolvimento das oficinas, o qual foi muito curto, na opinião dos alunos. Outro ponto destacado pelos discentes foi com relação à estrutura, onde os alunos apontaram que poderia ter havido mais debate relacionado aos conteúdos trabalhados, ressaltando que a escola não apresenta uma estrutura adequada para o desenvolvimento destes eventos.

“Foi boa, mas dava pra ser melhor. Foi pouco tempo” (aluno nº 1).

“Foi boa, mas faltou tempo” (aluno nº 2).

“Foi boa” (aluno nº 3).

“Pelo fato de ter sido na escola, faltou climatização, mais debate” (aluno nº 4).

“Deveria ter melhor estrutura” (aluno nº 5).

“Foram boas” (aluno nº 6).



“Boas” (aluno nº 7).

“Foi boa, mas foi pouco tempo” (aluno nº 8).

Com relação ao envolvimento dos alunos no projeto relativo às oficinas de leitura, observa-se que a grande maioria classificou sua participação como boa, embora outros tenham afirmado que não participaram de uma forma muito ativa, faltando um maior entrosamento.

“Não participei muito” (aluno nº 1).

“Bom” (aluno nº 2).

“Regular” (aluno nº 3).

“Ótima” (aluno nº 4).

“Bom” (aluno nº 5).

“Não participei muito” (aluno nº 6).

“50%” (aluno nº 7).

“Boa” (aluno nº 8).

Indagando sobre o que mais agradou aos alunos no decorrer do desenvolvimento das oficinas, destaca-se a experiência vivida, pois a oficina propiciou integração entre alunos e professores, abrindo um novo horizonte, despertando sua curiosidade, desenvolvendo sua capacidade de interpretação, socialização, participação, além de motivar o processo de leitura. Ressalta-se a possibilidade de ter conhecido novas obras e autores, tendo sido possível, inclusive, enriquecer conhecimentos, pois a grande maioria não possuía o hábito da leitura, propondo-se, a partir de agora, modificar esta realidade.

“Os contos integravam, socializavam os alunos, propiciavam a participação.” (aluno nº 1)

“Não há muita prática de leitura na escola” (aluno nº 2).

“Contos despertou a curiosidade do leitor” (aluno nº 3).

“Conheci novos autores e obras. Obras interessantes. Boa experiência” (aluno nº 4).

“Contos, porque não sou muito de ler” (aluno nº 5).

“Não soube responder” \* (aluno nº 6).

“Experiência em ler os contos, experiência inovadora” (aluno nº 7).

“Foi uma experiência inovadora” (aluno nº 8).

No que se refere ao que menos gostou no desenvolvimento das oficinas, destaca-se o pouco tempo que foi dispensado para este projeto, além da falta de estrutura da escola para produzir estes eventos. Outros apontaram a complexidade dos conteúdos, afirmando terem tido dificuldades na compreensão dos mesmos.

“Pouco tempo. A escola não apresenta estrutura para tal” (aluno nº 1).

“Alguns eram meio complexos, como José Matias” (aluno nº 2).

“Pouco tempo” (aluno nº 3).



“Pouco tempo para o desenvolvimento do projeto” (aluno nº 4).

“Pouco tempo, deveria ter mais tempo para conhecermos mais” (aluno nº 5).

“Pouco tempo” (aluno nº 6).

“Pouco tempo de contato com as leituras. Não há uma certa estrutura na escola” (aluno nº 7).

“Pouco tempo” (aluno nº 8).

Indagando sobre o perfil dos alunos com relação ao processo de leitura, ou seja, se os mesmos possuem o hábito da leitura e com qual frequência, a grande maioria afirmou que não possui o hábito da leitura, lê pouco, mas que pretende modificar este perfil, considerando o incentivo e a motivação propiciada pelas oficinas.

“Eu leio pouco, mas quero melhorar” (aluno nº 1).

“Bom” (aluno nº 2).

“Leitor regular” (aluno nº 3).

“Boa leitora, gosto de ler” (aluno nº 4).

“Não muito boa, não sou muito de ler” (aluno nº 5).

“Não sou muito de ler, mas vou me esforçar mais” (aluno nº 6).

“Mais ou menos, Gosto de ler” (aluno nº 7).

“Bom” (aluno nº 8).

Quanto à intenção de vir a praticar com maior frequência o hábito de leitura, os alunos responderam que apesar de não possuírem muito tempo para esta atividade, possuem a intenção de praticar mais. Outros afirmaram que sim, que buscaram aprimorar este hábito, considerando o universo que se abre ao leitor, o qual enriquece seus conhecimentos, descobrindo novos contextos e palavras. Os demais afirmaram que a oficina contribuiu em muito para o aprimoramento do hábito da leitura.

“Talvez, porque não tenho muito tempo para leitura” (aluno nº 1).

“Sim, porque é ótimo, quando se está lendo se descobrem várias palavras” (aluno nº 2).

“Sim, porque depois da oficina despertou meu interesse” (aluno nº 3).

“Sim, pois aprimorou meu gosto pela leitura. É interessante aprender novas palavras e ter um maior conhecimento” (aluno nº 4).

“Sim, porque conheci coisas novas” (aluno nº 5).

“Sim, porque ajuda muito” (aluno nº 6).

“Sim, porque é uma forma de conhecimento” (aluno nº 7).

“Sim, a oficina mostrou que a leitura é uma forma de se ter maior conhecimento” (aluno nº 8).

No que se refere às definições apontadas com relação ao que vem a ser um conto, os alunos afirmaram se tratar de histórias surpreendentes, com finais diversos e inesperados, inovadores e extraordinários.



- “Bons” (aluno nº 1).
- “Surpreendentes” (aluno nº 2).
- “Pequenas estórias com finais extraordinários” (aluno nº 3).
- “Histórias interessantes” (aluno nº 4).
- “Interessantes e surpreendentes” (aluno nº 5).
- “Histórias curtas com finais inovadores” (aluno nº 6).
- “São histórias surpreendentes, com finais diferentes” (aluno nº 7).
- “Histórias curtas, mas com finais extraordinários” (aluno nº 8).

Quanto aos autores que mais gostaram, os alunos apontaram: Machado de Assis, com o conto A Cartomante, pela possibilidade de descoberta e do cenário de ilusão; Inglês de Sousa, com o conto O Baile do Judeu, por tratar do preconceito.

- “Machado de Assis” (aluno nº 1).
- “Inglês de Souza. O conto “Voluntário”. Foi ótimo” (aluno nº 2).
- “Inglês de Souza: Baile do Judeu, despertando a atenção” (aluno nº 3).
- “Machado de Assis, Cartomante, pela possibilidade de descobris as coisas, a ilusão” (aluno nº 4).
- “Machado de Assis, Baile do Judeu, porque ele falava sobre o preconceito” (aluno nº 5).
- “Inglês de Sousa, Baile do Judeu, tocava no assunto do preconceito” (aluno nº 6).
- “Machado de Assis, Baile do Judeu. Deve se tomar por base o que as pessoas são e não as aparências” (aluno nº 7).
- “Machado de Assis, A Cartomante” (aluno nº 8).

Tendo como referência os contos: Voluntário, Acauã, Baile do Judeu; Quadrilha de Jacó Patacho, buscou-se conhecer qual conto mais chamou a atenção dos alunos, sendo que o resultado foi o Baile do Judeu, por tratar-se de uma história diferente, revelando, ao final, que o protagonista era um Boto, além de abordar um tema atual e importante, o preconceito, ainda muito presente em nosso cotidiano, além de Jacó Patacho, por abordar o cenário amazônico.

Fica a observação de que em alguns momentos da entrevista alguns alunos confundem ou trocam nomes de autores e/ou obras.

- “Baile do Judeu, uma história diferente” (aluno nº 1).
- “Baile do Judeu, porque no final foi revelado que ele era um Boto” (aluno nº 2).
- “Acauã. No decorrer da trama, desenvolve uma história bem interessante” (aluno nº 3).
- “Baile do Judeu, porque no final se descobre que o homem era um boto” (aluno nº 4).
- “Baile do Judeu, porque fala sobre o preconceito que ainda é presente no nosso dia a dia” (aluno nº 5).
- “Jacó Patacho, por que fala da Amazônia” (aluno nº 6).



“Baile do Judeu, fala do preconceito” (aluno nº 7).

“Baile do Judeu” (aluno nº 8).

Com relação à opinião dos alunos sobre a literatura da Amazônia, alguns responderam que não possuem uma opinião formada, outros a classificam como interessante, sendo necessário explorá-la com frequência em sala de aula. Outros afirmam tratar-se de uma literatura interessante por abordar os costumes locais.

“Não tenho opinião formada” (aluno nº 1).

“Ótima” (aluno nº 2).

“Poderia ser mais explorada em sala de aula” (aluno nº 3).

“Bem interessante” (aluno nº 4).

“Boa” (aluno nº 5).

“Boa” (aluno nº 6).

“Boa, pois fala dos costumes das pessoas” (aluno nº 7).

“Boa” (aluno nº 8).

No que se refere aos contos nacionais: Conto de Escola, A Cartomante e a Causa Secreta, de Machado de Assis, destacam-se aqui as que mais chamaram a atenção dos alunos quando de sua exposição em sala de aula: A causa secreta, por abordar temas como o masoquismo e mesmo do sadismo; José Matias, em razão do personagem não conseguir se declarar à sua mulher; A Cartomante, pela farsa, pelo ato de enganar as pessoas; Conto de Escola, pela semelhança com o primeiro dia letivo, lembrando o convívio e as novas relações que passam a ser mantidas entre os alunos.

“Causa secreta, fala sobre coisas diferentes, masoquismo” (aluno nº 1).

“José Matias, Porque ele não conseguia se declarar para a mulher dele, além disso, os três maridos dela morreram” (aluno nº 2).

“Conto de Escola” (aluno nº 3).

“Causa Secreta, porque o protagonista tinha o prazer de ver o sofrimento das pessoas” (aluno nº 4).

“Causa Secreta, porque fala do masoquismo, em gostar de ver o sofrimento dos outros” (aluno nº 5).

“A Cartomante, porque ela adivinhava as coisas. Aliás, não adivinhava” (aluno nº 6).

“Conto de Escola, porque lembra muito o primeiro dia de aula, o convívio que se tem na escola” (aluno nº 7).

“Conto de Escola” (aluno nº 8).

Em relação à opinião dos alunos sobre a literatura brasileira, observa-se que a maioria a classifica como ótima e interessante, não se observando grande manifestação a respeito.

Percebe-se que alguns alunos confundiram as palavras masoquismo com sadismo, trocaram os termos.



“Boa” (aluno nº1).  
“Ótima” (aluno nº 2).  
“Ótima Interessante” (aluno nº 3).  
“Ótima” (aluno nº 4).  
“Boa” (aluno nº 5).  
“Boa” (aluno nº 6).  
“Ótima” (aluno nº 7).  
“interessante” (aluno nº 8).

Com relação aos contos portugueses: José Matias, Um poeta lírico e O suave Milagre, buscou-se conhecer o que chamou mais a atenção dos alunos. Dentre estes se destacam Um poeta lírico, por se tratar de um homem que apresentava um grau de estudo elevado e O suave milagre, por falar de Jesus Cristo.

“Poeta Lírico, porque fala de um cara que tem um grau de estudo elevado” (aluno nº1).  
“José Matias, porque é legal” (aluno nº 2).  
“Suave Milagre, fala de Jesus Cristo” (aluno nº 3).  
“Suave Milagre, porque o menino conseguiu ver Jesus” (aluno nº 4).  
“Suave Milagre, porque Jesus aparece para uma criança doente” (aluno nº 5).  
“Poeta Lírico” (aluno nº 6).  
“Suave Milagre, porque fala de Jesus” (aluno nº 7).  
“Suave Milagre, porque o menino vê Jesus” (aluno nº 8).

Quanto à opinião dos alunos em relação à Literatura Portuguesa, esta é classificada como boa, sendo apontada como uma leitura surpreendente.

“Boa” (aluno nº 1).  
“Boa” (aluno nº 2).  
“Boa” (aluno nº 3).  
“Conheci agora, com o projeto, achei bem interessante” (aluno nº 4).  
“Boa, mas não conheço muito” (aluno nº 5).  
“Boa” (aluno nº 6).  
“É uma leitura que pode surpreender” (aluno nº 7).  
“Boa” (aluno nº 8).

Visando com que os alunos manifestassem seu ponto de vista crítico, assim como apontassem sugestões no que se refere à realização de oficinas, seguindo o mesmo processo que foi desenvolvido, a maioria não se manifestou, mas alguns apontaram que este tipo de projeto deveria ser desenvolvido com mais frequência.

“Nenhuma” (aluno nº 1).



- “Nenhuma” (aluno nº 2).
- “Nenhuma” (aluno nº 3).
- “Ótimo projeto, deveria ocorrer com mais frequência na escola” (aluno nº 4).
- “Não” (aluno nº 5).
- “Não” (aluno nº 6).
- “Não” (aluno nº 7).
- “Não” (aluno nº 8).

No que se referem às sugestões que poderiam ser apontadas com relação a este projeto de leitura em sala de aula, as opiniões foram diversas. Alguns apontaram a necessidade de que este projeto se tornasse permanente, considerando a motivação que propicia à leitura, outros afirmam a necessidade de mais tempo à leitura e menos tempo à gramática; que fossem desenvolvidos, na instituição, espaços para a leitura.

- “Que tivesse mais conto e menos gramática” (aluno nº 1).
- “Que fosse permanente” (aluno nº 2).
- “O ato da leitura deveria ser mais frequente” (aluno nº 3).
- “Deixar a gramática de lado e enfatizar mais a literatura” (aluno nº 4).
- “Desenvolver mais espaço para leitura” (aluno nº 5).
- “Que praticasse mais estas atividades com os alunos” (aluno nº 6).
- “Mais espaço e tempo para a leitura” (aluno nº 7).
- “Permanências das aulas de leitura” (aluno nº 8).

Avaliando o papel que as oficinas de leitura desempenharam no processo de motivação para leitura de textos literários, de zero a dez, a nota atribuída para o projeto oscilou entre nove e dez, em sua maioria.

- “Sete” (aluno nº 1).
- “Nove” (aluno nº 2).
- “Pela determinação e esforço da palestrante, dez” (aluno nº 3).
- “Dez” (aluno nº 4).
- “Nove” (aluno nº 5).
- “Dez” (aluno nº 6).
- “Nove e meio” (aluno nº 7).
- “Nove” (aluno nº 8).

### 3.3.5. Discussão/Avaliação

Tendo por base que o homem é um ser social, entende-se que é por meio de sua vivência em grupo que ele se realiza como sujeito de múltiplas relações, com o outro e com o mundo. Para que essas relações aconteçam, existe um fator determinante, o uso da linguagem. É através dela que os sujeitos se encontram e vivenciam o processo de interação.



Assim, a linguagem passa a ser fator significativo da socialização e desenvolvimento intelectual à disposição do homem. Deste modo, observa-se a grande importância ao tratamento dado à oralidade, pois é através da mesma que a pessoa se comunica socialmente em várias situações, das mais simples até as mais formais. A plena participação do indivíduo na sociedade relaciona-se à sua forma de expressão e ao seu poder de argumentação, por isso é uma das responsabilidades da escola ensinar o aluno a apropriar-se do uso de vários recursos e estratégias que devem ser utilizados de acordo com as situações vivenciadas por ele.

Assim, formar o aluno supõe ensinar o aluno a fazer uso de diferentes variedades e registros da língua oral, variedades e registros, adequados a diferentes intenções e situações comunicativas e considerando diferentes interlocutores. Um usuário competente é alguém que sabe o que lhe exigem as características de cada contexto de comunicação oral, que sabe adequar o registro ao grau de formalidade necessário, que sabe monitorar a própria fala.

Ressalta-se, neste cenário, que uma das maiores preocupações dos estudiosos voltados para o processo de ensino-aprendizagem é formar professores e alunos capazes de desempenhar bem os seus papéis escolares, e uma maneira de se alcançar este objetivo é praticar a interação entre educador e educando. Mas para que isso ocorra ambos devem colaborar para o sucesso do ensino-aprendizagem, cabendo ao professor estimular e utilizar métodos possíveis para a evolução do processo de comunicação dentro de sala de aula.

Neste processo, o incentivo à leitura traduz um dos grandes desafios no trabalho docente, pois para realizar tais tarefas, torna-se necessário que o mesmo utilize a criatividade e técnicas variadas de ensino, sempre observando com paciência o avanço progressivo de cada aluno.

Assim, a oportunidade de se trabalhar os gêneros textuais em sala de aula é uma excelente maneira de lidar com a língua nos seus mais diversos usos do cotidiano. Já que a comunicação também se realiza por intermédio dos textos, é importante possibilitar ao educando a oportunidade de produzir e compreender textos de maneira que seja adequado o seu uso nas diversas situações de interação sociocomunicativa.

A melhor maneira de se trabalhar o ensino de gêneros textuais na escola é envolver os alunos em situações concretas do uso da língua no seu dia a dia, de modo que, cada indivíduo consiga de forma consciente e criativa, escolher meios adequados aos fins que esperam alcançar no processo de comunicação. O trabalho com esse gênero pode proporcionar ao educador novos instrumentos metodológicos, novas didáticas, tornando as aulas mais prazerosas, mais estimulantes.

A desmotivação dos alunos com as aulas tradicionais é flagrante. Por isso, toma-se por base o conto, como ferramenta didática, para que se tornem as aulas mais dinâmicas e interativas, proporcionando uma leitura variada e motivadora.

Frente ao exposto, quanto aos objetivos das oficinas, que consistiram na utilização do gênero, mais precisamente do conto, como gênero textual em sala de aula, estes tiveram por base traduzir o conto como um instrumento de apoio ao processo de ensino-aprendizagem, propiciando ao aluno o acesso à leitura e a interpretação dos textos lidos, trabalhando a oralidade, dando ao aluno a oportunidade de se informar, criticar, e defender seu ponto de vista, através do acesso à leitura. É válido ressaltar que além de propiciar um



aumento da cultura geral, as oficinas aprimoraram as qualidades intelectuais do aluno, servindo de ponte entre o currículo escolar teórico e a realidade prática. Ressalta-se que a natureza interdisciplinar deste gênero se constituiu em fator de atração para o estudante, na medida em que propiciou conteúdo renovado com uma dinâmica que os livros escolares ou mesmo os de divulgação científica não conseguem acompanhar.

Vale esclarecer que mesmo ressaltando a importância de tornar o gênero objeto ou ferramenta de ensino, é necessário que de forma prévia seja esclarecido aos os professores como deve ocorrer este processo de interação, considerando, principalmente que a teoria deve estabelecer uma relação direta com a realidade dos alunos.

No que diz respeito ao objeto de estudo em foco, resalta-se que trabalhar o gênero literário conto em sala de aula apresenta-se como uma atividade desafiadora para o desenvolvimento da leitura e da escrita, porém possível e gratificante de ser trabalhado, considerando que este se configura como um mecanismo social e de linguagem.

Contudo, há professores que abraçam essa causa, inclusive com registros dessas práticas, em especial, entre as referências consultadas durante essa investigação, destacou-se o trabalho da Mestra Anabela V. V. Tomé, em sua dissertação de mestrado intitulada “A leitura de literatura na aula de língua portuguesa: contributos para a formação de leitores críticos” As informações contidas em sua pesquisa serviram como importante fonte de contribuição para a realização deste trabalho, dado o sucesso de sua pesquisa, na qual a autora constata que, de fato a leitura, se estimulada com criatividade, gera, entre os alunos uma atração afetiva em relação à leitura, amplia seu vocabulário, melhora a qualidade da comunicação, entre outros benefícios.

Essa mesma constatação se fez perceber durante a realização desta investigação que aborda a leitura de contos como um caminho nessa longa estrada rumo à leitura, rumo ao conhecimento.



## CONCLUSÃO

A leitura tem por objetivo maior resgatar o ser humano do mundo da alienação preparando o indivíduo para a vida. Sua aprendizagem deve estar relacionada à formação integral do educando.

Neste contexto, a leitura se traduz em uma prática insubstituível para uma educação que se queira diferenciada, eficiente e transformadora. Traduz-se em uma condição imprescindível quando se pretende formar um cidadão preparado para exercer com consciência e liberdade a cidadania. O ato de ler não consiste apenas em compreender como decodificar sinais, mas compreender desvelar sentidos; interagir; construir significados; aprimorando a capacidade de reflexão; fazendo inferências sobre idéias explícitas e implícitas do texto; ter visão ampla, profunda, e crítica de textos verbais e não verbais; ter opinião consciente frente aos temas polêmicos.

Lê significa ter a capacidade de compreensão das entrelinhas, preencher os vazios do texto, posicionar-se argumentativamente, estabelecendo relação dialógica entre o texto e o contexto.

No sentido de desenvolver o gosto pela leitura, contribuindo para a formação de um leitor proficiente, o presente estudo direcionou-se a avaliar a importância do conto e sua prática em sala de aula, como método pedagógico de incentivo e motivação à leitura, sugerindo uma série de práticas pedagógicas com a leitura, através do desenvolvimento de oficinas em sala de aula, atividades estas que possibilitaram a expansão do conhecimento, a criatividade, a imaginação, estimulando a função interativa, motivando e aprimorando o pensamento crítico dos educandos, bem como, permitindo aos mesmos fazerem inferências e estabelecerem relações dialógicas entre os diferentes textos. Atividades que fazem com que os educandos ampliem o seu horizonte de expectativas em relação à obra lida e atribuam sentido ao saber.

No processo de implementação da proposta em um primeiro momento, privilegiou-se a leitura-fruição do texto literário, como meio de desenvolver a eficiência leitora e o gosto pelo ato de ler. A seguir estimulou-se a capacidade crítica, realizou-se leitura compreensiva do texto, considerando a construção de significados e sua condição de produção, conheceram-se os elementos do gênero textual conto, os aspectos discursivos. As atividades propostas e desenvolvidas permitiram aos educandos fazerem inferências, refletirem sobre o texto lido, debaterem e estabelecerem relações dialógicas entre o texto e o contexto histórico.

Com o desenvolvimento das atividades sugeridas por esta proposta de intervenção, é possível dizer que estes alunos passaram a ver a leitura como uma atividade prazerosa e significativa, capaz de fazer a diferença na vida deles. Assim, foi possível observar a possibilidade de formação de um leitor com proficiência, o qual compreende esta prática como algo interessante, relacionada à vida e, portanto, imprescindível para ele, dentro e fora do universo escolar. Nesta perspectiva, pode-se afirmar que as atividades desenvolvidas por meio desta produção didático-pedagógica, possibilitaram aos alunos curtirem mais e melhor estas narrativas ficcionais (contos). Neste sentido, estes alunos passam a estar



instrumentalizados para realizarem uma leitura mais qualificada deste gênero textual, podendo exercitar este aprendizado, lendo outros contos de outros autores.

Frente à opção pelos contos, destaca-se que de forma tradicional se entende o fantástico como tudo aquilo que se distancia da imitação convencional do real. A narrativa fantástica não cria, como a maravilhosa, mundos novos, completamente dissociados da realidade. Ela confunde elementos do maravilhoso e do real ou mimético. Afirma que é real aquilo que está contando, e para tal, toma como apoio todas as convenções da ficção realista, todavia, começa a romper esse "suposto real" à medida que introduz aquilo que é manifestamente irreal. Retira o leitor da aparente comodidade e segurança do mundo conhecido e cotidiano para apresentar-lhe um mundo estranho, cuja inverossimilhança está mais próxima do maravilhoso.

Neste cenário, o imaginário amazônico é povoado por numerosos seres da mata e das águas. Muitos deles têm como matriz original a mitologia indígena, outros, a cultura ibérica e muitos são influenciados pela cultura negra.

Frente a tal contexto, o escritor paraense Inglês de Sousa introduziu a escola Naturalista no Brasil, mediante uma obra voltada para a natureza e a vida amazônicas. Em “Contos Amazônicos”, um dos seus livros mais conhecidos, o autor é fiel ao vocabulário e aos costumes típicos da região Amazônica. Nessa obra encontram-se contos como O Baile do Judeu, Voluntário, A quadrilha de Jacó Patacho e Acauã, que serviram de foco ao desenvolvimento do presente estudo.

Vale ressaltar aqui que a partir de uma visão mais atual e com o surgimento de uma difusão maior dos Estudos Culturais, tornou-se possível uma ênfase à dimensão subjetiva e à pluralidade dos modos de vida vigentes em novos tempos. Dentro dessa concepção, podem-se enquadrar as obras que serviram de base ao estudo como sendo uma Literatura Amazônica, pois tratam de aspectos do povo deste lugar, seus costumes, suas práticas sociais. Neste processo, ressalta-se também que o estudo de uma obra a partir da perspectiva do fantástico e do imaginário, pressupõe o estudo destes conceitos e suas delimitações. Na literatura, o fantástico e o imaginário se desenvolvem a partir de um certo abandono da racionalidade que, por muito tempo imperou com o propósito de explicar o mundo e o indivíduo. O imaginário entra na literatura como uma nova possibilidade de abordagem de elementos inquietantes e inexplicáveis da realidade.

A limitação do estudo centrou-se na dificuldade em adquirir bibliografia adequada ao tema, há muitos registros literários que abordam sobre a leitura, mas de forma muito geral, sobre contos, especificamente, são poucas as fontes, ou quando tratam dos contos, são, em geral, voltadas a análises literárias, o que não era o foco da presente investigação.

Ficam como sugestões para prosseguimento/complementação desse estudo:

- Realização da pesquisa em mais de uma escola da rede pública e, se possível, incluir escolas da rede privada de ensino, a fim de confrontar os resultados.
- Incluir, na recolha de dados, questionários/entrevistas com os professores de língua portuguesa e literatura.
- Realizar a pesquisa com alunos do último ano do ensino médio.

Quanto às considerações finais:



- Constatação de que grande parte dos alunos apresenta dificuldades nos quesitos compreensão e interpretação, de fato, por não praticarem a leitura com maior frequência, o que se revela, inclusive, na fala, na forma como se expressam.
- Conclusão de que, os discentes, se estimulados continuamente poderão se revelar grandes enamorados da literatura, sobretudo no que se refere ao gênero conto.

Possíveis ações a desenvolver:

- Ações contínuas de desenvolvimentos de projetos que valorizem a importância em estimular a leitura em sala de aula.
- Ampliação de projetos de estímulo à leitura para além do espaço escolar, para a vida cotidiana do aluno.
- Práticas mais frequentes subordinadas ao conhecimento da literatura brasileira e portuguesa.
- Produção escrita visando mais à implementação de rotinas de conhecimento do código linguístico.
- Envolvimento real de todos os sujeitos componentes da comunidade escolar (corpo docente, corpo discente, direção, coordenação, orientação, pais de alunos) nos projetos da escola.
- Avaliação de cunho mais textual, dissertativa ou narrativa, por exemplo, através da qual se possa perceber de fato as ideias dos alunos, seus objetivos e planos, suas expectativas e sonhos.

Através dos contos os alunos foram incentivados ao processo de leitura no sentido de alcançar o conhecimento que esses podem proporcionar. Durante as vivências, enfatizou-se a grande importância dos contos no desenvolvimento da leitura para os alunos. A partir dessas atividades, os alunos obtiveram grandes avanços, tais como melhoria da leitura e da escrita, capacidade de entender o que se lê, maior interesse pelos livros, despertando para outras leituras.

Observa-se assim que as oficinas contribuíram tanto no aspecto recreativo, como no desenvolvimento cognitivo dos alunos, sendo possível perceber um grande avanço, através do envolvimento e interesse dos alunos e professores, dessa forma considera-se que do início ao término da pesquisa, houve avanços no desenvolvimento da leitura e escrita de cada aluno e o prazer, satisfação de todos os alunos envolvidos. Os objetivos foram alcançados, instigando o hábito de leitura entre os sujeitos participantes da pesquisa através dos contos de uma forma dinâmica e criativa.



## BIBLIOGRAFIA

ASSIS, M. de. (2005). *Contos Escolhidos*. São Paulo: Martim Claret.

BACHA, M. L. (1975). *Leitura na Primeira Série*. Rio de Janeiro: Livro Técnico.

BACHELARD, G. (2004). *Ensaio sobre o conhecimento aproximado*. Rio de Janeiro: Contraponto.

BAKHTIN, M. (1992). Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação Verbal* (2ª ed). São Paulo: Martins Fontes.

BAKHTIN, M. (2002). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.

BENJAMIN, W. (1980). *Magia e teoria, arte e política*. São Paulo: Abril Cultural.

BENJAMIN, W. (2002). *Experiência* In: \_\_\_\_\_ Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação. (34ª ed). São Paulo: Duas cidades.

BERGER, P. L & LUCKMANN (1973). Thomas. *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. Petrópolis: Vozes.

BERNARDINO, M. C. (2008). *A imagem do aluno leitor pelo professor: entre o discurso e a prática pedagógica*. In: JUSTINO, L.B; JOAQUIM, S. Representações inter/intraculturais: (Literatura/arte e outros domínios). Recife: Livro Rápido.

BEZERRA, A. M. (2005). *Amazônia, lendas e mitos*. Belém: EMBRAPA.

BEZERRA, A. M. (1995). *Amazônia: lendas e mitos*. Belém: Banco da Amazônia.

BOSI, E. (2001) *Memória e Sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Cia. das Letras.

BOSI, E. (2003). *O tempo vivo da memória: ensaios da psicologia social*. São Paulo: Ateliê Editorial.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. (1997). Língua portuguesa . Brasília: MEC

BRASIL. parâmetros Curriculares Nacionais. (2000). Língua portuguesa. P. 20. Brasília: MEC.

BRÚZZI, A. (1962). *A civilização dos indígenas do uaupés*: São Paulo: Linográfica.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Lei 9.131/95. Art. 5º, II.



- CASTILHO, A. de. (2007). *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Contexto.
- CELLARD, A. (2008). A análise documental. In: *POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, Vozes.
- CORTÁZAR, J. (1974). *Alguns aspectos do conto* In: *Valise de Cronópio*. São Paulo: Perspectiva.
- CHAUÍ, M. (2002). *Ventos do Progresso: a universidade administrada*. In: *PRADO Jr., B. et alli. Descaminhos da Educação*. São Paulo: Hucitec.
- CHAUÍ, M. (2007). *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. (12ª ed). São Paulo: Cortez.
- COELHO, T. (1997). *Dicionário crítico da política cultural*. São Paulo. Iluminuras.
- COLAUTO, R.D.; BEUREN, I. M.(2004). Análise e interpretação dos dados. IN BEUREN, Ilse Maria (org). *Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: teoria e prática*. (2ª ed). São Paulo. Atlas.
- FALCÃO FILHO, J.L.M.(2000). *Escola: ambiente, estruturas variáveis e competências. Ensaio*. Vol.8, n.28. Rio de Janeiro.
- FREIRE, P. (2000). *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez.
- FREIRE, P. (2000). *Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP.
- FREIRE, P. (2002). *Educação como prática de liberdade*. (11ª ed). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (2004). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (30ª ed). São Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (2004). *Pedagogia do oprimido*. (38ª ed). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (2006). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- GADOTTI, M. (2002). *A boniteza de um sonho: aprender a ensinar com sentido*. Abceducativo. Ano III, n. 17.



GALLO, G. (1981). *Marajó, a ditadura da água*. (2ª ed). Santa Cruz do Arari, Marajó: Ed. O Nosso Museu.

GALVÃO, E. (1959). Aculturação indígena no Rio Negro. in: *Boletim do Museu Paraense Emilio Goeldi*, n. 7, Belém.

GIL, A. C.(2002). *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. (4ª ed). São Paulo: Atlas.

GOTLIB, N. B. (2003). *Teoria do Conto*. Série Princípios. São Paulo: Ática.

GULLAR, F. (2002). *Cultura posta em questão: Vanguarda e subdesenvolvimento*. Rio de Janeiro: José Olympio.

HALL, S.(2002). *Identidade cultural e diáspora*. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, n. 24.

JOZEF, B. (1963). Apresentação. In: *Inglês de Sousa – textos escolhidos*. Rio de Janeiro: Agir.

JUNG, K. G. (1997). *Arquétipos e inconsciente colectivo*. Buenos Aires: Paidós.

KOCH, I. (2001). *O texto e a construção de sentidos*. São Paulo: Contexto.

KOCH, I. V. & Elias, V. M. (2006). *Ler e Compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto.

KRAMER, S. (1993). *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. São Paulo. Ática.

LACERDA, F. G. (1999). *Cidade, memória e experiência ou o cotidiano de uma cidade do Pará nas primeiras décadas do século XX*. Pesquisa em História. São Paulo: PUC.

LAKATOS, E. M. & MARCONI, M. A. (2002). *Metodologia do Trabalho Científico*. (6ª ed). São Paulo: Atlas.

LARAIA, R. B. (1996). *Cultura: Um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Zahar.

LARAIA, R. (2006). *Cultura: um conceito antropológico*. (19ª ed). Rio de Janeiro: Zahar

BRASIL. LEI nº 9394/96. Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional.

LOUREIRO, J. de J. P. (1995). *Cultura Amazônica: uma poética do imaginário*. Belém. Ed. Cejup.



MARCUSCHI, L. A. (2002). *Gêneros Textuais: definição e funcionalidade*. In.: DIONÍSIO, A. et al. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna.

MARCUSCHI, L. A. (2006). *Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação*. In BRITO, K. S; GAYDECZKA, B; KARWOSKI, A. M. *Gêneros textuais. Reflexões e ensino*. (2ª ed). Rio de Janeiro: Lucena.

MASSAUD, Moisés. (2003). *Historia da literatura brasileira – romantismo, realismo*. São Paulo: Cultrix/EDUSP.

MASSAUD, Moisés, (1984). *Historia da literatura brasileira – romantismo, realismo*. São Paulo: Cultrix/EDUSP.

MARTINS, M. H. (2004). *O que é leitura*. (19ª ed). São Paulo: Editora Brasiliense.

MELLO, L. G. (2004). *Antropologia cultural, objetivo e método*. In: MELO, L.G. *Antropologia cultural: iniciação, teoria e temas*. Petrópolis: Vozes.

MEACIER, M. (2004). *O mundo mágico dos sonhos*. Rio de Janeiro: Pensamento.

OLIVEIRA, J. C. de (1951). *Folclore amazônico*. Belém: Ed. São José

PEREIRA, M. L. (1973). *História da literatura brasileira – Prosa de ficção de 1870 a 1920*. Rio de Janeiro: José Olympio, INL.

PORTELLI, A. (2005). *O que faz a história oral diferente*. In: *Proj. História*. São Paulo.

PRETI, D. (org.) (2000): *Fala e escrita em questão*. São Paulo: Humanitas C: Projetos paralelos-NURC. São Paulo, vol. IV.

QUEIRÓS, E. de (2004). *Contos*. (2ª ed). São Paulo. Ed. Martim Claret.

SANTOS, B. Souza. (2003). *Pelas mãos de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. Lisboa: Porto.

SILVA, Tomaz Tadeu. (2002). *O currículo como feitiço. A poética e a política do texto curricular*. São Paulo: Autêntica.

SOUSA, Inglês de. (2005). *Contos Amazônicos*. São Paulo: Martins Claret,



THOMPSON, Paul. (1992) *A voz do passado. História oral*. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

TOMÉ, A. V. (2009). *A leitura de literatura na aula de língua portuguesa: Contributos para a formação de fortes leitores críticos*. Dissertação de Mestrado na Universidade de Évora.

TYLOR, E. B. (1871). *A cultura primitiva*. (1ª ed). Londres: Gordon Press.

VALE, I. (1993). *Concepções e práticas de jovens professores perante a resolução de problemas da matemática*; Um estudo longitudinal de três casos .Tese de Mestrado na Universidade de Lisboa.

ZILBERMAN, R; SILVA, E. (org). (2004). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. Série Fundamentos. (5ª ed). São Paulo: Ática.

## A N E X O S

### ANEXO I - QUESTIONÁRIO - ALUNOS

#### 1. Identificação

1.1 Idade: -----

1.2 Sexo: F ( ) M ( )

1.3 Profissão do pai: -----

1.4 Escolaridade do pai: -----

1.5 Profissão da mãe: -----

1.6 Escolaridade da mãe: -----

1.7 Onde reside? Na cidade ( ) Fora da cidade ( )

#### 2. Hábitos de leitura

2.1. Possui o hábito da leitura?

Sim ( )

Não ( )

2.2. Nas suas horas de folga o que você mais faz é:

Brincar ( )

Assistir à TV ( )



Ler ( )

Praticar esporte ( )

Descansar ( )

2.3. É incentivado a ler:

a) Pelos pais ( )

b) Pelo professor ( )

c) Amigos ( )

d) Outras pessoas ( ) Por quem? \_\_\_\_\_

2.4. Para você, ler significa (você pode indicar mais de uma resposta, assinalando com um X).

a) Uma obrigação ( )

b) Um aborrecimento ( )

c) Uma forma de aprender ( )

d) Um prazer ( )

e) Uma forma de desenvolver a imaginação ( )

g) Um meio de descoberta de coisas novas ( )

2.5. Você gosta mais de (assinale com um X).

a) Ler sozinho ( )

b) Ouvir alguém ler, narrar a história ( )

2.6. Onde você costuma exercitar com maior frequência o hábito da leitura (assinale com um X)

a) Na sala de aula ( )

b) Na biblioteca da escola ( )

c) Em casa

d) Biblioteca pública ( )

e) Nenhuma alternativa acima ( )

2.7. Pratica a Leitura através de:

a) Livros

b) Revistas

c) Computador

d) Jornais

e) Gibis

2.8. Qual sua preferência de leitura?

a) Contos/histórias ( )

b) Aventuras ( )

c) Ficção científica ( )

d) Terror ( )

e) Policiais ( )



- f) Poema/poesia ( )
- g) Outro ( ) Qual? \_\_\_\_\_
- h) Nenhuma

2.9. Qual a razão que te leva a ler um livro? (você pode indicar mais de uma hipótese)

- a) Indicação de um amigo/colega ( )
  - b) Indicação do Professor para leitura obrigatória na escola ( )
  - c) Indicação do Professor para leitura extra, adicional/leitura de apoio ( )
  - d) Indicação do Professor para leitura recreativa ( )
  - e) Exigência de processos seletivos para realização de prova de vestibular ( )
  - f) Recomendação da biblioteca da escola ( )
  - g) Oferta de familiares ( )
  - h) Conhecimento do autor ( )
  - j) Curiosidade ( )
  - k) Para aumentar a cultura
  - l) Outra situação ( )
- Qual? -----

2.10. Quando você exercita a leitura de seus livros preferidos?

- a) Todos os dias ( )
- b) Fins de semana ( )
- c) Férias ( )
- d) Raramente ( )

2.11. Ao ler um livro, uma revista ou um texto, você costuma:

- a) Ficar no início ( )
- b) Parar na metade ( )
- c) Ir até o final ( )
- d) Só olhar a capa e as figuras ( )

2.12. Aproximadamente, quantos livros você lê por ano?

- 1 a 2 ( )
- 3 a 5 ( )
- + de 5 ( )
- Nenhum ( )

2.13. Quantas horas você costuma dedicar, por semana, à leitura de livros não escolares?

- Menos de uma hora ( )
- 1 a 2 horas ( )
- 3 a 4 horas ( )
- 5 a 10 horas ( )
- Mais de 10 horas ( )



### 3. A escola e a leitura em sala de aula

3.1. Qual o tipo de leitura realizada na escola, nas aulas de língua portuguesa? (pode marcar mais de uma questão)

- a) Lemos os textos contidos nos livros didáticos ( )
- b) Lemos livros exigidos como leitura obrigatória no vestibular ( )
- c) Lemos livros/textos de gêneros diversos ( )
- d) Lemos dentre outros gêneros, os contos ( )

3.2. Em sua escola, o Professor costuma realizar atividades que envolvam a prática da leitura em sala de aula: (marque com um X)

- a) Com frequência ( )
- b) Às vezes ( )
- c) Raramente ( )
- d) Nunca ( )

3.3. Em sala de aula, quando o Professor de língua portuguesa/literatura, busca envolvê-lo em atividades de leitura, você participa: (marque com um X)

- a) Por prazer ( )
- b) Por obrigação ( )
- c) Porque vale pontos ( )
- d) Nunca participa, pois não gosto de leitura. ( )

3.4. Em sala de aula você já leu algum(s) conto(s) do escritor Inglês de Sousa? (Marque com um X)

- a) Sim ( )
- b) Não ( )
- c) Não, mas já ouvi falar ( )
- d) Nunca ouvi falar sobre esse autor ( )

3.5. Em sala de aula, você já leu algum conto(s) do escritor Machado de Assis? (Marque com um X)

- a) Sim ( )
- b) Não ( )
- c) Não, mas já ouvi falar ( )
- d) Não, nunca ouvi falar sobre esse autor ( )

3.6. Em sala de aula, você já leu algum conto(s) do escritor Eça de Queirós? (Marque com um X)

- a) Sim ( )
- b) Não ( )
- c) Não, mas já ouvi falar ( )
- d) Não, nunca ouvi falar sobre esse autor ( )



3.7. Você observa na escola, em sala de aula, um bom espaço para o desenvolvimento de práticas de leitura? (Pode marcar mais de uma resposta)

- a) Sim, é um ambiente agradável ( )
- b) Não, não há uma boa infraestrutura/não é confortável ( )
- c) Prefiro ir à biblioteca ( )
- d) Não gosto de exercitar a leitura em sala de aula ( )
- e) Prefiro exercitar a leitura em minha casa ( )

3.8 Os contos são narrativas curtas e de grande valor literário. Em sua opinião a realização de oficinas de leitura sobre contos em sala de aula poderá estimulá-lo a ter mais contato com mundo dos livros? (Marque com um X)

- a) Sim ( )
- b) Não ( )
- c) Não sei ( )



## **ANEXO – II – ENTREVISTA ALUNOS – PÓS-OFICINAS**

1. Como avalia as oficinas de leitura realizadas em sala de aula
2. Levando em conta que foram 10 oficinas de leitura: sendo as 04 primeiras sobre os contos do autor Inglês de Souza, as 03 seguintes sobre os contos de Machado de Assis e as 03 últimas sobre os contos de Eça de Queiroz, ressaltando ainda que as leituras eram realizadas pelos alunos da classe e pela professora mestrande e que ao final das leituras era realizada uma socialização de idéias, com debate, uma espécie de mesa redonda, onde todos expressavam sua opinião e curiosidades, faziam observações e críticas. Qual sua opinião com relação à estrutura, organização das oficinas?
3. Qual seu grau de envolvimento neste projeto?
4. Comente o que mais gostou?
5. Comente o que menos gostou?
6. Como leitor, você lê muito ou pouco, gosta de diversos tipos de textos como contos, romances, poemas... Como você se define como leitor?
7. Pretende praticar com maior frequência o hábito de leitura?
8. se você tivesse que definir contos, diria que são:
9. Qual o autor que mais gostou, por quê?
10. Tendo como referência os contos: Voluntário, Acauã, Baile do Judeu; Quadrilha de Jacó Patacho. Qual chamou mais sua atenção?
11. Qual sua opinião sobre a literatura da Amazônia?
12. Quanto aos contos nacionais: Conto de Escola, A Cartomante e a Causa Secreta, de Machado de Assis, qual chamou mais sua atenção?
13. Qual sua opinião sobre a literatura brasileira em geral?
14. Quanto aos contos portugueses: José Matias, um poeta lírico, Suave Milagre. Qual chamou mais sua atenção?
15. Qual sua opinião sobre a Literatura Portuguesa?
16. Possui sugestão, crítica, elogio para fazer com relação às oficinas de leitura realizadas?



17. O que sugeriria para os professores com relação à leitura de contos em sala de aula?

18. Pensando no papel que estas oficinas de leitura possam ter desempenhado na sua motivação para leitura de textos literários, de zero a dez, qual a nota que você atribuiria para este projeto?



## TESE DE MESTRADO

EDUCAÇÃO – AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

### GUIÃO DE ENTREVISTA I

**TEMA:** O CONTO COMO INSTRUMENTO DE INCENTIVO À LEITURA DENTRO DE SALA DE AULA EM TURMAS DE 1º ANOS DO ENSINO MÉDIO EM ESCOLA PÚBLICA

#### **OBJETIVOS:**

Apresentar o perfil dos alunos

Estimular a leitura, principalmente nas escolas de ensino médio.

Aguçar; despertar o raciocínio.

Melhorar o poder de interpretação de textos.

Valorizar os contos, principalmente os amazônicos.

Valorizar a língua e a literatura, seja brasileira ou portuguesa.

Descobrir talentos literários entre os alunos, “futuros escritores”.

Apontar estratégias e recomendações que visem melhorar a prática da leitura em sala de aula.

#### **SUJEITOS A ENTREVISTAR**

Sujeitos a entrevistar: alunos de uma turma de 1º ano do ensino médio na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Jornalista Rômulo Maiorana, situada em Ananindeua, Pará, Brasil.

#### **BLOCOS TEMÁTICOS**

**BLOCOS TEMÁTICOS:** A. **Identificação dos sujeitos:** idade; sexo; Profissão do pai; escolaridade do pai; profissão da mãe; escolaridade da mãe; local de residência na cidade, fora da cidade; B. **Hábitos de leitura.** C. **A escola e a leitura em sala de aula.**

**CARACTERIZAÇÃO DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO UTILIZADO:** I. Validação do Questionário. Os blocos temáticos são apresentados de uma forma sequencial no guião. Pretende-se que haja bastante flexibilidade na condução dos questionários (nomeadamente, dada a idade dos sujeitos-alunos), mas, também, de modo a proporcionar a exploração de informações novas e relevantes para os, respeitando as reações dos sujeitos à medida que estes elaborarem o seu discurso.

**PLANO DE AÇÃO:** Garantir, depois da primeira questão, a introdução dos temas específicos a cada bloco. Para cada questão central (assinalada a negrito), indica-se uma ou



mais questões de recurso na eventualidade de ser necessário facilitar o desenvolvimento/aprofundamento da resposta.

### QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS

BLOCOS	OBJETIVOS ESPECIFICOS	FORMULÁRIO DE QUESTÕES
<b>I. Identificação dos sujeitos</b>	Apresentar o perfil socioeconômico dos alunos	Identificação Idade Sexo: F/M Profissão do pai Escolaridade do pai Profissão da mãe Escolaridade da mãe Onde reside? Na cidade/Fora da cidade.
<b>II. Hábitos de leitura.</b>	Apresentar o perfil do hábito de leitura dos alunos	Solicitar que o aluno responda se possui o hábito da leitura.  Solicitar que o aluno responda o que faz nas suas horas de folga.  Solicitar que o aluno responda se é incentivado a ler.  Solicitar que o aluno responda o que significa ler.  Solicitar que o aluno responda se ele gosta mais de Ler sozinho ou Ouvir alguém ler, narrar a história.  Solicitar que o aluno responda onde ele costuma exercitar o hábito da leitura.  Solicitar que o aluno responda como costuma praticar a Leitura.



		<p>Solicitar que o aluno responda qual a sua preferência de leitura.</p> <p>Solicitar que o aluno responda qual razão que o leva a ler um livro.</p> <p>Solicitar que o aluno responda quando exercita a leitura de seus livros preferidos.</p> <p>Solicitar que o aluno responda que ao ler um livro, uma revista ou um texto, você costuma Ficar no início/Parar na metade/ Ir até o final/Só olhar a capa e as figuras.</p> <p>Solicitar que o aluno responda, quantos livros ele lê por ano.</p> <p>Solicitar que o aluno responda quantas horas você costuma dedicar, por semana, à leitura de livros não escolares.</p>
--	--	---



<p><b>III. A Prática da leitura em sala de aula</b></p>	<p>Aguçar; despertar o raciocínio.</p> <p>Melhorar o poder de interpretação de textos.</p> <p>Valorizar os contos, principalmente os amazônicos.</p> <p>Valorizar a língua e a literatura, seja brasileira ou portuguesa.</p> <p>Descobrir talentos literários entre os alunos, futuros escritores.</p> <p>Apontar estratégias e recomendações que visem melhorar a prática da leitura em sala de aula.</p>	<p>Descrever o tipo de leitura realizada na escola, nas aulas de língua portuguesa.</p> <p>Descrever se o Professor costuma realizar atividades que envolvam a prática da leitura em sala de aula.</p> <p>Apontar se quando o Professor de língua portuguesa/literatura, busca envolve o aluno em atividades de leitura, ele participa.</p> <p>Indagar se em sala de aula o aluno já leu algum conto(s) do escritor Inglês de Sousa.</p> <p>Indagar se sala de aula, o aluno já leu algum conto(s) do escritor Machado de Assis.</p> <p>Indagar se em sala de aula, o aluno já leu algum conto(s) do escritor Eça de Queirós.</p> <p>Indagar se o aluno observa na escola, em sala de aula, um bom espaço para o desenvolvimento de práticas de leitura.</p> <p>Indagar ao aluno se os contos são narrativas curtas e de grande valor literário.</p> <p>Indagar ao aluno se a realização de oficinas de leitura sobre contos em sala de aula poderá estimular o aluno a ter mais contato com mundo dos livros</p>
---	---	---



--	--	--



## TESE DE MESTRADO

EDUCAÇÃO – AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

### GUIÃO DE ENTREVISTA II

**TEMA:** O CONTO COMO INSTRUMENTO DE INCENTIVO À LEITURA DENTRO DE SALA DE AULA EM TURMAS DE 1º ANOS DO ENSINO MÉDIO EM ESCOLA PÚBLICA

#### OBJETIVOS:

Apresentar o diagnóstico dos alunos sobre as oficinas de leitura realizadas;  
Apresentar o perfil do hábito de leitura dos alunos;  
Visão dos alunos sobre o conteúdo desenvolvido nas oficinas.

#### SUJEITOS A ENTREVISTAR

Sujeitos a entrevistar: alunos de uma turma de 1º ano do ensino médio na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Jornalista Rômulo Maiorana, situada em Ananindeua, Pará, Brasil.

#### BLOCOS TEMÁTICOS

BLOCOS TEMÁTICOS: A. **Identificação dos sujeitos:** idade; sexo; Profissão do pai; escolaridade do pai; profissão da mãe; escolaridade da mãe; local de residência na cidade, fora da cidade; B. **Hábitos de leitura.** C. **A escola e a leitura em sala de aula.**

CARACTERIZAÇÃO DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO UTILIZADO: I. Validação do Questionário. Os blocos temáticos são apresentados de uma forma sequencial no guião. Pretende-se que haja bastante flexibilidade na condução dos questionários (nomeadamente, dada a idade dos sujeitos-alunos) mas, também, de modo a proporcionar a exploração de informações novas e relevantes para os, respeitando as reações dos sujeitos à medida que estes elaborarem o seu discurso.

PLANO DE AÇÃO: Garantir, depois da primeira questão, a introdução dos temas específicos a cada bloco. Para cada questão central (assinalada a negrito), indica-se uma ou mais questões de recurso na eventualidade de ser necessário facilitar o desenvolvimento/aprofundamento da resposta.

#### QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS

BLOCOS	OBJETIVOS ESPECIFICOS	FORMULÁRIO DE QUESTÕES
--------	-----------------------	------------------------



<b>I. Identificação de opiniões sobre as oficinas de leitura</b>	Apresentar o diagnóstico dos alunos sobre as oficinas de leitura realizadas	Opinião com relação à estrutura, organização das oficinas; Grau de envolvimento neste projeto; Opinião sobre o que mais gostou nas oficinas; Opinião sobre o que menos gostou.
<b>II. Hábitos de leitura.</b>	Apresentar o perfil do hábito de leitura dos alunos	Solicitar que o aluno se defina como leitor;  Indagar se o aluno pretende praticar com maior frequência o hábito de leitura.
<b>III. Visão sobre o conteúdo das oficinas</b>	Visão dos alunos sobre o conteúdo desenvolvido nas oficinas	Solicitar que os alunos definam os contos; Solicitar que os alunos apontem o autor que mais gostou, justificando a escolha; Solicitar que o aluno aponte o conto que mais chamou sua atenção; Solicitar que o aluno emita sua opinião sobre a literatura da Amazônia; Buscar conhecer qual conto chamou mais a atenção do aluno; Buscar conhecer a opinião do aluno sobre a literatura brasileira; Buscar a opinião dos alunos sobre os contos portugueses; Buscar conhecer a opinião dos alunos sobre a Literatura Portuguesa; Indagar se os alunos possuem sugestões ou críticas, com relação às oficinas de leitura; Solicitar aos alunos



		<p>sugestões metodológicas com relação à leitura de contos em sala de aula;</p> <p>Buscar conhecer o papel exercido pelas oficinas de leitura na motivação para leitura de textos literários, e a nota que o aluno atribuiria ao projeto.</p>
--	--	---



## AUTORIZAÇÃO

Eu, -----  
-----, responsável pelo aluno (a)-----

-----,  
autorizo o mesmo (a) a participar de uma pesquisa que tem como foco a realização de oficinas de leitura em sala de aula, visando verificar e melhorar, ou seja, estimular o hábito da leitura entre os alunos, sendo realizada na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Jornalista Rômulo Maiorana. A referida pesquisa faz parte do Projeto de Mestrado da Professora Maria Edneide Porfírio, servidora da Rede Pública de Ensino no Estado do Pará e Mestranda na Universidade de Évora.

Fica, portanto, o aluno (a) supracitado (a) autorizado (a) a participar, durante o período que for necessário, de qualquer etapa da pesquisa, inclusive quando houver necessidade de responder a questionário, participar de entrevista ou mesmo da divulgação de sua imagem no projeto.

Ananindeua, 19 de Novembro de 2012.

---

Responsável pelo aluno



## REQUERIMENTO

Ilm°. Senhor

Diretor da Escola E. de E. F. e M. Jornalista Rômulo Maiorana.

Maria Edneide Porfírio, Professora de língua portuguesa/literatura da rede pública estadual de ensino, portadora do registro de identidade nº 2383743, brasileira, paraense, estudante do curso de Mestrado em Ciências da Educação/Avaliação Educacional, na Universidade de Évora, vem por meio deste solicitar a Vossa Senhoria autorização para aplicação do Projeto de Mestrado que pretende desenvolver na turma-----, do 1º ano do ensino médio, com consentimento inclusive do Professor da já citada disciplina da referida classe.

Essa aplicação será realizada por intermédio de oficinas de leitura, as quais terão como foco contos dos autores Inglês de Sousa, Machado de Assis e Eça de Queirós.

Nesta pesquisa se pretende observar se a leitura de contos é capaz de estimular o hábito da leitura, dada a importância que a literatura pode ter na aprendizagem das competências associadas ao funcionamento da língua.

Comprometo-me a garantir o anonimato de todos os participantes da pesquisa, assim como prestar a assistência necessária.

Nestes termos,

Pede deferimento.

Ananindeua, 19 de Novembro de 2012.

Maria Edneide Porfírio



## FOTOS



Escola



Entrada da escola





Placa de identificação na entrada da escola



Entrada da Escola





Leitura em classe-1ª oficina de leitura



Classe atenta à leitura-2ª oficina





3ª oficina de leitura



4ª oficina de leitura-momento de discussão.





5ª oficina



6ª oficina, momento de socialização.





7ª oficina de leitura.



8ª oficina de leitura-momento de apresentação.





9ª oficina, apresentação e reflexão.



10ª oficina de leitura, momentos finais, muita descontração.



COLEÇÃO A OBRA-PRIMA DE CADA AUTOR

# CONTOS AMAZÔNICOS

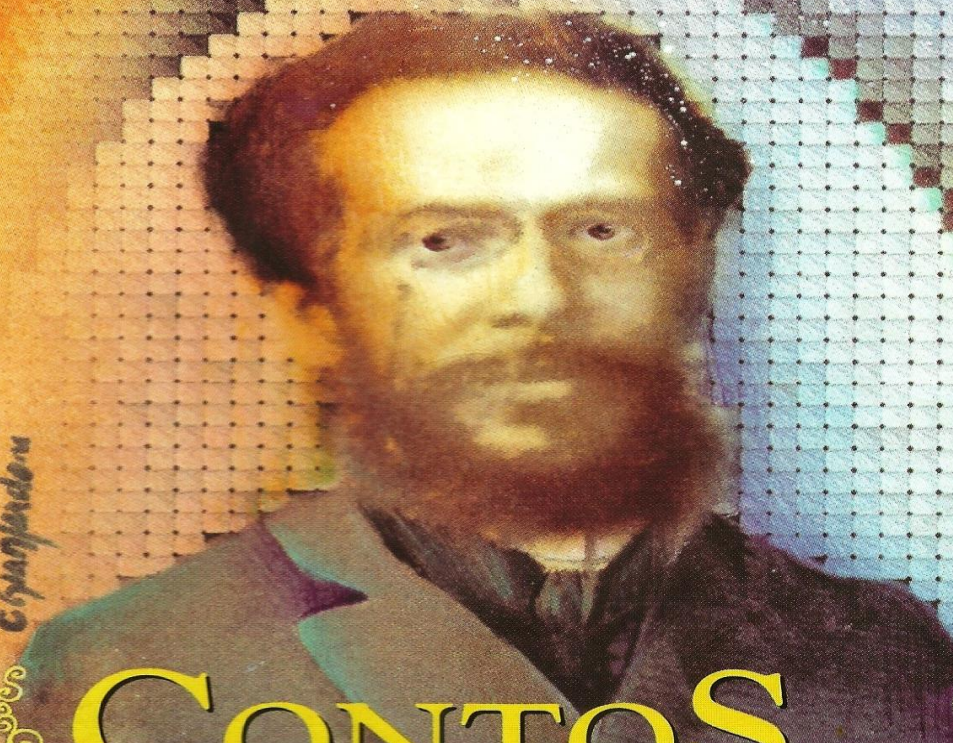
*Inglês de Sousa*

TEXTO INTEGRAL

MARTIN  CLARET



COLEÇÃO A OBRA-PRIMA DE CADA AUTOR

A portrait of Machado de Assis, a man with a full brown beard and mustache, wearing a dark suit and a white shirt with a dark tie. The background of the portrait is a grid of small, colorful squares in shades of orange, yellow, and blue.

*copied*

# CONTOS ESCOLHIDOS

*Machado de Assis*

TEXTO INTEGRAL

MARTIN  CLARET



