

ADRIANA LINO ALCANTARA MANZAN

CONTANDO HISTÓRIAS NA SOCIEDADE DO ESPETÁCULO

**GOIÂNIA, GO
2005**

ADRIANA LINO ALCANTARA MANZAN

CONTANDO HISTÓRIAS NA SOCIEDADE DO ESPETÁCULO

Dissertação elaborada para fins de avaliação parcial, do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Católica de Goiás.

Orientadora: Prof^a Dr^a Glacy Queiroz de Roure

**GOIÂNIA, GO
2005**

ADRIANA LINO ALCANTARA MANZAN

FOLHA DE AVALIAÇÃO

CONTANDO HISTÓRIAS NA SOCIEDADE DO ESPETÁCULO


Profª. Drª. Glacy Queiroz de Roure
Orientadora

10.0
Nota


Profª. Drª. Maria Helena de Oliveira Brito
Examinadora

10.0
Nota


Profª. Maria de Fátima Cruvinel
Examinadora

10.0
Nota

**Senhor, tu és o meu Deus, eu te exaltarei e louvarei o teu nome, pois com grande perfeição tens feito maravilhas, coisas há muito planeadas.
(Isaías 25. 1)**

DEDICAÇÃO ESPECIAL

À memória daquela que me conduziu através de seus sonhos a lutar pelos meus: Maria José, minha mãe... sua história vou sempre contar. *(Maria, Maria é um dom. Uma certa magia, uma força que nos alerta. Milton Nascimento.)*

Aos meus filhos, Uilson Júnior e Ariadne, que foram os primeiros a ouvir as histórias que contei.

Ao meu amado esposo por sempre me acompanhar.

Aos meus alunos e a todas as crianças com as quais aperfeiçoei a arte de contar histórias.

À minha irmã Eliana, pela paixão de ser professora e contadora de histórias;

Ao meu pai, à minha avó e à tia Ditinha por transmitirem o dom de contar histórias;

Aos contadores de histórias de todas as épocas e aos contadores de histórias anônimos: avós, pais, professores ... semeadores de sonhos.

AGRADECIMENTOS

A minha orientadora Prof.^a Dr.^a Glacy Queiroz de Roure, que mais do que orientar-me, deixou muito de si, ensinando-me a ler o não escrito e o não falado;

Aos professores do Mestrado em Educação, Prof. Dr. Libânio, Prof.^a Dr.^a Raquel e Prof.^a Dr.^a Íria, que amavam ouvir as histórias que eu contava.

À Prof.^a Dr.^a Maria Tereza Canezin que direcionou-me a pesquisar sobre o contador de histórias.

Às professoras que contribuíram para a pesquisa fazendo a releitura desse trabalho, Dr.^a Maria Helena de Oliveira Brito e Dr.^a Maria de Fátima Cruvinel.

Aos colegas da Escola Municipal Pres. Costa e Silva, pelo incentivo na realização desse trabalho, especialmente: Geralda, Maria José Nascimento e Cristiano.

Aos colegas entrevistados, professores contadores de histórias, por disponibilizarem seus dizeres com confiança e despojamento.

Aos colegas do curso de Mestrado, em especial Rosângela e Gizele pelo valoroso auxílio.

SUMÁRIO

RESUMO	8
APRESENTAÇÃO	10
CAPÍTULO I - O CONTADOR DE HISTÓRIAS E O SEU LUGAR NA SOCIEDADE DO ESPETÁCULO	15
1.1. Literatura – a organização das experiências humanas.....	16
1.1.1. <i>A literatura e o discurso pedagógico</i>	22
1.1.2. <i>Os contos de fadas na literatura</i>	26
1.1.3. <i>O narrador - contador de histórias</i>	32
1.1.4. <i>O ato de contar e ouvir histórias</i>	36
1.2. Tradição e educação	40
1.2.1. <i>A cultura espetacular</i>	43
1.2.2. <i>A televisão como narradora</i>	47
1.3. A contação de histórias na contemporaneidade	50
1.3.1. <i>Quem escreve histórias</i>	54
1.3.2. <i>Quem conta histórias</i>	55
1.3.3. <i>Escola - espaço de contar histórias</i>	57
CAPÍTULO II - CONTRIBUIÇÕES DA AD NA SIGNIFICAÇÃO DE CONTAR HISTÓRIAS	63
CAPÍTULO III - ANÁLISES DAS ENTREVISTAS	80
3.1. A contação de história e a memória discursiva	82
3.1.1. <i>A prática de contar histórias – a memória, as lembranças da infância</i>	82
3.1.2 <i>A formação de contadores de histórias</i>	87
3.1.3. <i>Nas cidades urbanizadas não se contam mais histórias?</i>	93
3.2. Conteúdo curricular e a contação de história	95
3.2.1. <i>Histórias com significações de estudos de conteúdo</i>	97
3.2.2. <i>A ressignificação do discurso do espetáculo</i>	99
3.2.3. <i>Crianças contando histórias</i>	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	110
ANEXOS	116

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo compreender o sentido dos discursos dos professores sobre a contação de histórias na escola e como essa atividade tem sido significada em suas práticas. A pesquisa foi realizada por meio de entrevistas semi-dirigidas com professores de escolas municipais de Goiânia. O grupo de dezoito professores entrevistados realizou o curso de contadores de histórias oferecido pela Secretaria Municipal de Educação. Essa pesquisa utiliza o dispositivo teórico Análise de Discurso (AD) da escola francesa, para apreender os sentidos das palavras, dos sujeitos da pesquisa – os professores, considerando as condições de produção nas quais os discursos foram construídos. Além da AD, como fundamentação do objeto de estudo, apropriamos de teóricos que nos possibilitaram discutir conceitos: em Arendt (2002), tradição e cultura; em Benjamin (1994), tradição, narrativa e narrador; em Bettelheim (1980), análise dos contos de fadas, e teóricos da literatura infantil contemporânea: Coelho (2000), Perrotti (1986), Lajollo (1989), Turchi e Silva (2002), Yunes (1989) entre outros. Em Debord (2002) tomamos o conceito de espetáculo, que permitiu a reflexão sobre a apropriação do discurso do espetáculo na atividade de contar histórias. Quanto aos objetivos, as análises mostraram que a maioria dos professores entrevistados apresentou uma formação discursiva ligada à memória, à significação das lembranças da infância, de um passado vivido e reconstruído agora em suas práticas pedagógicas. Sobre o discurso pedagogizante da literatura foi possível perceber que apenas uma pequena parte dos professores se inscreve nessa formação discursiva e ainda assim não é a formação dominante em suas práticas. A análise das entrevistas apontou que o discurso pedagógico sobre a contação de histórias não possui características espetaculares, embora apareça, mas em menor proporção. A formação ideológica e discursiva da maioria dos professores pesquisados está relacionada à importância dada por esses à contação de histórias como lugar da palavra na valorização da tradição, dos costumes, do conhecimento e da experiência adquiridos pelas gerações passadas.

Palavras chaves: Contador de histórias, memória, cultura, escola

ABSTRACT

This work has as objective to understand the sense of the teachers' speeches about the storytelling of stories in the school and how this activity has been significant in their practices. The research was accomplished through interviews semi-driven with teachers from Goiânia's municipal schools. The eighteen interviewed teachers' group accomplished the course of storytelling of stories offered by the Municipal General office of Education. This research uses the theoretical device of Analysis of Speech (AD) from the French school, to understand the words' meaning, of the subject of the research - the teacher - considering the production conditions in which the speeches were built. Besides AD, as base of the study object, we appropriated of theoretical like Arent (2002), who brought us the possibility to discuss the tradition and culture concepts, Benjamin (1994), tradition, narrative and narrator, Bettelheim (1980) and the theoretical of the contemporary childish literature like Coelho (2000), Perrotti (1986), Lajollo (1989), Turchi and Silva (2002), Yunes (1989) among others, and in Debord (2002) we took the spectacle's concept, that allowed the reflection about the appropriation of the spectacle's speech in the activity of storytelling of stories. As for the objectives, the analyses showed that most of the interviewed teachers presented a linked discursive formation to the memory, to the significance of the childhood's memories, of a lived past and rebuilt now in their pedagogic practices. About the literature's pedagogic speech it was possible to notice that just a small part of it enrolls in this discursive formation and nevertheless it did not seem to be dominant. The analysis of the interviews pointed us that the pedagogic speech on the storytelling of stories does not possess spectacular characteristics, although it appears, but in smaller proportion. The ideological and discursive formation from the majority of the researched teachers is related to the importance given by those to the storytelling of stories as place of the word in the valorisation of the tradition, of the habits, of the knowledge and of the experience acquired by the last generations.

Key Words: Storytelling of stories, memory, culture, school

APRESENTAÇÃO

Contar histórias tem sido uma prática que desenvolvo desde o início de minha atividade docente. Acredito que o motivo de minha prática pedagógica estar relacionada à contação de histórias deve-se ao fato de que, no passado, em minha infância, ouvia histórias contadas pela minha avó paterna e tios que contavam contos clássicos e populares, e meu pai que contava as histórias da Bíblia.

Mesmo sendo uma atividade constante em minha prática, o interesse em investigar o contador de histórias como objeto de estudo surgiu depois que percebi as muitas significações dessa atividade. Inicialmente tinha apenas um olhar para a contação de histórias e procurava refletir como essa atividade poderia influenciar no gosto pela leitura.

As circunstâncias reais que permearam minha prática fizeram-me percorrer o caminho do tecnicismo, da aula de leitura à contação de histórias. Nessa trajetória ocorreram várias transformações, a maior delas foi a de transcender a contação de histórias como aula de leitura. Não aconteciam aulas de leitura, era um momento de trocas de experiências, assim como afirma Benjamim (1994,p.215):“a narração é uma faculdade de intercambiar experiências”. Ao contar histórias, eu narrava experiências que falavam da vida, de sonhos, da infância, de vivências de crianças e de adultos.

Da partilha de experiências com meus alunos, passei a compartilhar com meus pares, os professores, ministrando cursos e oficinas de contação de histórias. Formei grupos infantis de contadores de histórias e os alunos tinham a oportunidade de também trocar experiências com seus colegas. Promovi a participação dos alunos em feiras de livros, eventos e programas de leitura, a fim de que eles pudessem intercambiar experiências em novos espaços e com colegas de diferentes escolas.

Observando a realidade das escolas onde trabalhei, verifiquei que a prática de contar histórias acontecia esporadicamente, através de programas ou eventos de um dia no máximo, como no dia do livro, ou abertura de semanas pedagógicas. Pude constatar ainda que a literatura era utilizada também para fins didáticos.

Essas observações levaram-me a interrogar sobre o papel da literatura e o lugar da contação de histórias na escola, uma vez que, em minha prática, já a utilizava como meio de transmissão de experiências, como estabelecimento de laços

sociais e afetivos.

O motivo de minha prática, como contadora de histórias, tornar-se objeto de estudo, veio da sugestão de dois colegas que me encorajaram a pesquisar sobre o assunto, já que realizava aquela prática com uma autoridade que ia pra além de um saber contar histórias, disseram-me eles.

Assim, ingressei no mestrado da Universidade Católica de Goiás, com a proposta inicial de pesquisar a contribuição da contação de histórias na formação de leitores. Nesse momento, quando nada estava definido para uma pesquisadora iniciante, três professoras do mestrado foram fundamentais para delinear e delimitar meu tema, as professoras Doutoradas Glacy Roure, minha orientadora, Maria Tereza Canezin Guimarães e Marília Gouveia.

Tendo em vista a linha de pesquisa na qual meu projeto estava inserido, processos pedagógicos, sem a definição do objeto de estudo e dos sujeitos da pesquisa, tive então a grata satisfação de ter como orientadora a Professora Doutora Glacy Roure que, além de conduzir-me à teoria da Análise de Discurso, ensinou-me a analisar e desnudar o que se esconde atrás das palavras, o não dito, a ler os sentidos e significados da atividade de contar histórias.

A professora Maria Tereza Canezin Guimarães levou-me a perceber os muitos caminhos em que poderia seguir pesquisando sobre “contadores de histórias”. Ela falou-me de suas experiências na infância de quando ouvia histórias. A professora Marília levantou um referencial teórico que fez parte dessa pesquisa, ao questionar a dificuldade de mensurar se a contação de histórias na escola contribui na formação do leitor, uma vez que o aluno pode ter recebido essa formação anterior à escola. E ainda nessa perspectiva, o que dizer das pessoas mais velhas, dos anciãos, que ouviam e contavam histórias, sem talvez nunca terem tido contato com livros, ou até mesmo sem saberem ler? Isso direcionou-me a buscar o referencial teórico pertinente a arte de narrar através da oralidade, em Benjamim (1994).

Após muitas leituras, estudos e reflexões, mediante a orientação cuidadosa da Professora Glacy, definimos o objeto de estudo dessa pesquisa, o contador de histórias e os seus sujeitos, os professores que realizam a atividade de contar histórias na escola. Também definimos o problema da pesquisa: apreender os significados dados pelos professores à atividade de contar histórias na escola, a partir do dispositivo teórico Análise de Discurso (AD), tendo em vista os processos

de determinação histórico-social dos discursos dos professores.

Para compreender a maneira pela qual os professores significam sua prática, nos remetemos não aos conteúdos dos enunciados, nem aos sentidos literais, mas o modo de se relacionar com outras significações, levando em conta toda a rede de sentidos histórica e linguisticamente definidos.

Inicialmente a escolha do campo de pesquisa seria cinco escolas, uma por cada unidade regional e três professores de cada unidade escolar, a fim de que a pesquisa tivesse uma amostra de toda a rede municipal de ensino.. Entretanto a Secretaria Municipal de Educação (SME) indicou os professores que desenvolviam um trabalho sistemático como contadores de histórias, os quais se encontravam em número expressivo lotados nas escolas da região sul.

Participaram dessa pesquisa um total de 18 (dezoito) professores: 09 (nove) pedagogos; 07 de áreas, sendo 01 (um) de artes, 04 (quatro) de educação física e ainda 02 (dois) bibliotecários. Desse total 16 (dezesesseis) realizaram o curso de contadores de histórias, oferecido pelo Centro de Formação da SME.

Como procedimento metodológico, utilizei entrevistas semi-dirigidas com orientação da seguinte questão: Qual o significado de contar histórias na escola e por que realiza essa prática? Para apreender os significados dados pelos professores a essa atividade, tomamos como aporte teórico a Análise de Discurso (AD), visto que esse dispositivo teórico trata o discurso como processo histórico e social.

Assim, após as entrevistas realizadas, diante dos objetivos propostos, e com o material para ser pesquisado em mãos, esbocei o trabalho em três capítulos. No primeiro capítulo apresento um referencial teórico que sustenta a prática de contar histórias, bem como um histórico dessa atividade. No segundo capítulo mostro como a Análise de Discurso contribui para apreender os significados apresentados pelos professores sobre essa prática, e o terceiro trata das análises de seus discursos.

No primeiro capítulo, faço uma reflexão sobre o papel da literatura e sua função enquanto organizadora das experiências humanas. Também levanto a questão de se utilizar a literatura na escola com fins de ensinar conteúdos. Apresento um histórico dos contos de fadas pensado através da AD e da prática milenar de se contar histórias, uma vez que essa surge juntamente com a linguagem articulada.

Como referência teórica que sustenta o estudo da narração, da arte de contar

histórias, em Benjamin (1994) busquei a reflexão sobre a importância dessa atividade para a construção da dimensão coletiva, do estabelecimento de laços sociais que sustentam as relações hoje. Para Benjamin, o conhecimento do educador, do contador de histórias, deve ser buscado no passado, na tradição. Seguindo escolas diferentes, mas aproximando-se da mesma concepção sobre tradição, cultura e modernidade, encontra-se Arendt (2002) que assim como Benjamin concebe o passado como lugar de conhecimento e autoridade do educador.

Os estudos de Arendt (2002) sobre cultura contribuíram para a análise dos discursos produzidos pela sociedade espetacular com predominância da imagem e do órgão da visão. Nesse sentido, tomei o termo sociedade do espetáculo em Debord (2002) para pensar esse tempo em que tudo é transformado em espetáculo, em visibilidade, o que associei com o termo sociedade escópica de Quinet (2002), com objetivo de apreender, nos discursos dos professores, se estes dão à contação de histórias essa significação.

Ainda no primeiro capítulo, analiso a contação de histórias na contemporaneidade sob a luz dos estudos de analistas como: Orlandi (2001), Rolnik (2001), Pfeiffer (2001), Roure (2001) e José Nunes (2001), para pensarmos o deslocamento dessa prática na modernidade, visto que as novas subjetivações que se impõem aos sujeitos os afetam em seus modos de habitar esses espaços, produzindo outros sentidos e significados. Da prática social de contar histórias à prática pedagógica de contadores de histórias, faz-se um movimento na/da história de sujeitos e espaços, sentidos e significados. Diante disso, procuramos apreender os efeitos de sentidos dessa prática hoje na escola.

No segundo capítulo busco a contribuição da AD para compreender as categorias de análises e os processos discursivos, como: condições de produção do discurso, memória e interdiscurso, formação discursiva, formações imaginárias e o discurso do silêncio. Procuro mostrar como esse estudo pôde auxiliar nas análises dos discursos dos professores e nas significações dadas à contação de histórias.

Ao discursar, o sujeito, além de comunicar, expõe sua história e revela seus sentidos, não só sua história, mas a de seu grupo, ele materializa as ideologias que o colocam na construção de sua história.

Para a AD, história não é um somatório de dados, mas resultados de fatos sociais que reclamam sentidos e produzem outros. Assim, a linguagem, como

prática social e histórica, reflete as relações significativas entre sujeitos, natureza e a sociedade na história.

Nesse sentido, a AD torna-se, portanto, um meio possível para apreensão dos significados da contação de histórias na escola. Podemos, portanto, perceber algumas das significações apresentadas pelos professores na atividade de contar histórias, pelo discurso, lugar de produção de sentidos e de identificação dos sujeitos.

No terceiro capítulo, apresento o discurso dos professores e as análises realizadas, face aos objetivos propostos. Dividimos as análises em três blocos: a significação da contação de histórias tomada como discurso pedagógico para ensinar conteúdos por meio da literatura; a significação dada à contação de histórias como espetáculo, considerando que vivemos sob a égide de uma sociedade marcada pelo predomínio da imagem, em detrimento da palavra; e a significação da contação de histórias ligada a uma memória discursiva, ou seja, as lembranças da infância, de um passado vivido.

As análises nos mostraram que os professores se inscrevem em mais de uma formação discursiva. Assim, se eles contam histórias porque suas práticas foram determinadas pelas condições de produção de um discurso, ou seja, o contexto sócio-histórico e ideológico em que se encontram, eles podem até utilizar essa atividade como meio de ensinar conteúdos ou como atividade de palco, de espetáculo e visibilidade, contudo essa formação não se apresentou como dominante, na verdade, eles são capturados por esse discurso naquilo que está além de suas vontades, mas conseguem ressignificá-lo.

Grande parte dos professores entrevistados tem sua formação discursiva inscrita numa memória que os remetem à sua infância, a um passado onde ouviram muitas histórias, foram atraídos por elas, e essa formação é significada em sua prática pedagógica. Esses professores conseguem significar a contação de histórias como lugar da tradição, das experiências compartilhadas e da dimensão simbólica da palavra.

CAPÍTULO I

O CONTADOR DE HISTÓRIAS E O SEU LUGAR NA SOCIEDADE DO ESPETÁCULO

Propomos neste capítulo discorrer sobre a prática de contar histórias e seus elementos intrínsecos, a narrativa e o narrador, sendo este chamado, em nossos dias, de contador de histórias. Desenvolvemos esse estudo tomando como base o dispositivo teórico da Análise do Discurso, a fim de apreender os sentidos produzidos pelo deslocamento dessa prática no tempo e no espaço.

Num mundo repleto de tecnologias da comunicação, a palavra parece perder sua dimensão simbólica, daí porque pensarmos na prática de contar histórias como um meio de restituir o lugar da palavra. Nesse sentido, apresentaremos um breve estudo da função da literatura, enquanto organizadora das experiências humanas, tomando a prática de contar histórias em sua forma de transmissão de conhecimentos, de costumes, de valores, de tradição e de seu estatuto de arte da palavra.

Analisar discursivamente a formação dos contos e das narrativas, considerando a maneira como foram apreendidos através dos tempos, implica compreendê-los como discurso, relacionando língua, sujeitos/sentidos e história.

Buscamos, em Benjamin (1994), os conceitos de narração e narrador, em Arendt (2002), as reflexões sobre tradição, cultura e a função da escola. Para Arendt (2002), a autoridade do professor está assentada no passado, assim também é a autoridade do narrador para Benjamin (1994). Esses autores, ainda que por caminhos diferentes, apontam que a educação vive um dilema entre o velho e o novo, o tradicional e o moderno – um constante desafio em se sustentar enquanto condição de instituição no mundo em permanente mudança. Em relação a esse aspecto, acrescentamos a reflexão de Debord (2002), sobre sociedade espetacular, visto que pensamos ser essa produtora de efeitos na cultura escolar.

A atividade de contar histórias era uma prática própria das famílias, comunidades, ou outros pequenos grupos. Com o crescimento das sociedades urbanizadas, essa atividade dilui-se, sendo substituída por outras mais sofisticadas, digitalizadas e imagéticas, que cada vez mais vão se incorporando ao cotidiano urbano. Dentro das novas configurações nas sociedades modernas, a atividade de

contar e ouvir histórias desloca-se de espaço, saindo da família ou pequenas comunidades, chegando ao espaço escolar.

As análises de Orlandi (2001), Rolnik (2001), Pfeiffer (2001), Roure (2001) e José Nunes (2001), sobre os novos modos de significação no espaço urbano, nos possibilitam pensar sobre o processo de deslocamento da atividade de contar histórias. Também permitiram a compreensão dos sentidos produzidos nessa atividade, uma vez que o conceito de urbano reconfigura a noção de espaço e dos processos de significação dos sujeitos nesses novos espaços. Utilizaremos os conceitos: espaço, cidade e urbano, para analisar a sobredeterminação do conceito de urbano ao conceito de cidade, como traz Orlandi (2001,p.10).

Considerando a determinação histórico, social e cultural nas práticas pedagógicas, faz-se necessário refletir sobre o espaço escolar, uma vez que a escola encontra-se inserida em uma sociedade que apresenta novas relações sociais e culturais.

Essas relações vão produzir efeitos de sentidos na formação do contador de histórias, que hoje não é mais aquele ancião, depositário de um saber que as experiências de vida lhe proporcionaram e que buscava, no passado, sua autoridade ao narrar histórias preservadas pela literatura oral, como aponta Benjamim. Tendo sido a literatura oral sistematizada na forma escrita, o contador de histórias contemporâneo busca seu repertório em textos literários, que foram preservados e guardados por meio da escrita. Portanto, sendo esses objetos da prática do contador de histórias, vamos tratar da função da literatura segundo autores contemporâneos.

1.1. Literatura – a organização das experiências humanas

O homem, ao criar e transmitir, por meio da linguagem, às outras gerações, os meios, as técnicas, os hábitos e os modos de viver, está construindo cultura e permitindo a sobrevivência da espécie humana. Mediante o uso da linguagem trocamos experiências, incorporamos conhecimentos às novas descobertas e transmitimos idéias, pensamentos e desejos. A linguagem, portanto, tem lugar significativo na troca social, na construção da cultura e da história.

A literatura, ao se servir da linguagem escrita, tem como matéria prima a palavra, não como simples objeto de uso, mas como arte, daí dizer que a literatura é a arte da palavra. Ela parte da imaginação criadora para expressar os sentimentos

humanos, para recriar a realidade, organizando de modo criativo as experiências da vida. Nesse sentido, Cecília Meireles define literatura como uma atividade que se manifesta por intermédio da palavra, e o fato de usá-la como forma de expressão é o que designa o fenômeno literário: “A Literatura não é, como tantos supõem, um passatempo. É uma nutrição.” (MEIRELES,1984,p.32). É nutrição porque alimenta os sonhos, a imaginação e a fantasia do leitor e do ouvinte, porém, para isso parte da realidade, fazendo a ponte entre a utopia e o real.

Segundo Lajolo, a natureza literária se instaura na relação que as palavras estabelecem com o real e o fantasioso: “A própria criação da utopia se nutre sempre de uma imaginação ancorada na realidade...” (LAJOLO,1989,p.46). De forma crítica e emocionada, expressos numa linguagem simbólica, os elementos da realidade são transformados e recriados para produzir o texto de natureza literária. Para Coelho, o fenômeno literário se caracteriza pela duplicidade intrínseca do abstrato e do concreto.

Abstrato, porque é gerado por idéias, sentimentos, emoções, experiências de várias naturezas... Concreto, porque tais experiências só têm realidades efetivas quando transformadas em linguagens ou em palavras. (COELHO,1991,p.64)

A literatura promove a consciência de mundo e a construção do conhecimento, em relações que são estabelecidas entre o sujeito e o espaço/tempo. Nesse sentido, a literatura,

...amplia e enriquece a visão da realidade de um modo específico. Permite ao leitor a vivência intensa e ao mesmo tempo a contemplação crítica das condições e possibilidades da existência humana. Nem a nossa vida pessoal, nem a ciência ou filosofia permitem, em geral, esta experiência ao mesmo tempo una e dupla... A literatura é o lugar privilegiado em que a experiência vivida e a contemplação crítica coincidem num conhecimento singular, cujo critério não é exatamente a verdade e sim a validade de uma interpretação profunda da realidade tornada em experiência. (ROSENFELD, 1976,p.55)

A literatura é de constituição formadora, sob todos os aspectos: lingüísticos, sociais, emocionais e estéticos. Lingüísticos e sociais porque a meta do discurso literário é a comunicação intensa, vivida nas experiências sociais e culturais do homem. Emocionais e estéticos porque a literatura permite sonhar, enfrentar medos,

vencer angústia e desenvolver a imaginação. A linguagem literária, em sua forma escrita e oral, seja pela leitura de um livro, seja pela voz de um contador de histórias, traz em seus enredos, personagens, relações e conflitos de valores, que são perpassados no tempo, refazendo o passado, adiantando o futuro e intensificando o presente.

Ora, a literatura... por sua forma específica de comunicação... lidando com o simbólico, com o imaginário, pode se constituir em terreno propício à criação... Ao invés de seguir modelos, erigir-se em modelo. Por ser uma ação, se servindo de símbolos, ela carrega as vantagens da criação de idéias, que podem gerar utopias ou inovações precoces, adiantar-se às práticas do tempo.(ROSEMBERG, 1984, p.76)

Por meio da literatura, das histórias, podemos viver outras vidas, conhecer outras civilizações. Ela nos dá acesso a uma parte da herança cultural da humanidade. Portanto, a literatura constitui-se em mediação, produzindo significado e tornando-se um meio para organizar as experiências humanas. Nesse processo é fundamental o papel da linguagem, que não só tem a função de mediar a experiência, como, em certa medida, a constitui. Para Vygotsky, a linguagem é um instrumento sócio-histórico e cultural, pois ao longo da história social do homem, os instrumentos culturais foram sendo inventados e aperfeiçoados: “o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos lingüísticos e pela experiência sócio-cultural da criança...” (VYGOTSKY,1991,p.44). A literatura como uma das formas de comunicação, é produção significativa da cultura, podendo se relacionar com outros objetos culturais.

... A riqueza polissêmica da literatura é um campo de plena liberdade para o leitor, o que não ocorre com outros textos. Daí provém o próprio prazer da leitura, uma vez que ela mobiliza mais intensa e inteiramente a consciência do leitor, sem obrigá-lo a manter-se nas amarras do cotidiano. (AGUIAR e BORDINI,1988,p.15)

Coelho afirma que a Literatura, por sua natureza individual, tendo a palavra como material por excelência do pensamento, e social, porque palavra é linguagem social, pode criar e recriar a realidade, que não foi inventada, mas extraída de experiências anteriores. “A Literatura é um autêntico e complexo exercício de vida, que se realiza com e na Linguagem-complexa.” (COELHO,2000,p.24)

A autora destaca ainda que a Literatura, como manifestação da cultura, assim como a arte, cinema e teatro são meios para transformação da realidade que aí está. A Literatura dá forma e divulga os valores culturais, os costumes, o jeito de viver de um povo, suas experiências, suas histórias. Cabe a nós, assim como fizeram as gerações passadas que receberam essa herança, transformá-la, reconstruindo-a de acordo com as condições determinadas pelo momento histórico.

Magnani analisa o texto literário como objeto discursivo que se apresenta em sua multiplicidade, instaurando relações dos sujeitos entre si e com seu passado, presente e futuro, com a cultura e a língua, com o mundo público e privado. As narrativas literárias são textos constitutivos de várias formações discursivas. Podemos dizer que enquanto “materialização de processos discursivos”, a narrativa literária é um objeto mediador. Assim completa Magnani,

Através da narrativa literária, torna possível produzir significados e sentidos, vivificar e sincronizar experiências, modificando modos e conteúdos de pensar, sentir, querer e agir, instaurando sem tipo específico de interação dos sujeitos entre si e com o mundo natural e social, com o mundo público da cultura, com o tempo e o espaço. (MAGNANI, 1995, p.37)

Ainda segundo essa autora, a leitura dos textos literários faz com que o leitor constitua-se como sujeito. Nesse processo “interagem as histórias de leitura do texto e as do leitor”, com singularidade, permitindo ao leitor reconhecer a si próprio e interrogar-se diante do texto. O texto literário é também marcado pela tensão entre provisoriedade e historicidade, não separando nesse processo as atividades de ler, analisar e interpretar. Enquanto se ouve ou lê uma história, o diálogo está em andamento e, nesse instante, o ouvinte ou leitor já está procurando interpretar o que ouve ou o que lê. Segundo Magnani é nesse processo que ele se faz sujeito.

Doll mostra como o modo narrativo trabalha o diálogo e a interpretação. Através de uma história inicia-se um diálogo com o texto, pois o leitor é encorajado, desafiado a interpretar. Uma história contém a “quantidade suficiente de indeterminância para incitar o leitor/ouvinte ao diálogo” (DOLL, 1997, p.185). Se essa história for contada em vez de ser lida, o diálogo se intensifica ainda mais.

Na produção da leitura literária, como já foi citado, o sujeito/leitor representa a junção de duas historicidades: de suas leituras e as leituras do texto, do autor. A literatura, mais que qualquer texto exige a participação do leitor, sendo o mesmo

levado a complementar a comunicação, a dar seqüência com sua leitura, justamente por ser diálogo que se estabelece entre duas subjetividades, a da obra e a do leitor. Por isso, Yunes e Pondé afirmam que a leitura literária é o reconhecimento entre dois sujeitos falantes: o tu e o eu. Essa “linguagem só é possível porque cada locutor é sujeito”.(YUNES e PONDÉ,1989,p.49). O tu se transforma permanentemente em eu, em razão de autor e leitor compartilharem de certas atitudes, normas, expectativas e conhecimentos que respondem pelo sentido literário de um determinado texto.

Para Smolka, a atividade da leitura, como forma de interação se desenvolve na dinâmica das relações sociais e historicamente desenvolvidas, na qual a criança, no seu processo de constituição como sujeito-leitor, é protagonista e interlocutora. Segundo a autora, há nessas formas de interação a constituição da intersubjetividade, o lugar para partilha de ações e emoções, troca de posições e papéis sociais, jogos de expectativas e intenções: “É nessa dinâmica de atividades interpessoais que se configuram formas de dialogia, que se elaboram esquemas de interpretação.” (SMOLKA,1989,p.33)

Segundo Orlandi, o efeito-leitor refere-se à posição do sujeito, seu lugar social, com as condições que o caracteriza historicamente.

E o leitor é aquele que se assume como tal na prática da leitura, numa ordem social dada, em um lugar específico. A função enunciativo-discursiva, que é a do leitor, constitui um sujeito afetado pela sua inscrição no social. Quer dizer que o efeito-leitor é determinado historicamente pela relação do sujeito com a ordem social. (ORLANDI,1988,p.61-62)

Portanto, diante de um texto literário, o leitor não permanece, nem fica passivo. A leitura literária vai suscitar a leitura de mundo que o sujeito possui e abrir novas interpretações, permitindo o diálogo. Ao falarmos da leitura de mundo do sujeito, lembramos Paulo Freire quando diz que “a leitura de mundo precede a leitura da palavra.”(FREIRE,2001,p.11). Para ele a leitura que precede a palavra é a leitura crítica, que implica a percepção das relações entre o texto e contexto. O contexto se refere ao mundo imediato do sujeito, sua condição histórico-social, seu mundo físico, suas lembranças... Tudo que vem à tona no momento da leitura.

... reler momentos fundamentais de minha prática, guardados na memória, desde as experiências mais remotas de minha

infância, de minha adolescência, de minha mocidade, em que a compreensão crítica da importância do ato de ler se veio em mim se constituindo. (FREIRE,2001,p.11)

É interessante pensarmos como o mestre Paulo Freire, ao realizar um trabalho que poderíamos chamar de técnico ou obra teórica, “A importância do ato de ler”, transforma seu texto, ou pelo menos parte dele, em um texto literário ao fazer uso de uma linguagem estética e poética, lembrando sua cidade, a casa em que nasceu, seu quintal, sua infância.

... na casa em que nasci, no Recife, rodeada de árvores, algumas delas como se fossem gente, tal a intimidade entre nós – à sua sombra brincava... a velha casa... o sítio das avencas de minha mãe... daquele contexto se encarnavam no canto dos pássaros... na dança das copas das árvores sopradas por fortes ventanias... no cheiro das flores – das rosas, dos jasmims. (FREIRE,2001,p.12-13)

A natureza literária de um texto, portanto, se instaura na relação do autor com seu contexto, com seu mundo imediato, com a situação de produção e leitura, com suas subjetividades. Corroborando com esse pensamento Lajolo (1989,p.38) observa,

A linguagem parece tornar-se literária quando seu uso instaura um universo, um espaço de interação de subjetividades (autor e leitor) que escapa ao imediatismo, à predictibilidade e ao esteriótipo das situações e usos da linguagem que configuram a vida cotidiana.

Embora os diversos autores aqui apresentados advenham de propostas e teorias diferentes, tomamos como ponto em comum o conceito de diálogo como mediação e interação que se estabelece ao ouvir ou ler as narrativas literárias.

Porém, a literatura como fonte de conhecimento nem sempre tem sido utilizada em sua função de investimento no prazer. O uso da literatura na escola parece apresentar alguns equívocos, quanto à sua função.

Turchi (2002) mostra como relações equivocadas a respeito da literatura infantil têm sido desastrosas para quem mais deveria beneficiar dela – a criança. Na história da literatura infantil no Brasil, dentre tantos outros equívocos, tivemos o atrelamento da Literatura com a Pedagogia, o que acabou por reduzir a literatura a uma simples atividade didática, esvaziando sua função.

1.1.1. A literatura e o discurso pedagógico

Dentre os vários usos que se fez da literatura no cotidiano da prática escolar, é possível observar ainda hoje a ênfase no conteúdo. Tem-se utilizado a literatura para trabalhar a gramática, conceitos matemáticos, ciências naturais, etc. Ao se fazer do livro literário, como afirma Turchi (2002,p23), “um paradidático”, deixa-se de reconhecer a literatura em sua função estética.

Essa prática considera a existência de um discurso em que a escola foca sua atenção na transmissão de conteúdos e no cumprimento da programação curricular. Nesse aspecto Zilberman (1990,p.100) observa,

“A literatura infantil confundiu-se com a própria escola, estabelecendo-se, em conseqüência, uma relação simultaneamente metafórica e metonímica entre a espécie literária e a instituição pedagógica: o livro (literário) tornou-se tanto o simulacro da escola, por ensinar sempre uma atitude ou um saber à criança; e conformou-se em atuar como um instrumento do ensino, ao ser introduzido na sala de aula na forma simulada de livro didático.”

Observamos essa tendência nos livros didáticos em circulação e aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PLND). Citaremos apenas três livros, a fim de exemplificar essa observação. **(Anexo A)**

No livro **Português: Linguagens**, 5ª série, editora Atual, o lindo e delicado poema “Borboletas” de Vinícius de Moraes é utilizado para ensinar adjetivos. No instigante poema de Fernando Paixão, “Ônibus” com tantos elementos estéticos para se observar, o livro vai chamar atenção para o uso da classe gramatical numeral. Outro livro que tem a pretensão de ensinar gramática com poesia é **Festas das Palavras**, 3ª série, editora FTD. Ele apresenta o poema de Elza Beatriz para trabalhar substantivos e o poema de Pedro Bandeira para trabalhar pronome pessoal do caso reto.

O livro **Você e sua comunidade**, da editora Formato, utiliza um poema de Sergio Caparelli para trabalhar conteúdo de ciências sobre vacinação, perdendo assim toda a riqueza das experiências da criança que esse poema suscita. O poema “A casa” de Vinícius de Moraes, é utilizado para trabalhar o conceito de espaço casa, reduzindo as possibilidades de significação a serem produzidas a partir do poema. Porém o mesmo livro mostra a função estética da literatura ao apresentar

um poema que é uma versão da parlenda “Hoje é domingo”. Esse poema é usado para mostrar que essas cantigas eram cantadas e contadas pelos pais, avós, bisavós, etc. Como atividade o livro pede que o aluno pesquise com os mais velhos as brincadeiras antigas.

A literatura criada como forma de organizar as experiências não tem a função de transmitir conhecimentos precisos ou conceitos exatos. Ela apenas suscita a sensibilidade, a significação. Segundo Lajolo (1989,p43) o caráter humanizante e formador da literatura não vem da quantidade de informações que ela propicia ao leitor, mas da capacidade que ela tem de fazer o leitor criar e recriar, apresentando-se como uma atividade ilimitada e libertadora.

Para Perrotti (1986,p.71), a função estética da literatura não pode ser confundida com fins didáticos. Enquanto arte, sua função é exprimir o belo, ou já não será literatura. Ele ressalta a importância da literatura na transmissão de valores como inerente a qualquer ato de linguagem: “Não se trata, portanto, de negar o instrumental... trata-se de não reduzir a literatura para crianças e jovens ao discurso didático.” (PERROTTI,1986,p.76)

A literatura, portanto, é uma atividade livre e estimulante, que leva à imaginação, à criatividade e o despertar do senso crítico. A leitura literária estimulada pelo prazer é uma leitura descompromissada, despreziosa, e não se prende a objetivos conteudistas. A esse respeito concordam Aguiar e Bordini, quando denunciam a utilização da literatura para fins didáticos: “... o quadro se agrava com o uso dominante do livro didático, uma vez que esse sabidamente oferece apenas fragmentos de textos literários e os aborda do ponto de vista gramatical acima de tudo. (AGUIAR e BORDINI,1988,p.33)

Lajolo (1982,p.51) compartilhando também desse pensamento refere-se à literatura utilizada para esse fim como abuso da escola, ao transformar a literatura em didática: “A Literatura na escola, portanto, consumida com a mesma passividade com que se digerem figuras geométricas e regras gramaticais, habitua o aluno a uma atividade sempre passiva perante o texto”. Longe de levar o leitor à passividade o texto literário provoca, como anteriormente referido, a participação ativa do sujeito. Ele é convidado a interpretar, a dar sentido, a contrapor ou se identificar com o texto, enfim o leitor é chamado ao diálogo, exatamente porque no momento da leitura literária, e muito tempo depois redes de significações são tecidas pelo leitor. Lajolo (1989,p.43), em outra obra, confirma: “ É a literatura porta de um mundo autônomo

que, nascendo com ela, não se desfaz na última página do livro...permanece no leitor, incorporado como vivência.”

Amarilha, numa pesquisa sobre a função das narrativas literárias, observou que alguns professores utilizam a narrativa literária para acalmar a sala diante da baderna ou caos. Contar histórias para manter a disciplina quando os alunos estão inquietos é desprezar o convite ao sonho e a fantasia propiciados pela literatura. Diante de tal fato, a pesquisadora sugere:

... entende-se que **Sherazade**¹ deveria visitar mais vezes nossa sala de aula, não para sustentar a disciplina, nem para preencher um vazio pedagógico, mas para proporcionar sistematicamente o contato com as possibilidades significativas das narrativas.” (AMARILHA,1991,p.41.grifo nosso)

O caráter mediador da literatura não deve ser entendido como relação instrumental e utilitária, como um receituário pedagógico, mas como relação instauradora e constitutiva, ação que modifica e transforma. Como já falamos, sua função principal é a fruição estética e a aquisição de conhecimentos sem a intenção de fazê-lo.

É através da literatura que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica... É ficar sabendo História, Geografia, Filosofia, Política, Sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula... Porque, se tiver, deixa de ser literatura, deixa de ser prazer e passa a ser Didática, que é outro departamento (não tão preocupado em abrir as portas da compreensão do mundo) (ABRAMOVICH,1997,p.17)

A literatura enquanto mediadora da aprendizagem acontece ao se produzir a linguagem, mediante o uso da palavra escrita ou oral. Assim, o sujeito associa o visível ao invisível, o ausente ao desejado, ou seja, a literatura fala de experiências de vida, das condições e possibilidades da existência humana que toda criança e adulto passou ou passará.

Os textos literários são uma narrativa de formação, pois transmitem experiências e, ao mesmo tempo, conduzem a uma reflexão. Em consequência, a

¹ Sherazade – personagem dos contos “As mil e uma noites” que, para escapar à sentença de morte, conta uma seqüência de histórias sem fim.

reflexão leva à aprendizagem, mas uma aprendizagem de vida, não de conteúdo. É um texto de formação no melhor sentido da palavra, mas não têm por princípio induzir o aprendiz a desenvolver certos comportamentos ou a moral. Por isso Roland Barthes² afirma,

A literatura não responde às perguntas, fechando-as; porque as amplia, multiplica suas respostas. Não pretende atingir nenhuma verdade; pretende abrir nossa mente para as inúmeras percepções de mundo, que existem nos universos mentais das pessoas.

Mais que ensinar conteúdos a literatura ensina as histórias do homem, da vida, do conhecimento, enfim, das experiências humanas. Essa intencionalidade básica é atingida por uma literatura consciente que ao mesmo tempo emociona e ensina modos de ver o mundo, de viver, pensar, agir e criar. É segundo essa direção que apontamos para a importância da literatura na escola, a fim de que sua função de investimento no prazer e no conhecimento seja observada, tornando essa atividade objeto de mediação.

Para Coelho, a escola é o espaço privilegiado do encontro entre o aluno e a literatura. É lá que deverão ser lançadas as bases para a formação do indivíduo, pois é nesse espaço que, de maneira mais abrangente, mediante o contato com os estudos literários o aluno é estimulado a realizar,

... o exercício da mente; a percepção do Real em suas múltiplas significações, a consciência do Eu em relação ao Outro; a leitura-do-mundo em seus vários níveis, principalmente, dinamizam o estudo e o conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente – condição sine qua non para plena realidade do ser. (COELHO,1991,p.15)

A Literatura como mediação torna-se objeto de estudo entorno do qual podem se organizar as relações do conhecimento, numa atividade aberta a um saber múltiplo e interrogativo, fazendo a ponte entre passado, presente, futuro e o feliz encontro das esferas do novo e do velho. Benjamin (1994) afirma que a atividade de narrar pode conservar e renovar o velho, resgatar a memória, as lembranças da dimensão coletiva, das histórias, dos confrontos, dos povos, da humanidade.

²BARTHES, R., in Olga de Sá. Introdução a Contos de Cidadezinha de Ruth Guimarães. Centro Cultural Teresa d'Ávila, 1996.

Daí ser fundamental na escola ouvir e contar histórias. A contação de histórias dentro da escola, na voz do professor, ganha uma dimensão coletiva, porque aí se juntam as histórias dos alunos, dos professores e aquelas que estão acumuladas na literatura. Nesse sentido o professor assume o papel de mediador entre os alunos e o conhecimento, numa atividade lúdica e enriquecedora.

Talvez as histórias mais ouvidas e contadas na família ou na escola sejam aquelas que fazem parte dos contos de fadas. Eles são fontes de inspiração para pais, avós, professores, que também foram marcados por essas narrativas. Bruno Bettelheim, autor de **Psicanálise dos Contos de Fadas**, afirma que essa obra teve origem na impressão profunda que lhe causou a voz de sua mãe ao contar essas histórias.³

Pela importância dos contos de fadas na formação da criança e pela sua própria constituição e ressignificação ao longo dos anos, através do imaginário social, utilizaremos algumas categorias propostas pela Análise do Discurso para pensarmos esse gênero da narrativa.

1.1.2. Os contos de fadas na literatura

Os contos de fadas foram transmitidos de geração em geração, preservados pela literatura, através da oralidade e da escrita, e chegam hoje até nós. Porém, num mundo repleto de diversidades de comunicação ou como diria Orlandi (2001,p.11), de tantos “materiais simbólicos” que também contam histórias, em que o poder imagético ganha força, ocupando o lugar do contato humano, é possível observar uma tendência a duvidar dos benefícios dessas narrativas na formação da criança.

As discussões e polêmicas acerca dos contos de fadas, por pesquisadores e educadores, trazem hoje uma indagação: os contos de fadas podem ser contados às crianças? A dúvida existe porque esses contos representariam fatos longe da realidade atual, contendo elementos preconceituosos e discriminatórios. Nesse pensamento os contos de fadas seriam narrativas retrógradas, que perpetuam mecanismos seculares de opressão.

Mas estudiosos que refletem sobre os contos de fadas não têm dúvidas. Seu

³ Declaração do autor em matéria publicada pela Revista Cláudia/94

valor perene e atemporal demonstra que, quanto mais lidos, mais se revelam.

O conto de fadas é a criação mais poderosa na vida espiritual da humanidade. A criança lida com os elementos dos contos de fadas de modo tão soberano e imparcial como com retalhos e tijolos. Constrói seu mundo com esses contos, ou pelo menos os utiliza para ligar seus elementos. (BENJAMIN,1994,p.238)

Para Coelho os contos de fadas possuem uma característica importante para a criança na fase de simbolização dos sentimentos e emoções – o maravilhoso. Esse elemento básico dos contos ajuda na resolução de conflitos: “o maravilhoso sempre foi e continua sendo um dos elementos mais importantes na literatura destinada às crianças” (1991,p.50). O valor dos contos de fadas está em conter, em seus enredos, menos que preconceitos e discriminação, elementos simbólicos que retratam aflições, tristezas, conflitos e dúvidas, emoções e sensações que todo adulto e criança enfrentou ou enfrentará. Ao ouvir essas histórias, as crianças se identificam com personagens em situações semelhantes às suas, percebem que não são as únicas que sentem medo e sofrem. Tanto é assim que algumas histórias são mais marcantes para as crianças porque ocorre uma identificação com situações vividas por elas. Bettelheim (1980) afirma que os contos de fadas contribuem para a formação da personalidade, justamente porque trabalham medos, perdas, complexos, carências, etc.

Nesse sentido, ressaltamos que ao suavizar os contos de fadas, ou mudar seu final, como faz Walt Disney em seus filmes, evitando conflitos, dilemas, ou temas como morte, pode-se estar extraindo ou silenciando as inúmeras camadas de significações que residem nessas histórias ancestrais, adverte Bettelheim (1980). Ainda, segundo ele, tais histórias representam arquétipos dos seres humanos.

Além do mais, retirando-se o nó dramático - elemento intrínseco à existência humana – apaga-se o que foi constituído ao longo da história, pois a cada época os contos, ao sobreviverem ao tempo e espaços, ganham novas significações em seu seio narrativo. É nessa direção que compreendemos o apelo da escritora Tatiana Belinke: “deixem os contos de fadas serem contos de fadas”.⁴

As narrativas dos contos de fadas, antes de serem linguagem escrita, já eram transmitidas oralmente através dos séculos. Alguns contos tinham seus enredos

⁴ Matéria publicada na Revista Cláudia/96

misturados a outros, de acordo com cada época e lugar por onde eram contados. Ao serem registrados, passam ainda por outras modificações, provenientes das determinações inconscientes de quem os registraram (os autores), uma vez que estes sempre são afetados pela história e pela ideologia.

Para a Análise de Discurso, toda prática social é composta por efeitos de sentidos advindos de um já dito, que, sob um efeito de esquecimento, produz um efeito de universalidade. Nesse sentido, com base em estudos de Roure, podemos pensar que a constituição dos contos, dos mitos não se apresentam de forma individual, mas encontram-se determinados em sua “significância, por uma memória, por um conjunto de sentidos presentes em nosso imaginário social”. (ROURE,1999, p.61)

Há registros de que as histórias recontadas por autores como Charles Perrault (1628), os irmãos Grimm (1785-1786) e ainda Andersen (1805), já eram contadas na China, durante o século IX d.C. Bettelheim (1980) traz a descrição das possíveis influências na narrativa de Chapeuzinho Vermelho. Essa história já era contada como “Capinha vermelha” e pode ter originado do mito de Cronos ou ainda da estória latina (1023), onde uma menina é encontrada junto a lobos. Ela usava uma manta vermelha. Os estudiosos afirmam que a manta que cobria a menina tinha um capuz vermelho”.

A pesquisadora Marina Warner (1999), estudando sobre como foram inspirados alguns relatos e personagens dos contos de fadas, reuniu descobertas que confirmam a presença de fatos reais nos contos de fadas. A personagem “Pele de Asno”, história que traz muito forte o conteúdo de incesto, pode ter sido inspirada na santa barbada Wellgefortis, que era filha de um nobre lusitano. O conto “Barba Azul”, que apresenta em seu enredo a combinação de crime e sexo, pode ter sido baseado em personagens reais. Bettelheim (1980,p.338) desconhecia qualquer origem, tanto que afirma: “Barba Azul é uma estória inventada por Perrault, para a qual não existem antecedentes diretos nos contos folclóricos, tanto quanto saibamos”.

Warner (1999) traz como uma possibilidade, ser a personagem principal, inspirada no nobre bretão Gilles de Rais, enforcado em 1440 pelo assassinato de centenas de crianças. Seria um precursor de um assassino em série. O enredo da história de “Barba Azul” fala de um homem que matava suas mulheres e as escondia num quarto. Outra narrativa conta de um homem que, depois de matar as mulheres,

escondia os cadáveres no calabouço do castelo.

Mas a sua significação pode também estar no fato de que era comum, no século XV, as mulheres morrerem no parto. O alto índice de mortes de parturientes explicaria também a incidência de tantos órfãos e, conseqüentemente, das madrastas nos contos de fadas. Warner (1999) traz ainda descobertas inusitadas. A autora identifica a significação do minúsculo sapatinho de cristal de Cinderela, nas ataduras que as mulheres chinesas usavam para manter os pés pequenos durante toda a vida.

O alemão Eckhard Sander, autor do livro “Snow White: Myth or Reality” (Branca de Neve: Mito ou Realidade), afirma ter descoberto o que influenciou o enredo e as personagens da história de Branca de Neve. A inspiração para a personagem foi a condessa germânica Margareth Von Waldeck, do século XVI, que vivia em Bad Wildunger.

Provavelmente a condessa pode ter tido uma madrasta, mas não era ela que queria sua morte. Margareth se apaixonou pelo rei Philip II da Espanha e foi envenenada pela polícia secreta espanhola, por considerarem que essa união seria um desastre político para o reino. Os anões que aparecem na história podem ter sido baseados em crianças reais, que faziam trabalho escravo numa mina de extração de cobre, que pertencia ao irmão de Margareth. Elas cresciam corcundas e morriam prematuramente, raramente viviam além da idade de 20 anos.

De acordo com o pesquisador, a maçã envenenada provavelmente ganha essa significação em um produtor de maçãs de Bad Wildaungen. Para evitar que as crianças roubassem suas maçãs, ele conseguia deixá-las amargas e depois as distribuía para as crianças.

Com o passar dos tempos, detalhes foram se juntando ao fato principal da história, outros retirados, contados e recontados. A história ganha novas e diferentes significações, até se tornar como a conhecemos hoje. Como, na passagem dos fatos que foram fonte de inspiração até a história contada atualmente, tantos detalhes foram acrescentados e outros retirados? A resposta é que os sujeitos de cada época, que contavam ou ouviam as histórias, foram atravessados pela necessidade de se interpretarem e de serem interpretados. Daí porque afirmamos a não existência de uma origem:

É só no imaginário que todas essas versões, digressões, formulações, partiriam de um texto original. Nesse sentido, o

texto “original” é uma ficção, ou melhor, é uma função da historicidade, num processo retroativo. São sempre vários, desde sua “origem”, os textos possíveis num “mesmo” texto”. (ORLANDI,1996, p.14)

O processo de reconstrução dessas histórias ocorre determinado por uma memória histórica. É recorrendo ao já dito que o sujeito ressignifica. Essa ligação da materialidade do texto e sua exterioridade (memória) correspondem como já falamos às diferentes formações discursivas, diferentes posições do sujeito e distintos recortes de memória. Os autores, enquanto sujeitos, ao coletarem e publicarem os contos, faziam de um lugar, de uma posição social. Assim como mostra Orlandi (1996), o sujeito, em seu discurso materializa a história marcada por fatores sociais, culturais, políticos e econômicos. Isso se dá sob forma de efeitos de sentidos de algo já falado, de uma memória discursiva que vai construindo uma história de sentidos.

O retorno ao passado, através de lembranças, passa por um processo de ressignificação, para depois ser constituído em outros discursos. Roure (1999) diz que esse processo de retorno ao passado, no sentido de compreender e interpretar o hoje faz parte do processo de constituição de identificação. Ao buscar referência num passado já vivido, os autores parecem procurar encontrar em suas próprias histórias sentidos que possibilitam a sua afirmação enquanto sujeitos.

Assim podemos perceber através das características comuns aos contos coletados pelos vários autores. Por exemplo, os irmãos Grimm viveram na Alemanha no início do século XIX e recolheram os contos e lendas que faziam parte da tradição oral dos grupos humanos de seu país. Como lingüistas, deram unidade lingüística e estética a esses textos. Na maioria de seus contos está presente a força mágica da floresta, com seus mistérios e perigos, simbolizando um “ritual de passagem”, como nos contos “Chapeuzinho Vermelho”, “Branca de Neve”, “Bela Adormecida”. Essas personagens perdidas em uma floresta parecem simbolizar a necessidade de se encontrarem.

Hans Christian Andersen teve uma infância muito pobre. Filho de sapateiro, conseguiu notoriedade como contador de histórias. Os contos coletados por ele “A Sereiazinha”, “A Menina dos Fósforos”, “O Patinho Feio”, “O Soldadinho de Chumbo”, “A Polegarzinha”, são permeados de melancolia, com finais bem tristes. Na maioria desses contos, as personagens principais morrem no final. Isso nos leva

a pensar que sua infância sofrida, sua desilusão no amor e a não realização de outros sonhos e projetos, parecem ter influenciado as escolhas de seus contos e suas narrativas.

Charles Perrault viveu na França no século XVII e gozava de grande prestígio junto à nobreza pela sua arte de contar histórias. Suas histórias eram contadas nos salões dos palácios à época de Luís XIV. É considerada de Perrault a expressão “contos de fadas” que atribui a imagem das fadas às madames francesas que freqüentavam os salões, com seus longos vestidos e chapéus em forma de cone.

Outra categoria discursiva presente nos contos é a do anonimato. Nunca saberíamos com certeza a origem dos contos, uma vez que mesmo nas origens de cada um deles, vamos ter, como já falamos, várias formações discursivas. O anonimato é efeito do interdiscurso, que é o que é dito por um sujeito específico, em um momento particular, e que se apaga na memória. Depois passa para o anonimato, para que possa fazer sentido em minhas palavras. As narrativas dos contos seriam assim “uma voz sem nome”.

Daí dizermos que os contos não se apresentam em caráter individual, ganham uma categoria de universalidade, no trabalho da memória e do esquecimento, que é um trabalho ideológico. Só quando passa para o anonimato, que é possível observar a produção de uma espécie de efeito de literalidade, ou seja, a impressão do sentido lá.

Podemos ainda observar que nas narrativas dos contos, em relação à categoria de universalidade, existe uma indefinição das personagens, uma indeterminação de nomes. Por isso, não aparecem nomes próprios, como mostra Bettelheim (1980), salvo “João e Maria”, que podem designar qualquer menino ou menina, por se tratar de um nome genérico. Aparecem então artigos indefinidos, um menino, uma menina, uma moça, um rapaz, etc. Também os substantivos: rei, rainha, príncipe e princesa vêm precedidos do artigo indefinido: um rei, uma rainha. Que pode ser “pai e mãe”, assim como, uma princesa e um príncipe, podem ser “moça e rapaz”.

Segundo estudo de Roure (1999), podemos pensar que temos nesse discurso um deslocamento, um movimento de descentralização, a presença de um sujeito que se enuncia em mais de uma posição. As personagens são assim definidas, porque elas falam em nome de uma categoria universal, trata-se de um discurso de uma voz universal.

Portanto, os contos de fadas, tornando-se um discurso de voz universal por abordar problemas humanos de caráter existencial, por guardar estruturas básicas da psique e por expressar figuras e situações da alma coletiva, tornam-se atuais, mantendo-se vivos ainda hoje nas obras de muitos autores contemporâneos.

Os contos de fadas nada mais são do que lindas histórias de amor. Tão lindas que durante séculos não foi sequer preciso escrevê-las e, sem que ninguém sequer saiba onde nasceram, foram passadas adiante de boca em boca. (COLASANTI apud Silva, 2002, p. 157)

Na literatura infantil e juvenil contemporânea é possível observar um número considerável de títulos e de autores que reescrevem os contos de fadas, sem adaptações, sempre remetendo ao seu caráter universal e preservando os elementos simbólicos que lhe são intrínsecos, invocando dessa forma o inconsciente coletivo, o imaginário comum à existência humana. Assim como os contos de fadas, outras narrativas, como lendas e mitos, originados dos povos primitivos, também ajudaram o homem a encontrar respostas para os mistérios da natureza e também para o enfrentamento da realidade.

É bom ressaltar que no processo de elaboração e reelaboração dos contos de fadas, veiculados através da oralidade, o papel do contador de histórias é de fundamental importância na medida em que foram responsáveis pela conservação e transmissão dessas narrativas. Para pensar o lugar do contador de histórias na contemporaneidade, tomamos o conceito de narrador em Benjamim (1994), visto que se o contador de histórias é aquele que narra, assume, portanto, a função de narrador.

1.1.3. O narrador - contador de histórias

Num mundo repleto de tecnologias sofisticadas, “num tempo em que a palavra se esvazia, o pensamento se declina e a imagem se solidifica”⁵ (Roure,2003), o retorno à palavra, mediada pela voz do contador de histórias, revela-se como uma possibilidade de laço social. Precisamos exercitar o sentido da audição, já que a visão se tornou um órgão privilegiado em nosso tempo.

⁵ Aula proferida na disciplina Educação e Imagem, do Curso de Mestrado em Educação – UCG/2003

O contador de histórias é aquele que pode deslocar o primado da visão e voltar-se para o diálogo, tomando a palavra em sua dimensão simbólica de troca. O lugar do contador de histórias numa sociedade em que predomina o olhar da visibilidade é o lugar daquele que tem a autoridade da palavra. Essa autoridade no passado, segundo Benjamin (1994), era mediada pelas experiências transmitidas pelos mais velhos, repassadas como herança cultural.

É nas experiências do passado, portanto que o contador de histórias, o narrador, segundo Benjamin (1994) vai buscar seus conhecimentos. Com o contador de histórias pode-se retomar a memória e as lembranças da dimensão coletiva. O valor e a autoridade contidos numa narrativa estão arraigados no passado. A narrativa que veio da tradição oral era composta por lentas e finas camadas constituídas pelas narrações sucessivas. A memória tece a rede em que todas as histórias constituem entre si, uma se articulando com outra. A memória funda a cadeia da tradição que transmite os acontecimentos de geração em geração.

O narrador nato, segundo Benjamin, é aquele que conhece as histórias e tradições, histórias de terras distantes, saberes recolhidos do passado, que lhes foram narrados e das experiências vividas por ele. E ainda, para ele, as melhores narrativas são as histórias orais, aquelas que originaram dos narradores anônimos. No trecho “Armários”, quando lembra sua infância, ele fala da vontade de abrir a cômoda e pegar o que estava guardado: “Era tradição enrolada naquele interior que eu sentia em minha mão e que, desse modo, me atraía para aquela profundidade.” (BENJAMIN,1997,p. 122). Benjamin refere-se ao narrador como aquele que busca, que procura. Para ele a memória é mais que um instrumento para a exploração do passado, ela é o caminho. Assim, em “Escavando e Recordando”, ele compara o narrador àquele que escava, que explora o passado.

Ainda nessa linha, define a narrativa como arte, uma forma artesanal de comunicação, um ofício manual que traz o trabalho de inúmeros artesãos. Seja originada da tradição oral ou da escrita, a narrativa provém do mundo de artífices, e “vem à luz do dia” (BENJAMIN,1994,p. 206), na voz do narrador. Para ele, a atividade de narrar se relaciona com o trabalho manual, pois assim como o artesão dá forma à matéria, assim o narrador faz com a matéria narrável, participando da ligação entre a mão e a voz, entre o gesto e a palavra.

A narrativa é uma forma admirável de dar conselho. O conselho que é dado através da narrativa se encontra subliminarmente, numa situação de experiência.

Isso para Benjamin é sabedoria. A sabedoria contida nas narrativas é o “lado épico da verdade”, e está em extinção, completa esse autor. A arte de narrar é transmissão de experiência e hoje torna-se raro passar experiência. Nesse sentido, Benjamin afirma que “dar conselhos parece, em nossos dias, algo antiquado.” (BENJAMIN,1994,p.20). Não sabemos dar conselhos, nem tampouco receber, perdemos o dom de ouvir. E isso nos torna mais pobres em experiências comunicáveis.

Temos excesso de informações, mas não experiências, alerta Benjamin. A experiência que era transmitida de boca em boca, se declina. Para ele trata-se de um sintoma da decadência, característica moderna. Com o declínio da memória e tradição, que garantiam a existência de uma experiência coletiva, essa se perde, e as experiências tornam-se sintéticas e fragmentadas, pela impossibilidade da sociedade moderna intercambiar e compartilhar experiências. A velocidade da informação e toda transformação do trabalho artesanal em trabalho instantâneo e tecnológico reduziram a comunicabilidade da experiência e, por conseguinte, a arte de narrar.

O trabalho artesanal é geralmente prolongado e conta basicamente com os talentos e aptidões naturais dos artesãos, como nos exemplos citados por Benjamin do ourives e do oleiro. Mas no mundo moderno há uma aversão ao trabalho prolongado. O homem hoje não cultiva o que pode ser demorado. Ele tem muita pressa, então tudo é abreviado, conseguindo abreviar até mesmo a narrativa. As narrativas do passado aconselhavam, ensinavam e informavam. Benjamin diferencia essas informações daquelas que em todas as manhãs recebemos. Essas informações são fatos, e fatos e eventos vêm acompanhados de explicações. A arte da narrativa consiste exatamente em não ter explicações.

Assim no belíssimo conto narrado por Heródoto, chamado por Benjamin, de “mestre antigo”, onde narra a história de “Psamético, rei do Egito”, Benjamin exalta os efeitos produzidos pela narrativa, ao manter a história livre de explicações. Segundo o autor, essa história permite concluir a condição da verdadeira narrativa.

Esse conto traz a história de um grande rei que foi derrotado e aprisionado pelo rei dos persas. Este pretendendo humilhar o prisioneiro faz com que veja a filha ser levada como serva. Psamético permanece imóvel e calado. Viu também o filho ser levado à execução. Continua imóvel. Mas quando, depois disso, reconheceu um dos seus servos, na fileira dos prisioneiros, Psamético deu sinais de profunda

tristeza. Heródoto conta a história e a explica sem uma palavra.

Para Benjamin, as explicações da narrativa ficam por conta do ouvinte. Enquanto a história é narrada, diferentes explicações vão sendo elaboradas e a conclusão, que fia ou tece a teia de seus pensamentos, permanece muito tempo depois, justamente porque a força de reflexão reunida numa narrativa tem o poder de, após muito tempo, se desdobrar.

Benjamin traz então as possíveis explicações acerca desse conto que caberiam ao ouvinte. Para Psamético, na sua profunda tristeza, bastaria apenas uma gota para transbordar, e a gota foi ver seu servo levado como prisioneiro. Outra explicação: estaria Psamético já tão humilhado e derrotado, que depois de ver seus filhos, ver também seu pobre criado, já tão miserável, ser levado como prisioneiro, pensa que pelo menos o seu servo deveria ser poupado, e então o fim lhe abate.

Sugere, ainda, que se essa história tivesse acontecido hoje, sairia em todos os jornais com suas muitas explicações. Provavelmente, a explicação para tamanha tristeza de Psamético, ao ver passar seu servo, seria a de que ele amava mais o criado do que a seus filhos. Isso porque essa história contada em um jornal não seria narrativa, seria informação, um fato ou um evento.

São os elementos presentes numa narrativa que a diferem de outras formas de comunicação. A relação entre o narrador e sua matéria é a vida, a emoção. Nessa relação artesanal há a coordenação da alma, do olhar (não do olho), mas no sentido de ver mais longe, e da mão que intervém na experiência do trabalho. São elementos característicos do trabalho artesanal, e tanto alma, olhar e mão, interação e são inscritos no mesmo campo.

Quem conta uma história convida o ouvinte a refletir sobre o sentido da vida. Benjamin discorre sobre as inúmeras possibilidades despertadas pela narrativa. O ouvinte pode se perguntar: E o que aconteceu depois? Como poderia ser diferente? O que eu faria nessa situação? A narrativa não tem um fim, ela não se esgota, ela não se explica, ela simplesmente se desdobra.

É assim que poderíamos pensar em Sherazade, sempre tendo uma história que levava a outra. E assim, ao narrar suas intermináveis histórias, sempre tinha a garantia da companhia do ouvinte, como afirma Benjamin (1994,p.213): “Quem escuta uma história está em companhia do narrador.” Por isso, afirma que o grande contador de histórias tem suas raízes no povo, repassadas pela vivência de seus anciãos. A menos que a história narrada seja uma experiência autobiográfica, todo

narrador começa a história contando sobre quem lhe contou aquela história, onde e quando aconteceu, etc. O acervo de experiências oriundas dos povos antigos seja sobre a vida no campo, seja sobre a vida no mar (podemos pensar nas fabulosas histórias de pescador), seja sobre a vida urbana, todos são contadores e contribuíram para a grande arte de narrar.

O autor destaca a importante contribuição dos comerciantes na formação das narrativas. Foram eles os responsáveis por refinarem as astúcias destinadas a prender a atenção dos ouvintes. “Os comerciantes deixaram marcas profundas no ciclo narrativo de “As mil e uma noites”. (BENJAMIN,1994,p.214). Em cada contador vive uma Sherazade que imagina uma nova história em cada passagem da história que vai sendo contada.

Para Benjamin, o bom contador de história é semelhante à figura de João da história “João e o pé-de-feijão”, quando sobe e desce a escada com facilidade. O bom contador de histórias tem facilidade em se mover para cima e para baixo nos degraus das experiências compartilhadas, como uma escada, que chega até o centro da Terra e que se perde nas nuvens. Para ele, essa visão é a imagem de uma experiência coletiva.

A narrativa, portanto, desempenha papel elementar no patrimônio da humanidade, porque pode conservar a memória e a história de um povo. Lembrar para conservar não é reviver o passado, mas refazer, reconstruir, repensar com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado.

Precisamos assumir o tempo como medida humana, como história. Para Benjamin (1994) é possível redimensionar o passado em novas relações, exatamente porque mediante o passado podemos conectar presente e futuro. Pela rememoração na narrativa, fortalece-se o poder da palavra como memória, possibilitando tecer o sentido da história, não mais como um encadeamento cronológico, mas como um processo de recriação do significado.

1.1.4. O ato de contar e ouvir histórias

Contar histórias é uma arte. Mas o ato de contar histórias não é apenas uma manifestação artística. Sendo uma tradição milenar, é possível que tenha surgido juntamente com a linguagem articulada para fins específicos. Nas sociedades tribais primitivas, o ato de contar histórias foi durante muito tempo utilizado como recurso

na transmissão dos conhecimentos, dos costumes, das crenças, dos mitos e dos valores que foram acumulados e preservados pelas gerações.

Em muitas tribos, quando chega a noite e todo mundo se junta em volta da fogueira, muitas vezes os mais velhos ficam contando as histórias de todos os antepassados: avós, bisavós, todos esses que viveram antes de nós. De todos eles, cada índio tem que saber pelo menos duas coisas – onde está enterrado o umbigo e onde está enterrado o crânio. Mas isso é coisa de índio. Homem branco hoje em dia não liga mais para essas coisas. Prefere saber escalação de time de futebol, anúncio de televisão, capitais de países, marcas de automóveis e outras sabedorias civilizadas. Você sabe a histórias dos seus pais? E dos seus avós? E dos seus bisavós? (MACHADO, 1999 p. 4-5)

A autora observa que os povos indígenas tinham que saber pelo menos duas coisas: onde estava enterrado o umbigo e o crânio de seus antepassados, ou seja, onde o índio nascera e onde morreria. Entendemos que os índios tinham que saber apenas uma coisa: a história de seu povo. Sua história era a continuação da história de seus antepassados.

Nas aldeias medievais, a tradição da narrativa oral foi perpetuada pelos camponeses e artesãos. Após um longo e cansativo dia de trabalho, se reuniam nas praças para ouvir histórias fantásticas que falavam de príncipes e princesas que faziam proezas. Oprimidos pelos senhores feudais, os aldeões, ouvindo aqueles contos, acalentavam sonhos de ter um destino semelhante aos daqueles heróis e heroínas. Esses contos chegaram aos salões dos palácios pelos contadores de história da época: Perrault, Andersen, irmãos Grimm. Os nobres apreciavam ouvir essas histórias que eram contadas por seus pajes e amas.

Através das narrativas podem-se intercambiar experiências, pois elas falam de sonhos, da infância, de vivências. O ouvinte é também sujeito da ação, uma vez que a narrativa cria um clima de cumplicidade, em que todos estão envolvidos na mesma experiência imaginária. Essa interação entre o narrador e o ouvinte é estabelecida pela dinâmica da palavra narrada.

O primeiro contato da criança com um texto é feito oralmente, através da voz da mãe, do pai ou dos avós, contando contos de fadas, trechos da Bíblia, histórias inventadas... Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem... É

um caminho absolutamente infinito de descobertas e de compreensão do mundo... (ABRAMOVICH,1997,p.16)

A história contada desperta a imaginação e a identificação com a trama e as personagens da história, isso se dá porque ela possui o recurso da voz: como o sussurro, as pausas, a entonação de voz, denotando o medo, o susto, a serenidade, etc.

É ouvindo história que se pode sentir as emoções... como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranqüilidade e tantas outras mais, e viver profundamente tudo que as narrativas provocam em quem as ouve - com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez brotar... pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário. (ABRAMOVICH, 1997, p. 17)

Portanto, é a voz que marca a emoção da história, pois é através dela que os elementos significativos da narrativa são transmitidos, assim sugere Abramovich (1997,p.17): “à noite, antes de dormir, a criança se preparando para um sono gostoso e reparador e para um sonho rico, embalado por uma voz amada.”

A linguagem verbal, organizada em narrativas, é construtora de sentido, de ressignificação dos sujeitos que participam do diálogo. Através da história contada a criança começa a seguir o fio argumental da narração, por isso destaca Amarilha (1997,p.40):“A função organizadora de sentidos dos fatos é, possivelmente, um dos elementos mais engajadores da narrativa”. Quando se ouve histórias, várias ações vão se desencadear no ouvinte, a ação de expectador e a ação de ator, de participar na construção de sentidos, na interpretação e interação das vivências do sujeito com as da história contada. “Ao narrar oralmente as histórias, o professor está fornecendo à criança a possibilidade de ampliar sua capacidade de antecipação sobre as estratégias da linguagem e da construção do sentido.” (AMARILHA,1997,p.39)

Vygotsky (1991), como teórico da linguagem, também destaca a importância da narrativa na operação mental da imaginação. Toda operação mental compõe-se de elementos tomados da realidade, extraídos da experiência anterior do homem. Na interação da narrativa, a criança incorpora ativamente as experiências de sua cultura e os significados acumulados historicamente. Vygotsky defende a narrativa, pois através dela podem ser explicadas as complexas relações práticas, tendo esse

maior alcance por se utilizar de uma linguagem figurada e emocional.

A história contada desperta um envolvimento maior, é um momento de prazer, encantamento e sedução. Ajuda a estimular o pensar, o imaginar, o brincar, o ver o livro, a querer ouvir a mesma história muitas vezes.

Contar histórias é mostrar imagens interiores em movimento, como um teatro, onde as personagens se revelam e se realizam através de suas ações. Uma história contada é capaz de revelar toda a carga de significados que o texto traz para o leitor/ouvinte. Ouvir história é essencial para o desenvolvimento emocional e para a aquisição de conhecimento da cultura. Através de histórias contadas, as crianças assimilam conceitos éticos, políticos, filosóficos, e aprendem a lidar com a realidade de forma madura e divertida. A história contada é como ouvir uma canção, é a voz que marca o momento da palavra, do sentido, da significação. Somente a voz é capaz de revelar toda a carga de emoção e sensibilidade contida numa história. Para Sisto esse instrumento poderoso do narrador é que convida o ouvinte à proximidade, a mergulhar na narrativa e “enxergar as veias das palavras” (SISTO,2005,p.128).

Sisto fala da força que é dada à palavra quando esta vem da voz do contador de história: “As palavras, em boca de quem conta histórias, têm peso, volume, forma. Transportam – contador e ouvinte – para outro lugar situado acima deles mesmos” (SISTO,2005,p.127). As palavras vão soar aos ouvidos do ouvinte por muito tempo, o tempo necessário para fazer fluir a imaginação, criar redes de significações e querer ouvir sempre mais e mais histórias. Sisto conclui: “E contar histórias hoje significa salvar o mundo imaginário... Quando se conta uma história, começa-se a abrir espaço para o pensamento mágico.” (SISTO,2005,p.28)

A autora Ruth Rocha (2000) afirma que contar história é um ato de amor. É um momento de intimidade entre o narrador e o ouvinte. A criança aprende ouvindo história, “não importa qual seja a história, ela aprende pelo caminho do afeto. Se, desde cedo, contarem histórias para as crianças, elas aprenderão a língua velozmente”, aconselha essa autora.⁶

Para contar história, é bom saber como se faz... Contar história é uma arte... É ela que equilibra o que é ouvido com o que é sentido, e por isso, nem remotamente é declamação ou teatro... Ela é o uso simples e harmônico da voz.” (ABRAMOVICH,

⁶ Entrevista concedida à Revista Cláudia/2000

1997, p.18)

Contar histórias pode dar à palavra o lugar de significante. Daí enfatizarmos a importância da presença do contador de histórias. É necessária a voz humana. Pode-se até ter a voz gravada, mas torna-se voz sem memória. Sem a pessoa presentificada perde-se a dimensão humana. A importância do ato de contar histórias está justamente no fato de essa prática estar ligada à coletividade, à memória e à história de um povo. Ela nunca é uma atividade solitária ou individual. A memória da pessoa se liga à memória do grupo, aos elos e laços da coletividade que se vincula à própria tradição.

1.2. Tradição e educação

Contar história é uma tradição que parece ter ficado perdida no passado, uma vez que as formas sociais e culturais da modernidade estabelecem modos de viver que acabam por esvaziar os sentidos de determinados conceitos, como: memória, história, tradição, comunidade etc.

Segundo Benjamin (1994) é pelo estabelecimento da relação com a tradição que revivemos e re-fazemos a experiência vivida, do contrário poderíamos ser aprisionados pela barbárie. Para Arendt (2002), o fio condutor da tradição e que guiava a humanidade, através dos domínios do passado, foi rompido. Arendt e Benjamin, embora pertencendo a escolas diferentes, vivem no mesmo tempo e compartilham idéias e reflexões semelhantes, sobretudo nas questões relacionadas à cultura, tradição e educação.

Para Arendt (2002), ao se romper o fio condutor que nos ligava ao passado com a quebra da tradição, o mundo passa a se sustentar apenas no fio da própria continuidade, o que impossibilita a compreensão da realidade histórica e dos acontecimentos que criaram o mundo moderno. A quebra da tradição, segundo essa autora, implicou na perda da sabedoria e nos coloca agora diante do quadro de perplexidade do mundo contemporâneo. A invasão de problemas sem respostas criou um fenômeno no mundo moderno que minou a autoridade das tradições.

Assim também concebe Benjamin, ao dizer que o fluxo que sustenta a história se declina e tudo que diz respeito às tradições, à memória, às experiências coletivas, ao trabalho, enfim, todo universo de práticas construídas pelo homem.

Desse modo, vamos ter uma história construída de incertezas, de dúvidas, de perplexidades.

É nesse sentido que Arendt diz que o esfacelamento da tradição implica na perda da sabedoria, do senso comum. A ciência do mundo moderno tem realçado esse processo, uma vez que rejeita o senso comum, mas não consegue responder aos desafios de um tempo em que, segundo Benjamin, criam-se sujeitos isolados, desorientados e desaconselhados. Para ele, o desenvolvimento do capitalismo e as transformações das condições de vida são demasiados rápidos para a capacidade humana de assimilação.

A tradição, portanto, foi derrubada e destruída pelo assédio do novo, o que implica, como já mostramos, não só na perda da sabedoria, mas também na perda da autoridade. A autoridade, diz ela, desapareceu do mundo moderno e o termo tornou-se enevoado por controvérsia ao ser confundido com poder e violência. Uma crise constante da autoridade sempre acompanhou o desenvolvimento do mundo moderno em nosso século. Afirma, enfim, que a crise da autoridade guarda estreita conexão com a crise da tradição, entendida assim como sendo também “a crise de nossa atitude face ao âmbito do passado” (ARENDR,2002, p.243).

Segundo Benjamin (1994), não se trata de construir uma imagem eterna do passado, mas construir uma experiência com o passado. Para ele há um distanciamento entre os grupos humanos, particularmente entre as gerações, porque a experiência que era transmitida através das tradições se perdeu.

Arendt diz que a criança é introduzida no mundo mediante a escola. A escola seria a transição da criança da família para o mundo, e aí a função passa a ser do Estado. Nessa etapa da educação, a responsabilidade pela criança, quer seja dos pais, quer seja da escola, ou do Estado, deve ser assumida pelos adultos. Devemos assumir a responsabilidade por esse mundo, “é na educação que essa responsabilidade, pelo mundo, assume a forma de autoridade” (ARENDR,2002,p.239).

Benjamin (1994) compartilha da mesma concepção de Arendt (2002) sobre educação. Para ele, a atitude do adulto em relação ao mundo deve ser o de herdeiro, ou a do colecionador em relação aos seus pertences, uma atitude de responsabilidade. Ele fala de sua própria atitude enquanto colecionador que ordena, guarda e compartilha sua coleção. Concebe a educação como um meio indispensável de ordenar a relação entre as gerações. O ancião seria o depositário

privilegiado da experiência a ser transmitida aos mais jovens. Para Benjamin, aquele que narra experiências, que transmite seu saber é um conselheiro, porque sabe dar conselhos que são tecidos na experiência da sabedoria da vida. Isso constitui autoridade para Arendt, não sendo arbitrária, pois é arraigada no passado e implícita em toda experiência do adulto. Segundo ela a autoridade legítima é a responsabilidade pelo mundo e pela criança e a perda da autoridade é a não assumência dessa responsabilidade.

A autoridade para Arendt é mais que um conhecimento especializado sobre um assunto, é uma relação que infunde confiança, como nos modelos de Platão da relação entre o pastor e suas ovelhas, do timoneiro de um barco e seus passageiros, enfim, quem tem autoridade sabe o que deve ser feito. Nesse sentido ela mostra que a autoridade do mestre não está na sua qualificação, mas se “assenta-se na responsabilidade que ele assume por este mundo “ (ARENDR,2002,p.239).

O educador, nesse caso, “é como se fosse o representante de todos os adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: isso é o mundo” (ARENDR,2002,p.239). Dessa maneira a autoridade do educador assenta-se ainda, nos conhecimentos adquiridos pela tradição: “é do seu ofício ser como mediador entre o velho e o novo, de tal modo que sua própria profissão lhe exige um respeito extraordinário pelo passado” (ARENDR,2002,p.244)

A escola pode se tornar o espaço de mediar o velho e o novo, a tradição e a modernidade, constituindo o professor no agente dessa mediação. Nesse sentido, ele deve buscar no passado a tradição, trazendo para dentro da escola o que poderia se perder no espaço e no tempo: a contação de história.

Pelos motivos já apresentados, a prática desta forma de narrativa pode contribuir para a rememoração do passado, trazendo à memória as histórias dos povos, da humanidade, dos valores, da cultura e dos conhecimentos construídos através dos tempos.

Entretanto, com o esfacelamento da tradição, a modernidade parece apresentar sintomas de novas formas de sociabilidade. Neste contexto, para pensarmos como o ato de contar histórias pode vir a ser significado nas práticas pedagógicas, remetemos primeiramente à cultura a que nos encontramos submetidos. É nessa direção que procuramos investigar a presentificação de uma cultura espetacular em nossa sociedade, e seus possíveis efeitos no espaço escolar e nas práticas educativas.

1.2.1. A cultura espetacular

O conceito de cultura, em suas muitas significações, é tomado por diversas áreas do conhecimento e vem sendo objeto de estudo e pesquisa ao longo dos anos. Roure (2004), ao definir cultura, diz que o termo está para além de um conjunto de traços característicos do modo de vida de uma sociedade, de uma comunidade ou de um grupo. Cultura envolve o sistema de significantes e o sistema dos ideais, tendo esses sistemas a função de identificação e a função de orientação. Tais funções produzirão laços e constituirão diferentes formas de subjetivação.

As formas sociais da vida moderna tornaram as experiências sintéticas e fragmentadas, o que impossibilita intercambiar e compartilhar as mesmas. Tomando o sentido de experiências sintéticas e fragmentadas em Benjamin (1994), para pensar os sentidos produzidos pela cultura espetacular, perguntamos: quais seriam os efeitos da cultura espetacular na atividade de contar histórias na escola? Houve apropriação dos discursos de natureza espetacular nessa atividade?

Quais efeitos dessa cultura podem ser observados no discurso pedagógico e no discurso científico, na medida em que consideramos que a sociedade vive um momento de intensa exposição do ser visto? Não podemos ignorar a possibilidade de que os efeitos de sentidos produzidos pelo discurso social incidem na produção de uma cultura escolar de natureza espetacular e visível.

Arendt (2002), analisando a crise que se abate na sociedade moderna, vai refletir também sobre a crise na cultura. O conceito ou idéia de cultura, para essa autora, advém do conceito de tradição. Com a preocupação de cuidar e preservar, cultura segundo essa autora, é a própria continuidade de nossa tradição, é o cuidado que devemos ter em guardar monumentos do passado. Essa definição não se afasta do conceito original da palavra “cultura – colere – cultivar, habitar, tomar conta, criar e preservar”(ARENDR,2002,p.265).

A entrada no mundo moderno vai trazer rupturas de padrões e conceitos antes ditos como orientadores e definidores dos rumos da sociedade. O rompimento com uma cultura elitista, que foi criada por uma minoria, vai deixar de lado boa parte da tradição. Como já afirmou Arendt, toda crise deixa rastros de perdas, até mesmo o termo cultura vai ser esfacelado, pois cultura é tudo que foi construído e organizado e sobrevive às pessoas. Porém, a produção de uma cultura de massa,

não vai ser perene, isso porque uma cultura de massa não produz bens culturais e sim bens de consumo.

... de um lado, bens de consumo, cuja duração no mundo mal excede o tempo necessário ao seu preparo, e, de outro, dos produtos da ação, tais como eventos, feitos e palavras, os quais são em si mesmos tão transitórios que mal sobreviveriam à hora ou dia em que aparecem no mundo... (ARENDR,2002, p. 262)

Assim a sociedade transforma a cultura em mercadoria para satisfazer suas necessidades. A indústria do divertimento vai produzir entretenimento e a cultura vira diversão. Quando a cultura é destruída para produzir entretenimento, modificando assim os objetos culturais, para atrair e persuadir as massas, há o empobrecimento da cultura. Arendt diz que isso acontece quando uma grande obra ou clássico da literatura é convertida em adaptações para o cinema, ficando assim “reduzidos a kitsch” (2002,p.260). Nesse caso, o entretenimento não tem a função de transmitir os valores culturais e estéticos, mas de atrair as massas, de produzir diversão.

Para Arendt, a cultura e seus objetos são fenômenos do mundo por se relacionarem com o que sobrevive ao tempo. O entretenimento é um fenômeno da vida porque está ligado às pessoas e ao seu processo vital, é instantâneo e se serve apenas para a satisfação naquele momento.

Quando a cultura é transformada, produzindo fenômenos culturais, a sociedade moderna cria substituições para os costumes e tradições do passado. Assim, costumes são alterados, espaços são transformados. A prática de contar histórias, como parte da tradição, também vai ser substituída pela urbanização e seus espaços são redefinidos. Essa atividade que acontecia em espaços reservados como as casas das famílias ou em espaços públicos, ruas e praças, passa agora a ser realizada em espaços subordinados à organização político-administrativa.

Com o crescimento das cidades urbanizadas, os conceitos de cidade e de rua passam a ter outras significações. O próprio conceito de urbano se altera e sobredetermina o conceito de cidade. Não é tão comum nos dias de hoje cidades com ruas pacatas, praças onde pessoas conhecidas possam se encontrar à noite. O conceito de urbano transforma esses espaços e atividades. As ruas são para tráfego de veículos, as casas são isoladas por muros e grades e as atividades podem agora ser realizadas de forma individualizada e solitária, não necessitando mais do

coletivo.

Arendt fala da necessidade de um mundo construído para a existência dos outros que virão, um mundo que não é só para servir naquilo que necessito. Aqueles que, durante sua estada aqui, requerem unicamente a satisfação de suas necessidades vitais e se servem de arranjos, a fim de proporcionar-lhes abrigo, segundo Arendt, “são homens estranhos ao mundo” (2002,p.162). Cita como exemplo os povos nômades, que ao se estabelecerem em uma determinada região, retiravam daquele lugar seu sustento, sem nada guardar. Não plantavam, não deixavam sementes. Eles se serviam de arranjos, mas “tais arranjos não engendram um mundo, para não falar de uma cultura.”(ARENDT,2002, p.163)

A cultura é historicamente construída, e como fala Benjamim, é construída por lentas camadas, e não guarda relação com o efêmero e nem tampouco com o individual, com fenômenos próprios de uma sociedade denominada pós-moderna. A sociedade contemporânea cria termos fundados no **EU**, tais como: auto-conhecimento, auto-fruição, ou os já citados por Arendt. Uma sociedade assim estruturada parece criar culturas centradas no sujeito, no individual, como se a cultura existisse por si, não dependendo mais do coletivo, ela agora reside no EU.

Roure (2004) analisando os fenômenos de aparição, da visibilidade, apontados em **A Sociedade do Espetáculo**, (DEBORD,1997), destaca a cultura narcísica, produtora de identidade pessoal, em que o sujeito tem seus desejos marcados por uma direção auto-centrada e exibicionista. Se uma cultura narcísica, como denomina Roure (2004), traz o aparecimento de sintomas que falam de um mal-estar social para o adulto, imaginamos quão desastrosos seriam seus efeitos numa criança.

Arendt (2002) chama a atenção sobre a exposição da criança à publicização que essa foi colocada ao entrar na era moderna. A educação com o chamado século da criança, acabou expondo esta ao aspecto público. Segundo a autora, isso nada tem a ver com a educação e sim com características de uma sociedade moderna. Essa sociedade não separa o particular do público, daquilo que precisa ser encoberto e daquilo que precisa ser exibido, uma sociedade onde “o privado é transformado em público e vice-versa... Torna as coisas mais difíceis para suas crianças, que pedem, por natureza, a segurança do ocultamento para que não haja distúrbios em seu amadurecimento”. (ARENDT,2002,p.238). No século passado,

Arendt já denunciava esse estado de coisas, e hoje no século XXI assistimos no comportamento dos jovens, as danosas conseqüências de uma sociedade marcada pela visibilidade e exposição, onde nem mesmo a criança foi poupada.

Quanto à publicização da criança, referir-mo-nos à análise de Roure (2004) sobre as apresentações infantis tomadas como espetáculos, expondo a criança como objeto de olhar. É nesse contexto que perguntamos se a prática de crianças contadoras de histórias na escola é tomada como espetáculo e exposição pelo desejo de pais e educadores. Essa preocupação é fundamentada na concepção de que, estando às práticas educativas mergulhadas na cultura do seu tempo, torna-se quase “impossível safar-se dos efeitos perversos desta” (ROURE,2004,p.13).

A contadora de história Betty Coelho adverte sobre o perigo de fazer dessa atividade um número de espetáculo: “Eu diria ainda que um bom contador de história não pode agir como se estivesse num palco, representando” (COELHO,B.,1997,p.52). Parafraseando Arendt (2002), quando afirma que a obra de arte convertida para consumo vira entretenimento, poderíamos dizer que a contação de histórias, como arte da palavra, tornada em espetáculo vira atração.

Nessa direção, Quinet (2002), articula o conceito de sociedade do espetáculo com o caráter da subjetividade e aponta para a existência de uma sociedade escópica, constituída pelo mundo escópico das imagens. A sociedade escópica, produtora do olhar, que ressalta a visão como órgão privilegiado, supõe uma subjetividade contemporânea caracterizada pelo gozo do olhar e nela as relações são mediadas por imagens, assim, eu vejo, logo desejo. Tomamos esse conceito para pensarmos a idéia de uma sociedade produtora da cultura do espetáculo, enquanto cultura da visibilidade, marcada pela visão.

A ligação entre a vista e o visível está na visão, no olho. Este órgão, que faz ver e torna visíveis as coisas, toma lugar central nesse tempo e sua função se resume em dar existência e visibilidade às coisas do mundo. A finalidade da visão não é mais a percepção, mas a contemplação, o olhar que acompanha o que brilha e encanta: “... o olhar de Medusa está na posição de comando em nossa civilização, visto seu efeito de petrificação e fascinação.” (QUINET, 2002, p.11)

Se o olhar de Medusa⁷, que petrifica, está em posição de comando em nossa civilização, numa era de avanços tecnológicos e de produção de uma cultura

⁷ Medusa – personagem da mitologia grega, que transformava em pedra quem a contemplasse.

espetacular, precisamos refletir sobre seus efeitos no esvaziamento da palavra. Como já nos referimos anteriormente, a modernidade cria substituições para os costumes e tradições do passado. É nesse contexto que a contação de histórias parece ser uma prática que foi substituída por novos modos de se contar histórias.

Efeito da cultura espetacular, e assumindo as características de transmissão de informações, tramas e imagens, a televisão nos parece funcionar como uma substituição do ato de contar histórias, uma vez que também faz o papel de narradora.

1.2.2. A televisão como narradora

Num tempo não muito distante, as pessoas se reuniam nas portas das casas, nas ruas, para ouvir e contar histórias. Também hoje as pessoas juntam-se, não mais na rua, mas numa sala e ficam diante de um aparelho que fala de muitas coisas, porém as pessoas que ouvem se emudecem, não mais conversam.

Adorno ao debater sobre televisão observa que “em grande parte das formas em que se apresenta, ela seguramente contribui para divulgar ideologias e dirigir de maneira equivocada a consciência dos espectadores. “ (1995,p. 77). Para esse estudioso,

Existe uma espécie de função formativa ou deformativa operada pela televisão como tal em relação à consciência das pessoas, conforme somos levados a supor a partir da enorme quantidade de expectadores e da enorme quantidade de tempo gasto vendo e ouvindo televisão. Contudo, é importante ressaltar que as pesquisas ainda não encontraram uma resposta específica à pergunta: que efeitos a televisão provoca nas pessoas. (ADORNO,1995, p.76)

As discussões e acusações de que a televisão atua como mediadora para definir o pensamento e a forma de agir de seus telespectadores, não é recente. Pais e professores apontam a TV como possuidora de uma forte influência na vida das pessoas, tornando-as submissas às suas mensagens. Mas ela é apenas um dos tantos meios para emissão e recepção dos valores e das subjetividades apresentadas na chamada era da comunicação.

Uma reflexão como essa cresce em importância e interesse, na medida em que a família e a escola parecem perder a autoridade na formação de valores mais consistentes, em um tempo de esvaziamento simbólico da palavra e solidificação da

imagem. Na contação de histórias, a palavra é considerada como produtora de laço, de pacto simbólico, que se estabelece, entre narrador, narrativa e ouvinte, ou como preferimos denominar, contador de histórias, as histórias e o ouvinte.

Com certeza a televisão com seus elementos de som, luz, imagem e movimento, também narra histórias. As histórias veiculadas pela TV, entretanto são histórias para serem vistas, não sentidas ou vividas. São “experiências mortas”, como observa Kehl parafraseando Benjamin ao falar de experiências mortas que os adultos muitas vezes transmitem aos jovens.

A televisão mobilizando a opinião pública dá consentimentos a preconceitos, violência, e a inércia, com seus efeitos pirotécnicos, tudo produzido por um efeito de pura fantasia, tudo é transmitido como um espetáculo excitante.”(KEHL,1991,p.60)

As histórias contadas pela televisão não são extraídas do real, antes são representações do real, que criam a ilusão de sermos participantes do diálogo e temos a impressão de nos vermos ali, nas histórias. Na verdade, trata-se de uma ilusão, de um mecanismo que inibe o pensar. Kehl mostra porque na atividade de assistir televisão o pensamento não é acionado.

Diante do fluxo de imagens, paramos de pensar. E, quanto mais o fluxo de imagens ocupa espaço na nossa vida real e na nossa vida psíquica, menos é convocado o pensamento...só a experiência aliada ao pensamento pode nos ensinar (KEHL,1991,p.137)

A narrativa da TV não convida ao diálogo como acontece nas narrativas literárias. Ela só repete, produz discurso, não comunica. Comunicação é a produção de sentidos, isso não acontece na TV porque o sujeito não é convocado. As palavras não são tomadas em seu sentido, mas como reprodução e os laços se estabelecem pela imagem. Ela não convoca os telespectadores ao pensamento, ela dirige e cristaliza o pensar. Nesse aspecto, Yunes (1989,p.49) observa: “a TV projeta uma imagem e um discurso que silenciam o interlocutor.”

As narrativas literárias convocam o pensamento porque convidam ao diálogo. Toda vez que o ouvinte entra em contato com a trama narrativa, o diálogo se estabelece, pede interpretação e o pensamento é acionado. Como demonstra Benjamin (1994), a narrativa não traz explicações, deixa por conta do ouvinte; não

traz conclusões, nem pensamentos cristalizados. Ela se desdobra pedindo que o ouvinte multiplique suas sugestões em mil pensamentos, levando a imaginação a tecer fios, teias, redes de significados.

Silva (2002), em seu artigo “Da imaginação à imagem – O Sítio de Lobato na TV”, analisa os seriados adaptados da obra lobatiana e produzidos para a televisão. A nova versão para a TV traz uma produção atual, um sítio conectado com nosso século XXI. Nesse sítio é possível ver diariamente D. Benta plugada à internet, Tia Anastácia manuseando um microondas, cenas de uma era digitalizada, atividades realizadas pelas avós de hoje.

A autora, contudo, chama a atenção para o lugar da imaginação nas histórias, a qual ocupa espaço privilegiado nas obras de Lobato. Lembra que esse autor era um tanto avesso à ilustração dos livros infantis, porque acreditava que a imaginação é a melhor fonte de todas as imagens. Com isso, conclui,

Quem nunca leu os livros infantis de Monteiro Lobato talvez não encontre defeitos nas séries feitas pela televisão. Quem leu os livros e exercitou sua imaginação, pintando mentalmente os seres e as paisagens que os habitam, sente, vendo essas cenas coloridas na telinha, que a imagem, ainda que bela, não chega a substituir a imaginação. (SILVA,2002,p.104)

Se hoje temos a destruição da tradição, o apreço à inovação, o esvaziamento da palavra, a televisão não está sozinha nesse processo, ela não é responsável por tamanho poder. Portanto, a predominância de uma cultura espetacular, com a exposição do olhar, da visibilidade, e ainda os recursos tecnológicos com o imperativo da imagem, mostra a necessidade de educadores serem mais ousados, assumindo com maior intensidade o papel de mediadores.

Nesse sentido, o professor, o contador de histórias, é aquele que faz a mediação entre o velho e o novo, o passado e o presente. Ele pode criar essa possibilidade, através da contação de histórias, retomado o lugar da palavra, dirigindo a atenção do olhar, não para a visibilidade, mas para o ouvir.

Diferentemente dos efeitos da visibilidade são os efeitos produzidos pela palavra. Nela o olhar não se dá externamente, mas se volta para dentro, como um mergulho. O órgão central não é mais a visão, e sim o órgão da escuta. Para a existência da palavra não é necessário a visibilidade, ela é significada pelo ouvir. Ela não tem o efeito de petrificação, antes tem o efeito de se desdobrar em múltiplos

significados.

Como já foi mencionado, para Benjamin (1994), na atividade de narrar histórias há a coordenação da alma, do olhar e da mão: com a alma se sente, com o olhar se vê e com as mãos se faz. Assim, o contador de histórias dá vida à narrativa, através da voz, sendo a voz suas mãos. A palavra pode ser retomada nas narrativas a serem transmitidas pelos contadores, porque se liga à memória, à história e à cultura, pelas quais podemos refazer, reconstruir com idéias de hoje, as experiências do passado.

1.3. A contação de histórias na contemporaneidade

Com as conformações sociais contemporâneas, produzindo novas subjetividades, temos a produção de discursos que se inscrevem em outras narrativas, apagando o sentido da arte de narrar ou do lugar do contador de histórias.

A cidade urbanizada não traz mais consigo o conceito de comunidade. Nela vivem sujeitos isolados e sobrecarregados de atividades. Ela já não concebe a coletividade dentro de seus espaços/tempo, como mostra Benjamin (1994). Mesmo vivendo juntos, estamos separados pela urbanidade dos espaços e do tempo. A atividade de narrar, segundo esse autor, extinguiu-se na cidade:

...ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história... Assim se teceu a rede em que está guardado o dom narrativo. E assim essa rede se desfaz hoje, por todos os lados, depois de ter sido tecida, a milênios, em torno das mais antigas formas de trabalho manual. (BENJAMIN,1994,p.205)

Orlandi ao analisar a narrativa urbana em *Cidade Atravessada*, diz: “a cidade não tem mais seu contador de história. A narratividade urbana tem outros pontos de materialização”. (2001,p.11). Ela concebe esse contador de histórias como aquele que no passado ficava nas ruas, nas praças, nas feiras, recitando poesias, cantando canções e narrando contos. Como novos pontos de materialização, poderíamos pensar na televisão, internet, outdoors, letreiros digitalizados e etc. Esses pontos, segundo essa autora, poderiam ser considerados como produtores de narratividades urbanas de memória metálica, ou seja, sem memória histórica.

É por isso mesmo que, nesse trabalho, consideramos que o contador de histórias contemporâneo pode ser a possibilidade de não deixar o fio da continuidade histórica romper. Ele é aquele, como aponta Arendt (2002) que pode fazer a mediação do passado com o presente e com o futuro. “O contador é aquele que preserva a história e não a deixa morrer”.⁸

As narrativas contemporâneas podem ser consideradas como prolongamento da tradição oral. Com a expansão da imprensa, no século XIX, essa prática desenvolve-se ainda mais e perpetua até os nossos dias. Hoje, como atividade artística, se beneficia de normas e técnicas e exigem do contador um aperfeiçoamento técnico, uma prática de leitor e um apurado senso crítico. Meireles sugere as habilidades necessárias de um contador de histórias,

A boa memória, o talento interpretativo, o inventivo – a imaginação, a mímica, a voz, toda uma arte de representar – a capacidade de utilizar oportunamente o repertório fazem dos contadores de histórias, ainda hoje, personagens indispensáveis a determinados ambientes (MEIRELES,1984,p.48)

Um contador de histórias contemporâneo difere de um contador popular, de um declamador e de um ator, ainda que sua prática se beneficie de elementos também utilizados por esses artistas. Na verdade eles utilizam o mínimo de recursos extras, além da própria voz e dos gestos, como já indicamos anteriormente, a força da interpretação está na voz. “Nós não exploramos o corpo nem vulgarizamos a palavra, contamos história. Sem exageros ou excessos, com simplicidade e sutileza”.⁹

Os contadores de histórias contemporâneos utilizam algumas técnicas para realizarem essa atividade, todavia essas técnicas estão voltadas para a voz, sem mais recursos, sem exageros, como afirma o Grupo de Contadores de histórias Morandubetá. Betty Coelho (1997) propõe um conjunto de técnicas que podem ser estimuladas e desenvolvidas para aprimorar essa arte. Nisso concorda Cunha, “... imaginamos que uma boa técnica narrativa cria a movimentação, a preocupação máxima de um narrador para crianças.” (CUNHA,1991,p.98). Mas o contador de histórias sabe que o mais importante é a história. “Ele é apenas o transmissor, conta

⁸ Grupo de Contadores de Histórias “Morandubetá” / RJ – respondendo à pergunta de um internauta: o que é um contador de histórias?

⁹ Grupo de Contadores de Histórias “Morandubetá” / RJ.

o que aconteceu,” assim conclui a autora.

Quando a história não faz parte do conto popular, ou seja, quando não é um conto anônimo, deve-se respeitar a autoria. O contador nesse caso deve ter fidelidade ao texto do autor. Seja com técnicas ou sem técnicas, o que importa é o envolvimento entre o contador e o ouvinte, através da narrativa e a relação afetiva que se estabelece nesse momento.

A fonte utilizada pelos contadores de histórias é inesgotável, entretanto preferem narrar histórias escritas por autores da literatura infantil e infanto-juvenil. Também contam histórias que lhes foram repassadas por outros contadores de histórias. “A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorrem os narradores”. (BENJAMIN,1994, p.198). Ao narrar as histórias escritas pelos autores da literatura infantil, o contador de histórias seria então a voz do autor para revelar segredos, seduzir o ouvinte e convidá-lo a se apaixonar pelo livro, pela história, pela leitura.

Contar história é uma arte, portanto o contador de histórias é um artista, mas um artista que de nada precisa a não ser da palavra, do gesto, do olhar/escuta do ouvinte. Mas se ao contrário, o contador de histórias procede como se estivesse num palco para ser visto, cercado de todos artefatos que compõem um cenário, a contação de histórias perde o valor da palavra e pode vir a se transformar em espetáculo.

Alguns autores da literatura infantil e juvenil reescrevem lendas e contos populares, e tais textos são utilizados na escola para familiarizar as crianças com os usos e costumes da vida e da cultura do passado.

Entretanto, ressalta-se que por ser a escola o espaço da divulgação da produção literária, uma vez que é lá que se concentra o público infantil e juvenil, pode ocorrer que professores e contadores de histórias sejam tomados pelo discurso empresarial do livro. Nesse caso, a escola passaria a ser lugar de circulação de publicações infantis e juvenis.

Nessa mesma direção, Zilberman fala das circunstâncias de produção e consumo do livro, fortemente integrado a uma engrenagem industrial:

Antes de mais nada, cumpre lembrar que o livro foi o primeiro objeto produzido industrialmente, vale dizer, em grande quantidade e segundo a divisão do trabalho. Supõe, pela ordem, um autor, um editor, um tipógrafo e um revisor,

acrescentando-se a estes, as pessoas incumbidas de sua comercialização. (ZILBERMAN,1990,p. 97)

Perrotti (1986) afirma que dessa forma a literatura infantil torna-se mercadoria e instrumento de propaganda, atendendo a uma sociedade de consumo e perdendo sua verdadeira função para se ocupar da função utilitária. Na produção editorial, a natureza empresarial do livro ainda pode ser medida pelo sucesso de sua divulgação. Assim, as editoras têm resgatado o contador de histórias com o objetivo de divulgar suas edições, contando as histórias escritas pelos autores da literatura infantil.

Isso em nada comprometeria a arte de contar histórias, pelo contrário criaria um ambiente propício para a sua divulgação, desde que o contador de histórias não fosse tomado pelo discurso do espetáculo e da visibilidade, antes tivesse sua formação significada pela memória histórica e o seu compromisso firmado pela arte da palavra.

Como Perrotti (1986), diferenciamos a função utilitária da literatura, assim chamada por ele, quando dão à literatura um caráter propagandista, da função de estatuto de arte da palavra, como traz Turchi (2002). Essa autora aponta que o atrelamento da literatura com a pedagogia, ao estimular o mercado editorial, pode comprometer a qualidade literária dos livros, ao trazer propósitos conteudistas ou pelo interesse comercial, não preocupando com a qualidade do texto literário. Entretanto, pelas produções editoriais da literatura infantil no Brasil, hoje temos uma boa parte de autores comprometidos com a função da literatura enquanto arte da palavra. Como crítica literária, Turchi confirma,

Nesse sentido, a literatura infantil brasileira tem sido pródiga, seja pela produção reconhecida de escritores premiados, nacional e internacionalmente, seja pelo trabalho de ilustradores, alguns também autores, que vêm desenvolvendo estilos próprios em obras de grande qualidade estética. (TURCHI, 2002, p.27)

Portanto, aqueles que trabalham com a literatura como arte da palavra, comprometidos com a vocação literária, negam-se aos discursos da ordem instaurada. Assim, pensamos que o contador de histórias ao assumir esse compromisso, nega-se ao discurso do espetáculo e da visibilidade.

1.3.1. Quem escreve histórias

Podemos pensar que o contador de histórias é também aquele que as escreve, como foi o grande contador de histórias Monteiro Lobato: “Ando com idéias de entrar por esse caminho: livros para crianças. De escrever para marmanjos já me enjoei... Ainda acabo fazendo livros onde as nossas crianças possam morar”.¹⁰ Entretanto é importante fazermos uma distinção entre o escritor e o contador de histórias. O escritor é que torna possível ainda hoje ouvirmos histórias anônimas, as quais registraram, e as de sua autoria. Nesse sentido o contador de histórias contemporâneo seria a voz desses escritores, perenizando as histórias através dos tempos.

Assim como Monteiro Lobato, outros escritores da literatura assumem o compromisso de escrever para jovens e crianças, como nas palavras de Arendt (2002,p.239) “assumem a responsabilidade pelo mundo“, de mostrar à criança como ele é e, ao mesmo tempo, apontar saídas, como na história **o labirinto e o fio de Ariadne**¹¹. Talvez, esses autores já tenham enfrentado um labirinto e então escrevem resignificando suas próprias histórias.

Orlandi (2002,p.85) analisa a escrita como um processo de autoria. Segundo essa autora, “é um modo de auto-referência... o autor escreve para significar a ele mesmo”. Mas também resignifica o contexto em que vive. Assim fala de problemas sociais, ecológicos, conflitos, crises, stress, apresentando os vestígios de uma sociedade urbanizada que pede interpretação, que reclama sentidos. Fala do que vive, do que experimenta, num constante trabalho que liga língua, sujeitos e mundo.

Os autores da literatura infantil falam da vida, do real, e isso aparece em seus textos, através de suas histórias. Eles falam das preocupações do mundo moderno, da infância, de suas memórias, das brincadeiras, do retorno ao passado vivido. Eles estão resignificando suas identidades, que foram marcadas por uma memória discursiva de retorno à infância.

Roure (1999) esclarece que o retorno ao passado vai fazer com que as lembranças passem por um processo de resignificação, para depois ser constituído em outro discurso. São gestos que invocam o passado, no sentido de compreender e interpretar o hoje, a partir de uma determinada lembrança. Procura-se buscar

¹⁰ Citado por M^a Teresa Gonçalves Pereira.

¹¹ Um fio mágico que Ariadne amarrou na porta do Labirinto e o novelo se desenrolou por todas as voltas do caminho (história da mitologia grega).

referência num passado já vivido, para encontrar sentido nas experiências vividas hoje. Aí, não se trata mais de interpretar sua própria história, mas de ressignificar o que sente, o que vive, o que experimenta, o que a nova subjetividade dos espaços urbanos produziu.

Essa nova subjetividade produzida nos/pelos espaços urbanos vão então fazer parte da narrativa dos autores contemporâneos. Ao buscarem a memória, trazendo-a para as narrativas, trazem o retorno de um passado que viveram e os encantou. Dessa maneira, eles compreendem e interpretam o hoje, e não só eles fazem isso, como possibilitam aos seus leitores fazerem o mesmo.

1.3.2. Quem conta histórias

Queremos agora falar de ações, de intenções, de pessoas, de professores, de educadores que compartilham e dão vida às histórias: "Assim, palavras, abertas em pétalas, começam a fundar o mundo. Palavras contadas misturam-se ao solo fértil e fazem brotar à luz das histórias adormecidas."(SISTO,2005,p.128)

Podemos citar o grupo Morandubeté, do Rio de Janeiro, do qual participam os contadores de histórias Celso Sisto e Eliana Yunes; o mineiro Roberto Carlos Ramos, do Grupo de Valorização da voz humana, único brasileiro classificado entre os dez maiores contadores de histórias do mundo, no I Encontro Internacional de contadores de histórias, realizado no Rio de Janeiro e São Paulo, no ano de 1999. Em Goiânia, temos o grupo Gwaya e os professores e alunos contadores de história da Rede Municipal de Educação de Goiânia, objeto de nosso estudo.

Ressalta-se ainda, como num conto acumulativo, a exemplo da "Formiguinha e a Neve", o primeiro grupo de professores contadores de histórias da Rede Municipal, foi formado pelo grupo Gwaya, que por sua vez foi formado pelo Grupo Morandubeté, que faz parte do PROLER, projeto de incentivo à leitura da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ).

Cabe aqui contar um pouco das histórias desses grupos e como se encontraram formando a história dos contadores de histórias de Goiânia. Em 1993, houve em Goiânia a realização do I Seminário do PROLER, que entre autores de renome da literatura infantil participavam também do evento o grupo Morandubeté, ministrando minicursos e oficinas.

Os professores do Centro de Ensino e Pesquisa aplicada à Educação

(CEPAE) da UFG, que participavam como cursistas, resolveram então “dar continuidade à história de contar história”. (CAFÉ,2000,p.15). Estava nascendo o grupo Gwaya. De acordo com Café (2000), Gwaya é uma palavra de origem indígena, da língua Tupi-Guarani, e significa pessoas iguais, companheiros. Ela lembra que o nome do Estado de Goiás originou-se da tribo dos índios Guaiazes, primeiros habitantes do estado, motivo pelo qual escolheram o nome Gwaya para caracterizar o grupo de contadores de histórias.

Em 1995, um grupo de professores da Rede Municipal inicia um trabalho nas escolas de Goiânia que envolvem alunos, professores, coordenadores pedagógicos e bibliotecários, com o Projeto Contando Histórias. O grupo visitava as escolas e depois de contar histórias realizava oficina de artes.

Desse projeto nasceu o trabalho de formar professores para o exercício dessa atividade. A idéia era contagiar esses profissionais para que contagiassem também seus alunos, a fim de que tornassem contadores de histórias. E a idéia deu certo. Assim, os professores formavam grupos mirins de contadores de histórias, com seus alunos, que foram motivados por dois festivais envolvendo todas as escolas da Rede Municipal de Educação de Goiânia.

Atualmente essa atividade se dá em forma de minicursos nas Jornadas Pedagógicas, realizadas semestralmente. Pelas entrevistas ficou evidenciado que poucos professores, mesmo sem o direcionamento da instituição, prosseguiram com esse trabalho nas escolas, formando grupos de contadores de histórias. Isso nos leva a pensar que esses professores ressignificaram os discursos sociais em suas práticas pedagógicas, porque tiveram suas formações inscritas em uma memória do passado, ricas em histórias que lhes foram contadas. Alguns professores, entretanto, foram tomados por outros discursos, como veremos no capítulo referente às análises.

Confirmando as considerações acima, a contação de história tem seu lugar na escola. Ela é ainda o espaço onde podemos presenciar essa prática, seja pela voz do professor, seja pela voz da criança. Na sociedade contemporânea, portanto, a escola constitui o espaço politicamente organizado do conhecimento e da convivência, possibilitando ao professor e aos alunos compartilharem experiências mediante a arte de contar histórias.

1.3.3. Escola - espaço de contar histórias

Como referido anteriormente, as novas subjetividades e culturas instauradas na sociedade moderna e os espaços que compõem essa sociedade vão se alterar. Com a urbanização das cidades, a atividade de contar histórias que acontecia nos espaços de casa, rua, praça, vai ser deslocada para outros espaços. Nessa direção, analisaremos como o sentido real de cidade foi sobredeterminado pelo sentido do urbano. Assim podemos pensar que o espaço urbano hoje não abriga mais o sentido da cidade como um grupo social, que proporcionava tempo e espaço para as pessoas se reunirem e contar histórias.

A organização dos espaços urbanos parece deixar de fora atividades que eram praticadas em espaços abertos, como atividade de contar histórias, que tinha a rua, a porta de casa, à beira do portão, etc. Assim, também, essa organização vai apagar o sentido real de cidade, como traz Orlandi (2001). Para Roure (2005) a cidade é um lugar, um cenário onde o espetáculo acontece e tudo parece ser visível.

Nesse sentido, à luz dos trabalhos realizados por vários pesquisadores, organizados por Orlandi (2001), sobre os sentidos públicos no Espaço Urbano, propomos discutir esse tema, por implicar na mudança de espaços da atividade de contar história.

As novas formas de relações sociais que se estruturam no mundo contemporâneo, reconfigurando a noção de espaço/lugar, cidade/urbano, funcionam como um sítio de significação, que requer gestos de interpretação. Essas novas reconfigurações produzem sentidos próprios de modos sociais urbanizados, de forma que: “há uma sobredeterminação do urbano sobre a cidade. O discurso do urbano silencia o real da cidade”. (ORLANDI,2001,p.13)

Essa “sobredeterminação” se encontra tão intensificada, que já faz parte de nosso imaginário urbano. Não percebemos a diferença entre urbano e cidade, por isso mesmo Orlandi diz que esse discurso silencia o real da cidade. A modernidade urbana e o espaço urbano são objetos de interpretação e análise. Portanto, viver na cidade coloca como questão o estabelecimento de novas relações de sentido que precisam ser significadas. Espaço não é apenas um lugar, espaço é um texto discursivo: “É um lugar atravessado pela memória, atravessado por um conjunto de gestos de interpretação, é onde o sujeito se inscreve historicamente, tornando em sentidos.” (PFEIFFER,2001, p. 32)

A ordem discursiva do Estado, legitimado por medidas político-administrativas da cidade, dá formas às novas relações sociais. Assim, pensamos nos espaços (de fora) em que eram realizadas as atividades de contar histórias, como a rua, praças públicas, feiras, às portas das casas, etc, como espaços abertos. Hoje essa atividade passa a ser realizada em espaços (de dentro), espaços urbanos politicamente organizados, como escolas, auditórios, teatros, etc, espaços fechados. Também passa a ser televisionada, filmada, como diz Orlandi (1996), guardada em memória metálica.

Ao mudar o espaço, mudam-se valores e sentidos. Na sobredeterminação do urbano sobre a cidade há o apagamento do social na história. A sociedade não é vista como social, mas como organização urbana, não levando em conta os modos sociais de produção de sentido próprio à cidade. Os processos de significação, que identificam os sujeitos no imaginário das práticas cotidianas das cidades, têm profunda relação com os mecanismos político-administrativos, que dão forma às relações sociais. Pfeiffer (2002), analisando os espaços urbanos, em que se perdem a liberdade, diz que não saímos mais às ruas, não há mais espaço público e todos recuaram para a segurança de suas casas. A autora alerta para a necessidade de criar espaços públicos de convivibilidade para que o sujeito possa experimentar os sentidos da cidade material.

Roure (2001), ao analisar o discurso da segurança nas chamadas práticas culturais urbanas, que inscreve o sujeito em um modo de estar e habitar o espaço, mostra como o sujeito passa da forma social individualizada para a visibilidade de vigilância e controle. Assim, ele é observado e monitorado no interior de sua própria residência por câmeras de vídeo.

Perdemos o espaço social, como mostra Pfeiffer, pois recuamos para espaços fechados, e perdemos também o espaço individual, na análise de Roure sobre o discurso da segurança. Esse movimento e deslocamento de espaços é resultado de uma conjuntura de fatores. Assim, refletimos agora sobre o espaço rua, tomado no sentido do urbano.

José Nunes (2001) traz um conceito bem amplo sobre rua, que pode ser: espaços, sujeitos, práticas urbanísticas, acontecimentos e contradições que atravessam o espaço público. A rua, considerada como um modo bem-sucedido de organização urbana, pode ser vista também como cenário de (des)ordem social: meninos de rua, mendigos, sem-tetos, etc. nesse sentido, a rua é a manifestação

das desigualdades sociais, da diversidade dos grupos. Diríamos que rua é um texto múltiplo.

A rua como espaço público pode ser um espaço livre (assim eram as ruas antes do crescimento das cidades urbanizadas), mas pode ser também um espaço interditado, impedimento de circulação de pedestre. Analisando o termo *espaço-livre* antecipamos o enunciado dos professores entrevistados quando falam que hoje as pessoas não têm mais liberdade para estar à rua ou à porta de casa. Por isso o discurso da segurança, como traz Roure (2001), se inscreve hoje nas práticas urbanas.

Arendt, ao estudar o conceito de liberdade na perspectiva da sociedade moderna, fala dos espaços politicamente organizados para a liberdade aparecer. Assim, refere-se ao exemplo do povo grego, que necessitava de um espaço politicamente organizado, um espaço para o aparecimento, onde pudessem agir, como nos anfiteatros, onde a liberdade podia aparecer. "...Sem um âmbito público politicamente assegurado falta à liberdade o espaço concreto onde aparecer"(ARENDR,2002, p.195)

Essa autora reflete sobre uma sociedade em que a liberdade necessita da companhia de outros homens e de um espaço público para se encontrarem. Diferentemente das sociedades tribais, onde os homens para conviverem preferiam a intimidade do lar. Nesse aspecto, explica Arendt, os fatores que regiam suas ações e sua conduta, não era a liberdade, talvez já a tivessem, mas as necessidades de vida e a preocupação com sua preservação. Assim, conclui: "... a perfeita liberdade é incompatível com a existência da sociedade..." (ARENDR,2002, p.202).

Hoje, a atividade de contar histórias não pode ser realizada livremente no espaço-rua, sendo-lhe mais adequado o espaço da escola. Nessa direção é que procuramos investigar os sentidos da contação de histórias na escola. Antes, porém faremos uma breve abordagem sobre o espaço escolar segundo a organização político-administrativa.

A escola como espaço submetido à organização da cidade é o resultado dessa organização. Pfeiffer (2002), no artigo "Cidade e sujeito escolarizado", analisando o espaço/escola, afirma que sua função é construir a capacidade de sociabilidade, mas esse espaço tem se tornado como um lugar de preparação do homem que disputa, já não herda lugares sociais.

Essa autora conceitua escola como um espaço autorizado, na ordem administrativa, para trabalhar a igualdade. Assim pensando, todos os sujeitos que ocupam a escola são iguais. Dessa forma, perde-se a singularidade e não se consideram as diferenças constitutivas de cada sujeito, apagando, portanto, a diversidade, sendo que a escola, assim organizada, não considera os sujeitos individuais.

Vemos na contação de histórias uma atividade que considera as diferentes experiências dos sujeitos, portanto, traz para dentro da escola a coletividade. É nela que acontecem os encontros humanos, tornando-se em espaço político portador de uma história que compartilha as experiências de todos os seus sujeitos.

Os processos de significação do sujeito estão, portanto, investidos por seu movimento no espaço/tempo, pela historicidade dos sentidos que preenchem esse espaço e constitui o sujeito. Assim, a escola, como espaço de simbolização, trabalha a inscrição dos sujeitos nesse espaço, seu modo de se relacionar com o sentido já estabelecido e com as situações que eles experienciam.

Em sua pesquisa sobre Eventos Escolares, Rosângela Nunes (2004) aponta a escola como espaço de “reorganização e reestruturação” das experiências, “para tornar esses saberes efetivamente assimiláveis e transmissíveis às gerações jovens.” (NUNES, R.,2004,p.25). Contudo adverte que isso exige da escola uma transposição didática, um ir além dos limiares didáticos.

Assim, o espaço escola divide e internaliza papéis, constitui grupos e organiza relações, a partir de uma complexa trama de alianças, de conflitos, de imposição de normas, de estratégias individuais e coletivas, de transgressões e de acordos. Esses fatores interagem e determinam as relações internas e externas e transcendem aos limites da norma pedagógica, ficando a escola, como já indicamos, submetida à organização político-social.

A função da escola, para Arendt, é apresentar à criança o mundo como ele é, como herdamos, gostando dele ou não. O papel do professor é assumir a responsabilidade por esse mundo, apresentando-o às crianças e jovens. A escola enquanto parte desse mundo contém, dentro de seu espaço, regras, imposições, conflitos, momentos de crises, contradições. O que gostaríamos de mudar nela e que possivelmente podemos mudar não altera o lugar onde a escola se encontra, ou seja, ela está no mundo. É na escola, portanto, que o professor pode responder às indagações sobre esse mundo. “É isso que entendo por responsabilidade que,

etimologicamente e em última instância, significa responder, dar resposta. Uma resposta bem dada àqueles apelos é uma resposta responsável.” (NOVASKI,1994,p.15)

Morais (1994) dá um exemplo daquele que é responsável por apresentar o mundo a quem acabou de chegar nele. Ele fala da mãe-passarinho que não deixa o filhote ansioso atirar-se para fora do ninho. A ave-mãe sabe que o ninho está em galho mais alto, sabe que as asas do filhote ainda são fracas, conhece ventos fortes e outros mais apropriados. É assim, pela diretividade das aves-mães, que existem hoje várias espécies de pássaros. “Cabe ao professor, no uso de sua autoridade, auxiliar o educando a ir reconhecendo a vida”. (MORAIS,1994,p.24).

Quando Rosângela Nunes (2004) diz da transposição didática, relaciono com o sentido etimológico do termo educar, que significa: levar de um lugar para outro, como a função do professor, de levar os conhecimentos do passado, as tradições, os costumes, a cultura, para a escola, transpondo, indo além dos saberes científicos. Segundo Arendt (2002) é aí que se assenta a autoridade do professor, nos conhecimentos que ele busca do passado. Os conhecimentos transmitidos pelo professor vêm de sua experiência.

O espaço escola é o lugar de compartilhar as experiências e concretizar a história da coletividade que anda sumida em uma sociedade que, segundo Benjamin (1994), apresenta experiências sintéticas e fragmentadas, daí a impossibilidade de serem compartilhadas.

No espaço escola temos a possibilidade de juntar essas experiências que se encontram fragmentadas, unir os fios que tecem as relações de sentido entre as pessoas e que foram rompidos. O professor é esse tecelão, também o contador de histórias. Agora não separamos professor e contador de histórias em duas pessoas. Na escola o contador de histórias é o professor.

É ocupando o espaço escola, é possuindo esse espaço que o professor contador de histórias, com sua autoridade de responsabilidade por esse mundo, pode buscar no passado o velho, a tradição e fazê-lo novo. Pois assim como expressa Benjamin (1997), em seu texto Armários, ao utilizar o velho estamos renovando-o e então deixa de ser velho.

.... havia algo que não se perdeu e que fazia minha ida a esse armário parecer sempre uma aventura atraente. Era preciso

abrir caminho até os cantos mais recônditos... pois agora me punha a desembrulhar a tradição... Eu a trazia cada vez mais próxima de mim até que se consumasse a consternação: ao ser totalmente extraída de sua bolsa, a tradição deixava de existir. (BENJAMIN,1997,p.122)

Esse texto nos dá a idéia de um professor contador de histórias que abre esse armário para a escola e retira de lá tudo que estava guardado, não deixando mais escondido e esquecido o costume de contar histórias.

CAPÍTULO II

CONTRIBUIÇÕES DA AD NA SIGNIFICAÇÃO DE CONTAR HISTÓRIAS

No capítulo anterior, apresentamos estudos teóricos a respeito da prática de contar histórias e seu deslocamento no tempo e no espaço, bem como os significados apresentados hoje, numa sociedade onde há o imperativo da imagem com a exposição do olhar e o esvaziamento da palavra. Para pensarmos esse processo tomamos como referencial teórico a Análise de Discurso (AD), por relacionar língua, história, sujeito e mundo, uma vez que é através do discurso que se pode observar a relação entre língua e ideologia, compreendendo como a língua produz sentidos para os sujeitos. Conforme Orlandi (2003) “discurso é palavra em movimento, produtora de linguagem.” Com o estudo do discurso considera-se o homem como produtor de práticas sociais. A AD concebe linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social,

...essa mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que vive. O trabalho simbólico do discurso está na base de produção da existência humana” (ORLANDI, 2003, p.15)

Considerando, a linguagem como prática social e histórica, que reflete as relações significativas fundamentais entre o homem, a natureza e a sociedade na história, a AD torna-se um caminho possível para a apreensão dos múltiplos significados da contação de história nas escolas. Pelo discurso, lugar de produção de sentidos e de processos de identificação dos sujeitos, podemos perceber algumas das significações apresentadas pelos professores na atividade de contar histórias.

Mas se, como já mencionamos, a sociedade contemporânea apresenta uma sobreposição da imagem à palavra, vamos ter, numa era de tecnologias da comunicação, excesso de informações e, como aponta Roure (2003,p.355), “um número cada vez maior de informação, um dizer quantificado, porém esvaziado de sua significação.”

Para essa autora, esse modo de funcionamento discursivo, marcado por repetição, de natureza mecânica, o sujeito está na linguagem, mas não fala. Dessa

maneira, a palavra como produtora de laço é esvaziada de sua dimensão simbólica: “É assim que a palavra se torna imagem” (ROURE,2003, p. 355). Nessa direção aponta para o excesso de informação como resultado do esvaziamento da palavra. Concluímos assim que se na contação de histórias há transmissão de experiências, na informação “não há o que transmitir apenas informar.” (ROURE,2003, p.358)

Como referido, Benjamin (1994,p.198) também faz está observação ao refletir sobre os efeitos da informação que não transmite experiências, apenas informa:”tornamos pobres em experiência comunicável”. Não sabemos mais intercambiar experiências. Para ele o excesso de informação é uma forma de comunicação estranha à arte de narrar, na verdade, é ameaçadora: “se a arte de narrar é hoje rara, a difusão da informação é decisivamente responsável por esse declínio” (BENJAMIN,1994,p.203)

No capítulo anterior analisamos as novas subjetivações produzidas por espaços urbanos, que deslocando os sentidos reconfiguram também os sujeitos nesses espaços. Ao analisar a constituição dos espaços urbanos, referimos a Orlandi (2003), quando diz que hoje temos outros pontos de materialização que também contam histórias, mas histórias sem memória. Assim, práticas sociais, que antes eram realizadas em espaços autorizados pela tradição ou costumes sociais, são deslocadas passando agora a significar em outros espaços autorizados de modo determinado pela ordem político-administrativa.

Refletimos sobre os espaços da família, da rua, da pacata cidade, onde acontecia a contação de histórias. Mas a modernidade cria novas atividades e novos espaços. Os espaços públicos tornam-se urbanizados e como traz Orlandi (2003), nesse momento “apaga-se o real da cidade”. Benjamin, analisando a narrativa na cidade, aponta que tais atividades na modernidade tornaram-se associadas ao tédio e “já se extinguiram na cidade e estão em vias de extinção no campo. Com isso, desaparece o dom de ouvir, e desaparece a comunidade dos ouvintes” (BENJAMIN,1994, p.205)

Para esse autor, a informação a que somos submetidos todos os dias não nos torna ouvintes e continuamos pobres em experiências comunicáveis. Roure (2003) salienta que mesmo estando o sujeito na linguagem não há o que comunicar, pois a informação, na maioria das vezes, são fatos trabalhados, não sujeitos a questionamentos. Na informação há a imobilidade no deslocamento dos sentidos, há um efeito de lateralidade.

Nesse aspecto, utilizamos o conceito em Arendt (2000,p.287), de fatos que para ela estão carregados de opiniões. As opiniões são baseadas em troca de informações e “isso em nada contribuirá para seu estabelecimento... Fatos são frágeis”. Só a palavra na sua dimensão simbólica pode estabelecer laços, transmitir experiências, “inscrever o sujeito em um mundo de significações”, afirma Roure (2003, p.355). Se estamos hoje num mundo convertido em imagem, e a palavra torna-se esvaziada, Roure indaga sobre como fica o pensamento em um tempo regido por uma imagem desgarrada da palavra, afirmando que: “Nesse momento o pensamento parece declinar...” (ROURE,2003,p.351).

A palavra que ocupa lugar insubstituível na experiência, no pensamento foi sendo apagada pela valorização da imagem. A transformação do signo em imagem resulta da perda do seu significado, do seu apagamento enquanto unidade cultural ou histórica. A palavra é carregada de historicidade, se esta característica é suprimida, “a palavra vira imagem pura.” (ORLANDI,1996,p.32). A linguagem imagética, sem significado histórico e cultural, não leva à reflexão e, como afirma Orlandi (2001,p.14), “faz um apagamento de seus significados,” ao que Arendt (1997,p.13) completa dizendo que a perda da palavra produz “irreflexão”. Nesse sentido, é importante compreender os significados dados à palavra nos discursos pedagógicos, e os efeitos de sentidos produzidos na escola por uma cultura da imagem.

Isto posto, por considerarmos a contação de histórias como lugar de significação, de produção de laços, é que ressaltamos a importância dessa prática hoje como produtora de reflexão, necessária para se retomar a palavra.

Procuramos durante as análises apreender os processos de determinação histórico-social dos discursos dos professores e a significação dada à atividade de contar histórias, percebendo se a palavra vem como lugar da tradição ou foi apropriada pelos discursos sociais que afetam a prática pedagógica, de modo especial pelo discurso da cultura espetacular e visibilidade.

Segundo essa perspectiva, reportamos a Roure (1996), quando fala da produção dos discursos, uma vez que é na prática discursiva que se materializa a ideologia:

O ideológico permearia assim o discurso, participando de forma efetiva das condições de reprodução/transformação desta sociedade na medida em que poderá contribuir na

construção, produzindo o embate e o confronto ou contribuir no estabelecimento de sentidos e significados únicos, fundamentais no processo de conservação desta sociedade. A inexistência de um discurso único, literal, completo, é que nos apresenta a possibilidade do embate e do confronto.” (ROURE,1996,p.34).

Com efeito, a Análise de Discurso nos oferece possibilidades de compreensão das determinações históricas e ideológicas a partir das quais os discursos são produzidos e também dos “processos de significação a que se submetem e são submetidos.”(ROURE,1999,p.165)

A Análise de Discurso tem sua origem na escola francesa, pensada por Michel Pêcheux, e surge nos anos 60 como uma ruptura com o século XIX. A Análise de Discurso se constitui no espaço de questões criadas pela relação de três áreas disciplinares: Lingüística, Marxismo e Psicanálise. Da lingüística, enquanto teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação, do materialismo histórico, enquanto teoria das formações sociais e suas transformações (aí compreendida a teoria das ideologias), e da psicanálise, enquanto teoria das formações inconscientes, com o sujeito exposto ao equívoco, ao deslize.

A relação do homem com o pensamento, linguagem e mundo, é mediada pela história. Ao falar, o homem materializa a sua história, a história de seu grupo social. Daí a necessidade da noção de discurso para que melhor se compreenda a relação entre linguagem, pensamento e mundo.

A AD compreende história não como um somatório de dados, mas como resultado de que os fatos sociais reclamam sentidos, produzem sentidos, redimensionam novos sentidos, valores e comportamentos entre os homens, sendo a linguagem, o processo discursivo, seu elemento constitutivo. Através de procedimentos analíticos, teremos suporte para o estudo da linguagem e seu funcionamento, pois proporcionará o entendimento do confronto com articulação entre o simbólico e o político. Como escreve Orlandi (2003 p. 9) “...estamos comprometidos com os sentidos e o político. Não temos como não interpretar”.

A proposta da AD é a construção de um dispositivo de interpretação, colocando o dito em relação ao não dito, o que o sujeito diz em um lugar como o que é dito em outro lugar, procurando ouvir o que o sujeito diz e aquilo que não diz mas que constitui igualmente os sentidos de suas palavras. A AD não procura o sentido “verdadeiro”, mas o real do sentido em sua materialidade lingüística e histórica. A

ideologia não se aprende, o inconsciente não se controla como o saber. A língua funciona ideologicamente, tendo em sua materialidade esse jogo. Todo enunciado é o lugar da interpretação, manifestação do inconsciente e da ideologia na produção dos sentidos e na constituição dos sujeitos.

Para compreender a maneira a partir da qual os professores significam sua prática, nos remetemos não aos conteúdos dos enunciados – sentidos literais, observados nos discursos dos professores entrevistados, mas ao seu modo de se relacionar com outras significações, levando em conta toda a rede de sentidos presentificada, no interdiscurso. Em relação ao conceito de interdiscurso Orlandi (1993) compreende como:

...o conjunto do dizível, histórica e linguisticamente definido. Pelo conceito de interdiscurso Pêcheux nos indica que sempre já há discurso, ou seja, que o enunciável (o dizível) já está aí e é exterior ao sujeito enunciator”.(ORLANDI,1993,p.89-90)

É por considerarmos a relação intrínseca entre o discurso e a prática social na constituição do interdiscurso que buscamos a materialidade discursiva dos dizeres dos professores. Só assim será possível apreender como os sentidos sobre essa prática são manifestados no interdiscurso dos professores ao realizarem essa atividade hoje na escola.

Sendo assim, faz-se necessário definir aqui alguns conceitos básicos da Análise do Discurso com os quais iremos trabalhar: Discurso, Condições de Produções do Discurso, Memória e Interdiscurso, Formação Discursiva, Formações Imaginárias e Silêncio.

Discurso

Na abordagem discursiva elaborada por Pêcheux (2002), entende-se que o discurso se realiza numa relação necessária entre duas materialidades: a lingüística e a social (as condições de produções), distanciando-se, assim, do modo elementar da comunicação, pois esse modo não considera a historicidade das relações sujeito-sentido, que são múltiplas e variadas. Pode-se afirmar que na abordagem aqui apresentada, o discurso é o efeito de sentidos entre locutores e não apenas um ato de comunicar.

Ao discursar, o sujeito, além de comunicar, expõe sua história e revela seus

sentidos. O discurso é compreendido, nesse contexto, como o lugar de onde se pode observar a relação entre a língua e a ideologia ou ainda como a língua produz sentido pelo e para o sujeito. Nesse caso, a língua é a condição de possibilidade do discurso.

A materialidade do discurso se faz na união destes elementos: língua, ideologia e história; ao falar, o homem materializa as ideologias que o colocam na construção de sua história. A materialidade da ideologia se faz na materialidade lingüística, através do discurso e tendo como fundo as relações de força e poder existentes nesta sociedade. (ROURE, 1996, p.30)

No discurso há sempre a presença do outro sentido, presença da ideologia. Inconsciente e ideologia desse modo são noções solidárias, pois sujeito e sentido são constituídos pela ordem significante na história, e o mecanismo de sua constituição é ideológico. Por isso, os autores da literatura afirmam que no diálogo que se estabelece na narrativa o ouvinte ou leitor se constitui em sujeito, pois ele significa e é significado ao ler ou ouvir histórias. Nesse momento, tece-se uma rede de significações.

Todo discurso se estabelece na relação com o discurso anterior e aponta para outro: "...o que existe não é um discurso fechado em si mesmo, mas um processo discursivo, do qual se podem recortar estados diferentes."(LAGAZZI, 1988,p.60)

Para a Análise de Discurso o recorte é uma unidade discursiva que faz parte de fragmentos da linguagem e da situação discursiva relacionados entre si. Assim, durante as análises das entrevistas com os professores contadores de histórias, recortamos estados diferentes dos discursos, tendo em vista os objetivos delineados para as escolhas das análises. Porém, entram também nas análises discursos que se estabeleceram sobre um discurso anterior, não objetivado, mas que fazem parte da mesma produção discursiva, mostrando como já mencionamos que não há discurso fechado.

Condições de Produção do Discurso

Segundo Orlandi (2003) as condições de produção de um discurso compreendem os sujeitos e a situação, e esclarece,

Podemos considerar as condições em sentido estrito e temos as circunstâncias da enunciação: é o contexto imediato. E se as consideramos em sentido amplo, as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico, ideológico.”(ORLANDI,2003,p.30)

Tomando as condições em que os discursos dos professores contadores de histórias foram produzidos, o contexto imediato seria a escola, onde a atividade de contar histórias é realizada, seus sujeitos: alunos, professores e pais e também o caráter pedagógico dado a essa atividade na programação escolar. Assim, as instituições a Escola-Unidade de Ensino, a Secretaria de Educação, pelo modo como organizam o educacional e o político, distribuindo funções e execução de tarefas, seriam o contexto sócio-histórico-ideológico, tornando-se parte das condições de produção. Ao considerarmos o momento histórico e político dessas instituições, observando no discurso dos professores o lugar dos dizeres, que pode remeter tanto aos discursos de ordem institucional, quanto aos discursos de ordem social, estamos buscando compreender os efeitos de sentidos produzidos na atividade de contar histórias na escola.

Isso quer dizer que as condições de produção são situações determinantes nas posições ou lugares ocupados pelos professores, o que nos faz analisar o contexto a partir do qual o sujeito produz seu discurso.

Pêcheux define condições de produção como sendo,

Ao mesmo tempo o efeito das relações de lugar no interior das quais se encontra inscrito o sujeito, e a ‘situação’ no sentido concreto e empírico do termo, quer dizer, mais ou menos conscientemente colocados em jogo,etc.(PÊCHEUX Apud:LAGAZZI,1998,p.56)

Nas palavras de Orlandi, tais condições interferem no dizer produzindo sentidos marcados na língua. Vejamos o que ela nos diz:

São efeitos de sentido que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como diz, deixando vestígio que o analista de discurso tem que apreender (...) para compreender os sentidos aí produzidos, pondo em relação o dizer com sua exterioridade nas condições de produção. (ORLANDI,2002, p.30)

As condições de produção dos discursos, para Lagazzi, devem ser consideradas nas análises, caso contrário, “a análise não se mostra capaz de explicar o funcionamento discursivo, apontando para um discurso sem memória.” (LAGAZZI,1988, p.56)

Nesse sentido é interessante apreender nos discursos dos professores como a memória discursiva é significada em suas práticas, uma vez que as condições do discurso também compreendem a memória.

Memória e Interdiscurso

Memória discursiva é o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a fôrma do pré-construído, o já-dito. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como sujeito significa em uma situação discursiva dada. São sentidos já ditos por alguém, em algum lugar, em outros momentos, mesmo muito distantes. Esses sentidos têm agora um efeito sobre a situação discursiva. São experiências passadas que são presentificadas por um enunciado dito.

É bom ressaltar que, nas formulações de Pêcheux, o conceito de memória não corresponde às lembranças ou acontecimentos, mas à memória de natureza discursiva, de natureza histórico-social. Em o “Papel da Memória” ele afirma,

Memória aqui não deve ser entendida no sentido diretamente psicologista da memória individual, mas nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas, e da memória construída pelo historiador.(PÊCHEUX,2002,p.5)

Assim Nora conceitua memória: “O que nós chamamos de memória é, de fato, a constituição gigantesca e vertiginosa do estoque material daquilo que nos é **impossível** lembrar...” (NORA,1981,p.15, grifo nosso). Nesse ponto, podemos estabelecer uma relação em comum com o conceito de memória para AD, uma vez que para AD, o que seria impossível lembrar é o que vem na memória independente de nossas vontades.

A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos... aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas...A memória não se acomoda a detalhes que a confortam: ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas... ela é, por natureza múltipla,

coletiva, plural e individualizada... (NORA,1981,p.9)

De acordo com Orlandi (2002), a memória é constituída pela historicidade, pelas filiações de sentidos em outros dizeres, em muitas outras vozes, no jogo da língua que vai historicizando aqui e ali, indiferentemente, mas marcada pela ideologia e pelas posições relativas ao poder. A memória discursiva traz, em sua materialidade, os efeitos historicizantes que atingem esses sujeitos, para além de suas vontades.

Para a AD, a memória é constituída pelos efeitos da história, entretanto não a história como sucessão de fatos com sentidos já dados, dispostos em seqüência cronológica. A AD não se interessa por datas, “mas os modos como os sentidos são produzidos e circulam.” (ORLANDI,1996,p.33). Não são os fatos, mas a significação dada pela história aos acontecimentos que é chamada de memória discursiva. Nesse sentido, a história não é tomada como algo exterior. Mesmo tendo uma ligação entre história e historicidade, ela não é direta, nem automática, não se dá termo a termo. Para AD historicidade é história do sujeito e do sentido.

Ao produzir sentido o sujeito se produz, ou melhor, o sujeito se produz produzindo sentido. É esta a dimensão histórica do sujeito – seu acontecimento simbólico – já que não há sentido possível sem história, pois é a história que provê a linguagem de sentido, ou melhor de sentidos. (ORLANDI,1996p.56-57)

A observação do interdiscurso nos permite remeter o dizer a uma filiação de dizeres, a uma memória, e a identificá-la em sua historicidade, em sua significância, mostrando seus compromissos políticos e ideológicos.

A formulação está determinada pela relação que estabelecemos com o interdiscurso, seria composto pela formulação e também pela historicidade. O saber discursivo foi-se constituindo ao longo da história e foi produzindo dizeres, e a memória é que tornou possível esse dizer para esses sujeitos num determinado momento e que representa o eixo de sua constituição (interdiscurso). A constituição determina a formulação, pois só podemos dizer (formular) se nos colocamos na perspectiva do dizível (interdiscurso, memória). É no jogo: memória (constituição) e atualidade (formulação), que se tiram os sentidos do dizer.

Somos afetados por certos sentidos e por outros não, pois ficamos ao sabor da ideologia e do inconsciente, portanto, é no jogo da língua e do equívoco que

nossa relação constitui. Assim nossa relação com a língua e a história é determinada por nossa experiência simbólica através da ideologia. Nesse aspecto, relacionamos aqui a constituição dos contos que, sem ter uma origem, foram sendo significados e ressignificados, através dos tempos, exatamente porque o sujeito em sua relação com a língua, a história e a ideologia foi sendo afetado por certos sentidos e outros não.

No interdiscurso, a memória é afetada pelo esquecimento como já citamos. Segundo Pêcheux (1997) há duas formas de esquecimento. Ao falarmos, em nosso dizer, nem sempre temos consciência. Esse esquecimento produz em nós a impressão da realidade do pensamento. Essa impressão, que é denominada ilusão referencial, nos faz acreditar que há uma relação direta entre o pensamento, a linguagem e o mundo, de tal modo que pensamos que o que dizemos só pode ser dito com aquelas palavras e não outras.

No outro esquecimento, temos a instância do inconsciente e resulta do modo pelo qual somos afetados pela ideologia. Por esse esquecimento temos a ilusão de ser a origem do que dizemos quando, na realidade, retomamos sentidos preexistentes. Essa ilusão sustenta a possibilidade do sujeito produzir novos sentidos. O sujeito não tem controle sobre esse mecanismo, visto que esse esquecimento é dá ordem do inconsciente e pela maneira como somos afetados pela ideologia.

Quando nascemos os discursos já estão em processos e entramos nesse processo. Eles não se originam em nós. A língua e a história se realizam em nós em sua materialidade, para que haja sentidos e sujeitos. O esquecimento é estruturante, pois é parte da constituição dos sujeitos e dos sentidos. As palavras adquirem sentidos quando o sujeito retoma palavras já existentes. Como se elas se originassem neles e é assim que sentidos e sujeitos estão sempre em movimento, significando de muitas e variadas maneiras.

Na realidade, embora se realizem em nós, os sentidos apenas se representam como originando-se em nós: eles são determinados pela maneira como nos inscrevemos na língua e na história e é por isso que significam e não pela nossa vontade.(ORLANDI,2002,p.35)

Assim podemos pensar nas significações dadas pelos professores à atividade de contar histórias na escola. Ao acreditar ser sua atitude ou ter originado nele o

contar histórias para aquietar a turma, para ensinar conteúdos ou para mostrar o aluno, fazendo o visível, pensando ser seu esse discurso, o professor acaba por excluir a historicidade presente no discurso. Portanto, mostraremos como a formação discursiva determina o que pode e deve ser dito.

Formação Discursiva

O sentido é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas. As palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam. Elas tiram seu sentido em relação às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem.

Os sentidos se manifestam no discurso pela via das Formações Discursivas, estas não existem por si só, mas são determinadas pelas "posições ideológicas colocadas em jogo no processo social-histórico em que as palavras são produzidas". (ORLANDI,2002,p.42). O discurso pode ser considerado na imbricação de duas formações: as Formações Discursivas e as Formações Ideológicas.

Na verdade, as formações ideológicas podem apresentar uma ou várias formações discursivas...Porém vale ressaltar que, apesar da existência de uma formação discursiva dominante, e por tanto de sentidos dominantes, nada impede que novos elementos pertencentes a novas formações discursivas se constituam, se integrem a essa formação, produzindo novas significações, colocando em jogo as formações discursivas dominantes aí existentes. Eis aí o caráter de incompletude e movimento do sujeito e do sentido. (ROURE,1999,p. 60)

Dessa forma, é que se pode afirmar que, ao falar, o sujeito se inscreve numa formação discursiva e não em outra, produzindo um sentido e não outro. Assim, as palavras e as expressões de um discurso mudam de sentido ao passar de uma formação discursiva a outra. "Uma formação discursiva vem a ser historicamente o lugar mais ou menos provisório [das palavras]" (ORLANDI,2001,p.44)

Somente assim será possível compreender o que a prática de contar histórias, vinda de uma tradição do passado, pode significar hoje na escola, dentro de uma sociedade da imagem, da visibilidade, nas diferentes formações discursivas em que os professores inscrevem seus discursos.

...isso significa afirmar a inexistência da transferência da linguagem, pois as mesmas palavras, expressões e

proposições utilizadas apresentaram sentidos diferenciados, tendo em vista as diferentes Formações Ideológicas e Discursivas em que se inscrevem. (ROURE,1996,p.36)

À luz das considerações acima, pode-se dizer que a construção de qualquer discurso apresentará como base a formação ideológica (FI) de seu enunciador. As FI atravessam as formações discursivas (FD), produzindo evidências e apagando, assim, o caráter material das palavras, e causando a idéia de transparência nos sentidos das palavras do discurso.

É tendo em vista tais considerações que neste trabalho propomo-nos analisar sob a ótica discursiva, as FD em que os professores inscrevem seus discursos ao falarem sobre a prática de contar histórias na escola.

Formações Imaginárias

A grande contribuição da Análise do Discurso é observar os modos de construção do imaginário necessário na produção de sentidos. Pressupostos que nos permitem compreender os processos de significação presentes na atividade de contar histórias na escola.

Os mecanismos de funcionamento do discurso repousam no que chamamos de formações imaginárias. O que funciona no discurso são as imagens que resultam de projeções, são elas que permitem passar das situações empíricas, para as posições dos sujeitos no discurso. Na relação discursiva são as imagens que constituem as diferentes posições. No funcionamento do discurso o que interessa não é o sujeito visto empiricamente, e sim o sujeito enquanto posição discursiva, produzida pelas formações imaginárias; não importando os locutores empíricos, mas a posição que eles ocupam, o que faz valer (significar) seus dizeres de um modo determinado.

É assim que as condições de produção estão presentes nos processos de identificação dos sujeitos trabalhados nos discursos. É nesses processos de identificação que o imaginário tem sua eficácia.

...toda prática social é composta por efeitos de sentidos advindos de um já dito, que sobre um efeito de esquecimento, produz um efeito de uma universalidade... a pratica social não se apresenta como um ato de caráter individual, mas se encontra determinada em sua significância, por uma memória, por um conjunto de sentidos presentes em nosso imaginário

social... É a eficácia do imaginário que permite que as práticas sociais se apresentem como decorrentes da vontade e do desejo de um sujeito... (ROURE, 1999, p.61)

Penso ser interessante mencionar aqui o conceito de formação imaginária dentro de nosso estudo, a contação de histórias, pensando na constituição dos mitos, contos e outras narrativas, uma vez que elas tornam-se um dos instrumentos do contador de histórias. Os contos de fadas pela sua origem oral e elaboração constante a que foram submetidos, dada a sua composição coletiva com referências universais, pela sua linguagem simbólica e o apelo ao inconsciente, faz parte do imaginário social. Tanto os contos de fadas como os mitos, guardadas as suas diferenças, foram originados do mesmo tecido, “os arquétipos, estruturas básicas da psique, que expressam figuras e situações exemplares da alma coletiva.” (SILVA, 2002,p.158)

Orlandi (2003), ao falar da força do imaginário nas formações discursivas, mostra a importância da Análise de Discurso para podermos atravessar esse imaginário que condiciona os sujeitos em suas discursividades e, explicitando o modo como os sentidos estão sendo produzidos, compreender melhor o que está sendo dito.

É bom lembrar: na análise de discurso, não menosprezamos a força que a imagem tem na constituição do dizer. O imaginário faz necessariamente parte do funcionamento da linguagem. Ele é eficaz. Ele não “brota” do nada: assenta-se no modo como as relações sociais se inscrevem na história e são regidas, em uma sociedade como a nossa, por relações de poder.”(ORLANDI,2003,p.42)

Para Orlandi (2003) não é somente nas palavras que estão os sentidos, eles estão além delas como também aquém. Para compreendermos os sentidos, precisamos pensar no modo de funcionamento das formações imaginárias e ainda assim ter muitas e diferentes possibilidades regidas pela maneira como a formação social está na história. A imagem que temos de alguém – o imaginário – “constitui-se no confronto do simbólico com o político, em processos que ligam discursos e instituições.”(ORLANDI,2003,p.43)

Antes de finalizarmos a conceituação das categorias discursivas enunciadas pela Análise do Discurso, consideradas para nosso objetivo de estudo, gostaria de mencionar sobre outro conceito trabalhado pela AD e que muito contribuiu em

nossas reflexões sobre a contação de histórias na escola: o silêncio.

O Discurso do Silêncio

Orlandi (2002) atribui valor positivo ao silêncio, uma vez que numa sociedade de falantes, onde há o império verbal, o silêncio pode ter um sentido passivo, negativo, como lugar da falta. Não suportamos a ausência das palavras. O homem exercendo controle sobre a linguagem, faz o silêncio falar, ou, como diz Orlandi (2002,p,36) “supõe poder calar o sujeito”. Nas sociedades contemporâneas, a ideologia da comunicação, as diversidades de linguagem a que estamos submetidos no cotidiano, fazem o apagamento do silêncio.

A autora mostra que o silêncio tem seus modos próprios de significar. Ele não está disponível à visibilidade. Ele passa pelas palavras. Ele escorrega por entre a trama das falas. Há múltiplos silêncios: o silêncio das emoções, o místico, o da contemplação, o da introspecção, o da revolta, o da resistência, o da disciplina, o do exercício do poder, o da derrota, da vontade, etc.

Podemos concluir que há um trabalho silencioso na relação do homem com a realidade que lhe propicia a sua dimensão histórica. Não se pode estar fora do sentido, assim como não se pode estar fora da história. O que nos faz refletir sobre o silêncio ligado à contação de histórias na escola é o próprio fato dessa prática ter sido silenciada nas sociedades modernas ou urbanizadas.

Sendo a prática de contar histórias originada da tradição social, sabendo que tais práticas são resultados de uma construção histórica, e que seus sentidos são produzidos em condições determinadas da história, então, esses sentidos vão se movimentar, produzindo outros sentidos, acompanhando o movimento da história. Desta forma a prática de contar histórias, ao se movimentar, deixa de ocupar o lugar de uma prática restrita às famílias, nas casas, nas portas, e na rua e chega, portanto, na escola. Da prática social de contar histórias à prática pedagógica de contadores de histórias faz-se um movimento na/da história de sujeitos e espaços, sentidos e significados. Diante disso procuramos apreender os efeitos de sentidos dessa prática hoje na escola.

Para Orlandi (2002,p,131), “Ao se deslocar um sentido para outros materiais simbólicos, no processo que chamamos migração dos sentidos, ele passa por transformações.” Desse modo pensamos como o silêncio da prática de contar histórias nas sociedades urbanizadas produziu seus significados, uma vez que os

sentidos não deixaram de existir, eles apenas migraram: “Os processos de significação não estacionaram... os sentidos vazam por qualquer espaço simbólico que se apresente.” (ORLANDI,2002,p.132)

Assim, somos levados a pensar que a significação da contação de histórias nas sociedades urbanizadas migrou para outros materiais, outros lugares, que continuam produzindo sentidos. Tais lugares ou materiais simbólicos poderiam ser a T.V., a internet, os outdoors, os jogos eletrônicos, ou seja, práticas urbanizadas que também contam histórias.

A contação de histórias, ao migrar da prática social para o discurso televisivo, tem a sua historicidade retirada, há o apagamento dos sentidos, pois esse discurso é repetitivo e homogeneizado, portanto, nele só há um modo de significar. Esse gesto interpretativo, Orlandi chama de lesão, justamente porque lesa a História, porque acontece fora da história: “são gestos que lesam de algum modo a importância dessa prática, que lesam o movimento da identidade do sujeito na sua relação com os sentidos.” (2002,p.133)

O gesto interpretativo do sujeito deriva da relação com sua memória discursiva, sua interpretação vem carregada pela força da materialidade histórica. Entretanto, caso ocorra o gesto de interpretação fora da história, Orlandi diz ser fórmula – não é formulação, não é historicidade – é rearranjo, pois a natureza da materialidade da memória é outra. Desse modo, Orlandi (1996) chama de *memória metálica* essa memória em que o trabalho da mídia e da informatização homogeneiza sentidos, produzindo um esvaziamento no percurso dos sentidos. Assim a mídia pode vir a reger a interpretação para mobilizá-la.

Na rede de televisão [mídia], um fato é interpretado por outro já disponível na rede. Não há espaço para a interpretação, há uma trama enredada que impede o acesso à profundidade da rede de filiações (historicidade). (ORLANDI,2001,p.182)

A memória metálica, a que não falha, apresentada como ilimitada em sua extensão, só produz o mesmo, em sua variação e em suas combinatórias. Entretanto, como as formas lingüísticas não são estruturas que seguem uma ordem lógico-matemática, acabam por produzir deslocamentos, transgressões e reorganizações. A memória histórica se dá na incompletude e é passível de diversos significados, isto porque é o trabalho de interpretação na história.

É nessa linha teórica que será analisado o discurso dos professores, considerando que o sentido das palavras foi determinado por sua história. E ainda: consideramos aqui que o sentido dos enunciados não depende apenas da suas características lingüísticas, mas depende da formação discursiva a que pertence.

É tendo em vista tais pressupostos que a Análise do Discurso não considera seu objeto de estudo – texto ou enunciado – “como um somatório de várias frases, mas sim como unidade discursiva em suas condições de produção.” (ROURE,1996,p.42)

Para finalizar, é bom destacar que a investigação do funcionamento do discurso dos professores se deu no entrecruzamento da estrutura (língua) e do acontecimento (momento histórico) através do levantamento das categorias: discurso, condições de produção, formação discursiva e memória discursiva, formação imaginária e silêncio.

Quanto ao *corpus* discursivo utilizado para as análises, este foi delimitado a partir de “recortes” dos discursos escolhidos, o que significa que nem todo material obtido nas entrevistas será utilizado neste trabalho.

Em relação ao *corpus*, Lagazzi escreve,

Só podemos, pois, falar em corpus, a partir de um recorte dos dados, determinado pelas condições de produção, considerando-se um certo objetivo e os princípios teóricos e metodológicos que, orientando toda a análise, possibilitarão uma leitura não-subjetiva dos dados. (LAGAZZI,1988,p.59)

Os recortes realizados por nós em relação aos discursos dos professores foram aqueles cujos enunciados nos forneceram pistas, marcas lingüísticas e nos possibilitaram interpretar não subjetivamente os significados apresentados por esses professores na prática de contar histórias na escola. É bom lembrar que a “apreensão dessas marcas não é automática e a interpretação dos sentidos não é mecânica.” (LAGAZZI,1988,p.60)

Ainda em relação a esse aspecto Roure observa,

São as marcas encontradas nos discursos que nos apontam as diferentes formas de funcionamento dos discursos. Estas podem se constituir por construções sintáticas, elementos lexicais, morfológicos e fonológicos. No entanto, devemos ressaltar que a análise das marcas deverá se encontrar relacionada com as condições de produção da seqüência

discursiva em questão. (ROURE,1996,p.43)

Conforme abordamos anteriormente, a escuta dos professores se deu a partir de entrevistas gravadas. No caso específico da análise que nos propomos a realizar, o “espaço discursivo” é constituído pelo discurso sobre contação de histórias na escola, dentro das relações cotidianas de linguagem.

CAPÍTULO III

ANÁLISES DAS ENTREVISTAS

Este capítulo consiste em apresentar os discursos de professores envolvidos com a prática de contar histórias, considerando suas condições de produção. Entendemos que a produção dos discursos dos professores se dá num contexto sócio-histórico-ideológico, no qual os interlocutores e as imagens pressupostas por eles produzem efeitos de sentido em seus discursos sobre a prática de contar histórias na escola, tendo em vista o lugar que eles – os professores – ocupam na sociedade e na instituição a que estão vinculados - Secretaria Municipal de Educação de Goiânia.

As entrevistas com os professores apontam que na escola a significação de contar histórias está inscrita em três formações discursivas:

- uma formação discursiva marcada pela memória dos professores, pelas lembranças da infância, do passado, que pode ter influenciado o gosto desse professor por essa atividade;
- uma formação discursiva determinada pelo discurso pedagogizante da literatura, como forma de ensinar conteúdos programáticos;
- uma formação discursiva que trate o discurso do espetáculo como possível de ser resignificado em suas práticas pedagógicas.

Os recortes dos discursos escolhidos, para serem analisados, foram realizados considerando os objetivos propostos durante a pesquisa, que estabeleceu um campo discursivo de referência. Para a Análise do discurso não há exaustividade, na medida em que todo discurso se estabelece sobre um discurso anterior, não há um discurso fechado em si mesmo, mas um processo discursivo, nesse sentido, pode recortar e analisar estados diferentes do discurso.

Os sujeitos dessa pesquisa são professores da rede municipal de educação, do ciclo I e II, das diversas áreas de ensino: pedagogia, história, educação física e artes, além de bibliotecários. O critério de escolha dos professores entrevistados se deu pelo fato de terem realizado o curso de contadores de histórias, oferecido pelo Centro de Formação da Secretaria Municipal de Educação, e por professores indicados pela unidade regional por realizarem o trabalho de contação de histórias na escola. Serão identificados no corpo desse trabalho pela suas áreas de formação

e por numeração, como entrevistados, de E1 a E18. Com o objetivo de apreender os significados da contação de histórias, considerando que vivemos num tempo marcado pelo predomínio do órgão da visão em detrimento do órgão da audição, utilizaremos os discursos dos professores como lugar de análise.

Antes de iniciarmos o trabalho analítico, descreveremos o contexto em que esses professores estão inseridos, e como suas práticas, atravessadas pela história e ideologia, foram afetadas pelas condições historicamente determinadas.

O trabalho de contadores de histórias na Secretaria de Educação Municipal iniciou-se em 1998, com o curso de capacitação de quarenta horas, para os professores, oferecido pelo Departamento de Ensino, através do Centro de formação. A partir daí, aumentou, consideravelmente, o número de professores adeptos à arte de contar histórias.

Esse trabalho permaneceu até o ano 2000, porém antes mesmo de iniciar o curso de contadores de histórias, havia na Secretaria, em 1995, o Projeto Contando Histórias (**Anexo B**), um grupo de professores, que iam de escola em escola, contando histórias, para alunos, e preparando professores e bibliotecários.

Durante o período em que o Centro de Formação oferecia o curso, aconteceram dois festivais de contadores de histórias com os alunos das escolas municipais. O professor contador de histórias formava grupos mirins de contadores e, na escola, realizava uma seleção, a partir da qual o aluno escolhido participava do concurso envolvendo todos os alunos selecionados de cada escola municipal.

O concurso foi realizado em duas etapas, com a classificação de dez alunos na primeira e com a colocação de até o quinto lugar na última etapa. No primeiro festival houve duas categorias, infantil e juvenil; no segundo, houve a inclusão do adulto, uma vez que a Secretaria de Educação trabalha com a modalidade do ensino de Alfabetização para jovens e adultos.

O folder do II festival fez parte de um concurso realizado entre os alunos, para escolha de um desenho que retratasse o tema: “Ler é somar-se ao mundo”.

(Anexo C)

Os festivais de contadores de histórias, além de disseminar essa atividade, integravam a comunidade escolar, pais, alunos, funcionários e professores, envolvidos numa prática que os identificam como sujeitos na história.

3.1. A contação de história e a memória discursiva

3.1.1. A prática de contar histórias – a memória, as lembranças da infância

Segundo Orlandi (1996), memória discursiva é a memória pensada em relação ao discurso. Definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, é o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra.

Para Pêcheux (1999), a memória discursiva seria aquilo que vem restabelecer os implícitos, os pré-construídos, elementos já citados e relatados. A memória intervém para enquadrar implicitamente ou explicitamente lembranças em uma situação.

De forma bastante regular, no decorrer da análise, encontramos nos discursos dos professores um retorno ao passado. Assim analisaremos como a memória discursiva dos professores é significada em sua prática de contar histórias.

_ Quando eu era criança, e a gente passava as férias na fazenda, e tinha esse tio avô, chamado Tibúrcio. À noite, ele sentava comigo e outras crianças, naquela época não tinha televisão, só tinha rádio né, não tinha luz elétrica, era lamparina né, aí ele contava essas histórias a noite... (Historiadora-E1).

_ Através da minha vó aprendi a gostar de histórias. E ela assim, contava muita história, e na época dela não tinha essa tal de televisão... (Pedagoga-E2).

_ Minha paixão pela história, ela vem desde.... ela vem desde criança de pequenininha, com a minha mãe que era professora, que incentivava a gente a ouvir história. (Pedagoga-E3).

A memória discursiva disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada. "Quando eu era criança... esse tio avô.../ Através da minha vó aprendi a gostar de histórias / Minha paixão pela história vem desde criança... com minha mãe...". O verbo "aprender" nesse enunciado indica que a atividade de contar histórias não é natural, mas um aprendizado que acontece mediante uma experiência coletiva, um aprender que parece apontar para a ordem de uma transmissão: "através da minha vó, com a minha mãe, tio-avô."

As experiências das professoras, de um passado, de sua infância, são

presentificadas por esses enunciados e parecem significar hoje em suas práticas e em sua constituição de contadoras de histórias.

_ Quando criança, meu pai reunia com a gente pra contar história né, e desde... a partir desse momento, eu passei realmente a ter afinidade por contar e ouvir histórias né. (Pedagoga-E4)

_ Eu lembro do tempo da minha mãe que contava história pra nós né... (Pedagoga-E5).

As lembranças da infância, do tempo da mãe, ou quando o pai reunia pra contar histórias, foram inscritas em seus dizeres, e agora retornam como produtoras de significados que marcam, que identificam suas práticas: “a partir desse momento, eu passei realmente a ter afinidade por contar e ouvir histórias”.

Os verbos “contar” e “ouvir” falam de duas posições, o que conta e o que ouve. A historicidade do sentido de ouvir retorna no ato de contar. O verbo “ouvir” é deslocado para o verbo “contar”, hoje ela conta histórias e as lembranças do passado retornam dando lugar a um significado que já existia ali.

Para Pêcheux (1999), a memória não é lembrança acumulada num reservatório. Para que aconteça é necessário um espaço móvel de divisões, disjunções e retomadas. Nesse sentido, o passado e a memória só podem trabalhar mediante as reformulações que permitiram enquadrá-los no discurso concreto, face ao qual o sujeito se encontra.

_ O que me motivou a contar histórias, acho que foi das conversas de roda..., ainda quando pequena, e que encontrava os vizinhos, todas as crianças daquela rua, e a gente ia ouvir causos e histórias... (Pedagoga-E6).

_ Depois vindo trabalhar com a educação infantil, me chamou muito a atenção, e comecei a relacionar, perceber o valor daquilo tudo em minha vida. (Pedagoga-E6)

Novamente a regularidade dos verbos “contar” e “ouvir”, mostram a inscrição de dois sujeitos, estando um no passado, “ ia ouvir”, e outro no presente, “ a contar”. O verbo no passado “ia ouvir”, no tempo pretérito imperfeito, dá a idéia de continuidade, o ato de continuar algo que não foi acabado, algo que foi interrompido,

mas depois retomado.

Podemos perceber na fala dessas professoras que a prática social de ouvir histórias foi deslocada da infância para a prática pedagógica de contar histórias. Portanto, a historicidade do significado de ouvir histórias contadas por familiares parece perpassar no tempo chegando às suas vidas adultas e influenciando suas práticas profissionais.

Se a memória dos professores entrevistados parece, na grande maioria, ter sido reconstruída em suas práticas educacionais através das práticas sociais na família, a escola também, mesmo que em menor número, aparece como lugar significativo nessa memória.

_ fizemos um projeto do clube do livro... Porque na infância eu estudei em colégio de freira... e nós tínhamos essa, essa atividade. (Educ.física-E7)

_ Comecei contando histórias foi na escola, porque uma professora descobriu minha voz forte e alta, né, meu timbre de voz. Então todas as apresentações, ela me colocava para participar. (Educ.física-E8)

Esses enunciados nos mostram que a significação dada por essas professoras para a atividade de contar histórias parece ser advinda de uma memória discursiva em que a instituição escola foi aquela que, assim como a família, marcou as lembranças da infância, fazendo o deslocamento para suas práticas educativas. São duas instituições, família e escola, na vida desses professores, que pela memória discursiva, trouxeram para suas práticas pedagógicas algo que marcou suas vidas para além de lembranças do passado, produzindo significados nas escolhas desses como profissionais.

_... tive muito convivência com, fazenda, com subir em árvores, essas coisas. E tive assim a convivência com tios, avós, que contava história pra gente.... (Educ.física-E9)

_...sou muito chegada a história, e isso vem da, de vivência, convivência, com avós, com tios, com primos, quando a gente passava as férias na casa dos primos, nas chácaras, nas fazendas. (Bibliotecária-E10)

São os fatos ocorridos na infância como subir em árvores, passar as férias no campo, que produzem efeitos no processo de identidade destas professoras. É

interessante notar o enunciado da entrevistada E9 quanto a determinação da escolha da área de sua formação, educação física: “tive muita convivência com subir em árvores, essas coisas”. Assim podemos pensar numa criança que teve, em sua infância, a oportunidade de desenvolver sua agilidade motora em atividades como subir em árvores, correr, pular, “essas coisas”.

No recorte das duas falas aparece a palavra “convivência” que mostra a vivência compartilhada com avós, tios e primos. A palavra (com) vivência é uma vivência em comum, assim era a vivência de um tempo em que compartilhavam as experiências, contavam histórias, viviam juntos, viviam experiências em comuns com avós, tios e primos. São lembranças que produziram efeitos na vida dessas professoras, e ainda hoje produzem sentidos e significações em suas práticas pedagógicas.

Tendo a palavra convivência o sentido de viver em comunidade, inscrita em uma prática social, podemos afirmar que está ligada à memória social, à memória de um grupo. Só a memória coletiva pode reter o passado naquilo que é capaz de viver na consciência do grupo. Nesse sentido, podemos supor que a memória social estaria ligada à transmissão.

_ Então, eu acredito que, desde o passado, é essa ligação afetiva que é importante... Tem um livro que minha mãe leu, que hoje eu vi na escola aqui, eu queria até fazer um teatro com ele, que é colcha de retalhos. (Artes Plásticas-E11)

_ Tinha uma senhora... Ela contava muita história... E aquilo a gente gravava, e a gente ficava contando histórias também pros outros. (Pedagogo-E12)

_ Eu lembro muito bem, todos os dias eu ouvia histórias... A gente sentar num, na frente da casa pra fazer rodinha de contar causos... Mas o tempo foi passando... Depois eu casei, eu tive meus filhos... E lia sempre pra eles ao dormir. (Pedagoga-E13)

As lembranças coletivas que fazem parte da memória social voltam, retornam sobre aquilo que autoriza sua formulação, ela vem pela historicidade. Fazemos aqui a diferença entre recordar, que estaria ligado a uma memória metálica guardada através de objetos culturais, como televisão, computador, câmara de vídeo, e memória histórica, que seria a memória do grupo. Sobre memória metálica nos

referimos a Orlandi (1996), quando diz que essa é uma memória que homogeneiza os sentidos, produzindo um esvaziamento no percurso dos sentidos, enquanto que memória histórica se dá na incompletude e é passível de diversos significados.

Para que haja a memória é preciso que as lembranças saiam da indiferença, deixem o domínio da insignificância e passem a ser reconstruídas a partir de um grupo ou comunidade social. Por isso que não podemos provar ou supor que o que foi reconstruído através da memória, tenha existido em algum lugar como discurso autônomo, ele sempre foi social, formado pelo inconsciente coletivo e atravessado pelo político e ideológico.

Quando observamos na fala desses professores algo do passado que é ressignificado no presente, podemos supor que essas lembranças fazem parte de uma memória social, por isso é transmissão, como veremos na fala transcrita abaixo:

_ É gostoso a gente saber que muito do nosso folclore, é o avô que contava para os pais e os pais contava para os filhos. (Artes Plásticas-E11)

Para Stolzmann e Rickes (1995,p.43), no termo (trans)missão, está implicada uma missão que “transcende os atores em cena: aquele que ensina e aquele que supostamente aprende”. Podemos pensar que aquele que conta histórias ensina, e que aprendeu com seus pais e avós, que também aprenderam com pais e avós: “é o avó que contava para os pais e os pais contavam para os filhos.”

... Tinha uma senhora que reunia um grupo de guris, assim, e ficava conver...contando histórias pra gente, né. E aquilo a gente gravava, e a gente ficava contando histórias também pros outros. (Pedagogo-E12)

Quando o entrevistado E11 diz que uma senhora “ficava conver..., contando histórias”, podemos supor que o contar histórias era precedido de uma conversa, “e aquilo a gente gravava”, e aquilo ficava, não gravado em memória metálica, como refere-se Orlandi (1996), mas numa memória discursiva que retorna e o faz agora responsável por transmitir o que aprendeu: “e a gente ficava contando histórias também pros outros.”

Refiro-me aqui a Benjamin (1994) e Arendt (2002), quando falam da responsabilidade e autoridade do adulto em transmitir aos mais jovens o mundo, o

conhecimento, as experiências. Essa missão ainda segundo Stolzmann e Rickes (1995,p.45) transcende a escolha daquele que transmite, "trata de um significante que marca uma certa posição frente ao mundo", algo que passa do corpo individual para o corpo social.

Para Arendt (2002), o professor tem a responsabilidade de assumir o mundo, e aí diríamos, assumir essa missão e transmiti-lo à criança. Enquanto que para Benjamin (1994), o adulto, o ancião, é depositário de um saber que não é seu, foi repassado através das experiências compartilhadas. Nesse saber do adulto habita o coletivo, por isso pode compartilhar com os mais jovens os valores, o conhecimento, os costumes e tradições de uma determinada época e cultura.

3.1.2 A formação de contadores de histórias

Através dos discursos dos professores contadores de história, podemos perceber que não há a existência de um discurso único, completo, cristalizado. Traz-nos a possibilidade de um novo ponto de vista, no sentido de compreender o processo de produção de vários discursos sobre a atividade de contar história na escola, e como esses foram sendo elaborados, produzindo efeitos de sentidos.

A linguagem e o discurso são permeados pela ideologia, uma vez que são objetos histórico-sociais. Através da ideologia o indivíduo é constituído em sujeito. Como traz Orlandi (2003,p.50), tornar-se sujeito é tornar-se dependente, render-se à lei, submeter-se: "pode tudo dizer, contanto que se submeta à língua para sabê-la." Quando o sujeito se apropria da linguagem produzindo sentidos, ele o faz não de forma individual, mas de forma social, tendo em vista a sua constituição pela ideologia.

... _ e teve o primeiro curso, não deu pra terminar, pelo fato que houve uma greve na prefeitura e algumas pessoas começaram o curso e não continuaram, e, assim, quando a gente retornou, só tinha eu e mais outra colega, aí eles... desistiram de terminar o curso com a gente. (Historiadora-E1)

A entrevista E1 diz: "não deu pra terminar... houve uma greve... Aí eles desistiram". Ela não fala de sua posição enquanto dona de suas vontades, mas submetida as regras da instituição, "eles desistiram" ou do social, do político, "houve uma greve".

A história, os acontecimentos sociais, culturais, econômicos e políticos são então apreendidos como leitura, como formação ideológica e discursiva que acontece cotidianamente, onde os homens, através do processo de interação/interlocução, vão construindo suas vidas, sua história e materializando-as na linguagem.

A maioria dos professores entrevistados faz referência a sua capacitação como contadores de histórias ao curso oferecido pelo Centro de Formação. Porém, um professor entrevistado indicado pela unidade regional das escolas, por realizar a atividade de contar histórias, diz não ter participado do curso:

A respeito de ter participado do curso para contadores de histórias, não participei, né... Eu trabalho três turnos, eu não tenho tempo. Se eu conto histórias de um jeito que eu aprendi, assim com minha prática e ta dando certo e as crianças gostam, então pra mim não tem sentido, eu ta fazendo um curso. (Pedagogo-E12)

Esse professor parece não precisar da autorização de um curso para realizar essa atividade. Ele é autorizado pela sua prática: “Se eu conto histórias de um jeito que eu aprendi, assim com a minha prática”. Arendt (2002) aborda essa questão, quanto à qualificação do educador no que se refere aos conhecimentos específicos a serem ensinados, mas não é a qualificação que o autoriza a ensinar. A autoridade do professor assenta-se nos conhecimentos adquiridos por meio da tradição ou das experiências do passado.

Quando o entrevistado E11 diz “eu conto histórias do jeito que eu aprendi”, ele parece nos informar algo já existente em sua formação, uma memória discursiva do passado que agora é significada em sua prática pedagógica. Como já mencionado, a memória discursiva só pode aparecer mediante as reformulações que já existiam no sujeito.

Assim pensamos, os professores que realizaram o curso de formação de contadores de histórias só o fizeram porque já existiam formulações em suas memórias que os levaram a esse interesse e a essa prática, como mostra Sisto (2005) ao dizer que o contador de histórias é uma voz do futuro que veio do passado: “todo contador de histórias foi marcado, de alguma forma, pela literatura. Provavelmente porque leram ou contaram histórias para ele na infância.” (SISTO,2005,p.35).

Conforme já afirmamos anteriormente, a produção do discurso do sujeito-professor constitui de elementos histórico-sociais, materializados na língua. Compreendemos que a ideologia se marca na língua através dos movimentos dos sentidos, produzindo novos significados. Desta forma, observamos a existência de novos significados presentes nos discursos abaixo que são dados à contação de histórias, responsabilizando a instituição por não acontecer na escola.

_ Nós não temos mais aquele incentivo, como para o profissional, como para os alunos né... Já tivemos incentivo com o concurso de contadores de histórias mirins... Isso era muuuito bom. Foi uma pena né, ter acabado esse, esse programa. (Pedagoga-E5)

Vemos no recorte do discurso da entrevistada E5 a reclamação quanto à falta de apoio da Secretaria, temos aí mais que uma queixa, ou uma denúncia. Na verdade, são processos de identificação do sujeito, de argumentação, de subjetivação, de construção da realidade. Há nesse recorte uma marca discursiva (né) que pergunta, que pede que o outro concorde com sua fala, ou que sua voz seja ouvida e confirmada. "Né" é o mesmo que: Não é verdade? Você pensa o mesmo?

Ao perguntar ao seu interlocutor se ele concorda com sua fala, o sujeito pensa que esse discurso é seu, palavras suas, quando, na verdade, ele fala com palavras que não são suas, que já foram faladas por outro, em outro lugar. Orlandi (2003) esclarece esse ponto, quando diz que um discurso sempre remete a outro, e que falamos com palavras que não são nossas, é sempre parte de outro discurso.

Para a AD, a transformação do indivíduo em sujeito ocorre quando este identifica-se com alguns sentidos e não com outros. Essa identificação aparece como unidade do sujeito e transparência do sentido que o constitui (sentido determinante na formação de sua identidade). Esse é um processo cujos efeitos ideológicos produzem uma ilusão de autonomia do sujeito como dono e senhor do seu dizer.

Desde que nasce, o sujeito é imerso na linguagem e constituído pelos sentidos com os quais se identifica. Assim, acreditando ser dono de seu próprio dizer, ele retoma sentidos preexistentes (interdiscurso) fazendo deste os seus. Esse processo não se dá de forma tranqüila, mas contraditória e conflituosa, pois ocorre em meio a relações de força e poder entre os vários grupos sociais.

... _ O único problema que a gente vê, é porque não dá pra ser um profissional ... de contador de histórias, se não tiver uma instituição por trás, como por exemplo, uma secretaria municipal de educação, uma faculdade, uma universidade ... sozinho você não se mantém... (Educ.física-E9)

_ Se a prefeitura trabalhasse mais, essa parte, como concursos de contadores que tinha... com certeza estava tirando várias crianças da violência, das ruas, estaria fazendo um trabalho, um trabalho fantástico. (Pedagoga-E3)

Há nesses recortes o poder dado às instituições, como se a atividade de contar histórias não pudesse acontecer na escola sem a autorização dessa instituição. A segunda fala reclama programas que tire crianças da rua, da violência. “Se a prefeitura trabalhasse mais, como concursos de contadores de histórias... com certeza estaria tirando várias crianças das ruas...”

O significado da palavra “rua” nessa fala toma um sentido pejorativo de violência de crianças abandonadas. O imaginário dessa professora parece reclamar algo que deveria ser construído na família, através da atividade de contar histórias, e agora a escola poderia estar realizando essa atividade. Mas por que essa professora faz a relação entre contação de histórias e tirar crianças da rua? Podemos supor que pelo imaginário ela associa a contação de histórias à construção de laços sociais.

É a formação imaginária que permite as relações entre palavra e coisa, sujeito e sentido se darem de forma direta. É a eficácia do imaginário que permite que as práticas sociais se apresentem como decorrentes da vontade e do desejo do sujeito.

O imaginário faz parte do funcionamento da linguagem e assenta-se no modo como as relações sociais se inscrevem na história e são regidas, em uma sociedade como a nossa, por relações de poder.

Assim, o imaginário se constitui, nesse confronto do simbólico com o político, em processos que ligam discursos e instituições. A imagem que formamos de alguém não aparece do nada, ela é formada por determinações históricas e ideológicas. Na relação discursiva, são as imagens que constituem as diferentes posições.

No discurso, não é o sujeito visto empiricamente que é o objeto de análise, mas o sujeito enquanto posição discursiva produzida pelas formações imaginárias.

_ Eu participei, através da prefeitura, do, do concurso né, do festival de contadores de histórias. Eram assim, centenas de meninos que participavam. A minha aluna, aluna daqui (da escola), ficou em trigésimo lugar. Então, eu já fiquei satisfeita sabe. Ela inclusive, ela ficou depois nas dez melhores, recebeu medalha ... foi uma satisfação pra mim, pra escola. (Pedagoga-E5)

_ Uma aluna nossa, tirou em segundo lugar como contadora de história. Foi muito bom... a Secretaria deixou acabar esse programa. Era de muita valia. A nossa escola foi reconhecida por..., pela contadora de história, e nós como profissionais também. (Pedagoga-E13)

O pronome possessivo em “aluna nossa – nossa escola” parece funcionar enquanto posição discursiva produzida pelas formações imaginárias, como lugar de identificação dessa professora com a aluna e desta com a escola; a aluna confunde-se com a própria escola.

Nesses casos, não é o professor (empírico) que funciona no discurso, mas o professor enquanto posição discursiva, a posição que ele ocupa, o que faz significar seu dizer de um modo determinado. É assim que as condições de produção estão presentes nos processos de identificação dos sujeitos trabalhados nos discursos. E as identidades resultam desses processos de identificação, e é aí que o imaginário tem sua eficácia.

Podemos considerar nos recortes dos discursos apresentados, nas circunstâncias da enunciação, a imagem que se faz do professor e dos alunos, em suas posições, mas também a imagem que os professores fazem da Secretaria enquanto instituição, mobilizando um dizer que remete a sentidos cuja memória os filiam a discursos de queixa e reivindicação. Isto indica a direção (política, ideológica) dessa formulação.

Assim, existe nessas falas, mais que simplesmente uma queixa ou reivindicação de apoio, de incentivo. Podemos perceber aí a necessidade de reconhecimento profissional e pessoal pela Secretaria: “a nossa escola foi reconhecida, e nós também..., foi uma satisfação pra mim, pra mim, pra escola.”

O reconhecimento, a satisfação dessas professoras, se dá através da aluna contadora de história, é o engrandecimento de sua própria imagem através do outro. O outro seria mero objeto de realização, de ser reconhecida pela Secretaria. Sabemos que a constituição do sujeito se dá pelo discurso. Essa professora através

de seu discurso reconstrói sua identidade profissional: ” e nós profissionais também fomos reconhecidos.” Podemos supor, neste caso, que ela necessita do outro para ser reconhecida como profissional porque sua aluna ganhou um concurso.

Podemos, aqui, fazer um paralelo com o estudo de Roure (2004) ao analisar apresentações infantis, em que a criança se torna um “objeto a ser olhado.” Nesse estudo ela traz o exemplo de uma apresentação, onde a professora sentia todo gozo ao ver seus alunos sendo contemplados. É o efeito de ser olhado através do outro, no caso dos alunos contadores de história, que produz o efeito de ser reconhecido (o professor), através do outro (a criança).

Diferentemente do sentido de realização no outro, podemos perceber nos recortes a seguir, quando o efeito desejante do próprio sujeito é ressaltado:

_No segundo festival de contadores de história, né, descobrimos talentos aqui na escola, uma menina que até hoje, participa, conta história...então pra mim foi muito valioso... tanto pra mim, que aprendi mais, pra ela, e pro coletivo, pra todos né, que agora temos uma aluna contadora de história... e através dela, outros estão interessando em participar. (Pedagoga-E2)

...formei um grupo de contadores de histórias... participei dos dois festivais que a Prefeitura organizou, tive alunas premiadas... a mesma aluna foi bicampeã, e, ela seguiu, até hoje conta histórias, a gente mantém contato... eu fiz esse grupo, e esse grupo, ele existe até hoje. (Português-E14)

Percebemos nesses enunciados que, mesmo o efeito desejante do próprio sujeito sendo realçado e a professora transferindo a satisfação para a aluna e para o coletivo, “mais pra ela e pro coletivo, pra todos, né”, há no imaginário dessa professora algo que ela ainda toma para si: “pra mim foi muito valioso... tanto pra mim que aprendi... pra todos, né.” A professora menciona sua pessoa duas vezes “pra mim” e uma terceira vez “pra todos”, ao se incluir nesse todo. Mesmo essas professoras não tomando seus alunos como objeto de seu desejo há algo que escapa do discurso de se ver no outro e que produz efeitos de sentidos em suas práticas, porém conseguem ressignificar tais efeitos e ver no grupo, no coletivo, a escola como um lugar ainda possível de construir laços sociais saudáveis.

3.1.3- Nas cidades urbanizadas não se contam mais histórias?

O retorno ao passado através de lembranças da infância, e o processo de ressignificação dessas lembranças em suas práticas, parecem fazer parte da memória discursiva de quase todos os professores entrevistados.

- Olha, eu nasci na roça né, então foi assim né, eu aprendi a gostar de história porque uma... vizinha do meu pai, tinha uma senhora que era índia, e ela contava muita história... só contava história a noite... ela falava que durante o dia não podia, ela criava todo um mito em torno disso. (Pedagogo-E12)

- Eu morei na roça com meus pais, meus avós, meus tios... Eles contavam uns causos né... Também a minha avó... Ela contava histórias de romance... E aí quando eu vim pra cidade perdeu um pouco. (Pedagoga-E13)

- Quando a gente passava férias na casa dos primos, nas chácaras, nas fazendas, e um contava historinha para o outro. (Bibliotecária-E10)

_ Me criei no interior... E tive assim, convivência com tios, avós, que contavam histórias pra gente. (Educ. física-E9)

Na memória discursiva, os efeitos que produzem sentidos sobre o que o sujeito diz vêm pela história. Não pedem licença, vêm pela memória, pelas filiações de sentidos constituídos no jogo da língua, marcado pela ideologia. O discurso traz em sua materialidade os efeitos que atingem os sujeitos, independente de suas vontades.

Nos enunciados acima a regularidade do verbo “contar” no tempo passado - ela contava, só contava, eles contavam - parece relacionar a atividade de contar histórias a tempo e espaços (chácaras, fazendas, interior e roças), que se contrapõem ao tempo e espaços das cidades urbanizadas. Dada à complexidade da vida moderna a atividade de contar história parece nesses enunciados ter ficado em um tempo distante. Talvez seja aí que a palavra perdeu seu poder, e segundo Arendt (1997,p12), “perdeu seu poder justamente porque deixou de operar”.

Refiro-me agora a Orlandi (2001) quando diz que há uma sobredeterminação do urbano sobre a cidade, em que apaga o real de cidade. Uma cidade de interior, mesmo sendo do interior continua uma cidade. Mas é apagada em seu real de

cidade pelo urbano.

Diante dessa sobredeterminação, percebemos que as práticas urbanas excluem as práticas da cidade. Essa exclusão se dá através do excesso de atividades urbanizadas, a administração do tempo para executá-las e, ainda, as substituições inventadas para as atividades que eram da roça, da fazenda etc. Assim, a atividade de contar história é excluída das práticas urbanas ou ressignificadas para continuar existindo.

- No passado, tinha o costume de contar história. Os avós contavam para os pais, que contavam para os filhos... antigamente, sentava-se à porta, e os pais tinham mais tempo... hoje não pode mais por causa de ladrão e tudo mais... Minha vó contava histórias... ela na máquina de costura a gente falava: vovó conta história pra gente... era uma coisa que tinha mais condição né. (Artes plásticas-E11)

- Quando pequena, encontrava os vizinhos, todas as crianças daquela rua, e a gente ia ouvir caso e histórias contadas pela mãe, ou por outras mães daquela rua, né. (Pedagoga-E6).

Novamente aparece a regularidade do verbo “contar” no tempo passado. Essas falas parecem dizer de um tempo que não mais existe -“no passado, antigamente” - de uma prática que era comum no passado: “tinha o costume de contar história, sentava-se à porta, encontrava os vizinhos, todas as crianças daquela rua”. Hoje essa prática parece está impedida por motivos comuns às cidades urbanizadas: “não pode mais por causa de ladrão e tudo mais / as crianças daquela rua / outras mães daquela rua”.

Sabemos do medo que se instalou nas grandes cidades e que tem impedido que os seres humanos se agrupem na rua, na porta das casas etc. É o medo da violência, medo de ser assaltado, o medo da rua e dos perigos que ela representa. A rua agora ganha um sentido pejorativo, se toma um espaço de violência, de perigo. Assim, o discurso da violência vai justificar a exclusão de atividades sociais, e o isolamento vai ser necessário, assim como se fechar, se esconder do perigo, ou se trancar em condomínios fechados.

A ordem do tempo em cidades urbanizadas também vai funcionar diferente de outros espaços. O tempo, em espaços urbanizados, é utilizado para a realização de atividades complexas, digitalizadas, isoladas, solitárias. Atividades que produzem efeitos de estranheza entre os seres humanos, efeitos de um medo que distancia e

isola até mesmos seres humanos que vivem no mesmo espaço, na mesma casa.

A fala dos entrevistados denuncia esse estado de coisa: “os pais tinham mais tempo / encontrava vizinhos, crianças daquela rua, ouvia histórias da mãe, de outras mães da rua”. Elas falam de um passado em que os pais tinham tempo para os filhos, em que as mães contavam histórias, e isso era comum, não era privilégio só de uma criança não, outras mães contavam histórias, as mães dos colegas vizinhos.

É interessante observar que hoje os colegas de nossos filhos não são os mais próximos fisicamente, os vizinhos, por exemplo. Os colegas estão mais longe geograficamente falando. Eles estão na escola, nas academias de ginástica, ou em outros grupos distantes de nossas casas, de nossa rua. Talvez nem mesmo saibamos quem são nossos vizinhos, nem que seja só o do lado esquerdo ou direito.

No enunciado da entrevistada E11, ela fala do costume de se contar história na família: “as avós contavam para os pais, que contavam para os filhos”. Ela fala da tradição oral, das histórias que eram contadas de boca em boca e que hoje se perdem no tempo, ficando agora num tempo “passado”, ficando atrás, “antigamente”.

Essas reflexões devem ser consideradas no processo de interpretação/análise dos gestos de professores que procuram hoje significar suas práticas. Aquilo que foi significado em suas vidas no passado, de lembranças da sua infância e que produziram laços de afetividade com seus pais, primos, tios, colegas, vizinhos, com certeza influenciou e influencia suas práticas pedagógicas.

As lembranças que remetem ao passado das professoras falam da constituição de suas subjetividades que, mais que memória como resgate de lembranças singulares de um indivíduo, falam da memória de um tempo, falam de reconstrução/ressignificação de sentidos materializados em seus discursos. Determinados pelo consciente e pela memória histórica, os professores, ao significarem e ressignificarem sentidos que parecem ser próprios deles, significam nosso tempo, interpretam e analisam as subjetividades que estão sendo constituídas hoje.

3.2. Conteúdo curricular e a contação de história

Embora não seja expressivo o número de professores que utilizam a literatura e a contação de histórias para ensinar conteúdos, mesmo não sendo essa uma formação discursiva dominante, há a inscrição de alguns professores nessa

formação.

- Eu não entro, não trabalho um conteúdo sem uma história contada... (Pedagoga-E5)

Ao dizer: “Não entro... sem uma história contada”, podemos pensar que a professora não entra na sala de aula sem contar uma história, mas rompe seu discurso e diz de uma outra formação discursiva: “Não trabalho um conteúdo sem uma história contada” essa professora mostra estar inscrita em uma outra formação discursiva que a autoriza a ensinar conteúdos através da contação de história. Ela apresenta em seu discurso mais de uma formação discursiva, no entanto não podemos afirmar que a formação discursiva de ensinar conteúdos através das histórias seja a formação dominante em sua prática.

A enunciação a seguir trata-se de uma professora que foi readaptada para a biblioteca:

... – Quando vou em alguma sala, contar uma história, eles (alunos) estão mais preocupados com conteúdo... talvez ao contar história a professora estava introduzindo um conteúdo... eu gosto de contar história pela questão de divertimento e não relacionada com o conteúdo...eu preferiria que fosse diferente... sem pensar em relação ao conteúdo”(Bibliotecária-E15)

Essa professora não fala de si mesma, mas do que observa ao entrar na sala de aula e contar uma história: “estão mais preocupados com o conteúdo...”. A bibliotecária fala da professora que ensina aos seus alunos a se preocuparem com conteúdos ao ouvir histórias: “talvez ao contar história a professora estava introduzindo um conteúdo.” O enunciado dessa entrevistada mostra ir contra o discurso pedagógico na literatura.

Podemos observar que a professora bibliotecária não utiliza a prática de contar histórias para ensinar conteúdos: “gosto de contar histórias... não relacionada com conteúdo.” Mas mesmo essa professora dizendo não significar a contação de história como ensino de conteúdo, ela fala de uma prática que, não sendo freqüente ainda pode ser observada nas escolas.

Os professores entrevistados apresentam uma formação discursiva ligada à memória que parece ter marcado suas práticas como educadores, mas podem ter sido atravessados pelo discurso pedagogizante sobre o ensino da literatura, ou seja

por processos de significação da contação de história como uma atividade de ensinar conteúdos. Contudo, é importante afirmar que essa formação discursiva não nos parece ser dominante.

A razão se dá porque o grupo de professores escolhidos para a entrevista são professores contadores de histórias, que já realizam essa prática pela autorização de suas formações, não acadêmicas, mas de vida, de experiências vividas no passado e atualizadas agora em salas de aula. Sua escolha em fazer o curso ou sua decisão em adotarem essa prática nos indicam que essa formação discursiva já estava presente, já existia ali um significado para essa atividade.

3.2.1 Histórias com significações de estudos de conteúdo

Se nas entrevistas poucos professores se inscrevem na formação discursiva do discurso pedagogizante da literatura (na verdade aparece apenas em dois enunciados), não podemos afirmar que essa prática não ocorra, uma vez que os professores parecem ser incentivados por periódicos, como revistas, a ensinar conteúdos utilizando as histórias literárias.

Falamos da revista Nova Escola, nº 90, dezembro/95 que traz em sua reportagem de capa o seguinte tema: “Ensinando tudo com história”, e se antecipa em dizer que, “cada vez mais se usa a literatura infantil para lecionar matemática, Geografia, Português, Ciências e outras”.

O próprio texto da reportagem não se importa de dizer que “alguns professores estão até criando “receitas” de como aproveitar as histórias”. (1995,p.9). E realmente, a reportagem não poupou esforço para apresentar um grande número de receitas.

A tradicional fábula “A raposa e as uvas”, de Esopo, também recontada por Monteiro Lobato, é utilizada numa escola pra trabalhar o conceito de adjetivo, para mostrar que objetos e pessoas têm qualidades: “uvas verdes”, “raposa esperta”. O que nos causa admiração é que esse conteúdo é trabalhado, segundo a revista, na educação infantil. O que uma criança dessa idade entende de conceitos gramaticais?

Dentro do receituário, apresentado na reportagem, há ainda lembretes chamados de “Dicas”, orientações para os professores: “seguir a característica mas forte do texto. Se só um personagem tem nome próprio e os outros não, esta é uma

boa oportunidade para estudar nomes próprios”. (1995,p.10).

E as receitas e dicas se estendem, mas escolhi ainda algumas sugestões que considerei uma violação às obras da literatura infantil. O livro de Monteiro Lobato “Aritmética da Emília” traz a orientação para explicar frações. No conto “A menina do Leite”, há a sugestão de trabalhar as quatro operações, sistema monetário, dúzia e medida.

Imagine se Lobato estivesse vivo e pudesse ter acesso a essa reportagem. Sabendo de sua personalidade, posso imaginar sua atitude diante de um fato assim. Lobato dava ênfase ao respeito e à consideração que se deve ter com a infância, o que ficou registrado não apenas em suas falas, como no pequeno detalhe em sua obra “O Sítio de Pica-pau Amarelo”, na “cadeira de pernas serradas”¹², onde Dona Benta se sentava para contar histórias aos netos, Lobato queria mostrar aí que o adulto, ao contar história para crianças, deve estar no mesmo tamanho delas, no mesmo nível, no mesmo mundo.

Outra obra que sofre o mesmo dano é “O menino que aprendeu a ver”, de Ruth Rocha. Esse livro conta a história de um menino que passa a ver o mundo com outros olhos quando aprende a ler. A reportagem sugere que a história seja utilizada para trabalhar órgãos dos sentidos.

Sobre as “Dicas”, gostaria de analisar as contradições apresentadas entre estas e as sugestões como: “Faça ligações das histórias com a Matemática, mas não force. Aproximações artificiais são ruins... o importante é não sufocar a literatura”. (1995,p.13). Ora, se isso não é forçar, sufocar as histórias, não vejo como poderia ser denominado tal ato. Na verdade, eu intensificaria a ação para “estrangulamento” das histórias e obras da literatura infantil.

Ainda com referência às “Dicas”, aos conselhos e às sugestões, apresentadas pela revista referenciada: “Muitos livros para crianças trazem informações que podem ser consideradas preconceituosas em relação a raças, credos ou etnias. Nem sempre é fácil identificar essas armadilhas”. (1995,p.12)

Quando as educadoras nessas “Dicas” pedem para ter cuidado com livros que trazem preconceitos, pensamos na rejeição às histórias dos contos de fadas por conterem em suas tramas elementos de discriminação, de violência, etc. As histórias

¹² SILVA, Vera Maria T., analisando a obra de Lobato “ O Sítio do Pica-pau Amarelo” como adaptação para a T.V., faz referência a cadeira de pernas serradas, sugerindo a democratização do saber.

atravessaram o tempo e chegaram até nossos dias trazendo consigo tudo que caracterizava sua época: preconceitos, violência, discriminação, ou seja, os processos sociais, culturais e políticos de um povo. Entretanto diante dessa situação, não podemos retirar das histórias suas características constitutivas. Gouveia (2004) completa: “se retirar das histórias àquilo que conta de um tempo vivido, ou seja, o que caracteriza um povo em sua cultura, concepções e valores, tudo vira um grande pastiche”.¹³

Nesse sentido, entendemos que ao utilizar a literatura como pretexto, seja para ensinar conteúdos, seja para servir a outros propósitos, vamos ter a perda da função mesma da literatura, que lhe é inerente. Como já mencionado, sua função é de investimento no “estatuto do prazer”, assim de acordo Segolin (1986) a literatura se apresenta “numa atividade que se mostra como representação complexa e multifacetada do real, circunscrita num universo onde o prazer e a liberdade são espaços virtualmente ilimitados. (SEGOLIN,1986,p.41)

3.2.2. A resignificação do discurso do espetáculo

Vivemos um tempo em que a visão é considerada como o órgão do sentido privilegiado, e em que as relações são mediadas por imagens, e o engrandecimento da auto-imagem, o ser visto, o ser visível, torna-se para o sujeito um critério de existência. Numa sociedade de cultura narcísica, produtora de uma subjetividade marcada pela visibilidade, Roure (2004) analisando as apresentações infantis discute o lugar, a posição ocupada pela criança, segundo essa reflexão. Ela observa que, na maioria das produções dos espetáculos infantis, a criança ou o adolescente são mais mostrados do que se mostram. Mas quem os mostram? E por que os mostram?

Se como traz Quinet (2002), vivemos sob o jugo de uma sociedade escópica, onde tudo se torna objeto a ser olhado, a ser exibido, pode acontecer que as figuras responsáveis por essas crianças e adolescentes (na família – os pais, na escola - os professores) os tornam visíveis, como forma de reconhecimento de suas próprias imagens.

Como já vimos nos enunciados das professoras, ao falarem que se tornaram

¹³GOUVEIA, Marília, como coordenadora da mesa no VI Seminário de Pesquisa do Mestrado em Educação, nov/2004, respondendo a uma indagação.

reconhecidas pelos alunos contadores de histórias: “eu já fiquei satisfeita... ela ficou nas dez melhores”; “a nossa escola foi reconhecida pela contadora de história.” Podemos perceber aí que a visibilidade de seus alunos, a exposição, teria então a função de promotora de identidade pessoal. A criança poderia, dessa forma, ser aprisionada pelos efeitos produzidos através do desejo do outro.

Observamos, nas entrevistas realizadas, que os discursos apresentados, construídos numa sociedade espetacular, legitima a visibilidade e a busca de ser reconhecido, tornando-se como aponta Roure (2004) quase impossível se safar dos efeitos de uma sociedade assim estruturada.

_ O contador de história tem essa oportunidade... Ainda mais essa era da comunicação... Você é muito mais cobrado... É importante o aluno estar sabendo chegar a um público. (Artes plásticas-E11)

_ É, as professoras na escola, é, elogiam... Ajuda a criança estar enfrentando o público. (Educ. física-E8)

_ ... Sente falta né, nessa parte, de, o contador de história está contando uma história em certas festividades... Quando dava, tinha alguma festividade, eu preparava uma, duas crianças pra contar história... então eu acho que a questão do contador de história hoje, na nossa sociedade, forma cidadão que fala bem pro público. (Educ. física-E7)

A palavra “público” aparece na fala das três professoras. Nesse contexto lingüístico, a palavra “público” é identificada no dicionário como “conjunto de pessoas que assistem a um espetáculo.” (Ferreira,1993). Assim, as palavras que estariam ligadas à palavra “público” fazem parte de um cenário que lembra um espetáculo, como: “era da comunicação”, “festividades”, “elogiam”.

Podemos pensar desse modo que, ao fazer da atividade de contar história um meio de espetáculo, e sob a existência de um imperativo à produção de exposições, as professoras estariam expondo essas crianças à publicização. Como já nos referimos a Arendt (2002,p.238), sobre a publicização da criança e os efeitos produzidos em seu amadurecimento, quando exposta “exibido a todos à plena luz do mundo público”. Ela diz que dessa maneira, considera-se a criança como um adulto em tamanho reduzido.

Roure (2004) mostra que as crianças expostas à luz do público, preenchem os ideais dos pais e, submetendo-se aos desejos dos pais, são impedidas de atingir

aos seus próprios desejos. Nesse sentido, a autora alerta: "o fato é que, aprisionado pelo olhar do outro que a vê, uma criança poderá querer permanecer perversamente como objeto de contemplação do Outro". (ROURE,2004,p.)

Por isso, ela pergunta: "Quem é reconhecido nos espetáculos ou apresentações infantis?" Será o filho, ou os pais, será o aluno ou professor? Roure (2004) traz a definição de espetáculo como: "dar-se às vistas, atrair a atenção, ser notável, se fazer digno de ser visto, atrair e prender o olhar". Isso nos faz lembrar da figura mitológica de Medusa", cujo olhar petrificava aqueles que a contemplassem, em um olhar que prendia, imobilizava e aprisionava.

Roure (2004) diz que não se trata de negar a importância das apresentações infantis, pois sabemos da função dessa atividade no desenvolvimento da criança, bem como a função da arte na simbolização e produção de identificações e laços sociais. O que ela procura é levar pais e educadores à reflexão sobre os efeitos de tais práticas, em um tempo de espetáculo, considerando que, na falta de uma identificação simbólica, o estatuto da imagem, a ilusão de sucesso e reconhecimento têm preenchido esse lugar.

Não há como desconsiderar a relação entre o tempo em que vivemos e a cultura em que estamos inseridos, a qual demanda que o sujeito seja belo, tenha sucesso, seja visível. Em face disso, é que podemos perceber que alguns discursos dos professores mostraram estar inscritos em uma formação discursiva atravessada pelo discurso da sociedade do espetáculo. Entretanto, também se inscrevem em formações discursivas ligadas à memória, à significação da contação de histórias, como lugar da transmissão, da experiência, da busca, da dimensão simbólica da palavra.

Mesmo sob os efeitos produzidos pelo discurso do sucesso, da visibilidade, muitos professores entrevistados parecem conseguir ressignificar o discurso da sociedade do espetáculo. Chamamos a atenção para as falas de alguns professores que, mesmo diante de um concurso, buscam a dimensão simbólica da palavra, como produtora de laço social.

...uma menina que até hoje participa, conta histórias... então pra mim foi muito valioso...Pra ela e para o coletivo... Através dela outros estão interessados em participar. (Pedagoga-E2)

... tive alunas premiadas, a mesma aluna foi bicampeã, e ela

seguiu, até hoje conta histórias. (Português-E14)

Portanto, conforme podemos perceber, os enunciados dos professores demonstram que seus desejos, para além de exibir seu aluno, querem deixar marcas, assim também como foram marcados por uma memória discursiva, que levaram para suas práticas como educadores.

- Então o objetivo maior de contar, além é lógico do incentivo à leitura é resgatar esse costume né, de contar história. (Pedagoga-E17)

O curso de formação de professores contadores de histórias, oferecido pela Secretaria de Educação, tinha como objetivo em seu programa incentivar a leitura nas escolas (folder em anexo). Quando a professora diz: "além... do incentivo à leitura" parece nos dizer que a contação de histórias ultrapassa esse objetivo, vai além de estimular a leitura. Poderíamos pensar que essa professora fala de laços sociais e afetivos que se estabelecem na prática de contar histórias. Essas falas parecem apresentar uma ressignificação do discurso do espetáculo, utilizando a contação de histórias para além do palco, da visibilidade, e a toma como lugar da transmissão, da dimensão coletiva. "Através dela outros estão interessados", do compartilhar as experiências e como lugar de significar a palavra.

3.2.3. Crianças contando histórias

Como já apresentamos, nos discursos das professoras estavam presentes a referência ao curso e aos festivais. O curso de contadores de história oferecido pelo Centro de Formação, formava professores contadores de histórias, e incentivava os professores a prepararem crianças para também se tornarem contadoras de histórias. Assim, a Secretaria Municipal de Educação organizou dois festivais para efetivar a participação desses alunos.

... sempre despertou o interesse aqui na escola, entre os alunos... é ... aquele encantamento do contador de história... quando os meninos estão contando, aí logo vem aqueles grupos de alunos atrás de mim: eu também quero ser contador de história que é muito legal. (Historiadora-E1)

... porque quando os alunos vê outras colegas de idade deles contando história, aí eles querem, aí eles começam, aí vira uma onda na escola, uma febre na escola, isso é muito legal. (Educ. física-E9)

Quando a professora diz “aquele encantamento”, podemos pensar que a contação de história produz esse efeito mesmo de encantar o ouvinte, levá-lo a maravilhar-se, a deliciar-se, a extasiar-se, e o conduz a decidir: _ “também quero ser um contador de história”. A contação de histórias envolve o ouvinte de tal maneira, que a certa altura da narrativa, não se vê mais quem conta a história, só se ouve a voz capaz de redimensionar o ouvinte, levando-o a outros mundos.

A professora diz “aí vira uma onda na escola, uma febre na escola”. Poderíamos referir à palavra onda, pensamento numa onda do mar, como aquilo que vem e volta, vem e vai embora, e que a palavra “febre seria algo que passa. Mas a professora refere-se à palavra “onda” como algo que inunda, encharca, tudo é mergulhado por aquela onda. Já a febre vem como algo que contagia.

Formar crianças contadoras de histórias é contagiar adultos e crianças, é reconstituir relações perdidas, é retomar o diálogo e o lugar da palavra, construindo relações e laços sociais saudáveis.

- Hoje em dia os pais estão assim... muito... muito difícil né, então a escola é, tem essa chance de estar resgatando, sabe, é, um pouco desse, desse contar histórias. (Educ. física-E16)

- E não se tem mais esses momentos, eu diria, na família, né, com vizinho... não tem momentos de brincadeiras, não tem mais esses momentos de conversação com os avós, com os pais, com tios né. A escola hoje, ela ainda é o espaço de convivência. (Pedagoga-E6)

O discurso dos professores demonstra que a prática de contar histórias na escola e suas significações, bem como os seus efeitos nos alunos e professores, tem a escola como lugar de perpetuação dessa prática.

A escola “ainda é espaço / tem chance de estar resgatando”. A palavra ainda remete-nos a algo que pode não ter mais amanhã. “Ainda” é o mesmo que dizer “por enquanto”, não sabemos até quando. Então, o momento é agora, a escola ainda é a chance de resgatar esse “costume”, essa “tradição”, são palavras que aparecem nos discursos dos professores. Para além de dizer que nem tudo está perdido, esses

professores falam de “urgência”, de algo a ser feito em um lugar privilegiado para ensinar, aprender, conviver e (re) construir a escola.

- Ontem mesmo eu tive contanto história na sala e conversei com os alunos, falei: olha, hoje vocês não têm acesso a história contada pela vovó, por seus pais, ninguém não tem mais tempo, é muito envolvido com as coisas, muita coisa pra fazer, muitos afazeres, e a televisão também tomou muito o tempo. Então hoje, vocês não têm mais isso, mas a escola está aqui né... é muito importante estar buscando essa, esse costume das histórias, essa tradição. (Bibliotecária-E10)

As professoras falam de um costume do passado que era praticado nas famílias e que agora procuram trazer para os dias de hoje, assim percebemos pelas palavras “resgatar esse costume / buscando esse costume.” O segundo enunciado explica o porquê dessa prática não ser mais realizada hoje nas famílias “é muito envolvido com as coisas... muitos afazeres, e a televisão também tomou muito o tempo”.

Nas sociedades modernas, urbanizadas, engendradas dentro de um sistema capitalista, o que mais existem são formas de “tomar o tempo” do sujeito, como a televisão que “também tomou muito o tempo”. Antunes (2000) diz que, nessas sociedades, não existe mais o tempo livre, pois esse tempo é ocupado com atividades também inventadas pelo capitalismo, como passeios a shopping e outras diversões que se transformaram em entretenimento, como reflete Arendt (2002).

Os efeitos produzidos por uma sociedade assim vão afetar sobremaneira as subjetividades dos sujeitos. Nesse contexto, ela se “descobre precária e incerta”, argumenta Rolnik (2002,p.25) quando fala da mudança da subjetividade contemporânea.

- A criança hoje tem outras brincadeiras, computador, os jogos eletrônicos... apesar disso, assim, a gente vai aprendendo como a convivência... a criança tem que brincar, tem que cantar, tem que ouvir histórias né... hoje as pessoas têm uma distância muito grande, e essa distância, essa falta de diálogo, eu acredito que a história resgata isso né. (Pedagoga-E2)

- Essa atividade une as pessoas né, então, hoje em dia a gente... na televisão e muito mais fácil, você senta, ninguém conversa com ninguém. Hoje as pessoas estão muito individualistas. O social mais do que nunca, precisa ser evidenciado, precisa ser trabalhado, e pode ser através da contação de história. (Educ. física-E9)

Esses enunciados trazem os efeitos das subjetividades constituídas em nosso tempo como as substituições das atividades do passado para as atividades de hoje: “computador, os jogos eletrônicos / televisão”, e os efeitos de “distância, falta de diálogo / individualismo”. As professoras, porém, falam de uma saída, de uma porta que se abre, de uma possibilidade que surge através da contação de história: “apesar disso a gente vai aprendendo com a convivência / essa atividade une as pessoas, o social precisa ser trabalhado.” Anteriormente falamos do significado da palavra convivência que quer dizer vivência comum, ou viver em comunidade, e nesse sentido a contação de história pode ensinar as pessoas a viverem juntas porque “une as pessoas”, e o social, não mais o individual, é “evidenciado”.

O mundo moderno carece de modelos, de referências, como traz Arendt (2000), foi rompido o fio condutor que nos levava ao passado e nos ajuda a construir o futuro. Benjamin (1998) chama de “desaconselhados” essa nova geração, justamente porque não sabem escutar conselhos. Ele afirma que ao narrar histórias estamos aconselhando, as narrativas, sugere, são excelentes conselheiras.

-... a criança precisa de modelos né, exemplos ... a gente não dá aquilo que a gente não tem né... precisamos estar adquirindo essa competência... então, a contação de história é... a criança tendo exemplo, tendo a oportunidade de fazer né, é mágico. (Pedagoga-E18)

- É através da história que a gente consegue passar os valores necessários nessa época. (Pedagoga-E17)

Através das histórias, temos acesso a uma boa parte do passado, do patrimônio humano, ao que foi sendo criado por gerações passadas, e esse é o nosso maior compromisso, segundo Arendt (2002), cuidar, preservar o mundo para as gerações futuras. O adulto que conta histórias tem autoridade que lhe foi constituída pelos anos de vivência nesse mundo, que o capacitou a conhecer o mundo, e estando nele guardar para apresentar e transmitir à criança.

Esse é um dos fundamentos na formação do conceito de autoridade analisado por Arendt (2002), a transmissão. Também Benjamin (1994) vai falar dessa autoridade que tem o narrador, em que na reminiscência, é capaz de guardar, conservar através da memória, a vivência de um passado, para, segundo ele transmitir às gerações futuras.

- O mais interessante na atividade de contar histórias é porque hoje as crianças não ouvem né, nós adultos também não ouvimos, nós temos mais é a imagem... contar história traz esse desenvolvimento né, da audição, eles estão ouvindo mais. (Pedagoga-E18)

... eu já trabalhava buscando esse resgate mesmo de ouvir... essa questão de, poder falar e de saber ouvir... (Educ. física-E16)

Quando a professora diz: “nós temos mais é a imagem”, podemos pensar que a imagem faz calar e o ouvir faz falar. Exatamente porque o ouvir aciona o pensamento, enquanto a imagem impede o pensar. Assim, quem ouve uma história, como traz Benjamin, está em companhia daquele que conta a história.

... então assim, o contador de história faz uma interação, ele divide com o outro um pouco daquilo que gosta. (Educ. física-E9)

Nas palavras da professora “ele divide com o outro”, reporto-me novamente a Benjamin (1994), quando diz que o valor da narração de histórias é denominado pelo interesse em conservar o que foi narrado, em repartir com aquele que ouve, como no processo de transmissão, uma missão que transcende os limites da sala de aula, algo que passa do individual para o social. Para Benjamin, isso é compartilhar experiências, é dar à atividade de narrar histórias a dimensão coletiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho se apresentou a mim como uma redescoberta da atividade de contar histórias. Ao me deparar com professores apaixonados pela arte de contar histórias fui tomada pelo desejo de continuar seguindo nessa caminhada, sabendo que muitos outros compartilham comigo da experiência de disseminar sonhos. As reflexões, os conhecimentos adquiridos, as novas concepções formadas, os conceitos construídos, levam-me a recolocar a importância dessa prática em lugares antes por mim não pensados, e que foram sendo ressignificados no decorrer da realização dessa pesquisa. É como o fio de Ariadne que se estende em um labirinto apontando outros/novos caminhos.

O discurso dos professores sobre a significação dada à atividade de contar histórias, mais que responder aos objetivos propostos, levaram-me a perceber que essa prática vai além dos limites da sala de aula, porque fica, porque deixa marcas em quem conta e em quem ouve histórias.

As análises mostraram que os professores entrevistados estão inscritos em uma formação discursiva que os autoriza a contar histórias, porque esta foi significada por uma memória discursiva, pelas lembranças da infância, do passado, quando pai, mãe, avós e tios contavam histórias para eles. Portanto, a historicidade do significado de ouvir histórias contadas por familiares chegou até as suas práticas como educadores e os fez também contadores de histórias: “meu pai reunia com a gente pra contar histórias”, “das conversas de rodas... encontrava vizinhos, todas as crianças daquela rua...”

Esses professores ao reportarem às lembranças do passado, falando de um tempo em que se reuniam, pai, mãe, outras mães, vizinhos, falam de lembranças coletivas, de uma memória social ligada à transmissão, aquilo que pode ser repartido, transmitido e compartilhado.

Foi possível perceber que esses professores tomam a contação de histórias como um processo de trans (missão), que receberam não em suas formações acadêmicas, nem em sua formação como contadores de histórias, mas que veio pela memória, pela historicidade: “e a gente gravava, e a gente ficava contando histórias também por outros.”

Do total de professores entrevistados, apenas dois não realizaram o curso de contadores de histórias, mas mesmo entre os professores que fizeram esse curso,

podemos apreender que o fato de se tornarem contadores de histórias não parecer relação intrínseca com essa formação. Na verdade, eles já eram contadores de histórias, e só escolheram fazer o curso porque havia ali uma significação anterior dada a essa atividade. Foram escolhas determinadas por formulações já existentes.

Sobre o discurso pedagogizante na literatura, em que se ensinam conteúdos através de histórias, essa formação discursiva mostrou inscrita na prática de poucos professores. Embora não tenha aparecido com predominância, foi possível apreender que essa prática ainda acontece nas escolas. Num enunciado de uma professora bibliotecária, ela fala dessa prática quando percebe os alunos voltados para o aprendizado de conteúdos, como se aquele livro “o livro que ela lia para a sala”, já tenha sido utilizado pela professora para introduzir conteúdos: “talvez ao contar essa história, a professora estava introduzindo um conteúdo”.

Contudo, ressalto, ainda, que essa formação discursiva não foi significativa nas análises realizadas. Esses professores, mais que significar a contação de histórias para ensinar conteúdos, têm a prática de contar histórias significada por uma memória discursiva, que fala de um passado vivido, das lembranças da infância e agora reconstruída em suas práticas pedagógicas.

Quanto ao discurso do espetáculo, da visibilidade, estando os professores mergulhados em uma cultura de ordem imagética e visível e suas práticas sujeitas a essas determinações, as análises finais nos mostraram que os professores conseguem dar a esse discurso um outro significado (ressignificado-o), mediante suas práticas.

Foi possível perceber que os professores entrevistados, mesmo estando mergulhados em discursos sociais como descrito nesse trabalho, conseguem significar a contação de histórias em sua dimensão coletiva e simbólica, apropriando da palavra para o estabelecimento de laços sociais e afetivos. Esses professores tomam a contação de histórias como lugar da tradição, da transmissão de conhecimentos e experiências compartilhadas, com seus alunos e desses com seus pares e familiares.

Esse trabalho foi para mim uma troca que permitiu ver a contação de histórias como uma construção de novos caminhos e novos espaços. Parafraseando Lygia Bojunga Nunes, em seu poema “Livro – a troca”, a contação de histórias me vem como tijolos, que constroem paredes, que constroem lugares, que constroem outros espaços. Esse outro espaço pode ser a escola como lugar de transmissão, lugar de

levantar paredes e derrubar telhados.

Mas como a gente tem mania de sempre querer mais, eu cismei um dia de alargar a troca: comecei a fabricar tijolo pra – em algum lugar – uma criança juntar com outros e levantar a casa onde vai morar. (Trecho do poema – Lygia B. Nunes)

Assim como no poema, ao fabricar tijolos, Lygia oferece elementos para que a criança possa um dia levantar a casa onde vai morar, espero que essa pesquisa seja um tijolo a mais, dos muitos que já foram colocados, para alargar os espaços da troca de experiências, e que se possa contar mais e mais histórias, num constante semear, brotar, florescer de novas histórias e de novos contadores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, F. *Literatura Infantil: gostosuras e bobices*. 5ª ed., São Paulo: Scipione, 1997.

ADORNO, T.W. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

AGUIAR, V.T. de e BORDINI, M. da G. *Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

AMARILHA, M. *Estão mortas as fadas?* Petrópolis: Vozes, 1997.

ANTUNES, R. *Sentidos do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 1999.

ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. 5ª ed., São Paulo: Perspectiva, 2002.

_____. *A condição humana*. 8ª ed., Rio de Janeiro: Forence Universitária, 1997.

BARTHES, R. In Olga de Sá. *Introdução a Contos de Cidadezinha de Ruth Guimarães*. Centro Cultural Teresa d'Ávila, 1996.

BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. (obras escolhidas I). 7ª ed., São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. *Rua de mão única*. (obras escolhidas II). São Paulo: Brasiliense, 1997.

BETHELHEIM, B. *A psicanálise dos contos de fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

CAFÉ, A.B. *Dos contadores de histórias e das histórias dos contadores*. 2000. 102p. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas - Unicamp, 2000.

CAVALCANTE, Z. *Gosto pela leitura*. Cadernos da TV Escola, Ministério da

Educação e do Desporto, Secretaria da Educação à distância, 2000.

COELHO, B. **Contar histórias – uma arte sem idade**. São Paulo: Ática, 1997.

COELHO, N.N. **Literatura, arte, conhecimento e vida**. Rio de Janeiro: Peirópolis, 2000.

____. **Literatura infantil – teoria-análise-didática**. 5ª ed., São Paulo: Ática, 1991.

CUNHA, M.A.A. **Literatura Infantil: teoria e prática**. São Paulo: Ática, 1991.

DEBORD, G. **A Sociedade do espetáculo**. 4º ed. trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 2002.

DOLL Jr., W.E. **Currículo: uma perspectiva pós-moderna**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 41ª ed., São Paulo: Cortez, 2001.

KEHL, M.R. *Imaginar e pensar*. In NOVAES, Adauto: **Rede imaginária: televisão e democracia**. São Paulo: Cia das Letras, 1991.

LAGAZZI, S. **O desafio de dizer não**. Campinas: Pontes, 1988.

LAJOLO, M.P. **O que é literatura?** 10ª ed., São Paulo: Brasiliense, 1989.

____. **Usos e abusos da literatura na escola: Bilac e a literatura escolar na República Velha**. Rio de Janeiro: Globo, 1982.

MACHADO, A.M. **História meio ao contrário**. 24ª ed., São Paulo: Ática, 1999.

MAGNANI, M. do R.M. **Sobre ensino da leitura**. São Paulo. Revista da Associação de leitura do Brasil. Semestral. Ano 14, nº 25, jun/95.

MEIRELLES, C. **Problemas da literatura infantil**. 3ª ed., Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

MORAIS, R. de. Entre a jaula de aula e o picadeiro de aula. In: ____ **Sala de aula: que espaço é esse?** 7ª ed., São Paulo: Papirus, 1994.

MORANDUBETÁ. **Grupo de Contadores de Histórias** - Rio de Janeiro. Disponível em www.doceletra.com.br

NORA, P. **Entre memória e história**. Trad. Yara Aun Khoury. Projeto história: Revista Programa de Estudos do Depto. de História. PUC – SP, São Paulo, 1981.

NOVASKI, A.J.C. Sala de aula: uma aprendizagem do humano. In: MORAIS, R. de. **Sala de aula: que espaço é esse?** 7ª ed., São Paulo: Papirus, 1994.

NUNES, J.H. O espaço urbano: a rua e o sentido público. In: ORLANDI, E.P. **Cidade Atravessada. Os sentidos públicos no espaço urbano**. Campinas: Pontes, 2001.

NUNES, R.A.S. **Eventos escolares na sociedade do espetáculo. Uma abordagem discursiva**. 2004. 82p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2004.

OLIVEIRA, T. **A arte de contar histórias**. Revista Cláudia, São Paulo, nº 12, p.264-268, dez/96.

ORLANDI, E.P. **Interpretação: Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis: Vozes, 1996.

____. O inteligível, o interpretável e o compreensível. In: Zilberman, R. e SILVA, E.T (orgs). **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 1988.

____. Tralhas e troços: o flagrante urbano. In ____ **Cidade Atravessada. Os sentidos públicos no espaço urbano**. Campinas: Pontes, 2001.

____. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos.** 5ª ed., Campinas: UNICAMP, 2002.

____ **Análise do Discurso: princípios e procedimentos.** 4º ed. Campinas: Pontes, 2002.

PÊCHEUX, M. **O papel da memória.** Trad. José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999.

____. **Semântica e discurso.** Campinas: UNICAMP, 1988.

PEREIRA, M.T.G. Monteiro Lobato: Saber sentir, saber ver, saber dizer. In TURCHI, M.Z e SILVA, V.M.T. **Literatura infanto-juvenil: leituras críticas.** Goiânia: Editora UFG, 2002.

PERROTI, E. **O texto sedutor na literatura infantil.** São Paulo: Ícone, 1986.

PFEIFFER, C.C. Cidade e sujeito escolarizado. In: ORLANDI, E.P. **Cidade Atravessada. Os sentidos públicos no espaço urbano.** Campinas: Pontes, 2001.

QUINET, A. **Um olhar a mais. Ver e ser visto na Psicanálise.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

REVISTA NOVA ESCOLA. **Ensinando tudo com histórias.** p.8-15. São Paulo, Fundação Victor Civita, 1995, mensal, Ano 10, nº 90.

ROLNIK, S. Novas figuras do caos: mutações da subjetividade contemporânea. In: ORLANDI, E.P. **Cidade Atravessada. Os sentidos públicos no espaço urbano .** Campinas: Pontes, 2001.

ROSEMBERG, F. **Literatura infantil e ideologia.** São Paulo: Global, 1984.

ROSENFELD, A. **Estrutura e problemas da obra literária.** São Paulo: Perspectiva,

1976.

ROURE, G.Q. *Vidas Silenciadas: a violência com crianças e adolescentes*. Campinas: Unicamp, 1996.

____. *Família e violência: historicidade de uma prática*. Rev. Estudos. Goiânia: UCG, jan/mar, 1999.

____. *Educação e Cultura*. Rev. Educ. ativa, UCG, vol. 6, nº 2, jun/dez, 2003.

____. *Espetáculos Infantis: O outro me vê, logo existo*. In: Seminário "Centro livre de artes se mostra", Secretaria Municipal de Cultura de Goiânia, 2004.

____. *O discurso da ciência*. Goiânia, 2003. Aula proferida na disciplina Educação e Imagem, Curso de Mestrado em Educação, Universidade Católica de Goiás, 10/dez.

____. "Todo mundo sabe disso... Mio eu sumi daqui". In: ORLANDI, E.P. *Cidade Atravessada. Os sentidos públicos no espaço urbano*. Campinas: Pontes, 2001.

SANDER, E. *Snow White: myth or reality*. (Branca de Neve: mito ou realidade). Disponível em: <http://www.upe.br/vest2000/provas/ingl2000.html> e <http://www.unimep.br/prosel/prosel2003/prova1-2003/ingles.html>

SEGOLIN, M. da G.A. A narrativa infanto-juvenil: do contar ao fazer. In: *Uma pedagogia da leitura e da criação*. São Paulo, cadernos CEVEC, nº 2, abr/96.

SEMINÁRIO DE PESQUISA DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO – UCG, 6, 2004, Goiânia. Coordenação da mesa de trabalho: GOUVEIA, M., UCG, nov/04.

SILVA, S.D. da. O entre lugar de Marina Colassanti. In: TURCHI, M.Z. e SILVA, V.M.T. *Literatura infanto-juvenil: leituras críticas*. Goiânia: Editora UFG, 2002.

SILVA, V.M.T. Da imaginação à imagem – o Sítio de Lobato na TV. In: TURCHI, M.Z. e _____. *Literatura infanto-juvenil: leituras críticas*. Goiânia: Editora UFG,

2002.

SISTO, C. **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias**. Curitiba: Positivo, 2005.

SMOLKA, A.L. A atividade da leitura e o desenvolvimento das crianças: considerações sobre a constituição de leitores. In:___ **Leitura e desenvolvimento da linguagem**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989.

STOLZMANN, M.M. e RICKES, S.M. Do dom de transmitir à transmissão de um dom. In: **Psicanálise e educação: uma transmissão possível**. Rev. Associação Psicanalítica, Semestral, Porto Alegre, 1995.

TURCHI, M.Z e SILVA, V.M.T. O estatuto da arte na literatura infantil e juvenil. In:___ e SILVA, V.M.T. **Literatura infanto-juvenil: leituras críticas**. Goiânia: Ed. UFG, 2002.

YUNES, E.& PONDÉ G. **Leitura e leituras da literatura infantil: por onde começar?** 2ª ed., São Paulo: FTD, 1989.

VIEIRA, I. **Livros: um amor para sempre**. Revista Cláudia. São paulo, nº 10, p.142-146, out/94.

VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

___ **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

WARNER, M. **Da fera à loira: sobre contos de fadas e seus narradores**. São Paulo: Cia das Letras, 1999.

ZILBERMAN, R. Literatura infantil: livro, leitura, leitor. In:___ . **A produção cultural para a criança**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

ANEXOS

Anexo A-1

Leia e copie os versos que têm pronomes pessoais do caso reto:

SOU TARZAN

Hoje eu sou Tarzan
na minha goiabeira.
Se alguém me incomodar
eu vou dizer Shazam.

Tarzan não diz Shazam?
E o que é que ele diz?
Ele não diz?
Ele berra?
Nunca ouvi,
pois só conheço
o Tarzan do gibi.

E gibi não berra...



Pedro Bandeira, *Cavalgando o arco-íris*. São Paulo, Editora Moderna, 1984.

O ADJETIVO

CONSTRUINDO O CONCEITO

Leia com atenção o poema de Vinícius de Moraes, a seguir, observando como o poeta caracteriza as borboletas:

AS BORBOLETAS

Branças	Borboletas azuis.
Azuis	Gostam muito de luz.
Amarelas	
E pretas	As amarelinhas
Brincam	São tão bonitinhas!
Na luz	
As belas	E as pretas, então...
Borboletas	Oh, que escuridão!

Borboletas brancas
São alegres e francas.

(*Para Gostar de Ler — Poesias*, São Paulo:
Ática, 1980, v. 6, p. 28.)



Anexo A-2

O NUMERAL

O numeral, como qualquer outra palavra da língua, pode também ter uma participação especial na construção de textos. Observe como o poeta Fernando Paixão fez uso dessa classe gramatical na construção do seu poema:

O ÔNIBUS

Logo na esquina
desceu o primeiro.
Seguiu o motorista
mais quatro passageiros.

Desceu o segundo
no ponto seguinte.
Levou um susto:
a rua estava diferente.

Desceu o terceiro
na casa de Raimundo
que carregá no nome
tanta raiva do mundo.

O quarto desceu
em frente à estátua.
Caiu-lhe sobre a cabeça
uma espada de prata.

Desceu o último
tranquilo na calçada,
queria sentir o vento,
passar e mais nada.

Ficou só o motorista
nenhum passageiro.
Agora sim – ufa! –
podia ir ao banheiro.

(*Poesia a gente inventa*. São Paulo: Ática, 1996.)



Anexo A-3

EXERCÍCIOS

1. Leia a poesia. Copie os substantivos separando-os em duas colunas:
substantivos femininos/substantivos masculinos

SALÃO DE BELEZA

A zebra encomenda tranças
nas listras dos seus cabelos.
Pede a lebre um penteado
anelado feito ovelha.
A leoa exige juba
amansada num coquinho.
A elefanta quer milagre
que lhe esconda o narigão.
Dona girafa, essa,
é o terror do salão
com peruca quilométrica
no seu grande pescoço!



Elza Beatriz Von Dollinger de Araújo, *A menina dos olhos*.
Belo Horizonte, Editora Miguilim, 1985.

Relâmpago

Sérgio Caparelli

O meu cachorro Relâmpago
acordou com sarampo.

Veio dona Manuela:
"Deve ser varicela".

E depois a dona Dora:
"Para mim é catapora".

E a dona Fabíola:
"Mais parece varíola".


Por fim, o veterinário:
"Oh, que belo disparate!
O cachorro se manchou
foi com molho de tomate."



(Do livro TIGRES NO QUINTAL, Editora Kuarup, Porto Alegre)

Muitas doenças podem ser evitadas
quando você toma vacina.
Tomar vacinas é uma das formas de
você proteger a sua saúde.

Anexo A-4




Para você ler:

A CASA

Vinicius de Moraes

Era uma casa
 Muito engraçada
 Não tinha teto
 Não tinha nada
 Ninguém podia
 Entrar nela não
 Porque na casa
 Não tinha chão
 Ninguém podia
 Dormir na rede
 Porque na casa
 Não tinha parede
 Ninguém podia
 Fazer pipi
 Porque penico
 Não tinha ali
 Mas era feita
 Com muito esmero
 Na Rua dos Bobos
 Número Zero



Casa, moradia, residência, habitação...

São palavras que servem para dizer uma coisa só: o lugar onde as pessoas moram.

O lugar onde você mora é sua casa. E é também seu endereço.

Anexo A-5

Para você ler:

*Amanhã é domingo,
Pé de cachimbo,
O cachimbo é de barro,
Dá no jarro,
O jarro é fino,
Dá no sino,
O sino é de ouro,
Dá no touro,
O touro é valente,
Dá na gente,
A gente é fraco,
Cai no buraco!

É gostoso brincar de repetir
esta cantoria toda,
Cantoria que não acaba mais,
que a gente vai inventando, aumentando,
esticando...
Quem me ensinou foi meu avô, que aprendeu
quando era pequeno com o avô dele, que aprendeu
com o bisavô, com o trisavô, com o tataravô.*

(Do livro CASA DE VÓ É SEMPRE DOMINGO, de Marina Martinez,
Editora Nova Fronteira, Rio de Janeiro)

- 1 Converse com pessoas mais velhas para saber:
 - Como eram as brincadeiras das crianças de antigamente?
 - Que brincadeiras de antigamente ainda são usadas pelos meninos e meninas de hoje?
- 2 Conte suas descobertas para a turma.

Anexo B

A arte de contar histórias

Professores investem em projeto que visa estimular o hábito da leitura

MALU LONGO

Depois de adultos Maria Edvânia, Nara, Sílvia, Beatriz e Antônio decidiram entrar no mundo da fantasia. Professores municipais, se entregam nas horas vagas à leitura de livros infantis, ao recorte de papéis e às dobraduras. Felizes, foram contaminados pelo vírus da sedução da leitura, uma paixão que transferem para colegas e alunos através do *Projeto Contando Histórias*.

Tudo começou no início deste ano em nove escolas da rede municipal de ensino depois que o grupo conseguiu convencer seus superiores da importância do projeto. Atendendo cerca de quatro mil alunos, a equipe de professores se transformou em animadores de leitura, o passo inicial para incentivar as crianças a se envolverem com os livros, com o hábito de ler e ainda aprenderem outras disciplinas de forma menos maçante.

Durante um mês os mentores da idéia trabalharam nas escolas explicando como o projeto seria desenvolvido e a necessidade de sua continuação. A primeira dificuldade se deu exatamente quando descobriram que nem os próprios pro-

fessores estavam interessados em leitura. Além dos docentes, o projeto envolve ainda coordenadores pedagógicos e bibliotecários que abandonam a condição de guardiães de livros para se tornarem dinamizadores em sala de aula.

Emoção - Os estudantes estão sendo trabalhados através de oficinas de leituras. Uma história é contada com todos os requisitos de fantasia e envolvimento emocional de forma tal que ela se torne atraente aos olhos e ouvidos dos alunos, a maioria oriunda da periferia da Capital. "Os olhos das crianças brilham quando contamos histórias", diz empolgada Nara Resende. Uma das grandes vantagens da idéia é que os professores que estão diariamente nas salas de aula descobrem que dentro de uma história é possível desenvolver quantas atividades quiser. Noções de matemática e ciências, por exemplo, podem ser incluídas nas oficinas de leituras.

Mesmo atuando com dificuldades pela falta de recursos suficientes e pelo número restrito de professores na equipe, o grupo do *Projeto Contando Histórias* é um exemplo de paixão pelo trabalho. Acre-



DINÂMICA

Professoras durante uma oficina de leitura: aulas dinamizadas para incentivar o hábito de ler entre as crianças das escolas municipais

ditando profundamente nos bons resultados que surgirão a turma não se preocupa em perder um final de semana ou dormir mais tarde em busca dos detalhes que animarão as histórias durante as oficinas. "Contar história é um coisa que ficou perdida na família, queremos resgatá-la na escola", afirma Maria

Edevânia Nogueira, a coordenadora do projeto.

A iniciativa não se perderá em apenas alguns encontros da equipe com os alunos. Pelo menos é esta a perspectiva do grupo. Como se trata de um trabalho integrado, quando forem realizadas oficinas sufi-

cientes em determinada escola, o professor, o bibliotecário ou o coordenador pedagógico assume a coordenação comandando novas histórias. "O objetivo é que o trabalho passe a fazer parte do dia-a-dia para que a criança sinta prazer em voltar para a escola no outro dia", explica Beatriz Jacarandá.

Anexo C

Educadores (as)!

Anexo C

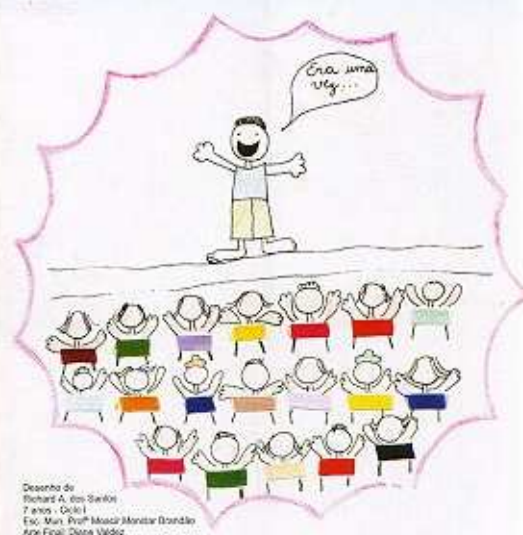
Participem!

Promova a leitura em sua comunidade escolar através da "Arte de Contar História". Lembramos que este evento não visa estimular a competição, mas sim, envolver a escola num ambiente propício à leitura e à escrita, com ludicidade e prazer

PROGRAMA DE INCENTIVO
À LEITURA DO CEFPE



REGULAMENTO DO II FESTIVAL DE CONTADORES DE HISTÓRIAS



“Ler é somar-se ao mundo”

Bartolomeu C. Queiroz