

GLÁUCIA APARECIDA BATISTA

Entre causos e contos: gêneros discursivos da tradição oral numa perspectiva transversal para trabalhar a oralidade, a escrita e a construção da subjetividade na interface entre a escola e a cultura popular

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada junto ao Programa de Pós-Graduação da Universidade de Taubaté, área de concentração: Língua Materna.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Vera Lúcia Batalha de Siqueira Renda

Taubaté - SP

2007

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Vera Lúcia Batalha de Siqueira Renda
(orientadora)

Profª Drª Maria Aparecida Garcia Lopes Rossi

Profª Drª Márcia Aparecida Amador Mascia

Profª Drª Elzira Yoko Uyeno

Profª Drª Claudete Moreno Ghiraldelo

*Para meu marido José Ronaldo e para meus
filhos, Maria Eugênia e Estevan, com amor.*

AGRADECIMENTOS

Tenho muito a agradecer a todos que estiveram comigo durante o tempo de pesquisa, sobretudo aos professores do curso de Mestrado em LA da UNITAU, particularmente à Profª Drª Vera Lúcia Batalha de Siqueira Renda, minha orientadora, a quem espero honrar com este trabalho, pela paciência e pelo incentivo em todos os momentos.

Entre os professores do Programa de Mestrado em L A da UNITAU, destaco a participação marcante da Profª Drª Maria Aparecida Garcia Lopes Rossi, pelas leituras, comentários preciosos e por sua carinhosa atenção desde o início do curso.

À Profª Drª Márcia Aparecida Amador Mascia agradeço por ter se tornado, além de uma fonte de conhecimentos e de motivação, uma amiga querida, inestimável presença.

A cada um dos meus colegas do Mestrado, que formaram uma turma maravilhosa, minha gratidão pelo agradabilíssimo convívio. Dentre eles, não posso deixar de agradecer especialmente aos meus caros amigos Jorge Ivam Ferreira e Simonne Ribeiro, pelos seus cuidados e exemplo.

Aos meus alunos, sujeitos desta pesquisa, bem como a suas famílias, pelo entusiasmo na participação; e aos contadores de causos de Ubatuba, a quem eu tanto admiro, e que me concederam seu tempo e sua sabedoria, minha imensa gratidão.

Aos meus amigos de sempre, porto seguro em qualquer tempestade, imprescindíveis, agradeço pelo apoio e por acreditarem em mim.

Agradeço a paciência, a compreensão e o amor da minha família, que sempre esteve ao meu lado, sem jamais reclamar pelo tempo dedicado à pesquisa e aos estudos.

Finalmente, agradeço a Deus, pela oportunidade gratificante de realização desse trabalho. Dessa experiência estou levando muito mais do que os valiosos conhecimentos teóricos e práticos que amalhei com meu esforço e com a contribuição erudita dos meus mestres: dádivas do relacionamento humano, pelas quais é possível resignificar continuamente a vida. Essa vivência de amizade estava muito além das minhas expectativas. Agora, felizmente, está em meu coração e me constitui.

RESUMO

Esta dissertação apresenta resultados de duas pesquisas, feitas de forma complementar. A pesquisa inicial, feita com o intuito de desenvolver competências de linguagem oral e escrita em alunos de 5ª série de uma escola pública, fez necessária uma segunda pesquisa, para caracterização do gênero discursivo *causo*. Com o início do projeto em sala de aula, tinha-se em mente trabalhar com a contação de histórias da tradição oral, caracterizando os gêneros discursivos *mito*, *conto popular*, *lenda* e *causo*. Tratava-se de proporcionar aos alunos a vivência desses gêneros de diferentes formas: primeiramente a audição das narrativas contadas pela professora e por um contador popular, forma tradicional de transmissão cultural, passando depois à leitura, como uma forma de ampliar o contato dos alunos com tais narrativas e de despertar neles o gosto pela leitura. Seria também utilizado o recurso de assistência a um filme, *Narradores de Javé*, para discutir a questão de múltiplas versões da narrativa oral. Depois de ouvirem e lerem narrativas da tradição oral, conhecendo os gêneros nas discussões em sala de aula, os alunos passariam a produzi-los, contando suas próprias histórias, coletadas na comunidade ou lidas em livros, em vários momentos de rodas de contação de histórias. A partir dessas atividades, os alunos passariam a escrever (e a reescrever, em grupos) as narrativas anteriormente contadas, para poderem, além de exercitar a escrita e reescrita dos gêneros contados, divulgar o trabalho realizado, na forma de um pequeno livro com a coletânea das narrativas contadas em sala de aula. Ao realizar a pesquisa bibliográfica para caracterização dos gêneros citados, não foi encontrado, por esta pesquisadora, nenhum estudo específico sobre o *causo*. Tornou-se necessário caracterizar o gênero a partir de entrevistas feitas com os produtores do gênero: os contadores. Na cidade de Ubatuba, São Paulo, local desta pesquisa, persiste a cultura de contação de *causos*, a despeito das mudanças ocorridas nos últimos anos. Esta pesquisa foi feita paralelamente àquela na sala de aula, que seguiu os passos descritos acima, complementando-a e enriquecendo-a. Os aportes teóricos que guiaram o trabalho foram os relativos aos gêneros discursivos e à contação de histórias. Buscou-se desenvolver nos alunos sujeitos da pesquisa, além de competências de linguagem em situações de uso, uma intenção transversal, que possibilitasse a aplicação de tais competências fora da escola. Como base teórica para a pesquisa foram trazidas categorias elaboradas por Bakhtin, Bauman, De Certeau e Foucault que serviram, além de mostrar de onde parte este discurso, para a análise

dos dizeres dos alunos, principalmente escritos na forma de comentários e apreciações das atividades realizadas. Os resultados desta investigação apontam para a relevância da realização de atividades orais significativas para os alunos, não simplesmente como complemento de outras competências de linguagem (leitura e escrita), mas como uma forma de exercício de si mesmos na relação social, ampliando o enfoque para além do desenvolvimento de competências, para a construção de sentidos para as atividades realizadas na escola, de modo que possam ser transpostos para a vida cotidiana desses alunos.

Palavras-chave: oralidade, gêneros discursivos, narrativas de tradição oral, caso, transversalidade.

ABSTRACT

This essay presents the results of two researches, complementary to each other. The initial research, that was done with the intention of developing oral and written skills on fifth grade students from a public school, pointed the necessary of a second research, in order to characterize the discourse genre of some folk narratives named *causo*. Beginning the project in the classroom, the aim was to work with storytelling from oral tradition, characterizing the discourse genres myth, popular tale and *causo*. The intention was to provide the students a living experience of these genres through different ways: first they would listen to the narratives told by the teacher and by a popular storyteller, which is the traditional way of cultural transmission, and after this, they would read, as a way to broaden the contact of the students with such narratives and to wake on them the pleasure of reading. The movie “Narradores de Javé” would also be used as an aid, to discuss the question of multiple versions of oral narrative. After listening and reading the narratives of oral tradition, and knowing the genres through discussions in the classroom, the students would start to produce them, telling their own stories collected in the community or reading in books in several moments during the circles of storytelling. From these activities, the students would start to write (and rewrite, in groups), the narratives previously told, so they could, besides developing their writing and rewriting of the genres told, divulging their work through a little book compiling the stories told in the classroom. When doing the bibliographic research to characterize the genres mentioned, it wasn't found by this researcher any specific study made about the *causo*. It became necessary to characterize the genre from interviews done with the producers of the genre: the tellers. In the city of Ubatuba, São Paulo, where this research was done, the culture of storytelling persists, against the changes that took place in the last years. This research was done simultaneously to the one in the classroom, that followed the steps described above, complementing and enriching it. The theoretical apportes that guided the work were, in the first place, the ones related to the discursive genres and to storytelling. It was intended to develop in the students subjected to the research their language skills in situations required, as well as a transversal intention that would make possible the application of these skills outside school. It was also brought categories elaborated by Bahtin, Bauman, de Certeau and Foucault, that besides showing from where this speech comes from, were also used to the analysis of the students speech, written mostly as comments and valuations of the activities done. The results of this research indicate the relevance for the students of carrying out meaningful oral activities, not simply as a complement of other language skills (reading and writing), but also as

a way of exercising themselves in social relationships, broadening the focus further than the development of skills, to a construction of meanings for the activities carried out at school, in a way that they could be transposed to their daily lives.

Key-words: orality, discourse genres, narratives of the oral tradition, causo, transversality.

Sumário

Resumo	6
Abstract.....	8
Introdução	14

Capítulo 1

Bakhtin, Foucault, De Certeau e Bauman	23
1.1 Apresentação do capítulo	23
1.2 Bakhtin	24
1.3 Foucault	28
1.3.1 A ordem do discurso e as relações de poder-saber	28
1.3.2 Confissão	29
1.3.3 Técnicas de si	30
1.4 Artes do fazer: a resistência e as táticas do homem comum em De Certeau	33
1.5 Bauman: locais <i>versus</i> globais: a nova forma de segregação no mundo atual e a cultura	40
1.6 Conclusão do capítulo	43

Capítulo 2

Caracterização dos gêneros discursivos narrativos da tradição oral e a contação de histórias	
2.1 Apresentação do capítulo	46
2.2 Caracterização dos gêneros discursivos narrativos da tradição oral e a contação de histórias	46

2.2.1	Gêneros discursivos	46
2.2.2	A contação de histórias: das comunidades tradicionais para as cidades e destas para a escola. Qual a relevância dessa prática no contexto educativo?	52
2.2.3	Gêneros narrativos da tradição oral: Mito, lenda, conto	63
2.2.3.1	Mito	63
2.2.3.2	Outra concepção de mito ou os seres fantásticos	66
2.2.3.3	Lenda	67
2.2.3.4	Conto popular	68
2.3	Conclusão do capítulo	70

Capítulo 3

	O desenvolvimento de competências da oralidade, leitura e produção escrita na perspectiva transversal	72
3.1	Apresentação do capítulo	72
3.2	A intenção transversal	72
3.3	A oralidade e a narrativa em sala de aula	75
3.4	A leitura e a produção escrita a partir da contação de histórias	82
3.5	Conclusão do capítulo	84

Capítulo 4

	Aspectos metodológicos da pesquisa	87
4.1	Apresentação do capítulo	87
4.2	Coleta de dados para caracterização do caso	87
4.3	Pesquisa-ação: contação de histórias em sala de aula	89
4.4	Conclusão do capítulo	91

Capítulo 5

O caso	93
5.1 Apresentação do capítulo	93
5.2 O caso como gênero discursivo	94
5.2.1 Uma visão do <i>extraordinário</i> a partir de um já-dito a respeito do caso	95
5.2.2 Comparação entre caso e conto popular	97
5.2.3 Temas possíveis	101
5.2.4 Acréscimos: mentira ou criação?	102
5.2.5 A transcrição de casos em contos e de contos em casos	105
5.2.6 Função social do caso: identidade, memória e relações de poder	106
5.3 Um caso como exemplo	114
5.4 Análise lingüística do caso	116
5.5 Conclusão do capítulo	123

Capítulo 6

Descrição das atividades em sala de aula	126
6.1 Apresentação do capítulo.....	126
6.2 A professora como contadora de histórias	129
6.3 Escrita de comentários e apreciação	130
6.4 Escolha dos mitos e a inserção nas aulas de História	132
6.5 A questão da adaptação e o recurso do filme: aparece a preocupação com a verdade das narrativas	132
6.6 Leitura	133
6.7 Contato com contador de casos.....	134
6.8 Contação dos alunos.....	135
6.9 A escrita e a reescrita das narrativas contadas	138

6.10	Divulgação	139
6.11	Conclusão do capítulo	140

Capítulo 7

Análise das representações dos alunos sobre as atividades

desenvolvidas em sala de aula	143
7.1 Apresentação do capítulo	143
7.2 Sobre os mitos	144
7.2.1 Apreciação dos mitos ouvidos.....	144
7.2.2 Interação com a família	149
7.2.3 Apreciação dos mitos lidos	150
7.2.4 Considerações sobre a contação de mitos para crianças	151
7.3 Sobre o contato com o contador	152
7.4 Sobre as sessões de contação dos alunos	153
7.5 Sobre o filme “Narradores de Javé”	156
7.6 A noção de gêneros discursivos da contação de histórias (causos e contos)	158
7.7 Sobre a divulgação	161
7.8 Conclusão do capítulo	162

Capítulo 8

Discussão dos resultados	165
8.1 Apresentação do capítulo	165
8.2 A perspectiva dialógica na contação de histórias	165
8.3 A ordem do discurso: contar histórias em aula de História	167
8.4 A perspectiva transversal	168
8.5 Gêneros discursivos narrativos da tradição oral	169

8.6	Técnicas de si	170
8.7	Conclusão do capítulo	172
Conclusão		174
Referências		177
Anexos		186
	Narrativas dos alunos	187
	Conto popular e causo: para efeito de comparação	204

Introdução

[...] somente uma memória cultural adquirida de ouvido, por tradição oral, permite e enriquece aos poucos as estratégias de interrogação semântica cujas expectativas a decifração de um escrito afina, precisa ou corrige. Desde a leitura da criança até a do cientista, ela é precedida e possibilitada pela comunicação oral, inumerável “autoridade” que os textos não citam quase nunca.

Michel de Certeau

Contar histórias é uma atividade tão antiga quanto a humanidade e se, atualmente, no mundo das tecnologias, as narrativas ganharam outras formas, assim como o entretenimento e as formas de transmitir valores são cada vez mais mediadas pelos novos meios tecnológicos, isso não significa que as pessoas não gostem mais de ouvir uma boa história, simplesmente contada com os mesmos recursos de milênios atrás, ou seja, os recursos próprios da voz e da presença humana.

Foi acreditando no potencial da contação de histórias para o desenvolvimento de competências e da subjetividade que se tornou possível esta pesquisa e, justamente por desejar mostrar quão variadas são as possibilidades de trabalho, de reflexão e de resultados a partir da contação de narrativas populares em sala de aula, que a pesquisa se tornou extensa, tornando necessária a busca de fundamentos teóricos em diversos pensadores de diferentes áreas do saber. A respeito disso é importante dizer que é um pressuposto deste trabalho que a construção do conhecimento é uma tarefa que exige aceitar a complexidade dos problemas para tratá-los de maneira profícua, pressuposto esse desenvolvido na obra de Morin (2004) e que é um dos postulados da teoria da transdisciplinaridade.

A caracterização dos gêneros narrativos pertencentes à tradição oral – caso, conto, mito e lenda – como gêneros discursivos e o desenvolvimento das competências de comunicação oral e escrita dos alunos de 5ª série, bem como o discernimento do modo como se desenvolvem as subjetividades por meio das representações dos alunos sobre as atividades de contação de histórias e de escrita de narrativas constituíram-se no escopo desta pesquisa. Embora tenha assim delimitado minha investigação, considero relevante traçar o caminho percorrido até chegar a esse objeto de estudo, explicitando as minhas motivações e as condições de produção desse discurso.

Há anos trabalhando como professora de História no Ensino Fundamental e no Ensino Médio em escolas públicas de Ubatuba, São Paulo, tenho direcionado meu trabalho em sala de aula segundo algumas prioridades, principalmente procurando contribuir para desenvolver a competência leitora, seja por meio do uso de estratégias de leitura, como as propostas por Kleiman (1989; 1993), Solé (1998) e Colomer e Camps (2002), seja motivando para a leitura de fruição, como preconizam Bamberger (1988) e Penac (1998), entre outros. Sempre acreditei que a formação de leitores é uma tarefa de toda equipe escolar, incluindo os professores de História. O desenvolvimento da competência leitora, bem como de várias outras, atravessa todas as disciplinas escolares, constituindo um campo transdisciplinar, o que não significa desconsiderar as especificidades das áreas do saber, mas reconhecer a necessidade de interligar essas áreas por meio daquilo que ultrapassa os limites de cada uma, unindo-as. Assim, a transdisciplinaridade, conforme descrita no Manifesto da Transdisciplinaridade (FREITAS; MORIN; NICOLESCO, 1994), se tornou um princípio do meu trabalho e os conteúdos de História passaram a se constituir em temas norteadores que remetem às condições de vida, de trabalho e de produção cultural humana no decorrer do tempo, dando sentido ao mundo atual, vivido pelos alunos.

Ao trabalhar a partir da noção de letramento (RANGEL, 2003) como relação dos indivíduos e grupos com a palavra escrita, dos usos sociais da leitura e da escrita e do imaginário que se constrói na relação com a escrita, a partir do qual se produz o aprendizado, me deparei com outras questões e necessidades. Percebi que o caminho para chegar ao texto e ao livro passa pela oralidade. Mais especificamente: para motivar o aluno a ler, além de lhe dizer sobre os benefícios da leitura e mostrar a imensa variedade e riqueza do universo escrito da literatura – que constituem estratégias de motivação, verdadeira propaganda da leitura por prazer – é preciso entrar nesse universo pela via da oralidade.

Como sempre fizeram os contadores de histórias através dos tempos, conduzir a audiência pela voz, despertando-lhe a imaginação e propiciando uma experiência que desejarem repetir e aprenderão a buscá-la na leitura de literatura. Assim, contar histórias em sala de aula se tornou uma atividade constante e amplamente recompensadora na minha prática, contribuindo para despertar em muitos alunos o interesse pela leitura. Contudo, as atividades motivadoras da leitura e de desenvolvimento de estratégias de leitura não se tornaram o foco desta pesquisa pois, ao realizar as atividades de contação de histórias, vislumbrei uma necessidade que foi se constituindo, na minha visão, em uma urgência: a necessidade de trabalhar a oralidade dos

alunos. Não se tratava, portanto, de apenas contar histórias, mas de abrir espaço ou criar condições para que os alunos pudessem, eles também, contar, falar de si e do outro, do mundo em que vivem e que imaginam, investigar e expor para os colegas; enfim, desenvolverem a habilidade verbal para poderem se comunicar e se expressar oralmente com segurança e desenvoltura. A partir dessa expressão oral, passaríamos para a escrita – como uma produção daquilo que havia sido antes contado.

Desenvolver competências em sala de aula somente tem sentido se tais competências forem pensadas como transversais, o que para Rey (2000) significa a possibilidade de transferir para a vida fora da escola aquilo que foi aprendido e desenvolvido dentro dela. Na visão desse autor, a transversalidade é conseguida antes de tudo como uma intenção que pode ser promovida pela escola.

Tendo pensado as atividades como necessariamente interligadas – ouvir contar, aprender a distinguir gêneros discursivos narrativos, contar, escrever, refletir – é que foram preparadas as atividades desenvolvidas em sala de aula. Como parte da pesquisa, a revisão bibliográfica dos gêneros discursivos da tradição oral deixou aparecer uma lacuna: a caracterização do causo, de modo que tal caracterização se tornou um dos objetivos da investigação.

A partir do que foi relatado, as perguntas que nortearam a investigação foram: 1. Qual é o potencial de transversalidade da contação de histórias?; 2. Como os alunos sujeitos de pesquisa construirão sua subjetividade na relação com a cultura popular vivenciada nas atividades propostas?; 3. Como se caracteriza o gênero causo e qual sua relevância na experiência dos alunos?

Os objetivos perseguidos no desenvolver da pesquisa foram: 1. Trabalhar a contação de histórias feita pela professora, pelos alunos e contadores tradicionais numa perspectiva transversal para o desenvolvimento de competências de leitura, escrita, expressão oral e performance de contação, bem como para o conhecimento dos gêneros discursivos tratados; 2. Possibilitar que as atividades desenvolvidas sejam exercícios de si para a construção da subjetividade dos alunos envolvidos; 3. Caracterizar o gênero causo, distinguindo-o dos demais gêneros trabalhados: mito, lenda e conto por meio da análise contrastiva e de entrevistas com os contadores, valorizando a cultura popular.

A presente pesquisa traz, portanto, os resultados do desafio de trabalhar a oralidade em

sala de aula de 5ª série, não como eventualidade ou mero recurso para conduzir à leitura e à escrita, mas como parte importante do desenvolvimento humano que não se restringe aos primeiros anos de vida quando da aquisição da fala nem aos primeiros anos escolares da educação infantil e do ensino fundamental, mas como uma competência a ser desenvolvida e aprimorada, de forma sistemática, ao longo de todo o trajeto educativo, no interior de projetos.

Tendo surgido a partir do interesse em estimular a leitura e proporcionar condições para o desenvolvimento de estratégias que contribuíssem para o desenvolvimento da competência leitora e levassem o aluno a se tornar um leitor, a necessidade de privilegiar a questão da oralidade esteve, desde o início, interligada àquelas atividades, formando um todo complexo, já que meu trabalho de pesquisa não estava desvinculado da atividade docente, que, necessariamente, tem de contemplar outras dimensões do ensino-aprendizagem. Dessa forma, configurou-se uma via de mão-dupla: da oralidade para a leitura e produção escrita e da leitura para a oralidade. A escrita foi trabalhada como meio de registro das narrativas contadas, de organização da expressão em outro código e, finalmente, como uma forma de divulgação da atividade realizada pelos alunos. Assim, a oralidade aparece ligada à leitura e à escrita, como uma competência tão importante como essas outras, já tradicionalmente consideradas prioridades da escola.

Dessa maneira, considero que a competência oral não é inferior em importância em relação à escrita e, por isso, deve ser continuamente trabalhada na escola ao lado das demais, constituindo-se não só num instrumento de expressão e de comunicação, mas também numa condição de potencialização do pensamento.

Na revisão bibliográfica sobre oralidade em sala de aula pouca coisa foi encontrada, o que ressalta a pertinência da discussão que aqui pretendo estabelecer. Cardoso (2000) trata da questão da oralidade em salas de aula das séries iniciais focando o desenvolvimento do discurso narrativo; Busatto (2004) indica como uma possibilidade a contação de histórias pelos alunos, embora não se detenha na questão.

Essas obras inspiradoras contribuíram para minha reflexão acerca da relevância da oralidade seja como recurso mediacional, no sentido vygotskyano, condutor do aluno para o universo da literatura e do conhecimento, seja como competência a ser desenvolvida na escola por seu valor intrínseco. Entretanto, as autoras citadas não trabalharam especificamente com crianças maiores, como as de 5ª série, que necessitam também de atividades direcionadas para esse fim. A obra de Reyzábal (1999) ressalta a necessidade de a escola trabalhar de forma

efetiva e adequada a comunicação oral dos alunos e aponta para a possibilidade de desenvolver tal competência a partir do discurso narrativo.

Trabalhar as habilidades verbais a partir de narrativas se tornou, então, o caminho escolhido, sendo que a forma privilegiada das atividades destinadas a esse fim foi a contação de histórias.

Que histórias contar e que histórias solicitar aos alunos para contação? As narrativas da tradição oral se apresentaram como uma opção “natural” tanto por se constituírem em patrimônio de contadores ao longo da História da humanidade, como por se relacionarem estreitamente com a disciplina em que eram contadas – História –, já que o mito ou o conto popular remetem ao contexto em que surgiram, devendo, portanto, ser entendidos historicamente. Todavia, embora as atividades tenham se iniciado com a contação de mitos greco-romanos, feita por mim, os alunos tiveram a liberdade de escolher quais histórias iriam contar, podendo retirá-las de livros ou recorrer a contadores. As narrativas trazidas foram predominantemente da tradição oral e expuseram fatos ocorridos com os próprios alunos, demonstrando a apropriação das características da contação e o desenvolvimento da capacidade de adequação e transposição do fato vivido para o fato contado.

Neste trabalho, partindo da teoria de Bakhtin (1992) sobre os gêneros discursivos, as narrativas trazidas para a contação são concebidas como gêneros discursivos específicos: mitos, contos, lendas e causos. A contação de histórias, vista na perspectiva dos estudos de Marcuschi (2003), é entendida como um evento discursivo por extrapolar a noção de gênero discursivo, podendo abarcar diversos gêneros.

Nesta pesquisa, além do que foi referido, procuro trazer para a discussão acadêmica uma conceituação e uma caracterização de caso, como gênero discursivo narrativo oral distinto do conto popular e dos outros citados. Embora não tenha encontrado referências teóricas (específicas sobre o caso) para tal delimitação, proponho alguns parâmetros para a caracterização do gênero.

As representações dos alunos acerca do trabalho desenvolvido são analisadas com o aporte teórico das técnicas de si, desenvolvido por Foucault, buscando identificar a presença de um processo de construção da subjetividade e verificando como esse trabalho se constituiu num “exercício de si” para esses sujeitos. As categorias de relações de saber-poder e ordem do discurso (FOUCAULT), globalização (BAUMAN) e de táticas ou operações (DE CERTEAU)

compõem o quadro teórico para a análise tanto da cultura popular, especificamente dos contadores de causos de Ubatuba, como para o contexto de produção desta pesquisa, das atividades realizadas e de todo o processo interativo da investigação.

Esta pesquisa se apresenta como um trabalho interdisciplinar, como são em geral os trabalhos em Lingüística Aplicada (CELANI, 1992; MOITA LOPES, 1996), que, partindo de uma problemática relacionada à linguagem, precisou interligar conhecimentos buscados em diversas disciplinas: Pedagogia, Lingüística, História, Sociologia, Antropologia, Artes, Literatura, enfim, muitas são as contribuições presentes. Como trabalho pedagógico, a atividade de contação de histórias – e a leitura e a escrita relacionadas a esta atividade – se apresenta como possibilidade transdisciplinar, pois ultrapassa os limites das disciplinas, sendo um espaço de união de vários conhecimentos.

Acredito que a contação de histórias da tradição oral, ao abrir espaço para a cultura popular local dentro da escola, não como objeto de estudo morto a ser dissecado pelos estudantes, mas estudado e experimentado em sua dinâmica viva pelos alunos, contribuirá para a construção da identidade dos alunos na relação com a identidade cultural local. Juntamente com a construção de competências e conhecimentos, o trabalho significativo em torno da cultura popular contribuirá para a construção de subjetividades dos alunos e será uma alternativa para a fragmentação do conhecimento re-produzido na escola e para a apartação escola-sociedade.

Partindo de uma prática pedagógica que procura reconhecer o valor da cultura popular, a dissertação aqui apresentada mostra a representação de uma experiência situada geográfica, cultural e historicamente, não podendo, portanto, se constituir num manual de procedimentos. Contudo, é possível esperar que este trabalho sirva para a reflexão de educadores e estudiosos interessados na cultura popular, por trazer temas pertinentes a essas áreas, sobretudo para aqueles interessados na interface entre escola e cultura popular.

O trabalho está organizado em oito capítulos, seguidos da conclusão, referências e dos anexos. No **capítulo 1**, trago os aportes teóricos das obras de grandes pensadores que nortearam o trabalho: a teoria de Bakhtin, com o conceito fundamental de dialogia, entre outros; as categorias de Foucault relativas à construção da subjetividade; as idéias de De Certeau acerca da cultura e das resistências do homem ordinário e os postulados de Bauman sobre o mundo atual são apresentadas como parte do referencial teórico necessário para a análise dos dados da pesquisa.

No **capítulo 2**, trato da teoria dos gêneros discursivos, situando a contação de histórias e as narrativas de tradição oral em suas especificidades discursivas.

Discuto a relevância, no **capítulo 3**, de atividades voltadas para o desenvolvimento da competência de comunicação e expressão oral e suas implicações na escola, aliadas à produção escrita, na perspectiva da transversalidade.

Esclareço a metodologia do trabalho como pesquisa-ação, no **capítulo 4**, por se ter em mente uma interferência na aprendizagem dos alunos e o modo como foram coletados e analisados os dados para a caracterização do caso como gênero discursivo.

No **capítulo 5**, apresento os resultados da pesquisa de campo, em que procuro caracterizar o *causo* como gênero discursivo específico, confrontando-o com as características do conto popular. Apresento os temas possíveis, suas condições de produção e circulação, a transcrição de casos em contos e as questões da presença de elementos extraordinários nos relatos, do trabalho de memória e das relações de poder que permeiam a produção do gênero. O *corpus* analisado para essa caracterização constituiu-se de entrevistas com contadores de casos de Ubatuba.

Apresento os resultados do trabalho em sala de aula no **capítulo 6**, com uma descrição analítica das atividades e da participação e envolvimento dos alunos, como evidências do aprendizado. Trata-se de uma descrição comentada das atividades realizadas.

No **capítulo 7** analiso as representações dos alunos sobre as atividades realizadas, como um contraponto à minha visão como professora-pesquisadora, considerando que esses dizeres se constituem numa avaliação e auto-avaliação dos alunos e, em certa medida, num reflexo do imaginário social sobre as questões envolvidas.

Retomo alguns pontos para discussão, no **capítulo 8**, principalmente os aportes teóricos da dialogia de Bakhtin, da ordem do discurso e das “técnicas de si” de Foucault, das artes do fazer ou táticas de De Certeau, da transversalidade e dos gêneros discursivos da tradição oral, confrontando essas teorias com os resultados da pesquisa.

Na **conclusão**, destaco alguns pontos que penso serem contribuições para a reflexão dos colegas educadores, envolvendo a questão da oralidade em sala de aula.

Os anexos constam das narrativas que foram contadas e escritas pelos alunos sujeitos de pesquisa e de dois textos trazidos com a finalidade de fazer um paralelo entre o caso e o conto popular, pois as narrativas (enredo) são idênticas, a não ser justamente pelos elementos

diferenciadores entre caso e conto.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté conforme **Protocolo CEP/UNITAU nº 461/05**.

Capítulo 1

Capítulo 1

Bakhtin, Foucault, De Certeau e Bauman: conceitos fundamentais

Tanto a reflexão histórica quanto as nossas pesquisas mais recentes nos convencem hoje de que, até prova em contrário, o complexo é muitíssimo mais provável do que o simples, e o uno é muitíssimo menos provável do que o diverso.

Paul Zumthor

1.1 Apresentação do capítulo

Neste capítulo serão apresentados conceitos de linguagem, polifonia e dialogia, advindos da teoria de Bakhtin; técnicas de si, identidade e ordem do discurso de Foucault; cultura, resistência e operações de De Certeau; globalização de Bauman.

Esses aportes teóricos serão necessários sobretudo para as análises feitas nos capítulos 5, 7 e 8, referentes respectivamente ao gênero discursivo causo, aos dizeres dos alunos a respeito das atividades realizadas em sala de aula com a contação de histórias e, por fim, a uma avaliação geral das etapas da pesquisa.

Os conceitos desenvolvidos por esses grandes teóricos perpassam, de certa forma, todo o trabalho e, espera-se que o recurso a eles possa conferir uma fundamentação consistente para o conjunto da investigação. Não obstante, nos capítulos 2 e 3, também teóricos, buscaram-se aportes teóricos mais específicos referentes aos gêneros trabalhados e às competências pretendidas pelo trabalho.

O primeiro conceito fundamental para a investigação é o conceito de linguagem como ato social proposto por Bakhtin, conceito ligado a noções de dialogia e relações de poder. Pensando na linguagem atravessada pelas questões políticas, econômicas e sociais, em suma, como resultado e motor de práticas sociais de poder, pode-se recorrer ao pensamento de Foucault, que pensa a linguagem como discurso engendrado por uma ordem do discurso. O pensamento de Foucault será também a base para refletir sobre a constituição do sujeito enquanto sujeito ético a partir das técnicas de si, que são práticas sociais que implicam relações sociais e uso da linguagem. A perspectiva foucaultiana do sujeito ético, como um ser que age

sobre si mesmo e sobre os outros num dado contexto social remete, neste trabalho, às artes do fazer – expressão de De Certeau (1994) para indicar as operações do homem ordinário – ações astuciosas que muitas vezes subvertem os resultados esperados por aqueles que comandam e propõem (ou impõem) determinados padrões (lingüísticos e culturais, por exemplo). A ação é que torna possível a noção de cultura, sempre uma construção dinâmica para De Certeau. Nesse sentido é que se buscará, em Bauman, respaldo para tratar da questão da cultura no mundo globalizado da era atual.

1.2 Bakhtin

A linguagem, para Bakhtin (1997), é um ato social: realiza-se e modifica-se nas relações sociais. A linguagem é, ao mesmo tempo, meio para a interação humana e resultado dessa interação, sendo que seus sentidos não podem ser desvinculados do contexto de produção.

Para Bakhtin (1997, p. 43), as relações sociais hierarquizadas devem ser levadas em consideração na análise lingüística, pois o que as pessoas dizem, na sua forma de dizer (ou de se esquivar de dizer) e na sua postura perante o que dizem é balizada pela sua posição social e pela posição social do interlocutor:

Uma análise mais minuciosa revelaria a importância incomensurável do componente hierárquico no processo de interação verbal, a influência poderosa que exerce a organização hierarquizada das relações sociais sobre as formas de enunciação. O respeito às regras da “etiqueta”, do “bem falar” e as demais formas de adaptação da enunciação à organização hierarquizada da sociedade têm uma importância imensa no processo de explicitação dos principais modos de comportamento.

Nessa perspectiva, deve-se levar em consideração que a escola não somente ensina o padrão culto da língua, mas legitima a hierarquização social pelo uso desse padrão. O padrão culto da língua, transmitido nas escolas, é ensinado como a maneira correta de falar e escrever. O que é diferente é visto simplesmente como erro. A escola funciona como uma instância produtora e legitimadora do saber falar/escrever corretamente.

Bakhtin (1997, p. 96) explica que o estudo da língua a partir de padrões normativos surgiu com o desenvolvimento da filologia, na investigação das línguas mortas. De acordo com

o autor russo, “originada no processo de aquisição de uma língua estrangeira num propósito de investigação científica, a reflexão lingüística serviu também a outros propósitos, não mais de pesquisa, mas de ensino” (BAKHTIN, 1997, p. 99). Os procedimentos criados primeiramente para o estudo de línguas mortas e depois para línguas estrangeiras passaram a ser utilizados para o ensino da língua materna.

Para Bakhtin (1997, p. 124), o estudo da língua deve começar com o estudo do contexto social em que se efetuam suas múltiplas formas, pois:

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.* É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida.

O critério de correção só se aplica à enunciação em situações anormais ou particulares (por exemplo, no estudo de uma língua estrangeira). Em condições normais, o critério de correção lingüística cede lugar ao critério puramente ideológico: importa-nos menos a correção da enunciação do que seu valor de verdade ou de mentira, seu caráter poético ou vulgar, etc. A língua, no seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida. (BAKHTIN, 1997, p. 95)

De acordo com Bakhtin (1997, p. 124), a análise propriamente lingüística é o terceiro passo na análise de um gênero: depois de conhecer uma dada sociedade e os gêneros que ela possibilita, depois ainda de saber como se dá a interação imediata que produziu determinados enunciados, o estudo das formas lingüísticas não deve ser negligenciado, mas subordinado àqueles anteriores:

Disso decorre que a ordem metodológica para o estudo da língua deve ser o seguinte:

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação lingüística habitual.

O estudo da língua, para Bakhtin, não pode ser desvinculado do estudo da sociedade na qual ela se insere. Para esse autor, a linguagem serve sempre a uma função comunicativa dialógica, entendida num sentido bastante amplo.

Toda e qualquer enunciação existe em função de um diálogo. Não se trata do diálogo face a face (somente), mas do diálogo ininterrupto, do qual até mesmo uma inscrição gravada num monumento, faz parte. Nessa perspectiva, tudo o que é dito e escrito, é feito como uma resposta, seja como réplica ou como uma confirmação, e traz sempre uma apreciação (BAKHTIN, 1997, p. 132). A noção de *dialogia* é primordial na obra de Bakhtin, pois para o autor, toda comunicação verbal é dialógica. A própria compreensão do dizer do outro é dialógica, pois compreender é já tomar uma posição perante o que é dito. O posicionamento do sujeito que recebe e compreende, assim participando da enunciação, pressupõe um reconhecimento do lugar social de onde partiu tal enunciado, e a resposta, seja qual forma tomar, será também um posicionamento ideológico. Em outras palavras, o dizer sempre se dirige a alguém (tem um público-alvo), levando em consideração a posição social de quem enuncia e do interlocutor:

Com efeito, a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. *A palavra dirige-se a um interlocutor*: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.). (BAKHTIN, 1997, p. 112)

Na visão de Bakhtin (1997, p. 124), a comunicação verbal não pode ser isolada nem da situação em que foi produzida nem tampouco das demais formas de comunicação (não-verbais) a que está ligada:

A comunicação verbal entrelaça-se inextricavelmente aos outros tipos de comunicação e cresce com eles sobre o terreno comum da situação de produção. Não se pode, evidentemente, isolar a comunicação verbal dessa comunicação global em perpétua evolução. Graças a esse vínculo concreto com a situação, a comunicação verbal é sempre acompanhada por atos sociais de caráter não verbal (gestos do trabalho, atos simbólicos de um ritual,

cerimônias, etc.), dos quais ela é muitas vezes apenas o complemento, desempenhando um papel meramente auxiliar.

Para Bakhtin (1997, p. 112), a linguagem é constituída socialmente e, ao mesmo tempo, constitui o indivíduo. O indivíduo é, assim, resultado de coerções sociais.

O mundo interior e a reflexão de cada indivíduo têm um *auditório social* próprio bem estabelecido, em cuja atmosfera se constroem suas deduções interiores, suas motivações, apreciações, etc. [...].

Dessa forma, o sujeito se constrói na relação social. Nas palavras de Bakhtin (1997), as relações sociais conferem “polimento e lustro” às formas de comunicação, pois o sujeito sempre atua de forma responsiva, confirmando, refutando, buscando apoio, contudo precisa se adequar a uma situação de comunicação, da qual não detém o controle. A vida interior do sujeito é um fato social nessa perspectiva:

[...] situaremos igualmente as palavras, as entoações e os movimentos interiores que passaram com sucesso pela prova da expressão externa numa escala social mais ou menos ampla e adquiriram, por assim dizer, um grande polimento e lustro social, pelo efeito das reações e réplicas, pela rejeição ou apoio do auditório social. (BAKHTIN, 1997, p. 120)

Dessa forma, todo dizer é resultado de uma ação de adequação social, pois antes mesmo de ser dito ele é contraposto dialogicamente a já-ditos e, ao ser dito, se submete a provas de aceitação social. Essa linguagem intrinsecamente dialógica, pois que social, produz discursos polifônicos, heterogêneos que, por sua vez, engendram sujeitos heterogêneos.

De acordo com Cazarin (2004), na obra *Marxismo e filosofia da linguagem*, Bakhtin “contempla a teoria da polifonia, aplicada à linguagem ordinária”, na qual “o discurso de ‘um’ é impregnado pela palavra do ‘outro’ (CAZARIN, 2004, p. 181-182)”. A noção de polifonia, central na obra de Bakhtin, foi categorizada para a análise literária da obra de Dostoiévski (BAKHTIN, 2005). Entretanto, pode ser compreendida no sentido mais amplo com relação à linguagem nos vários gêneros discursivos existentes na sociedade, como a presença de múltiplas vozes, distintas, advindas de outras esferas discursivas, quiçá imiscíveis, contraditórias. Segundo Authier-Revuz (1990), esse traço característico de todo discurso é a

heterogeneidade constitutiva do discurso, que desvende o descentramento do sujeito. Para Cazarin (2004), o descentramento do sujeito já aparece no conceito de polifonia de Bakhtin.

A polifonia deixa entrever o jogo de forças que ocorre na produção dos discursos, ou seja, não há discurso ideologicamente neutro, de acordo com Bakhtin (1997).

1.3 Foucault

1.3.1 A ordem do discurso e as relações de poder-saber

Foucault preferiu não utilizar o termo ideologia, pois, no seu entender, poder-se-ia pensar que existe uma posição não-ideológica, um discurso que escape a determinações ideológicas: “[...] ela [a ideologia] está sempre em oposição virtual a alguma coisa que seria a verdade [...] (FOUCAULT, 1984, p. 7)”. Como não existe um tal discurso, Foucault optou por cunhar uma expressão que revela mais apropriadamente a sua concepção, contraposta a de ideologia: relações de poder-saber, na qual fica explícita a imbricação do poder com o saber: o poder produz a verdade ou, em outras palavras, a verdade é um efeito de poder.

É importante frisar que, para Foucault (1984), a noção de poder é mais ampla do que a de uma força que age somente em uma direção – do topo para as bases na hierarquia social – ou de que o poder é apanágio de uns em detrimento de outros. Segundo Foucault (1984),

O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles. [...] o indivíduo é um efeito de poder [...]. (FOUCAULT, 1984, p. 183)

Para Foucault, portanto, o sujeito se constitui como tal inevitavelmente no centro das relações de poder-saber e os discursos que o atravessam, forjando sua subjetividade, são resultados de múltiplas coerções, historicamente situadas. O discurso verdadeiro é o que se encaixa nas regras da política discursiva vigente (FOUCAULT, 1970/2004) ou regime de

verdade (FOUCAULT, 1984), é o que obedece uma ordem do discurso, que estabelece o que pode ser dito, quando e por quem: “sabe-se que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa” (FOUCAULT, 1970/2004, p. 9).

1.3.2 Confissão

A confissão, de acordo com Foucault (2003a), é um instrumento de poder que funciona como um procedimento de auto-adestramento por aquele que confessa. Nesse sentido, é um mecanismo de subjetivação. Ao contrário do pensamento que se tornou senso comum, o poder não é o que faz calar, mas o que faz falar, o mais minuciosamente possível e, sobretudo, daquilo que é mais difícil: é a confissão, um dizer que precisa vencer barreiras para ser dito.

De acordo com Foucault (2003a), o homem ocidental se tornou um animal confidente. A partir da Idade Média, quando se instituiu a obrigação religiosa da confissão anual na igreja católica, iniciou-se um processo de disseminação dos procedimentos de produção da verdade por meio da confissão. Com o passar do tempo, as pessoas foram se habituando a falar de si mesmas ao padre confessor, ao médico, ao juiz, aos professores: revelando atitudes, pensamentos, sensações, enfim, nada mais podia ser escondido. Algumas pessoas assumiram a posição de ouvintes autorizados, que podiam, além de solicitar a verdade mais recôndita, analisar, julgar, absolver, perdoar, em suma, deliberar a respeito dessa verdade revelada ou extorquida e que, em alguns casos, exigia ser interpretada. A confissão, para Foucault, se constituiu num mecanismo de produção da verdade e, sobretudo, uma forma de controle social, um exercício de poder no qual o sujeito que confessa é colocado numa relação de poder desigual:

[...] a instância de dominação não se encontra do lado do que fala (pois é ele o pressionado) mas do lado de quem escuta e cala; não do lado do que sabe e responde, mas do que interroga e supostamente ignora. E, finalmente, esse discurso de verdade adquire efeito, não em quem o recebe, mas sim naquele de quem é extorquido. (2003a, p. 62)

Em nossa sociedade, a confissão foi sendo incorporada como um procedimento

natural e necessário. Foucault (2003a, p. 60) mostra como se formou um lugar-comum no pensamento ocidental: o de que a “verdade liberta” pela confissão. O indivíduo confessa para se ver livre de um poder representado pelo silêncio. Para o autor, a verdade não está pronta no sujeito, que tem que vencer o silêncio para revelá-la. Antes, a verdade é produzida por um sistema de coerções: ela é um efeito de poder.

1.3.3 Técnicas de si

Nos volumes 2 e 3 da *História da Sexualidade*, Foucault (2002, 2003b) procede a um deslocamento do ponto de vista da análise, que não significa uma ruptura epistemológica, mas um novo olhar para a constituição do sujeito enquanto sujeito moral, não somente como um efeito de poder que lhe é externo, mas como um trabalho de si por si mesmo, inserido nas relações sociais. A respeito dessa mudança de direção, Foucault (2004c, p.289) reflete: “Talvez tenhamos mudado de perspectiva, girado em torno do problema, que é sempre o mesmo, isto é, as relações entre o sujeito, a verdade e a constituição da experiência”. O que seria esse sujeito moral? A sua constituição implica um posicionamento do indivíduo frente aos valores aceitos socialmente:

Em suma, para ser dita “moral” uma ação não deve se reduzir a um ato ou a uma série de atos conformes a uma regra, lei ou valor. É verdade que toda ação moral comporta uma relação ao real em que se efetua, e uma relação ao código a que se refere; mas ela implica também uma certa relação a si; essa relação não é simplesmente “consciência de si”, mas constituição de si enquanto “sujeito moral”. (2002, p 28)

Mais do que uma idéia ou julgamento a respeito de tais valores constituídos, a “prática de si” implica uma ascese, “exercício de si”, uma subjetivação que se refere “aos exercícios pelos quais o próprio sujeito se dá como objeto a conhecer, e às práticas que permitam transformar seu próprio modo de ser” (FOUCAULT, 2003b, p. 30). Entre os “cuidados de si” que Foucault cita a partir da leitura dos textos da Antigüidade:

Existem os cuidados com o corpo, os regimes de saúde, os exercícios físicos sem excesso, a satisfação, tão medida quanto possível, das necessidades. Existem as meditações, as leituras, as anotações que se toma sobre livros ou conversações

ouvidas, e que mais tarde serão relidas, a rememoração das verdades que já se sabe mas de que convém apropriar-se ainda melhor. (FOUCAULT, 2002, p. 56)

Foucault analisa uma série de textos da Antigüidade em formas diversas (cartas, tratados, discursos, diálogos), cuja função é auxiliar os indivíduos a se constituírem em sujeitos morais. Segundo o autor:

O papel desses textos era o de serem operadores que permitiam aos indivíduos interrogar-se sobre sua própria conduta, velar por ela, formá-la e conformar-se, eles próprios, como sujeito ético. (FOUCAULT, 2003b, p. 16)

Não se tratava de uma prescrição, pois “ocorre freqüentemente que a preocupação moral seja forte, lá onde precisamente não há obrigação nem proibição. Em suma, a interdição é uma coisa, a problematização moral é outra” (FOUCAULT, 2003b, p 14).

Portando, o sujeito é chamado a se constituir a si mesmo por atos voluntários, para os quais ele pode se servir de diversos meios, dentre os quais Foucault (2004a) destaca a escrita dos *hypomnemata*, que se constituem de anotações variadas a respeito de leituras ou pensamentos; e a escrita de cartas, nas quais o sujeito fala de si a outrem. Diferentemente da confissão, os *hypomnemata* não são uma narrativa de si mesmo, e sim uma forma de apropriação (e transformação) do discurso do outro, constituindo-se num “veículo importante desta subjetivação do discurso” (FOUCAULT: 2004a, p. 148). Com relação à escrita de cartas, Foucault (2004a, p. 155-156) assinala uma distinção:

[...] a correspondência não deve ser considerada um simples prolongamento da prática dos *hypomnemata*. Ela é alguma coisa mais que um adestramento de si mesmo pela escrita, através dos conselhos e advertências dados ao outro: constitui também uma certa maneira de se manifestar para si mesmo e para os outros.

Os *hypomnemata* e a correspondência consistem em duas formas escritas que podem assumir os cuidados de si para consigo. Entretanto, na correspondência evidencia-se outra função: o cuidado para com o outro. Logo, a prática de si não significa o isolamento e a apologia do individualismo: “Tem-se aí um dos pontos mais importantes dessa atividade consagrada a si mesmo: ela não constitui um exercício da solidão, mas sim uma verdadeira

prática social” (FOUCAULT, 2002, p. 56).

Nos estudos de Foucault, as práticas de si não se referem a um isolamento, ao contrário, elas são decisivas para a prática social. Se isso se evidencia sobretudo com relação à correspondência, em que se presta socorro espiritual a um amigo, a prática de si enquanto “hermenêutica de si” também tem um caráter social. O autor mostra o exemplo do imperador romano:

Marco Aurélio fornece, assim, um exemplo de “anacorese em si próprio”: trata-se de um longo trabalho de reativação dos princípios gerais e de argumentos racionais que persuadem a não deixar-se irritar com os outros nem com os acidentes, nem tampouco com as coisas. Existem também as conversas com um confidente, com amigos, com um guia ou diretor; às quais se acrescenta a correspondência onde se expõe o estado da própria alma, solicita-se conselhos, ou eles são fornecidos a quem deles necessita [...]. (FOUCAULT, 2002, p. 56)

O sujeito se apresenta, neste trecho de Foucault, como um ser capaz de persuadir a si mesmo, por meio da constante reativação de princípios e argumentos racionais, a não se deixar irritar com os outros: dessa forma, o sujeito se adentra para o convívio social. É também para esta capacidade racional humana que o autor chama a atenção quando cita Epicteto:

Governa-nos como seres racionais mostrando-nos o que é útil e nós seguiremos. Mostra-nos o que é prejudicial e disso nos afastaremos. Trata de nos tornar imitadores fervorosos de tua pessoa... Faze isso, não faças aquilo, se não te jogarei na prisão: não é assim que se governa seres racionais”. [...] É a modalidade do ser racional e não a qualificação estatutária que fundamenta e deve determinar, em sua forma concreta, as relações entre governantes e governados. (2002, p. 97-98)

A conclusão de Foucault a partir das palavras do filósofo da Antigüidade aponta a possibilidade de consideração do sujeito em sua singularidade de ser racional nas relações sociais enquanto relações de poder, que incluem o conflito. Se tal proposição não desmente e não revoga a tese de que o sujeito sempre fala a partir do lugar que ocupa na formação social de que faz parte (Foucault: 2004c), pode-se aceitar como razoável a idéia de que a “qualificação estatutária” determina o que pode se dito pelo sujeito, embora por si só, tal qualificação ou lugar discursivo não seja o suficiente para tornar aceitável uma relação institucional de poder. É necessário que o sujeito governado seja racionalmente governado, tendo a sua própria

racionalidade reconhecida.

Por fim, as práticas de si, que se desdobram em hermenêutica, cuidado e subjetivação criam para o sujeito a possibilidade, para além do controle sobre si, do deleite de si:

E a experiência de si que se forma nessa posse [de si] não é simplesmente a de uma forma dominada, ou de uma soberania exercida sobre uma força prestes a se revoltar; é a de um prazer que se tem consigo mesmo. Alguém que conseguiu, finalmente, ter acesso a si próprio é, para si, um objeto de prazer. Não somente contenta-se com o que se é e aceita-se limitar-se a isso, como também “apraz-se” consigo mesmo. (FOUCAULT: 2002, p. 70)

A conversão para si em uma estética da existência configura a concepção do sujeito como ser singular, não obstante sua inserção sócio-histórico-cultural: a subjetivação não significa tão somente a apropriação do já-dito e a aceitação das regras instituídas, ela é um processo sempre único de (re)significação do sujeito.

Particularmente interessante para este trabalho é a explicação de Foucault (2004b, p. 290) para a mudança de perspectiva na sua análise e o recurso aos textos da Antigüidade:

Se me interessei pela Antigüidade foi porque, por toda uma série de razões, a idéia de uma moral como obediência a um código de regras está desaparecendo, já desapareceu. E a esta ausência de moral corresponde, deve corresponder uma busca que é aquela de uma estética da existência.

Aparece aqui a necessidade, no tempo atual, do estudo dessas técnicas de si, não por curiosidade histórica, e sim pela aplicação possível na sociedade – na educação talvez de modo particular – como forma de adestramento de si pelo sujeito já que não se sustenta mais uma moral de obediência a um código de regras.

1.4 Artes do fazer: a resistência e as táticas do homem comum em De Certeau

As práticas do homem ordinário na construção do seu cotidiano constituem a matéria de estudos de De Certeau (1994). Mais especificamente, o modo de ação dessas pessoas na relação com aquilo que lhes é oferecido, ou imposto, pelas classes dominantes e pelas

instituições sociais – pela escola e pelos meios de comunicação, por exemplo.

O postulado fundamental desenvolvido por De Certeau (1994) é o de que as pessoas comuns são operadoras, ao invés de simples consumidores. O que significa dizer que os saberes, idéias e valores veiculados pelos meios de comunicação, pela escola, pelos que ocupam posições de mando, não são absorvidos diretamente, não são aceitos e consumidos na sua forma original. Antes, são transformados, trabalhados e colocados em funcionamento “em outros registros” pela ação desses usuários anônimos. Como se efetuam essas operações é o problema destrinçado pelo autor. Esses modos de ação são denominados “artes de fazer”. Para De Certeau (1994), essas “artes de fazer” do homem comum são *táticas* e se opõem às *estratégias*, que são as formas de organização dominantes. O que qualifica esse consumidor são as formas de agir sobre o que é consumido, ou seja, o uso:

Seja como for, o consumidor não poderia ser identificado ou qualificado conforme os produtos jornalísticos ou comerciais que assimila: entre ele (que deles se serve) e esses produtos (indícios da “ordem” que lhe é imposta), existe o distanciamento mais ou menos grande do uso que faz deles.

Deve-se portanto analisar o *uso* por si mesmo (p.95).

Analisar o uso significa buscar saber como agem os consumidores, o que fazem com aquilo que recebem. A forma dessas ações é a forma tática. Tática e estratégia são palavras próprias do vocabulário de guerra e talvez por isso mesmo sejam as mais apropriadas para expressar a idéia do autor, pois se trata de um jogo de forças desproporcional. O homem comum representa o lado mais fraco, aquele que deve se sujeitar ao poder disciplinador daqueles que detêm o conhecimento e ditam as regras segundo as quais a sociedade deve funcionar. A tática se configura como um modo de ação dos que não têm domínio, no sentido de poder que determina o que será produzido e consumido numa sociedade:

Sem lugar próprio, sem visão globalizante, cega e perspicaz como se fica no corpo a corpo sem distância, comandada pelos acasos do tempo, a tática é determinada pela *ausência de poder* assim como a estratégia é organizada pelo postulado de um poder (p. 101).

A tática é, para De Certeau (1994), o poder do fraco, um micropoder (embora não use

essa palavra) que atua à semelhança da água que vai erodindo e deslocando rochedos. Portanto, é um poder que age de modo diferente das redes institucionais, mas que não deixa de provocar alterações na ordem estabelecida. Assim, por exemplo, “um uso (‘popular’) da religião modifica-lhe o funcionamento” (p. 78). De tal modo que as táticas podem ser consideradas resistências, embora não no sentido de constantes enfrentamentos ou simples negação e sim de astúcia:

[...] a tática é movimento “dentro do campo de visão inimigo”, como dizia Von Büllow, e no espaço por ele controlado. Ela não tem portanto a possibilidade de dar a si mesma um projeto global nem de totalizar o adversário num espaço distinto, visível e objetivável. Ela opera golpe por golpe, lance por lance (p.100).

Dentre as maneiras de agir táticas analisadas por De Certeau (1994), está a “arte de dizer” narrativa. O conto popular, por exemplo, é um saber dizer que dispensa explicações ou exegese, ele não é um dizer “sobre” e sim uma ação, um lance, e constitui-se em modelo para o discurso científico:

[...] o conto popular fornece ao discurso científico um modelo, e não somente objetos textuais a tratar. Não tem mais o estatuto de um documento que não sabe o que diz, citado à frente de e pela análise que o sabe. Pelo contrário, é um “saber dizer” exatamente ajustado a seu objeto e, a este título, não mais o outro do saber mas uma variante do discurso que sabe e uma autoridade em matéria de teoria (p. 153).

De acordo com De Certeau (1994), a atividade narradora é, em si mesma, uma tática, constitui uma astúcia. “A história narrada cria um espaço de ficção” (p. 153) no qual o que importa não é provar o real que expõe, é trabalhar o fato narrado, portanto é um “golpe”, uma ação tática. O que está em jogo, na narração, não é meramente a transmissão de um conteúdo: “Algo na narração escapa à ordem daquilo que é suficiente ou necessário saber e, por seus traços, está subordinado ao estilo das táticas” (p.154).

Como tática, a narração não é um relato de uma prática: é já uma prática.

Esses contos, histórias, poemas e tratados [...] já são práticas. Dizem exatamente o que fazem. São o gesto que significam. Não há necessidade alguma de lhes acrescentar alguma glosa que saiba o que exprimem sem saber,

nem perguntar *de que* são metáfora (DE CERTEAU, 1994, p. 155).

Sendo um trabalho de memória, ela comporta necessariamente uma alteração. Nas palavras de De Certeau (1994), “essas escrituras invisíveis só são claramente ‘lembradas’ por novas circunstâncias” (p. 163). A memória somente “se mobiliza relativamente ao que acontece – uma surpresa, que ela está habilitada a transformar em ocasião. Ela só se instala num encontro fortuito, no outro” (p. 162).

A memória não trabalha como receptáculo de toda vivência a ser relatada. O relato da memória acontece narrativamente quando ocorre uma situação outra para a qual ela é mobilizada.

A competência narrativa – ou “habilidades astuciosas do contador” (p. 166) é considerada por De Certeau (1994) como uma arte, uma forma sutil e labiríntica de discurso.

Para dizer o que dizem, não há outro discurso senão eles. Alguém pergunta: mas o que “querem” dizer? Então se responde: vou contá-los de novo. Se alguém lhe perguntasse qual era o sentido de uma sonata, Beethoven, segundo se conta, a tocava de novo. (p. 155)

Ao contar histórias, o narrador adapta seu dizer a público e às circunstâncias. Utiliza o arsenal da memória “fazendo-o concordar com as circunstâncias e com o público”. Assim, “o resplendor dessa memória brilha na ocasião” (p. 158).

A credibilidade e o valor de uma história narrada não está de forma alguma na possibilidade de comprovar a sua veracidade. A realidade de uma história contada se faz no momento da contação.

No relato não se trata mais de ajustar-se o mais possível a uma “realidade” (uma operação técnica, etc.) e dar credibilidade ao texto pelo “real” que exhibe. Ao contrário, a história narrada cria um espaço de ficção. Ela se afasta do “real” – ou melhor, ela aparenta subtrair-se à conjuntura: “era uma vez...” Deste modo, precisamente, mais que descrever um “golpe”, ela o *faz* (p.156).

De Certeau fala sobre crença para tratar da questão da credibilidade política. Entretanto, suas categorias podem ser consideradas no que se refere às crenças de maneira geral e, em particular, às crenças nos fatos relatados nos casos.

Por crença, o autor entende “não o objeto do crer (um dogma, um programa, etc.), mas o investimento das pessoas em uma proposição, *o ato* de enunciá-la considerando-a verdadeira – noutros termos, uma ‘modalidade’ da afirmação e não o seu conteúdo” (p. 278).

Segundo De Certeau (1994), a crença permanece a despeito dos desmentidos: “uma crença sobrevive ao desmentido que recebe de tudo aquilo que sabemos sobre a sua fabricação” (p. 289). A crença se afigura, assim, como uma atitude de assumir o improvável. Para isso, é possível recorrer a uma forma de legitimação, pela qual não se assume sozinho, ou antes, não se assume diretamente: a citação. Mesmo afirmando publicamente não acreditar em algo, “a não ser a título da convicção alheia”, a citação é talvez um modo, de viés, de afirmar o não aceito, não acreditado. O recurso da citação transfere para outro a crença que pode, talvez, subsistir no próprio sujeito que cita: “a citação será portanto a arma absoluta do fazer crer” (p. 290).

Com relação aos causos, contados como verdade, pode-se dizer que envolvem uma crença (uma modalidade de afirmação), ou compactua-se um estado de crença. Enquanto houver um jogo em que é possível acreditar ou desacreditar sem descredenciar, haverá contação.

Narrativas populares como os contos não têm a finalidade de relatar fatos, simplesmente. Como os jogos, analisados por De Certeau (1994), são uma reserva de lances e golpes que se experimentam fora da arena de lutas diárias:

Contos e lendas parecem ter o mesmo papel [de serem repertórios de esquemas de ação]. Eles se desdobram, como o jogo, num espaço excetuado e isolado das competições cotidianas, o do maravilhoso, do passado, das origens. Ali podem então expor-se, vestidos como deuses ou heróis, os modelos dos gestos bons ou maus utilizáveis a cada dia. Aí se narram lances, golpes, não verdades. (p. 84)

A cultura popular manifesta sua opacidade com seus modos de utilizar os sistemas impostos e constitui uma resistência à “lei histórica do estado de fato e as suas legitimações dogmáticas” (DE CERTEAU, 1994, p. 79).

De Certeau (1994) mostra que uma das táticas populares a sabotar o discurso e a organização social desigual é o dizer e a crença no sobrenatural religioso, no improvável tornado real pelo milagre (p. 76-79). A subversão da ordem social estabelecida pela utopia afirmada no milagre é observada nos relatos de crentes brasileiros do sertão nordestino que tinham em Frei Damião um “herói carismático”, agente dessa operação de inversão, a partir da

qual a situação social sempre desfavorável ao pobre se torna propícia. Pelo milagre, é possível entender que o “fato não era aceitável como uma *lei*, mesmo sendo sempre um fato” (p. 77). Pelo milagre emerge a inaceitabilidade da injustiça, à qual o fato milagroso responde “de viés”.

Voltando à narrativa, que é a linguagem das táticas para o autor, De Certeau (1994) destaca um problema na análise dos contos, provérbios e mitos pela ciência: eles são isolados – para a formação de um *corpus* – de seu contexto histórico, da situação em que se encaixam, de modo que se eliminam

as operações de locutores em circunstâncias particulares de tempo, lugar, competição [...] por isso não se levam em conta as mil maneiras de ‘colocar bem’ um provérbio, neste ou naquele momento e diante deste ou daquele interlocutor (p. 81)

O que De Certeau (1994) diz dos provérbios também se aplica aos causos ou outras narrativas populares, sempre contados em meio a assuntos, situações, entrelaçados na conversa. De tal modo que é um cuidado que se deve ter no estudo desses gêneros, pois “algo essencial se joga nessa historicidade cotidiana, indissociável da Existência dos sujeitos que são os atores e autores de operações conjunturais” (p. 82).

No trecho acima, De Certeau (1994) reconhece o princípio de autoria nas operações cotidianas. Por mais que os esquemas de ação pré-existam ao momento da aplicação, ou seja, da colocação de um provérbio, de um conto, de um caso, a performance requer uma adaptação ao contexto e aos interlocutores. O texto é entretecido com a situação na íntima dependência da existência singular daqueles sujeitos:

Como os utensílios, os provérbios ou outros discursos, são *marcados por usos*; apresentam à análise as *marcas de atos* ou processos de enunciação. Significam as *operações* de que foram objeto, operações relativas a situações e encaráveis como *modalizações* conjunturais do enunciado ou da prática [...] (p. 82).

De modo que um texto oral será sempre uma versão especial e trará as marcas do uso, do trabalho artesanal do contador. Será uma modalização de um enunciado em constante transformação.

A cultura popular, em suas múltiplas operações e manifestações, não é algo do qual se

possa dizer que está morrendo ou que está se perdendo. Antes, que está, como tudo que é humano ou tudo que é vivo, se transformando. Obviamente, como todo fenômeno social, as mudanças da cultura popular são resultado de coerções e de resistências. O mais importante, contudo, é que se pense a cultura popular como algo vivo e dinâmico, sujeito a dominações e resistências, arena de lutas, contingência e agência ao mesmo tempo, imbricadas. A cultura popular vive, hoje, no mundo da massificação industrial:

Não é possível prender no passado, nas zonas rurais ou nos primitivos os modelos operatórios de uma cultura popular. Elas existem no coração das praças-fortes da economia contemporânea (DE CERTEAU, 1994, p. 87).

A crítica de De Certeau (1994) às modalidades de estudo ditas *folclóricas* ou mesmo de cultura *popular* revelam o problema dessas abordagens: mostrar tal cultura como mera curiosidade, apartada da sociedade atual – tecnológica, industrial, globalizada – e exibi-la como um produto inerte, “às margens de um sistema intato” (p. 88).

Com relação às manifestações culturais orais, é interessante ver, na obra de De Certeau (1994) o motivo apontado para o desprestígio dessas formas na sociedade atual:

O “progresso” é de tipo escriturístico. De modos os mais diversos, define-se portanto pela oralidade (ou como oralidade) aquilo de que uma prática “legítima” – científica, política, escolar etc. – deve distinguir-se. (p. 224)

A oralidade é, portanto, no mundo atual, associada com atraso, pobreza, falta de recursos e ignorância. Ficam na esfera da oralidade os que não têm outros recursos, que não progrediram, não estudaram e, recentemente, não têm acesso aos meios tecnológicos de última geração, de vida útil curtíssima, constantemente superados por outras inovações. A ideologia do progresso e da tecnologia do mundo capitalista não vê vantagem em algo que não possa ser vendido.

Tão insidiosa para a cultura quanto a ideologia do progresso dentro da economia capitalista é, para De Certeau (1995) “o jogo de uma sociedade que constitui o cultural como espetáculo e que instaura por toda parte os elementos culturais como objetos folclóricos de uma comercialização econômica-política” (p. 146). Ao contrário de objetos a serem expostos num

museu ou de atividades destacadas do meio social em que foram criadas, a cultura é viva, é mutável e flexível, pressupõe participação e não mera recepção. A cultura é atividade que integra as pessoas:

Um concerto pop, uma representação teatral, uma manifestação têm como objetivo menos manifestar a verdade imemorial oculta em uma obra do que permitir que uma coletividade se constitua momentaneamente no gesto de se representar. [...] há um elemento comum que constitui o essencial dessas expressões: *um agrupamento social se faz produzindo uma linguagem*. A festa não se reduz aos registros e aos restos que ela deixa. Por mais interessantes que sejam, esses objetos “culturais” são apenas os resíduos do que não mais existe, a saber, a expressão ou a obra – no sentido pleno do termo.

Portanto, os objetos culturais que resultaram de uma atividade cultural e são expostos para apreciação como relíquias de uma cultura já não são mais cultura, “são *dados* dela” (DE CERTEAU, 1995, p. 243) e não podem mais dizer muita coisa da ação mesma, do acontecimento que é a “obra”, para De Certeau.

Se, por um lado, toda a atividade humana é cultura, por outro, toda pessoa já nasce numa sociedade determinada, num dado ambiente cultural. A sua vivência social significará apropriar-se das produções e sentidos que a cultura na qual nasceu lhe possibilita e, sobretudo, agir, marcar a sua presença nessa cultura, pois a cultura “consiste não em receber, mas em exercer a ação pela qual cada um *marca* aquilo que outros lhe dão para viver e pensar” (DE CERTEAU, 1995, p. 143). A condição para ser considerada cultura é que uma prática social tenha “significado para aquele que as realiza” (p. 141).

1.5 Bauman: locais *versus* globais: a nova forma de segregação no mundo atual e a cultura

Um dos efeitos da globalização selvagem parece ser o apagamento das culturas locais e a padronização de acordo com os gostos e exigências de uma elite: cultura de massa veiculada pelos meios de comunicação, tudo ficando cada vez mais igual aos modelos impostos. Os shoppings são um bom exemplo desse fenômeno. Contudo, esta investigação trata de fatos culturais que, mesmo atingidos por esse processo, ainda persistem. Tendo como pressupostos as

idéias de De Certeau, pretende-se refletir sobre a cultura popular na perspectiva da globalização, a partir de Bauman.

A globalização é explicada por Bauman (1999) como sendo o processo de desterritorialização do capital financeiro, cada vez mais livre para circular independentemente das fronteiras dos Estados. A desterritorialização significa uma independência frente aos territórios, ou seja, o capital financeiro no mundo atual não está sujeito às amarras de uma localidade. Assim que um investimento, por qualquer motivo, se torna desvantajoso para os acionistas de uma empresa, pode ser transferido para outras áreas do globo. Os donos do capital não precisam ir ao local onde estão seus investimentos, tudo pode ser feito por intermédio de gerentes, corretores, investimentos podem ser feitos à distância, por telefone ou internet.

A mobilidade do capital é acompanhada da mobilidade das elites e é experimentada tanto pela possibilidade de viajar para qualquer parte do planeta como pela entrada no ciberespaço onde a virtualidade coloca informações em tempo real, onde é possível enviar e receber mensagens em questão de poucos segundos. A capacidade de vencer distâncias em tempo mínimo caracteriza a condição das elites do tempo atual, a quem Bauman (1999) chama de turistas (não importa se viajam a trabalho ou a passeio): capazes de sentirem-se em casa em toda parte graças a um processo que torna toda localidade mais parecida consigo (basta pensar nos shoppings). Os locais, como são chamadas aquelas pessoas que não fazem parte dessa elite de turistas ou globais, vêem-se confinados a uma localidade que se parece cada vez menos com eles próprios e cada vez mais com os padrões globais.

A condição dos locais, devida à nova forma de segregação social da era globalizada, de impossibilidade de se locomover da mesma forma que os globais, é colocada por Bauman (1999) em termos de confinamento porque se trata de um desejo que é instilado e ao qual é vedada a realização: o desejo surge da observação constante dos globais pelos locais. É uma observação de um modo de vida que toma a forma de espetáculo e estabelece modelos a serem copiados. Se o modo de vida dos globais é marcado pela mobilidade, a não-mobilidade significa um confinamento, uma prisão.

O que piora esse estado de confinamento é que, se os locais não podem se mudar como o fazem os globais, a sua localidade é mudada como um fruto desse processo. A globalização significa para as culturas locais a impossibilidade de se auto-determinar, ou de determinar a configuração do seu território. A cultura popular como cultura de um povo de um lugar é progressivamente eliminada para dar espaço à cultura global da sociedade de consumo.

De acordo com Bauman (1999), a globalização é assim constituída como um conjunto de efeitos da desterritorialização do capital.

Se tal processo de globalização é inescapável para qualquer população em qualquer parte do mundo e parece homogeneizar as culturas em favor do bem estar das elites globalizadas e da ideologia de consumo, interessa pensar, neste trabalho, a perspectiva da cultura popular enquanto possibilidade de criação, de operações táticas de usuários – para usar os termos de De Certeau (1994) –, como resistência dos locais frente aos globais.

Se não é possível, como afirma Bauman (2005, p 94), ser “contra a globalização”, pois se trata de um fato irreversível, e também não resolve fechar-se numa identidade local “como um antídoto contra os malefícios dos globalizadores” (p. 95) há que se pensar formas de reflexão e diálogo que favoreçam e valorizem a reunião de pessoas em comunidades e do diálogo e troca entre comunidades. Reunião, diálogo e troca implicam em dinamicidade e são, portanto, avessos a ações de folclorização e “proteção” da cultura popular.

Para Bauman (2003), o desejo de fazer parte de uma comunidade corresponde à necessidade de segurança no mundo atual. Porém, ligar-se a uma comunidade significa optar por abrir mão da liberdade pessoal em prol do compromisso com um grupo. Liberdade e segurança são, portanto, duas necessidades em conflito. Esse mesmo desejo de liberdade individual, aclamado pela sociedade atual, é o que faz com que os laços humanos sejam cada vez mais frágeis e até mesmo descartáveis. Como uma consequência de tal fragilidade, as pessoas vão trocando a qualidade de suas relações (com relação à lealdade, compromisso) pela quantidade (BAUMAN, 2004) de encontros que dificilmente poderiam ser referidos como laços ou vínculos (pois estes prendem). Tal configuração dificulta a convivência em comunidades, já que:

[...] nenhum agregado de seres humanos é sentido como ‘comunidade’ a menos que seja ‘bem tecido’ de biografias compartilhadas ao longo de uma história duradoura e uma expectativa ainda mais longa de interação freqüente e intensa. É essa experiência que falta hoje em dia, e é sua ausência que é referida como ‘decadência’, ‘desaparecimento’ ou ‘eclipse’ da comunidade – como já notava Maurice R. Stein em 1960: “as comunidades se tornam cada vez mais dispensáveis... As lealdades pessoais diminuem seu âmbito com o enfraquecimento sucessivo dos laços nacionais, regionais, comunitários, de vizinhança, de família e, finalmente, dos laços que nos ligam a uma imagem coerente de nós mesmos. (BAUMAN, 2003, p. 48)

A partir das reflexões de Bauman, pensar a comunidade e a cultura nela produzida, pode ser pensá-la não como prisão e privação da liberdade, mas antes como espaço humano compartilhado e aberto para o conhecimento, diálogo e troca que a vida no mundo atual requer para que as pessoas (locais) não se tornem vítimas (constantemente) dos efeitos da globalização. Nesse sentido, as idéias de De Certeau (1994) colaboram para que se pense em termos menos abstratos, pois é sumamente difícil para os locais pensar em estratégias globais. As ações efetivas somente podem ser locais para as comunidades locais, conquanto a reflexão deva levar em conta o mundo global das tecnologias, da desterritorialização, do consumo, enfim, do contexto histórico que se apresenta.

A respeito da cultura popular nesse quadro do mundo globalizado, cumpre pensar os efeitos da cultura de massa consumista veiculada no imaginário dominante. Atualmente, é comum falar em cultura popular como algo desprovido de vida, é a existência na forma de folclore: crendice, antiguidade, superstição, tradições que devem ser resgatadas (salvas da extinção) para consumo de turistas em busca de novidades exóticas e inócuas. Enquanto isso – a cultura popular é fossilizada – a cultura globalizada e massificada é disseminada com foros de verdade: padrões a serem seguidos, aprendidos, valorizados.

O que se postula neste trabalho é que a cultura popular é dinâmica e portanto está em constante transformação. Ela está em relação com o que é veiculado nos meios de comunicação, faz parte de uma sociedade grafocêntrica e responde, de diversas maneiras, às demandas atuais. É fruto de resistências, ou gesto de resistência, mas também de adaptações, atualizações, de uma dinâmica dialógica (no sentido bakthiniano). Nesse embate, como nos conflitos em geral, há feridos, mutilados e mortos. Porém, a morte completa seria resultado da atitude de fechamento que Bauman condena no pensamento multiculturalista vigente.

O discurso atual do multiculturalismo, ao reconhecer minorias e proclamar a convivência com o diferente, no entender de Bauman (2003), promove o encastelamento, a disposição para a luta contra o diferente pela manutenção da sua diferença enquanto esconde desigualdades sociais e impede o diálogo: “Num mundo de ‘multiculturalismo’, as culturas podem coexistir mas é difícil que se beneficiem de uma vida compartilhada” (p. 122).

Enfim, não se pode perder de vista a hierarquização e a desigualdade social quando se trata da cultura popular. Na visão de Bauman, o diálogo entre as culturas é uma atitude necessária para viver no mundo globalizado. Se esse diálogo é vital, também a escola precisa dele participar, abrindo as portas para as culturas locais e ser também espaço de produção

cultural e não de “transmissão” ou simples reprodução de um saber “global”, pois, como diz De Certeau, nenhuma cultura pode ser simplesmente recebida.

1.6 Conclusão do capítulo

Pensar a cultura popular na interface com a escola requer, em primeiro lugar, a explicitação da noção de cultura com a qual se trabalha e de como essa noção se relaciona com aquilo que se pretende, nesse caso, com o desenvolvimento de competências de linguagem e, para além de aprender a utilizar os recursos proporcionados pelas atividades realizadas, conseguir vivenciar um processo de subjetivação no qual não apenas conhecimentos e habilidades são assimilados, mas um trabalho de si mesmo, que mostra resultados para os sujeitos envolvidos.

Não é possível prever nem controlar os resultados, embora se espere provocar deslocamentos graças a um trabalho diferente. Também com relação a alunos de 5ª série vale o que foi colocado por De Certeau: a instância dominante (nesse caso a professora-pesquisadora) estabelece tarefas, conteúdos, cronograma, objetivos mas o que os alunos irão fazer com isso não está sob controle. Como irão receber as propostas, como será sua participação ou resistência, como irão entender e subjetivar esse trabalho? Será significativo para eles? A questão sobre o uso que farão do que lhes é apresentado é algo que escapa não só ao planejamento das atividades como à verificação posterior, a não ser por uma aproximação mais atenta que busque perscrutar os sentidos produzidos. Nesse sentido será essencial a análise dos dizeres dos alunos acerca das atividades e para isso as categorias referentes às técnicas de si desenvolvidas por Foucault serão valiosas.

Não somente considerar a cultura popular na escola é importante, mas também vislumbrar a sua relevância no mundo atual globalizado (BAUMAN, 1999), para compreender os embates que se dão entre os atores sociais, as relações de saber-poder (FOUCAULT, 1984) que presidem os acontecimentos e engendram discursos. É interessante notar que a idéia de conflito está presente também na teoria de Bakhtin (1997), no cerne da idéia de dialogia e de linguagem como ato social. Pensar a linguagem na escola supõe a abertura para ações culturais de linguagem por parte dos sujeitos alunos e uma visão para a violência que representa uma escola que faz calar, que desdenha do universo cultural local, que faz valer a força dos

fragmentados saberes institucionalizados, a despeito dos sentidos que possam ser ou não ali
construídos.

Capítulo 2

Capítulo 2

Caracterização dos gêneros discursivos narrativos da tradição oral e a contação de histórias

Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais contadas.

Walter Benjamin

2.1 Apresentação do capítulo

Este capítulo apresenta a fundamentação teórica sobre os gêneros discursivos e a caracterização dos gêneros a partir dos quais esta pesquisa se desenvolveu. Trata-se dos gêneros narrativos da tradição oral: mito, conto e lenda, inseridos na contação de histórias. Como a contação de histórias na atualidade assume diversas formas – desde a mais teatralizada à mais simples, restrita aos recursos da voz de contadores anônimos e profissionais, faz-se necessária a sua colocação no cenário teórico.

A teoria dos gêneros discursivos se iniciou com a obra de Bakhtin e, dentre os autores que atualmente a estudam, esta pesquisa se apóia em Maingueneau, Marcuschi e Lopes-Rossi, que apresenta propostas concretas para a transposição didática dos gêneros para o ensino.

2.2 Caracterização dos gêneros discursivos narrativos da tradição oral e a contação de histórias

2.2.1 Gêneros discursivos

Segundo Maingueneau (2001, p.59), “todo texto pertence a uma categoria de discurso, a um *gênero de discurso*”, seja ele uma propaganda, uma carta, um romance, um seminário, um discurso político, uma conversa. A concepção de gêneros discursivos extrapola a esfera

lingüística-textual para englobar características mais amplas até chegar ao contexto sócio-histórico de produção e de circulação dos enunciados. Neste trabalho, os diferentes tipos de narrativas da tradição oral, são considerados *gêneros discursivos*, na acepção bakhtiniana, como “enunciados relativamente estáveis”, reconhecíveis e aceitos socialmente, caracterizados “pelo conteúdo temático, estilo e construção composicional” (BAKHTIN, 1992, p.279). Os gêneros discursivos podem ser orais ou escritos, primários (simples) ou secundários (complexos) e “se realizam em condições e com finalidades específicas nas diferentes situações de interação social” (LOPES-ROSSI, 2003a).

Bakhtin (1992), ao postular a existência de gêneros discursivos, fez a distinção entre gêneros primários e secundários, sendo que os gêneros secundários (artísticos e científicos, por exemplo) podem englobar os primários, transformando-os. Os gêneros primários são aqueles – orais ou escritos – que se efetivam na comunicação direta, nas situações de interlocução e que podem ser apreendidos e aprendidos pelo contato dos sujeitos com os gêneros. Marcuschi (2005) admite a interpretação de Faraco (2003 apud MARCUSCHI, 2005) para a distinção entre gêneros primários e secundários. Esta seria uma distinção “entre duas esferas da criação ideológica: a *ideologia do cotidiano* e os *sistemas ideológicos constituídos*” (FARACO, 2003 apud MARCUSCHI, 2005, p. 21). Os gêneros primários, para Faraco (2003 apud MARCUSCHI, 2005) compreenderiam

a totalidade das atividades sócio-ideológicas centradas na vida cotidiana, desde os mais fortuitos eventos (um acidental pedido de informação na rua) até aqueles que se associam diretamente com os sistemas ideológicos constituídos (a leitura de um romance, por exemplo).

Marcuschi (2005, p. 32) ressalta a importância do estudo dos gêneros discursivos (ou gêneros textuais) na escola, desde que a escolha de que gêneros a serem estudados obedeça a critérios de relevância para a vida do aluno: “o ensino com base em gêneros deveria orientar-se mais para aspectos da realidade do aluno de que para os gêneros mais poderosos, pelo menos como ponto de partida”. Nessa mesma obra o autor destaca o caráter interdisciplinar do estudo dos gêneros:

Na realidade, o estudo dos gêneros textuais é uma fértil área interdisciplinar com atenção especial para o funcionamento da língua e para as atividades culturais e sociais. Desde que não concebamos os gêneros como **modelos**

estanques nem como **estruturas rígidas**, mas como **formas culturais e cognitivas de ação social** corporificadas de modo particular na linguagem, temos de ver os gêneros como entidades dinâmicas. (MARCUSCHI, 2005, p. 18)

Para o estudo e a caracterização de cada gênero discursivo, Lopes-Rossi (2004a) propõe etapas de estudo para apreensão das características discursivas, composicionais, lingüísticas e de estilo do gênero escolhido: 1. seleção de um *corpus* representativo para análise; 2. identificação da função do gênero na sociedade; 3. determinação das condições de produção e de circulação do gênero; 4. observação dos elementos composicionais – verbais ou não-verbais – do gênero; 5. observação das características do(s) suporte(s) possível(is); 6. observação das características de organização do texto verbal e não-verbal: verificar se segue um padrão geral ou se permite variações; quais são os temas possíveis; como o texto começa, se desenvolve e termina; 7. observação de características lingüísticas e de estilo: observação do nível de formalidade do texto, vocabulário empregado e aspectos microestruturais; 8. identificação das marcas enunciativas (discursivas) com base em alguns fundamentos da Análise do Discurso, reveladoras do imaginário e da ideologia do locutor.

Para determinar as condições de produção de um gênero é útil colocar alguns questionamentos, como por exemplo: quem produz, a quem se destina, quem pode assumir os papéis de locutor e interlocutor, em que condições circula, qual a sua função, qual o contexto histórico-social do surgimento e da vigência de tal gênero? A respeito dessa última questão, é interessante notar a observação de Maingueneau (2001, p.61) sobre o caráter historicamente variável dos gêneros de discurso, que “só podem aparecer quando certas condições sócio-históricas estão presentes”. Segundo este autor, “poderíamos, assim, caracterizar uma sociedade pelos gêneros de discurso que ela torna possível e que a tornam possível” (MAINGUENEAU, 2001, p. 61). Fica clara a noção de que tanto quanto os gêneros são resultados de uma dada sociedade, a sociedade é resultado dos gêneros discursivos que produz. Ambos são mutuamente determinantes.

Além da análise do *corpus*, Lopes-Rossi (2004a, p. 2) coloca a importância de outra pesquisa para a determinação das condições de produção dos gêneros: “livros que analisam o gênero ou pessoas que o produzem ou o lêem podem ser fontes de consulta” para saber como o gênero funciona na sociedade. Para a caracterização da contação de histórias e dos causos essa indicação é particularmente interessante. Na pesquisa que deu origem a este trabalho foi fundamental recorrer aos contadores de causos para a caracterização do gênero, como se verá

adiante.

Estudar um gênero discursivo em sala de aula implica, além do estudo das características lingüísticas e textuais, o conhecimento do seu funcionamento social, sua importância para a comunidade, sua história. Significa reconhecer a forma (e a flexibilidade ou não para variações), os conteúdos possíveis e a dinâmica social que determinam sua existência. Para tanto, o professor deve proporcionar aos alunos a vivência daquele gênero na sua forma real, ao contrário dos estudos que lembram laboratórios onde o objeto de estudo está morto e deve ser dissecado. Portanto, quanto mais próximo da situação real de produção e circulação do gênero, mais proveitoso será o estudo. Assim,

Cabe ao professor, portanto, criar condições para que os alunos possam apropriar-se de características discursivas e lingüísticas de gêneros diversos, em situações de comunicação real. Isso pode ser feito com muita eficiência por meio de projetos pedagógicos que visem ao conhecimento, à leitura, à discussão sobre o uso e as funções sociais dos gêneros escolhidos e, quando pertinente, à sua produção escrita e circulação social. (LOPES-ROSSI, 2004b, p. 2)

Para conhecimento e posterior produção de um gênero, os alunos precisam ter contato com o mesmo em seu suporte original. Por exemplo, uma notícia de jornal deve ser levada no próprio jornal, ainda que sejam feitas cópias para que todos a tenham em mãos.

É fundamental que o aluno tenha contato com o portador daquele gênero, que pode ser um jornal, uma revista, uma embalagem, uma folha de papel. Ainda que o professor reproduza o texto para todos, deve levar o original para a sala de aula. (LOPES-ROSSI, 2003b, p. 5)

O gênero estudado pode ser produzido pelos alunos que já conheçam suas características. A prática – escrita ou falada – pressupõe que o aluno já reconheça o gênero e suas possibilidades, e se constitui numa fase fundamental para a apropriação efetiva das características do gênero em questão. Lopes-Rossi (2003b) comenta os conhecimentos básicos para a produção dos gêneros pelos alunos:

A organização textual típica do gênero discursivo a ser produzido e as condições que determinam sua produção e circulação são dois níveis de

conhecimento básicos ao domínio da escrita de textos para que o aluno saiba onde buscar informações necessárias para sua produção escrita e quais informações selecionar para seu texto. (LOPES-ROSSI, 2003b, p. 3)

A proposta, neste trabalho, foi estudar os gêneros discursivos da tradição oral – mito, conto, lenda, causo – a partir da contação de histórias, ou seja, pela via da oralidade na qual surgiram e foram disseminados. Sendo gêneros discursivos primários, o seu aprendizado e a apreensão das suas características seria promovida pelo contato intenso com os gêneros e pela reflexão orientada pela professora.

A contação de histórias pode ser caracterizada, com base em Marcuschi (2003), como um evento discursivo no qual vários gêneros discursivos têm lugar. O que diferencia as noções de gênero e de evento, tarefa difícil segundo Marcuschi (2003), é a própria idéia de evento como acontecimento. Nas palavras de Marcuschi (2003, p. 3), “o evento caracteriza-se como uma grandeza sócio-interativa vista sob seu aspecto de realização [...]”, enquanto que a noção de gênero implica no reconhecimento de alguns padrões textuais, ou seja, de formas e conteúdos possíveis que se repetem historicamente. Exemplificando, pode-se dizer que o mito é um gênero discursivo e que a sua colocação em circulação em contação de histórias é um evento que toma a forma de uma performance, noção trazida de Zumthor (1993).

Zumthor (1993) afirma que, numa modalidade oral, um texto é composto de seqüências lingüísticas, ao passo que uma obra abarca tanto o texto como também elementos extra-textuais: “sonoridades, ritmos, elementos visuais”. O texto, elaborado conjuntamente com o interlocutor, ou “co-autor”, e os elementos não-textuais estão ligados inextricavelmente numa situação de performance. A performance, de acordo com Zumthor, é a realização da obra: “Quando a *comunicação* e a *recepção* (assim como, de maneira excepcional, a produção) coincidem no tempo, temos uma situação de performance” (p. 19).

Zumthor (1993, p.223), ao fazer a análise da poesia oral medieval, cunhou a categoria “intervenção dialógica” para mostrar como o poeta da época interagia com o público. Restando atualmente apenas os textos que outrora a voz trabalhou em performance, o autor diz que “o texto muitas vezes integra as marcas lingüísticas desse diálogo criado e testemunha diretamente a intenção que aí preside”. Nota que as intervenções dialógicas podem ser interpelações aos ouvintes, mesmo que não haja resposta sonora. Essas intervenções são assim exemplificadas:

“algumas dessas intervenções constituem um comentário do próprio texto pelo autor” (p.224)

“Na maioria das vezes, a intervenção articula-se sobre um verbo que denota audição [...] de preferência no imperativo, às vezes no condicional. [...] Um vocativo, intimando um auditório, reforça em geral a interpelação (Escutai-me, gente de bem) (p.225)”

“Acontece de o auditório, tomado à parte em terceira pessoa, ser citado como uma testemunha da situação de diálogo.” (p.226)

A noção de performance supõe movimento contínuo, é a forma em movimento, que tem como resultado a adaptação, construída no contato dialógico com o público:

O ouvinte então é mais que uma presença, pois é também o provocador da variedade pertinente entre as seqüências, o co-responsável pela riqueza construtiva, pela realização de linguagem, o elo possível. (FERREIRA, 2003, p. 127)

Para Zumthor (2005), o ouvinte de uma performance contracena com o executante, intérprete ou contador, com um envolvimento que se constitui numa identificação, ao ponto de gerar uma ambigüidade na utilização do “eu”. Na performance, o pronome eu usado pelo contador ou intérprete é transferido, por identificação, ao ouvinte: “O poder identificador (se assim posso nomeá-lo) da *performance* é infinitamente maior que o da escrita” (p. 93).

Qual o benefício trazido aos alunos pela prática da contação de histórias? Nesse sentido, além do conhecimento e domínio das características do gênero, já citados, Busatto (2004) propõe:

Que tal estimularmos os alunos a contar histórias? Além de ser um exercício de socialização, a criança estará desenvolvendo aptidões importantes, como se expressar perante um grupo com desenvoltura e domínio de espaço. Ao mesmo tempo estará entrando em contato com os seus afetos, pois ao dar forma e expressão aos sentimentos contidos no texto ele aprenderá a lidar com os seus, e tudo isso leva, conseqüentemente, a uma ampliação dos seus recursos internos e a um amadurecimento psicológico. (2004, p. 40)

A desenvoltura na expressão oral e corporal podem ser consideradas competências importantes, atualmente pouco trabalhadas nas escolas com turmas de 5ª série. Entretanto, na

citação acima, vale destacar o trabalho interno de subjetivação abordado por Busatto (2004): ao mesmo tempo em que constrói conhecimentos e competências, o aluno tem uma possibilidade de ampliar seus recursos internos, trabalhando seus afetos e amadurecendo psicologicamente.

2.2.2 A contação de histórias: das comunidades tradicionais para as cidades e destas para a escola. Qual a relevância dessa prática no contexto educativo?

Autores como Zumthor (1993), Benjamin (1994), Busatto (2004), Machado (2004), Patrini (2005), Queiroz (2003), Almeida e Queiroz (2004), Zamuner (2001), Darnton (2001), entre outros, estudaram a contação de histórias, seja como manifestação de comunidades tradicionais (entre os índios, por exemplo), seja como performance de contadores profissionais. Nessas obras estão os fundamentos teóricos que serviram de base à presente pesquisa sobre contação para, posteriormente, buscar aproximações entre os contextos mencionados – do contador tradicional e do contador profissional – e a sala de aula, espaço onde já não se contam muitas histórias após as séries iniciais.

Do universo dos contadores tradicionais interessa sobretudo compreender a função da atividade de contação, o papel do narrador, o meio histórico-social que possibilitou essa atividade milenar. Do trabalho dos contadores profissionais procurou-se descobrir o motor que possibilita sua atuação nos dias atuais, o seu papel no mundo de hoje, suas formas de atuação e os meios possíveis de transpor tal prática para a sala de aula.

A origem da atividade de contar histórias se perde no tempo. É possível que tenha surgido com a própria linguagem verbal, muito antes da criação da escrita, se constituindo numa forma de comunicação e coesão social e possibilitando a preservação das tradições. Para Bajard (2005, p. 13), “*Homo sapiens* é um primata que conta histórias”. A narração oral de histórias – cotidianas como o relato de experiências, maravilhosas como maneira de trabalhar o simbólico, míticas como contato com o sagrado – se tornou um ritual para as populações antigas.

Na Antigüidade surgiram as figuras dos rapsodos e aedos, poetas respeitados pelo povo e depositários da memória e da tradição. Sobre eles comenta Vernant (2002, p. 201):

[...] poetas que possuem um estatuto muito diferente daquele de *nostros* poetas, poetas que desempenham na sociedade um papel fundamental; o aedo inspirado é, de certa forma, a memória coletiva do grupo, ele é, ao mesmo tempo o “livro”, no qual está reunido todo o saber que constitui o cimento social do grupo, e conta histórias – e todos sabem que está contando histórias!

O aedo era considerado pelos gregos como um privilegiado pela deusa Mnemósine, mãe das Musas. Sendo assim,

Quando o poeta é possuído pelas Musas, ele sorve diretamente da ciência de Mnemósine, isto é, sobretudo do conhecimento das “origens”, dos “primórdios”, das genealogias. (ELIADE, 1998, p.108)

Na Idade Média, surgiram os jograis, trovadores e menestréis, todos “profissionais” que aliavam a declamação às canções, todas guardadas de memória, demonstrando o valor social conferido à atividade narrativa. Paralelamente, nas casas, nos campos, os trabalhadores comuns também desenvolveram essa habilidade narrativa e mnemônica pela qual traduziam sua experiência cotidiana, dando-lhe sentido.

Segundo Benjamin (1994), dois tipos de narradores se destacaram até a Idade Média: os viajantes – grupo errante no qual se encontram os menestréis e trovadores – que podiam trazer histórias de terras distantes e os lavradores sedentários, que guardavam as tradições do lugar onde vivem. Com o desenvolvimento de novas cidades na Idade Média, surgiu um novo tipo de narrador, o artesão, que, nas oficinas onde exercia seu ofício junto a aprendizes, reunia o conhecimento de lugares distantes ao das tradições locais.

Manter vivas as tradições e, por elas garantir a coesão do grupo, constituindo sua identidade; ligar o presente ao passado, construindo sentido para as experiências cotidianas; estabelecer elos com o sagrado na forma de narrativas míticas; reunir as pessoas ao fim do dia de trabalho e dar forma à comunicação, fazendo circular regras, valores e modos de compreender o mundo: essas eram as funções da narração oral nas comunidades antigas, sendo que assumia formas diferenciadas: relatos de experiências, contos variados, mitos, lendas.

A influência da tradição oral foi muito grande durante a Idade Média. Segundo Darnton (2001, p. 31), do século XII ao XV “os pregadores medievais utilizavam elementos da tradição oral para ilustrar argumentos morais”. A literatura também se serviu dessa produção popular: “Apesar da obscuridade que cerca as origens dos romances de cavalaria, as canções de

gesta e os *fabliaux*, parece que boa parte da literatura medieval bebeu da tradição oral popular, e não o contrário”.

Os contos tradicionais, hoje encontrados em muitas versões escritas, são uma demonstração das variações decorrentes da transmissão oral e das adaptações feitas pelos compiladores.

Darnton (2001, p.78) afirma que “sem fazer pregações nem dar lições de moral, os contos franceses demonstram que o mundo é duro e perigoso”. Segundo o autor, os famosos “ finais felizes” dos contos tradicionais como por exemplo “Chapeuzinho Vermelho” e “João e Maria” surgiram tardiamente, após o século XVIII. Até então, os contadores não tinham tal preocupação de amenizar as narrativas, que mostravam a situação de privações e calamidades vivida pelos camponeses, sendo assim, um documento histórico e um “dos poucos pontos de entrada no universo mental dos camponeses”. O autor descreve a *veillée*, como sendo uma importante instituição francesa do século XVI:

[...] reunião junto à lareira, à noitinha, quando os homens consertavam suas ferramentas e as mulheres costuravam, escutando as histórias que seriam registradas pelos folcloristas trezentos anos depois e que já duravam séculos. Pretendessem elas divertir os adultos ou assustar as crianças, como no caso de contos de advertência, como “Chapeuzinho Vermelho”, as histórias pertenciam sempre a um fundo de cultura popular, que os camponeses foram acumulando através dos séculos, com perdas notavelmente pequenas. (DARNTON, 2001, p. 32)

A proposição apresentada por Darnton (2001, p. 78) é a de que os contos “diziam aos camponeses como era o mundo; e ofereciam uma estratégia para enfrentá-lo”. Isso pode ser exemplificado por contos como “O Gato de Botas”. Especialmente nas versões francesas de vários contos, são a esperteza, a desconfiança, a velhacaria as armas de que dispõem os camponeses para enfrentar seus inimigos: “A velhacaria sempre joga o pequeno contra o grande, o pobre contra o rico, o desprivilegiado contra o poderoso” (DARNTON, 2001, p.82). Nesse sentido, os contos demonstram o reconhecimento da injustiça e a insatisfação popular e se constituem numa resistência ou em táticas, como assevera De Certeau (1994).

A maneira como a contação de histórias funciona nas comunidades tradicionais – ligada ao conjunto das práticas, como atividade coletiva, é mostrada nas palavras de Azevedo:

[...] tradições populares, para as quais a arte costuma ser essencialmente a expressão de um determinado grupo. Pessoas de uma pequena comunidade rural recontam (e recriam) e saboreiam juntas, contador e platéia, histórias que ouviram de seus antepassados. Revivem (e reinventam) juntas, periodicamente, suas festas e ritos. Cantam, dançam e improvisam versos e canções que, ao mesmo tempo, ressaltam as perplexidades do grupo, emocionam e divertem. No costume do povo, as fronteiras entre palco e platéia, o artista e o público, a criação e a recepção, são bem menores. Tudo é produzido para ser compartilhado e vivenciado por todos. (AZEVEDO, 2002, p. 10)

Além da unidade promovida e celebrada nos momentos de contação de histórias, Cascudo (1978, p. 34), que passou a vida recolhendo contos, lendas e mitos tradicionais no Brasil, aponta os objetivos implícitos na atividade de contar:

A finalidade não é distrair ou provocar sono às crianças mas doutrinar, pondo ao alcance da mentalidade infantil e popular, por meio de apólogos, estórias rápidas, o corpo de ensinamentos religiosos e sociais que preside à organização do grupo.

Segundo Cascudo (1978, p. 168), as mulheres foram as responsáveis pela permanência dos contos e outras histórias da tradição oral:

As mulheres possuem o arquivo mental em desenvolvida extensão. [...] Porque são as narradoras de estórias para os filhos e netos, exercitam-se com vantagem, talvez seja uma razão lógica, como crê Paul Sébillot. A maioria absoluta dos contos populares, constituindo as coleções famosas [...] foram participações femininas [...].

Como já foi dito, contar histórias era uma prática que se dava após o trabalho do dia, em volta do fogo (fogueira, lareira, fogão), sempre à noite. Cascudo (1978, p. 235) informa que no Brasil, assim como em vários lugares do mundo, havia uma interdição segundo a qual incorria em castigo aquele que contasse histórias durante o dia: “Quem conta estórias de dia cria rabo”.

Na técnica popular, Cascudo (1978) observou a importância da voz: “A voz materializa as sucessivas fases, muda de timbre indicando a pluralidade do elenco, torna-se enfática, violenta, doce, langue, rouca [...]” caracterizando personagens. “Não apenas a

narrativa é auxiliada pela gesticulação, movimentos de corpo, andar, mudança de ritmos, como pelos recursos sonoros da voz [...]”. Nos contos populares:

Não há pormenor dispensável nem a paisagem demora a narrativa. Vive exclusivamente a ação na plenitude da intensidade dramática. [...] No discorrer do enredo raramente se abandona o principal pelo acessório [...]. Segue a estória em linha reta, ação por ação, uma verdadeira gesta. (CASCUDO, 1978, p. 247)

Sobre a técnica utilizada pelos contadores de histórias, percebe-se que há grande diferença em se tratando de comunidades tradicionais e de contadores profissionais. A princípio, cada contador tem seu próprio estilo, sua estratégia para estabelecer sintonia com a audiência, como constatou Patrini (2005). Para os contadores profissionais ou amadores existem indicações em livros e cursos que tratam da expressão vocal, corporal, escolha dos contos, utilização ou não de adereços, contato com o público, etc., enquanto que no universo tradicional de contação de histórias, a separação entre contador e público é bem menor ou mesmo inexistente. A esse respeito, Cascudo (1978, p. 34) comenta que

Quem assistiu à audição de uma estória, entre pescadores numa praia ou sertanejos numa fazenda, poderá medir o grau de solidariedade coletiva com o desenvolvimento do assunto. O interesse se expressa pela participação crítica e apreciação espontânea da matéria moral, gratidão, ingratidão, inveja, calúnia, traição, mentira. Ouve-se uma sugestão para o castigo do vilão, a crítica impiedosa às moças cuja vaidade as fez malvadas.

O que o autor mostra é que no ambiente tradicional, o comum é a participação do público, que se transforma em co-autor direto da narrativa. Já nos ambientes em que tem lugar a contação profissional, raramente o contador estabelece esse diálogo direto durante a narração (PATRINI, 2005), deixando-o para o final, quando a história estiver terminada. Nesse sentido, alguns autores apresentam sugestões de “como lidar com as interrupções”, considerando ideal que não haja interrupção (SILVA, 2004; BUSATTO, 2004). Mais flexível, Machado (2004, p. 81) considera as interferências do público como participação e coloca:

O contador não pode ter a expectativa de “silêncio absoluto”, ou querer, antes de mais nada “contar a história até o fim”, do modo como a preparou, “custe o que custar”. Estar presente no instante da narração é dialogar com o que surgir,

sem ter sido previsto, revertendo os acontecimentos a favor da história.

Aos poucos, com o avanço dos novos meios de comunicação, sobretudo a televisão e o computador, além do ritmo de vida imposto pelo trabalho na sociedade capitalista, hoje em irreversível processo de globalização, os contadores tradicionais vão desaparecendo, situação lamentada por Benjamin (1994) que situa na era industrial o momento inicial do declínio dessa arte. Concomitantemente, segundo Machado (2004, p. 14), a atividade profissional de contadores de histórias tem crescido no Brasil e no mundo, bem como a procura do público que deseja ouvir histórias. Desse fato é possível depreender a importância do contar e ouvir histórias, como uma verdadeira necessidade humana, que embora abalada pelas circunstâncias, não pôde ser extirpada. Bosi (1998, p. 85) considera que “a narração exemplar está sendo substituída pelo informação de imprensa, que não é pesada e medida pelo bom senso do leitor” e contrasta o império da informação com o universo da narração, e seus resultados:

A informação pretende ser diferente das narrações dos antigos: pretende-se foros de verdade quanto é tão inverificável quanto a lenda. Ela não toca no maravilhoso, se quer plausível. A arte da narração vai decaindo com o triunfo da informação. Ingurgitada de explicações, não permite que o receptor tire dela alguma lição. Os nexos psicológicos entre os eventos que a narração omite ficam por conta do ouvinte, que poderá reproduzi-la à sua vontade, daí o narrado possuir uma amplitude de vibrações que falta à informação. (BOSI, 1998 p. 86)

A informação, ao apresentar explicações em demasia, não deixa espaço para que o espectador formule suas próprias questões: são respostas sem perguntas e, como não estão ligadas a nenhuma elaboração interior, não encontram ressonância, acabam se perdendo. A autora apresenta o que considera ser o resultado da superexposição à informação:

O receptor da comunicação de massa é um ser desmemoriado. Recebe um excesso de informações que saturam sua fome de conhecer, incham sem nutrir, pois não há uma lenta mastigação e assimilação. (BOSI, 1998, p. 87)

No entanto, existem ainda resquícios desse costume ancestral de contar histórias, da forma tradicional, seja no interior de algumas famílias, cujos membros cresceram ouvindo histórias de seus pais e avós, seja em alguns grupos dispersos pelo interior do Brasil. Patrini

(2005, p. 60) afirma que “apesar das inúmeras possibilidades ofertadas por uma sociedade pós-moderna, o homem tem necessidade de manter viva a oralidade”. Adiante será tratado o caso dos contadores de Ubatuba, São Paulo. Interessou a esta investigação verificar o que pode ser levado das práticas narrativas tradicionais para a sala de aula.

Quanto à técnica de contar histórias fora das comunidades tradicionais, atualmente se multiplicam os cursos oferecidos, principalmente nas grandes cidades, confirmando a tese apresentada por vários autores (MACHADO, 2004; COELHO, 2003; CARDOSO, 2000), sobre a necessidade de ouvir histórias como uma característica inerente ao ser humano. Alguns autores (BUSATTO, 2004; MACHADO, 2004; SILVA, 2004; PATRINI, 2005) apresentam técnicas que podem auxiliar os interessados em iniciar essa atividade seja na escola ou em outros grupos.

Há contadores que utilizam diversos recursos cênicos, bonecos e outros objetos. Segundo Busatto (2004, p. 74) há que se ter o cuidado de não confundir a contação de histórias com o teatro, pois

O teatro apresenta ações, a narrativa as descreve. É evidente que durante a contação de histórias podemos nos apropriar de alguns elementos oferecidos pela linguagem teatral. Mas até onde esta apropriação é permitida, para que o contar histórias mantenha suas características? Até o limite que preserve ao ouvinte a possibilidade de imaginar os personagens e as suas ações, sem determinar através de um corpo e uma voz como é aquele personagem, e qual é a ação que ele está executando.

O que aparece aqui como fundamental é a possibilidade de instigar a imaginação do público, não lhe dando todos os elementos, mas sugerindo e deixando espaços abertos para a co-criação.

Silva (2004, p. 50) recomenda usar de simplicidade e estabelecer uma sintonia com o auditório:

Um narrador não se agita, não se movimenta para um lado e para outro, senão as crianças não saberão a quem acompanhar, se a quem narra, se aos personagens da história.

Para Machado (2004, p. 32), “a atividade de contar histórias constitui-se numa

experiência de relacionamento humano que tem uma qualidade única, insubstituível”. Patrini (2005, p. 61) confirma essa idéia ao dizer que “o conto assume uma importância social, reencontra um valor de troca e de convívio”. Dessa forma, o professor que conta histórias terá uma situação em que a afetividade é trabalhada de forma natural juntamente com o respeito pelo outro. Constrói-se um ambiente propício para trabalhar valores numa visão ética, sem forçar uma discussão descontextualizada, que não traria ressonâncias na vida das crianças.

Como já foi mencionado, as obras citadas trazem um conjunto de instruções e dicas interessantes para que o professor ou qualquer pessoa interessada possa começar ou se aperfeiçoar na atividade de contar histórias, desde a escolha da história e do estudo dos personagens até recursos vocais e outros que o contador desejar utilizar. Machado (2004, p. 74) define a técnica como “a escolha de um determinado modo de contar, a partir de uma intenção, e levando em consideração, além dos recursos internos, outros tipos de recursos que possam ser descobertos pelo contador de histórias”. Contudo, não constitui o escopo desta pesquisa a investigação minuciosa das técnicas, antes importa angariar contribuições para pensar a contação feita em sala de aula, reunindo os benefícios trazidos pela audição das narrativas orais aos benefícios da contação feita pelos próprios alunos.

Diversos autores preconizam a leitura e a contação das narrativas da tradição oral na escola para formação das crianças e adolescentes. A leitura e a contação dessas histórias servirá para a formação de leitores, para o desenvolvimento da oralidade, para a discussão de temas como pluralidade cultural e ética, para o estudo da história cultural das populações que contaram essas histórias, para o desenvolvimento da competência narrativa, enfim, a utilidade pedagógica dessas narrativas parece inesgotável. Contudo, para além dos benefícios já citados, os autores que embasam teoricamente esta pesquisa apontam para a satisfação de necessidades intrinsecamente humanas. Os contos, os mitos, as narrativas tradicionais tocam radicalmente no que é humano, sem outros intermediários além da simbologia que lhes é própria.

[...] a narração do aedo, do bardo, do poeta africano, de qualquer contador de histórias de fim de tarde, exprime e nos faz reunir as necessidades primordiais da humanidade: a aprendizagem da vida, a busca incessante, a grande aventura humana. (HELD, 1980, p.21)

Tendo surgido com elas ou tendo sido agregados no decorrer do tempo e das adaptações constantes, os símbolos que as narrativas tradicionais carregam possibilitam que

elas comuniquem aos ouvintes/leitores um universo de relações humanas possíveis, de conflitos, de dificuldades e de crenças a partir dos quais eles elaborarão, cada um de acordo com sua própria experiência e com seu meio sócio-histórico, uma leitura de mundo. As narrativas, ficcionais ou não, se constituem num espaço de experimentação imaginativa. É um movimento semelhante ao da memória, pois quando rememora, o sujeito na verdade *constrói* uma memória na forma de narração. No dizer de De Certeau (1994), todo trabalho de memória implica numa alteração. A esse respeito, Bosi (1998, p. 55) afirma:

O caráter livre, espontâneo, quase onírico da memória é, segundo Halbwachs, excepcional. Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com idéias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho.

Quando constrói a memória, o sujeito se vale das idéias e vivências atuais. Quando vivencia a narrativa ouvida ou lida, o sujeito constrói uma compreensão de si, desconstruindo a sua história ao se colocar imaginariamente na situação das personagens. Quando projeta seu futuro próximo ou distante, os “materiais” que utiliza para fazê-lo são os conhecidos e experimentados, seja na prática *concreta* seja na prática imaginária, sendo que esta se constitui inclusive, e talvez sobretudo, na vivência da narrativa.

O percurso dinâmico da experiência para a narrativa e da narrativa para a experiência é assim entendido por Bosi (1998):

A arte da narração não está contida nos livros, seu veio épico é oral. O narrador tira o que narra da própria experiência e a transforma em experiência dos que os escutam. (p. 85)

Apoiando-se no pensamento de Benjamin (1994), que mostra como a experiência é trabalhada pelo contador para se tornar narração, Bosi (1998) afirma:

A narração é uma forma artesanal de comunicação. Ela não visa a transmitir o “em si” do acontecido, ela o tece até atingir uma forma boa. Investe sobre o objeto e o transforma. (p. 88)

O conto e a contação de histórias (ou reconto) como possibilidade de experimentação é recomendado por Bajard (2005, p. 18): “o reconto não é o único meio de descoberta do mundo pela criança; a experiência é fonte de aprendizagem, mas faz correr riscos”. Machado (2004, p. 28) aborda a relação dos contos com a experiência do ouvinte:

É como se ela (criança) pudesse passear pelo reino das possibilidades de significar, reinventando para si mesma a sua história naquele momento. E esse passeio pode ensinar sobre a aventura humana no domínio do imaginário. É como se ela pudesse se instrumentar para um tipo de experiência interna familiar, mas que não pode ser explicada pelos modos habitualmente conhecidos.

Diversos autores concordam quanto ao verdadeiro poder das narrativas tradicionais sobre o psiquismo humano, e muitas análises já foram feitas nesse sentido. Sobretudo ao considerar os personagens e ações como símbolos. Alguns autores chamam a atenção para o papel da linguagem na construção e operação com esse universo simbólico:

Em sua pergunta sobre “o que têm os contos para serem tão poderosos?”, Wells conclui que “através desta experiência, a criança começa a descobrir a potencialidade simbólica da linguagem: seu poder para criar mundos possíveis ou imaginários por meio da palavra”. (COLOMER, 2003, p. 84)

Coelho (2003, p. 12) defende a tese de que os contos populares antigos devem fazer parte da educação das crianças e adolescentes pois, segundo a autora, “Literatura é *ato de relação* do eu com o outro e com o mundo. Os tempos mudam incessantemente, porém a natureza humana permanece a mesma”.

Para as pessoas em geral e em especial para as crianças e adolescentes em idade escolar, a contação de histórias da tradição oral tem um poder de fascínio, que não se explica pelo simples entretenimento. De acordo com Patrini (2005, p. 133):

O poder de sedução do contador resulta da forma pela qual ele trabalha a sua matéria, o desconhecido, o simbólico, pois se refere não somente à vida dos homens, mas também à relação que esta vida estabelece com os poderes obscuros do mistério e da magia. Esta inspiração permanente em direção ao saber e ao domínio destes mistérios desperta nos homens a curiosidade e a imaginação criadora.

Cascudo ressalta esse encantamento proporcionado pela tradição em contraste com o ensino escolar:

Para o ensinamento recebido pela forma ordinária e legal o menino comportar-se-á passivamente, aprendendo, usando, decorando. Para o “saber tradicional”, fora do âmbito majestático e religioso, o estudante reage e colabora porque essa ciência clandestina e semiproibida é uma excitação ao seu raciocínio, apelando diretamente para um sentido ativo e pronto de utilização imediata e realística. (CASCUDO, 1978, p. 30)

Se assim é, parece não apenas desejável e proveitoso desenvolver projetos pedagógicos em torno da contação de histórias tradicionais, mas uma forma insubstituível para atingir (concomitantemente) vários objetivos educativos já citados, principalmente por não se constituir numa atividade impositiva e estranha, envolvendo os alunos numa participação peculiar. Com tantos benefícios, tem lugar o questionamento:

Devemos nos perguntar por que a escola continua a ignorar as capacidades para desenvolver uma narrativa oral de alunos de um país como o Brasil, cuja oralidade é ainda viva e fortemente dominante em certas regiões. (PATRINI, 2005, p.20)

Competência narrativa e habilidade de expressão oral são desenvolvidas ao longo da prática de ouvir e contar histórias, que pode também conduzir os alunos de forma mais livre e prazerosa ao contato com os livros. Vários autores acreditam que a contação de histórias pode colaborar para a formação de leitores. Silva (2004) afirma que o contador não precisa explicitar as “intenções” educativas dos contos, pois

o compromisso do narrador é com a história, enquanto fonte de satisfação de necessidades básicas das crianças. Se elas as escutam desde pequeninas, provavelmente gostarão de livros, vindo a descobrir neles histórias como aquelas que lhes eram contadas.

Para Zamuner (2001, p. 11), contar histórias pode, além de estimular a leitura, reproduzir a atividade de contação, formando novos contadores:

Recuperar essa atividade é impulsionar o aperfeiçoamento e o prazer da prática da leitura, pois subjaz às narrativas orais um convite, mais explícito, ao ouvinte, para uma viagem através do mundo da representação, mundo dos tempos longínquos, residência da deusa Mnemosyne: um campo das falas e cantos repletos de exercícios de imagens que sustentam o desenvolvimento cognitivo do ouvinte ou leitor, e, posteriormente, narrador, passando deste a outros, formando o elo corrente da tradição oral.

Benjamin (1994, p. 198) lamenta que atualmente, quando se pede a alguém que narre alguma coisa, o embaraço se generalize. Afirma que as ações da experiência estão em baixa, sendo uma causa de tal embaraço: não se sabe mais narrar. É necessário pensar, primeiramente, no que diz respeito à escola, que não é o ensino de técnicas para narrar que devam ser objeto do ensino, e sim a criação de um tempo-espaço-ambiente acolhedor da experiência, da voz do aluno, com as suas histórias. Acatando a asserção de Benjamin: “A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores” (p. 198), urge abrir espaço para que a experiência vivida seja contada na escola como algo significativo, caminho no qual as competências que tanto se espera sejam construídas efetivamente.

2.2.3 Gêneros narrativos da tradição oral: Mito, lenda, conto

Os gêneros narrativos da tradição oral podem ser classificados, de acordo com a teoria de Bakhtin (1992), como gêneros discursivos primários pela sua forma simples, apreensível pela audição, passível de ser memorizado e recontado com adaptações, como atestam as diversas versões de contos, mitos e lendas presentes atualmente em diversos países, muitas delas hoje escritas e outras ainda orais.

2.2.3.1 Mito

O mito é um dos mais antigos gêneros narrativos criado pelo homem. O conjunto das narrativas míticas é denominado mitologia. Na sociedade ocidental atual são mais conhecidos e valorizados os mitos da Grécia antiga. Todavia os mitos fazem parte da cultura de todas as sociedades arcaicas – inclusive das nações indígenas brasileiras e dos povos africanos dos quais foram tirados os escravos trazidos para o Brasil –, sendo que muitos deles são considerados

universais (CAMPBELL, 2002, p. 23) pois são encontrados em diversas partes do mundo. Ligados à religiosidade das sociedades arcaicas, eles se referem à esfera do sagrado, falam das origens e se colocam no princípio dos tempos, *in illo tempore*, segundo Eliade (1998). A narrativa mítica não foi criada e contada como ficção para entretenimento, fazia parte de um ritual sagrado. Contudo, ainda entre os gregos, sobretudo a partir do século V a. C., os mitos começaram a ser relacionados com a idéia de mentira e ficção (ELIADE, 1998), mas influenciaram decisivamente toda a arte e literatura gregas. Ao conceituar mito, Brandão (2002, p. 36) afirma:

Mito é, pois, a narrativa de uma criação: conta-nos de que modo algo, que não era, começou a ser.

[...] o mito é sempre uma representação coletiva, transmitida através de várias gerações e que relata uma explicação do mundo.

[...] na medida em que pretende explicar o mundo e o homem, isto é, a complexidade do real, o mito não pode ser lógico: ao revés, é ilógico e irracional. Abre-se como uma janela a todos os ventos; presta-se a todas as interpretações. Decifrar o mito é, pois, decifrar-se.

A consideração do mito como *ilógico e irracional* de maneira alguma o desqualifica ou diminui: ao contrário, o mito vai além da fronteira do lógico e do racional, para alcançar o real em sua complexidade. A natureza humana não se esgota na capacidade lógica e racional, por isso o mito, em sua forma narrativa, abarca o mistério. O mito é altamente simbólico e é por meio dos símbolos que explica: as interpretações podem ser muitas.

Segundo Campbell (2005, p. 32), os mitos têm quatro funções:

A primeira é a função mística [...] os mitos abrem o mundo para a dimensão do mistério, para a consciência do mistério que subjaz a todas as formas. [...]

A segunda é a dimensão cosmológica, a dimensão da qual a ciência se ocupa – mostrando qual é a forma do universo, mas fazendo-o de uma tal maneira que o mistério, outra vez, se manifesta. [...]

A terceira função é a sociológica – suporte e validação de determinada ordem social. [...]

Mas existe uma quarta função do mito, aquela, segundo penso, com que todas as pessoas deviam tentar se relacionar – a função pedagógica, como viver uma vida humana sob qualquer circunstância. Os mitos podem ensinar-lhe isso.

O mito é colocado, nesses termos, como uma lição de vida. Se nas sociedades antigas fica claro que cumpria tal função, o autor citado diz que ainda hoje ele pode cumpri-la, colaborando principalmente com os jovens, que se deixam arrebatar pelo assunto pois o mito lhes “ensina sobre sua própria vida” (CAMPBELL, 2005, p. 12).

Os mitos gregos foram as primeiras narrativas a serem contadas aos alunos sujeitos desta pesquisa, apesar de alguns autores não recomendá-los às crianças. Busatto (2004, p. 31) assevera:

Se o conto de fada encerra conteúdos simbólicos acessíveis ao espírito da criança, capazes de mobilizar seus afetos, o mesmo não se pode afirmar do mito, já que à sua compreensão solicita-se um certo amadurecimento intelectual e psicológico, para que possamos apreendê-lo considerando as luzes e as sombras que ele lança sobre nós.

Contudo, muitas vezes as crianças e os adolescentes surpreendem os adultos nas leituras que são capazes de fazer. Como afirma De Certeau (1994) o leitor ou ouvinte não é um ser passivo, mero receptáculo de informações, ao contrário: a sua leitura, enquanto interpretação, é dinâmica, pode-se dizer que é um *trabalho* no sentido usado por Bosi (1998) para a memória, como citado acima, ou seja, ele utiliza os *materiais* que a sua experiência lhe proporcionou para construir uma compreensão única. Em outra idade, certamente a sua interpretação será outra. Nesta pesquisa, optou-se por expor aos alunos esse universo mítico, como fez Vernant (2005) com seu neto quando este era criança. Pode-se aplicar o que diz Held (1980) a respeito das narrativas fantásticas para as narrativas trágicas dos mitos: não há o que se temer quanto a causar traumas no contato das crianças com tais histórias, pois

[...] qualquer imagem pode tornar-se pretexto de bloqueios na criança perturbada, mas, felizmente, a grande maioria das crianças não reage dessa maneira. Utilizam, ao contrário, certo tipo de imagens que despertam nelas ressonâncias afetivas para se “vacinar” contra os eventuais traumatismos. (SORIANO, 1973 apud HELD, 1980, p. 93)

Como afirmou e fez Vernant (2005), o mito deve ser, como outrora, contado:

O mito também só vive se for contado, de geração em geração, na vida

cotidiana. Do contrário, sendo relegado ao fundo das bibliotecas, imobilizado na forma de textos, acaba se tornando uma referência erudita para uma elite de leitores especializados em mitologia.

Memória, oralidade, tradição: são essas as condições de existência do mito. (p. 12)

Tendo sido transmitidos pela oralidade no correr dos séculos, os mitos sofreram alterações e adaptações, resultando em diversas versões escritas, como pode ser constatado nas várias edições de mitologia existentes: um mesmo mito aparece em versões totalmente diferentes. Qual delas é a original? Obviamente, não se pode saber. Entretanto, é interessante ressaltar que a relação que os antigos em geral, e especificamente os gregos, tinham com o mito não é a relação que se tem com o *dogma* religioso. Nas palavras de Vernant (2002, p. 201):

Do meu ponto de vista, não havia um único grego que pensasse que as coisas realmente aconteceram como os poetas as descrevem, mas isto não quer dizer de forma alguma que as considerassem falsas. Eram sensíveis à diversidade das formas de expressar que existe, dentro do mundo, para as potências sobre as quais se deve contar. Sua crença era muito garantida, mas não possuía, no plano intelectual, nada de dogmático, era flexível o bastante para dobrar-se a versões múltiplas.

É dessa forma que as mais respeitadas autoridades no assunto apresentam o mito: não é a verdade “literal”, muito menos é inverdade. Brandão (2002, p. 36) afirma que o mito é “uma verdade profunda da nossa mente”. Campbell (2002, p. 45) coloca o problema da seguinte maneira:

[...] então deve ser reconhecido, como um princípio básico de nossa história natural dos deuses e heróis que, sempre que um mito foi interpretado literalmente, o seu sentido foi pervertido; mas também que, de forma recíproca, sempre que ele foi rejeitado como mera fraude eclesiástica ou um sinal de inteligência inferior, a verdade escapou pela outra porta.

Os mitos gregos falam de deuses e heróis, seus personagens principais. De como a Terra e tudo o que há foi criado, num universo povoado de seres extraordinários como sátiros, centauros, ninfas, entre outros. Os deuses gregos, além da forma humana, têm os mesmos defeitos e qualidades humanos e interferem na vida dos humanos para o bem ou para o mal. De todas as histórias gregas, talvez as mais atraentes para as crianças e adolescentes sejam as dos

heróis, como Hércules (Hércules, para os romanos), Jasão, Teseu e Perseu: fortes e corajosos, após passar por um período de preparação, enfrentam e vencem perigos inimagináveis para o que contam com a ajuda de deuses e, ao cumprir sua missão, trazem benefício para sua própria vida e de sua comunidade. Segundo Campbell (2005, p. 145):

Se a história representa o que se pode chamar de uma aventura arquetípica – a história de uma criança se tornando jovem, o despertar do novo mundo que se abre para a adolescência –, sempre ajuda a fornecer um modelo para acompanhar esse desenvolvimento.

2.2.3.2 Outra concepção de mito ou os seres fantásticos

Nessa seção será tratado do caso dos seres fantásticos que povoam o imaginário brasileiro. Com efeito, nas narrativas coletadas entre os alunos e contadores locais de Ubatuba, tais seres aparecem recorrentemente. Para Cascudo (2002), diversamente dos autores anteriormente citados, os mitos, no Brasil, são seres fabulosos, uma “bicharia fantástica”. Ele os divide em *mitos primitivos* e *mitos secundários e locais*, e considera o mito objeto de crença popular: “estudei [...] os mitos ainda vivos, correntes e crentes na imaginação popular” (p. 14). Os mitos brasileiros, segundo o autor, vêm de Portugal, dos indígenas e da África, nessa ordem de influência.

O elemento branco, colonial, foi o responsável pela maioria dos mitos. Senão em volume mas em força modificadora, em ação contínua. Nenhum mito se imunizou do prodigioso contato e todos trazem vestígios, decisivos ou acidentais, sempre vivos, do “efeito” português. (CASCUDO, 2002, p.48)

Os mitos “gerais” são aqueles que se espalharam por todo o Brasil, foram trazidos pelos portugueses. Dentre eles, o Lobisomem se destaca:

Nenhum Saci-pererê, ignorado no norte e nordeste, nenhum Caapora, pouco definido em São Paulo e Minas Gerais, pode aceitar o desafio de medir-se com o Lobisomem que trota, cada sexta-feira, por todos os Estados do Brasil. (CASCUDO, 2002, p. 50)

Nesta acepção, mitos relacionam-se a crenças no improvável ou no fantasioso, a uma visão de mundo que acata o mistério e com ele convive, numa atmosfera de medo que aproxima as pessoas da religião e dos laços sociais, da autoridade paterna e da moral, enquanto institui interdições.

O mito, na concepção de Cascudo (1978, 2002) não é a narrativa situada num tempo primordial, ligada a rituais, aos deuses e servindo de explicação para as origens. A palavra mito, nessa visão, designa o ser fabuloso testemunhado por pessoas, no tempo passado e atual, sendo que algumas características são modificadas de acordo com a localidade onde ocorre:

O mito, presente pelo movimento, pela ação, pelo testemunho humano, pode conservar alguns caracteres somáticos que o individualizam, mas possui costumes que vão mudando, adaptados às condições do ambiente em que age. Os animais fabulosos são todos assim. Processos de encantação, desencantação, razões do castigo, fim da punição, forma, marcha, grunhido, canto rosado, mudam, de região em região. (CASCUDO, 1978, p. 51)

2.2.3.3 Lenda

A lenda é uma narrativa que se distingue do mito e do conto por sua localização e função explicativa específica. Enquanto o mito é um motivo universal recorrente em diversas culturas, sob diferentes roupagens, a lenda se refere a um lugar determinado, servindo para explicar um costume, por exemplo. Segundo Cascudo (1978, p. 51):

Canto, dança, mito, fábula, tradição, conto, independem de uma localização no espaço. Vivem numa região, emigram, viajam, presentes e ondulantes na imaginação coletiva. A lenda é um elemento de fixação. Determina um valor local. Explica um hábito ou uma romaria religiosa.

Originalmente, as lendas tinham um caráter religioso e se referiam a vidas de santos. A palavra de onde se origina é *legenda* e designava os temas que deviam ser lidos como exemplos, “lição moral ou sapiencial” (SIMONSEN, 1987, p. 6) para os fiéis cristãos. Portanto, na sua origem, a lenda relata um fato considerado verdadeiro. Posteriormente, a palavra lenda passou a designar uma invenção da imaginação popular, passando a se constituir em folclore.

2.2.3.4 Conto popular

O conto popular, criação coletiva e anônima, é uma narrativa contada em prosa, podendo conter fórmulas rimadas. Seus personagens podem ser seres humanos, seres sobrenaturais e animais. É contada com a função de divertir, informar e disseminar valores e regras no meio social (SIMONSEN, 1987). O conto é uma ficção assumida como tal, podendo ter várias classificações, de acordo com Cascudo (1978, p. 264): contos de encantamento, contos de exemplo, contos de animais, facécias, contos religiosos, contos etiológicos, do demônio logrado, contos de adivinhação, de natureza denunciante, contos acumulativos e ciclo da morte.

Aos contos, segundo Jolles (1930), se aplica a moral ingênua segundo a qual se impõe um ideal de justiça e bem no *final feliz* que caracteriza os contos de fada, após uma situação de injustiça vencida pelos protagonistas. O autor chama de “moral ingênua” tal predisposição que estrutura os contos maravilhosos. A esta forma Jolles (1930, p. 200) contrapõe o *anticonto*, no qual prevalece o trágico, ou seja, não há o final feliz. Neste trabalho a citação de Jolles (1930) se explica não pela filiação a esta teoria, mas pela necessidade de situar-se por oposição, já que na origem os contos populares – transformados em contos de fadas – podiam ter finais igualmente trágicos, como os anticontos de Jolles. Não obstante os contos de fada tenham se firmado como gênero discursivo na sociedade atual, os contos populares e os causos – diferenciados por esta pesquisa – continuam sendo produzidos, com características lingüísticas, discursivas e composicionais diversas daquelas dos contos de fada ou contos maravilhosos.

Convém lembrar que, como citado anteriormente, os famosos finais felizes dos contos de fada são acréscimos posteriores, adaptações de compiladores, como Perrault e os irmãos Grimm. Por séculos, contos célebres foram contados com finais trágicos entre os camponeses europeus (DARNTON, 2001). Como exemplo, pode-se citar “Chapeuzinho Vermelho”, que, na origem, não tinha o famoso chapéu ou capuz: no final, a menina é devorada pelo lobo... e acabou-se a história. De acordo com Held (1980, p. 169):

[...] diríamos de bom grado com Bernard Epin: “Ao nível dos contos, percebemos que as obras clássicas das quais as crianças, há muito tempo, se apropriaram, quer tenham sido ou não escritas para elas, não são nem as

histórias moralizantes (...) nem as histórias cobertas com açúcar. Atrás dos contos perfilam conflitos políticos, sociais, referências à sexualidade, à realidade trágica e, muitas vezes, cruel das relações humanas. Se essas obras pertencem à literatura infantil, certamente não é por seus temas enfadonhos ou pela imagem idílica que propõem do mundo da infância”.

Resistindo ao tempo e às adaptações, os contos permanecem. A inclusão dos finais felizes nos contos adaptados à literatura infantil atual revelam a representação dos adultos sobre as crianças: seres frágeis que devem ser poupados de histórias traumáticas. No entanto, a televisão e os jogos de videogame não medem o uso de cenas de violência. São contradições da sociedade de consumo, que percebe que a violência vende bem, enquanto prega uma educação para a paz. De qualquer modo, percebe-se que os contos resistem e permanecem justamente por conta das adaptações ou atualizações, são bastante flexíveis para se ajustarem às variações ideológicas, sem o que dificilmente poderiam ser compreendidos pois, como diz Patrini (2005, p 175):

O conto sempre foi uma forma de arte. Não obstante, ele é reconhecido como atual e vivo à medida que ele é capaz de estabelecer um elo orgânico e ininterrupto com a ideologia do cotidiano de uma determinada época. Se hoje falamos de um renascimento do conto e de uma nova maneira de contar, isto quer dizer que o conto ganhou forças para ser apreendido mais uma vez como ideologicamente significativo.

De qualquer maneira, sendo reflexo de uma época histórica, como demonstrou Darnton (2001), ou sendo adaptável a diferentes épocas históricas e diferentes povos, o conto tradicional permanece com forças para ser recontado justamente por não conter em si mesmo a explicação de suas intenções ideológicas ou psicológicas. Quem faz esse trabalho é o estudioso, o narrador apenas narra.

2.3 Conclusão do capítulo

Mitos, lendas, contos e causos, entre outros, são gêneros que figuram na contação de histórias, arte da narração que está, para alguns, em vias de extinção. Na perspectiva desta pesquisa, eles resistem, não somente nos livros e outras adaptações, mas também na sua forma

original: contados oralmente, em diversos lugares espalhados pelo Brasil. Ocorre que, atualmente, não têm o mesmo prestígio de outrora e a contação oral de histórias não encontra muitos espaços abertos na escola. A escola é grafocêntrica, assim como a sociedade atual. Contudo, se ainda se conquista a atenção humana com uma narração, é porque ela é constitutiva da humanidade na qual se formam as pessoas.

Se a contação desses gêneros pode colaborar para a formação de leitores, para o desenvolvimento de competências de linguagem e para o trabalho de si pelos alunos, além de ser um meio para ligar a escola à comunidade da qual faz parte, valorizando a cultura local, então é um desafio que vale a pena enfrentar.

Capítulo 3

Capítulo 3

O desenvolvimento de competências da oralidade, leitura e produção escrita na perspectiva transversal

A ação vocal implica uma libertação das imposições lingüísticas; ela deixa emergirem as marcas de um saber selvagem, proveniente da própria faculdade da linguagem, na complexidade concreta e no calor de uma relação interpessoal. Ao texto oralizado – na medida em que, pela voz que o traz, ele engaja um corpo – repugna mais que ao texto escrito toda percepção que o diferencie de sua função social e do lugar que ela lhe confere na comunidade real.

Paul Zumthor

3.1 Apresentação do capítulo

Neste capítulo, é apresentada a fundamentação teórica concernente às competências que constituem o foco da pesquisa: a expressão oral, a competência narrativa, a leitura e a escrita, ligadas ao conhecimento dos gêneros discursivos da tradição oral tratados no capítulo anterior.

Convém esclarecer que a esta pesquisa interessou sobretudo o desenvolvimento de tais competências relacionadas ao conhecimento e produção dos gêneros estudados. Portanto, o que aqui se apresenta foi restringido pelo recorte de pesquisa.

De início, é pertinente a colocação de um princípio que norteou a busca do desenvolvimento de competências nos alunos: a intenção transversal, de acordo com Rey (2002).

3.2 A intenção transversal

O prefixo trans vem do latim e significa “para além de” ou posição, movimento “de través”, atravessado (AURÉLIO, 2000). Nesta pesquisa, a perspectiva adotada foi a da transdisciplinaridade, considerada como aquilo que, ao mesmo tempo, une e ultrapassa as

disciplinas (FREITAS; MORIN; NICOLESCU, 1994) e da transversalidade, conforme Rey (2002).

A transversalidade consiste na possibilidade de um conhecimento ou capacidade – a despeito de ter sido produzido, aprendido ou elaborado numa situação específica – ser transferível a situações diferentes, tornando-se assim uma competência transversal.

Cada disciplina vive na esperança de que sua prática contribua para construir no indivíduo algumas competências que a ultrapassam, ou seja, que sejam transversais. De uma forma mais abrangente, a escola toda só se justifica pela idéia de que ela produz competências que serão úteis durante a vida. (REY, 2002, p. 216)

A noção de competência extrapola o saber-fazer (*savoir-faire*), que sugere um fazer automatizado, para abarcar a reflexão sobre o fazer e os conhecimentos utilizados como ferramentas para a ação no mundo.

Define-se competência como um sistema de conhecimentos, relativos a conceitos e procedimentos, organizados em esquemas operativos, que permitem, com respeito a uma gama de situações, a identificação de uma tarefa-problema, bem como a sua solução, por meio de uma ação eficaz (GILLET apud REY, 2002, p. 35).

A construção de competências somente é possível na relação reflexiva com os conteúdos, visto que “todo aprendizado diz respeito a um *conteúdo*, já que não existe uma operação mental que não possua um conteúdo” (REY, 2002, p.125). Desenvolver competências, portanto, não significa deixar de lado os conteúdos, mas fazer com que tais conteúdos tenham sentido para os alunos. Assim também é que será possível aos alunos aplicar as competências adquiridas em outras situações:

Como, então, definir esse poder de decisão pelo qual uma situação se revela como merecedora desta ou daquela competência ou procedimento? Em função do sentido que o sujeito dá à situação, tal aspecto lhe parecerá pertinente, digno de ser ressaltado e implicará em pôr em prática tal competência que já possui. Essa cessão de sentido comprova a existência de uma mira do sujeito sobre o mundo, e é essa mira que chamamos de *intenção*. (REY, 2002, p. 217)

Nessa perspectiva, é a intenção do sujeito ou o seu modo de ver o mundo que torna possível a transversalidade. O autor afirma que o professor pode contribuir para que o aluno adquira algumas intenções e isso só é possível por meio do exemplo. A relação com o aluno deve ser de ordem incitativa. Dessa forma, será ao observar o professor e outras pessoas valorizando uma atividade e fazendo uso dela, que o aluno poderá se imbuir dessas intenções. Por isso, levar em consideração o sentido que os alunos conferem ao que se faz na escola se impõe como uma condição para o êxito de uma proposta educativa.

Preocupar-se com o sentido que os alunos concedem às atividades, aos exercícios, aos discursos, aos textos, às noções que lhes são propostos é efetivamente o mínimo que se pode esperar de uma atitude pedagógica e, *a fortiori*, de uma pedagogia que se pretende centrar-se no aluno.

[...] haveria uma certa vantagem e, talvez, até uma eficácia em levar em consideração o sentido que os alunos concedem às atividades. De todo modo, é a esse preço que se poderá compreender o que eles dizem e fazem, perceber seus erros, suas resistências, seu desinteresse, inclusive sua recusa como algo diferente de aberrações ou carências, mas sim como maneiras de conceder um sentido à situação, mesmo que não seja, certamente, o sentido que o professor teria desejado. (REY, 2002, p. 222)

A postura defendida por Rey (2002) na citação acima reforça o que foi colocado a partir do pensamento de De Certeau (1994) e de Bakhtin (1997), ou seja, alunos não são consumidores passivos do saber que a escola se propõe a ensinar. Antes, eles transformam o tempo todo, dialogicamente refutando ou confirmando, o que lhes é oferecido. Os erros são também uma forma de responder, transformando. As resistências e o desinteresse, vistos deste ângulo, podem ensinar muito aos professores.

O fazer do professor para propor reflexões, desafios, tarefas para as quais os alunos necessitem se utilizar dos conhecimentos adquiridos como ferramentas é visto aqui como um fazer dialógico: não são apenas os conhecimentos-competências que se colocam como matéria-prima e objetivo da educação, é todo um conjunto de valores que conduz o processo educativo. Esses valores do professor e do aluno devem ser explicitados e discutidos, pois:

É preciso, sobretudo, que o aluno efetive uma ruptura na sua maneira de ver as coisas. É preciso que ele cesse de ver a verdade como algo dependente de sua relação como outrem. É preciso que, na sua relação com o saber, ele passe

da obediência a uma regra percebida como arbitrária para a compreensão da necessidade. Daí, já não se trata mais de um problema de competência, mas de intenção. (REY, 2002, p. 224)

A passagem da aceitação de regras para a sua problematização se afigura como uma forma de construção da condição ética do sujeito e, se o professor conseguir contribuir para que o aluno forme uma intenção para o seu aprendizado, estará contribuindo também para a formação do sujeito ético, que é aquele capaz de realizar as técnicas de si, de que fala Foucault (2002, 2003b).

3.3 A oralidade e a narrativa na sala de aula

Nesta seção, pretende-se explicitar os pressupostos teóricos específicos que embasaram as atividades de pesquisa e análise de dados quanto à questão da oralidade em sala de aula ligada à contação de histórias. Assim sendo, a abordagem da narrativa oral é vista nesse contexto peculiar, pois não faria sentido aqui um estudo exaustivo da narrativa desligada da prática que ensinou sua vivência pela voz dos alunos na escola.

As necessidades de estudos sobre a oralidade em sala de aula e de práticas que visem ao desenvolvimento da competência de comunicação oral são colocadas por autores como Antunes (2004), Reyzábal (1999) e Cardoso (2000), mostrando a defasagem de atividades envolvendo o texto oral em comparação com o escrito. Marcuschi (1997, p. 80) propõe que sejam feitas atividades de apresentação oral de textos originalmente escritos, pois no uso dos dois códigos são usados recursos diferentes, que não devem ser ignorados pela escola:

A escola deve ocupar-se tanto da compreensão na escrita quanto na fala. Não há dúvida de que ela se ocupa mais com a escrita, no que está certa, mas não pode, em hipótese alguma, ignorar a fala. Afinal de contas, todos nós já falamos quando chegamos na escola e não vamos ali calar.

Antunes (2004) postula a idéia de que à escola cabe a tarefa de ensinar a falar e de que esse deve ser um objetivo estabelecido e perseguido em todas as disciplinas escolares, de forma a contribuir para que os jovens dominem a competência de expressão oral e se comuniquem com desenvoltura para além dos monossílabos e frases feitas, truncadas. Devem ser

programadas atividades diversificadas com essa finalidade, partindo do princípio interacionista de que a criança ou o adolescente não deve ser colocado como sujeito passivo a receber um conhecimento, mas antes como sujeito de um diálogo:

[...] “falar” com a criança é bem menos importante do que “conversar” com ela, pois é a sua participação que permite que ocorra verdadeiramente o “jogo” em seu sentido etimológico. Quem joga, joga com alguém e não há jogo se um apenas ouve o que o outro tem a dizer. (p. 24)

Se o aprendizado da fala se dá a partir do diálogo, o desenvolvimento da competência comunicativa oral necessariamente deve acontecer em ambiente de interação em que todos têm voz. Se a imitação é, como asseverou Vygotsky (1994), um meio de aprendizado, certamente a assistência passiva (calada) das aulas não irá colaborar para tal desenvolvimento.

No desenvolvimento da criança [...] a imitação e o aprendizado desempenham um papel importante. Trazem à tona as qualidades especificamente humanas da mente e levam a criança a novos níveis de desenvolvimento. Na aprendizagem da fala, assim como na aprendizagem das matérias escolares, a imitação é indispensável. O que a criança é capaz de fazer hoje em cooperação, será capaz de fazer sozinha amanhã. (p. 89)

A imitação, nesses termos, deve ser considerada como uma atividade na qual o aprendiz se engaja cognitivamente, apreendendo a forma de comunicação e elaborando de maneira cada vez mais independente seus próprios enunciados.

Para que programar atividades para estimular os alunos a falarem em sala de aula? Qual é o sentido pedagógico-social disso? Primeiramente, a capacidade de compreensão e de articulação oral é uma necessidade para a inserção social dos alunos, segundo Reyzábal (1999, p. 55):

Neste enfoque de cultura geral e habilidades básicas, as competências comunicativas, referentes ao código oral, são condição prévia para a interação social e a própria realização pessoal. Tradicionalmente se dizia que na escola deve-se aprender a ler e escrever, sem mencionar o falar, pois dava-se como certo que esse domínio era adquirido espontaneamente, sem necessidade de planificação. Esta concepção equivocada deve ser corrigida, pois as habilidades verbais exigidas pelo uso correto do código oral devem ser

desenvolvidas e aperfeiçoadas mediante um trabalho contínuo, rigoroso e sistemático.

É preciso pensar a questão da oralidade como uma necessidade na vida de todo cidadão, sendo que competência de comunicação oral não significa apenas a pronúncia correta dos vocábulos ou a correção gramatical mas, antes, atender às necessidades de interação, o que está longe de dizer a resposta esperada pelo professor em aula expositiva. Ensinar a falar bem significa olhar para a eficácia da comunicação e não se fixar na preocupação com a correção de cada palavra “errada”, com a concordância verbal ou nominal, com a colocação pronominal, etc. Reyzábal (1999, p. 56) faz lembrar, na esteira dos estudos vygotskyanos, que é a organização do pensamento o que subjaz à comunicação oral:

[...] é preciso reconhecer que na vida extra-escolar, “real”, a capacidade de comunicar-se oralmente (e, conseqüentemente, de organizar o pensamento sobre esta base) é um recurso fundamental e o principal veículo de interação social.

[...] é preciso acrescentar que: “a mente humana depende ... de seus próprios produtos..., por exemplo, de nossa linguagem... O intelecto humano nasce por retroalimentação: o cérebro faz a linguagem, a linguagem faz o cérebro; e ambos criam a consciência superior do eu”. (POPPER, K.; LORENZ, K., 1992 apud REYZÁBAL, 1999)

Considerando o desenvolvimento da competência de comunicação oral como um aprendizado, cabe discutir o papel do professor nesse processo. Não apenas propor atividades e fornecer modelos, mas acompanhar o desenrolar das atividades com uma postura motivadora e mediadora.

Se, por um lado, o professor deve estar presente durante todo o processo, orientando e corrigindo rumos, por outro lado, importa destacar o tipo de atitude contraproducente da parte de muitos professores, que deve ser evitada: focar a correção formal das falas dos alunos, corrigindo-lhes constantemente a maneira de falar: com certeza isso não os estimulará a participar de atividades de comunicação oral. A preocupação criada nesses alunos será a de “falar errado” e passarem por constrangimento. Como assinala François (1996, p.138):

[...] toda iniciativa de fala pode ser considerada, pelo menos, de dois pontos de vista diferentes: de sua precisão pragmático-semântica ou de sua correção

formal. E, evidentemente, uma intervenção no segundo nível pode ter conseqüências desagradáveis em relação ao primeiro.

Nessa perspectiva, Perrota et. al. (1995) apontam para a necessidade de ouvir o que as crianças têm a contar, tendo o cuidado de não tolher sua fala, seu desejo de dizer algo de si: “o mais importante é que a criança tenha motivos para falar” e sinta-se confortável para compartilhar seus pensamentos, histórias, etc. O foco deve estar na construção de sentidos e não na regra formal. Com certeza, a escola deve ensinar a norma, contanto que esse ensino não atropela a vontade de dizer. Será muito mais difícil resgatar a disposição de falar mais tarde, quando a criança tiver construído a idéia de que não sabe falar “direito”. Os problemas desse rompimento da vontade de dizer podem acompanhar as pessoas por toda a vida:

[...] é de se supor que o homem pudesse dizer o que pensa e o que vive dos modos mais singulares possíveis. No entanto, não é isso que acontece comumente. Ou nos apoiamos em clichês [...] ou vivemos a angústia de não conseguirmos nos expressar como tencionávamos. O fato grave de tudo isso é que a situação da dificuldade ou impossibilidade de expressão parece ser a regra e não a exceção. (PERROTA, 1995, p. 36)

O professor deve estar atento às possibilidades das crianças de desenvolverem suas habilidades e competências – no caso aqui proposto ligadas primeiramente à oralidade e depois, na seqüência, à leitura e à escrita – a partir de gêneros que sejam apropriados a sua idade e instigantes para que desejem produzi-lo. François (1996, p. 120-121) destaca o fato de que é a partir dos gêneros que as crianças podem desenvolver suas capacidades lingüísticas:

[...] não é tanto a língua na abstração dos lingüistas que pode diferenciar as crianças; mas muito mais os modos diferentes de cultura de linguagem produzidos antes de tudo pelos gêneros.

[É] a entrada em tal ou tal gênero, que desencadeia a utilização de tal estrutura lingüística e não o inverso. [...]

Sempre para nos opormos à unidade fictícia da língua, diremos que, portanto, não somente aquele que fala ou escuta entra em gêneros diferentes, mas ainda que os objetos que são dados em gêneros diferentes são dados de modo diferente. Podemos apresentar isto dizendo que uma das características fundamentais dos homens é que cada um de nós vive, pensa e fala em *mundos* constantemente diferentes.

Nesta pesquisa, a escolha dos gêneros narrativos oriundos da tradição oral – mito, conto, lenda e causo – se justifica tanto pela identificação dos alunos com tais narrativas, quanto à pertinência aos temas estudados na série em questão e por suas próprias características discursivas: tendo nascido na tradição oral, são os gêneros que melhor se encaixam na prática de contação de histórias.

Na contação, seja qual for o gênero escolhido, o texto oral é produzido na interação do contador com os ouvintes. Cardoso (2000), mostra como a oralidade se constrói na interlocução:

[...] na linguagem oral, a relação com os interlocutores vai aparando arestas e, de certa forma, encaminhando a criança a construir eventos lingüísticos de acordo com as situações de interlocução e com a expectativa dos interlocutores. (p. 96)

[...] o papel dos outros, para os quais o enunciado se elabora, é muito importante. Os outros não são ouvintes passivos, mas participantes ativos na comunicação verbal. Nesse sentido, o locutor espera deles uma compreensão responsiva e o enunciado elabora-se em função da possível reação-resposta do interlocutor. (p. 104)

Na contação de histórias o contador interage constantemente com os ouvintes, pois logo de início ele tem que pensar numa forma de narrar que atinja seus interlocutores e, assim fazendo, ele vai percebendo as reações de cada um, pois essa é uma interação face a face. Ao perceber como está se dando a recepção, por meio das expressões, olhares, posturas, sussurros, risadas e, às vezes, alguma intervenção, o contador instantaneamente atualiza sua forma de contar, explicando, acrescentando, fazendo pausas, modificando o tom da voz, etc. Assim, contar significa criar um conto novo a cada contação (PATRINI, 2005), partindo de uma base comum, conhecida e, em muitos casos, já escrita. Quando os alunos assumem a função de contar histórias em sala de aula, irão também aprender a interagir com seus ouvintes, primeiro segundo o modelo que o professor e outros contadores que tenha conhecido lhe fornecem, depois pela sua própria experiência.

Os alunos podem aprender, na prática, como ocorreram as variações nos mitos, lendas e contos populares, no tempo e no espaço. Em outras palavras, o estudo das condições de produção dos mitos e contos populares pressupõe o conhecimento das variações derivadas da

transmissão oral ao longo do tempo. Contando e ouvindo, os alunos poderão viver o conto, interagindo com ele e sua história, conhecendo sua maleabilidade e construindo sentidos para a narrativa e para a atividade de contar.

François (1996, p. 160) discute a questão dos estudos da narrativa pensando na criança que ouve, lê e conta histórias. Dessa perspectiva, o problema da estrutura não é central ou, pelo menos, não basta, pois não chega ao ponto de explicar o que gera o encantamento, o prazer de ler, ouvir e contar. Do mesmo modo, também não é a trama – aquilo que pode ser resumido – o único elemento responsável por fazer a narrativa interessante. Nesse ponto, o autor assinala que as crianças “são também capazes, e mais, de muitos outros modos de tornar sua narrativa ‘interessante’” (FRANÇOIS, 1996, p. 161). As diferenças de código são levadas em consideração:

[...] isolar a estrutura da narrativa leva a esquecer ao mesmo tempo variações de “*médium*”, de lugares discursivos e de conteúdo, tudo o que vai fazer com que uma narrativa escrita e uma narrativa oral não possam ser contadas do mesmo modo. (FRANÇOIS, 1996, p. 161)

A construção de narrativas orais – e depois escritas – em sala de aula, podem redundar em diversos aprendizados para os alunos envolvidos. Um deles consiste na verificação das diferenças nas narrativas, conforme colocação de François (1996), a partir do *médium*, do lugar onde é produzida, do conteúdo e do código utilizado (oral ou escrito). Aprender a narrar pode também significar pensar no tempo de uma perspectiva dos sentidos construídos para os indivíduos e para os grupos. O texto de Carrère (1998 apud MACHADO, 2004) parece adequado para explicar tal idéia:

Eu perguntei um dia ao neurologista Oliver Sacks o que, do seu ponto de vista, era um homem normal. Ele me respondeu que um homem normal, talvez, seja aquele que é capaz de contar sua própria história. Ele sabe de onde vem (tem uma origem, um passado, uma memória em ordem), sabe onde está (sua identidade) e acredita saber onde vai (ele tem projetos e a morte, no final). Está, portanto, situado no movimento de um relato, ele é uma história e pode dizê-la para si mesmo.

Conceber a condição humana como geradora de sentidos que se exprimem como relatos, narrativas, é uma porta de entrada para a compreensão da relevância da atividade

narrativa na formação dos adolescentes. Almeida e Queiroz (2004, p. 231-232) partilham dessa concepção ao expor a visão do tempo na narrativa:

O tempo torna-se humano na medida em que se articula de maneira narrativa; em contrapartida, a narrativa é significativa na medida em que desenha os traços da experiência temporal. [...] Onde o ato narrativo se configura, passou por ali um homem, houve um acontecimento numa situação real ou fictícia. E todo ato narrativo contém modo e voz. [...] A narrativa é uma seqüência duas vezes temporal: há o tempo da coisa contada e o tempo da narração/narrativa [...] ela nos leva a constatar que uma das funções da narrativa é a de transformar um tempo no outro.

As considerações de Maingueneau (2001b) sobre a perspectiva “midiológica”, tomada de Debray (1991 apud MAINGUENEAU, 2001b), é interessante para a abordagem das narrativas orais em sala de aula. Por *midialogia* entende-se o conjunto das mediações materiais – incluem-se as relações, suportes, canais, locais e até mesmo a ideologia – pelas quais uma obra (no caso a narrativa oral) tem uma existência social. Pois, de acordo com Maingueneau (2001b, p. 85), “as mediações materiais não vêm acrescentar-se ao texto como ‘circunstância’ contingente, mas intervêm na própria constituição de sua ‘mensagem’”, sendo que “a transmissão do texto não vem *após* sua produção, *a maneira como ele se institui materialmente é parte integrante de seu sentido*”.

Assim sendo, as mediações materiais para a contação de histórias em sala de aula devem ser consideradas *parte do sentido* dessas narrativas, intervindo na constituição de sua mensagem. Parte considerável no conjunto dessas mediações materiais seria, também, a presença e a forma de atuação do professor.

Perroni (1992, p. 183-189), em estudo que acompanhou o processo de desenvolvimento do discurso narrativo em crianças em idade pré-escolar, salienta o papel do adulto como interlocutor, fornecendo modelos, propondo questões, e aponta situações nas quais a criança, sabendo narrar, se nega a fazê-lo: quando está envolvida com outra atividade que lhe interesse mais, quando o interlocutor já sabe a história ou presenciou o fato ocorrido, fazendo com que a narração perca a sua função; e quando lhe são oferecidos estímulos inadequados como, por exemplo, um livro de não-ficção para que ela conte uma ficção. Embora as idades dos sujeitos de pesquisas seja diferente, os motivos apontados por Perroni podem valer para a presente pesquisa, sobretudo para pensar o papel do professor enquanto agente responsável por

fornecer estímulos adequados, buscando conhecer seus interesses e se tornar, de fato, um interlocutor.

Trata-se, no presente trabalho, de colocar em jogo o poder de fascínio da contação sobre os alunos, considerando as narrativas orais como gêneros discursivos e, como gênero implica uma forma específica de enunciado (BAKHTIN, 1992), ao serem reconhecidos, atuam como recursos mediacionais, facilitando a aprendizagem e potencializando o desenvolvimento. Atuando como modelo, as narrativas contadas pelo professor e pelos colegas servirão para a construção das narrativas das demais crianças:

[...] o alimento que constitui para a criança o conto proposto pelo adulto poderá, em certos casos, servir-lhe de ponto de partida e auxiliá-la a construir normas variantes a partir da criação adulta. (HELD, 1980, p. 53)

Acredita-se que, por meio da contação de histórias, poderão ser desenvolvidas competências como articulação e organização do pensamento e da fala, capacidade de ouvir e retomar sua fala levando em consideração as falas alheias para reformulação e adaptação do que se pretende comunicar, além da compreensão de textos escritos.

Na interação, o aluno tem mais possibilidades de compreender uma história ouvida ou lida. Para Bakhtin (1992):

a compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa [...] toda compreensão é prehe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se locutor.

Possibilitar aos alunos a chance de falarem, contando histórias, além de desenvolver as competências já citadas, pode se tornar um meio de modificar uma representação já cristalizada no ambiente escolar: a de que os alunos devem somente ouvir, e de que sua fala, durante uma aula, é uma transgressão. A escola pode ser um lugar para se aprender a falar (conhecendo e usando diferentes gêneros de fala), além dos demais aprendizados previstos, que raramente (ou nunca) incluem a oralidade.

3.4 A leitura e a produção escrita a partir da contação de histórias

Permeando a prática da oralidade da contação pode ser desenvolvida a leitura compartilhada, dialogada, pois se o aluno é atraído para o universo das histórias por meio da contação, ele poderá continuar suas incursões no mundo da literatura por meio da leitura (ZAMUNER, 2001; COELHO, 2003).

Embora as atividades de *ouvir* e *ler* histórias sejam diferentes, pois acessam códigos distintos – o oral e o escrito – ambas necessitam da capacidade de *compreensão*, que não se dá automaticamente, já que a linguagem é uma construção social, carregada de sentidos, que mudam de acordo com os contextos. Para compreender a história contada ou lida, a criança precisa da mediação do adulto, que não pode ser uma interpretação “autorizada” e imposta (COLOMER; CAMPS, 2002), mas antes e acima de tudo, uma atividade cooperativa na qual a atuação do aprendiz não só é desejável, mas é fundamental.

Assinalada a diferença entre fala e escrita – como audiência e leitura/escrita – convém esclarecer a perspectiva adotada nesta pesquisa, que se apóia em estudos como o de Cardoso (2000) e o de Marcuschi (2001) que consideram que entre fala e escrita não existe uma dicotomia, e sim um *continuum*, uma “díade complementar”, no dizer de Cardoso (2000, p.145) e “formas e atividades comunicativas, não se restringindo ao plano do código”, como bem define Marcuschi (2001, p. 26).

Servindo a propósitos diferentes, cada forma de comunicação – oral ou escrita – deve ter seu espaço e valorização na sala de aula, levando o aluno a ser capaz de utilizar os dois códigos em diferentes gêneros, ampliando o conhecimento das possibilidades de uso da linguagem. Nesta pesquisa, optou-se por destacar a questão da oralidade em sala de aula, visto que essa competência, como já foi discutido, pouco ou nada tem sido trabalhada. Contudo, a produção de textos foi pensada e proposta como atividade ligada à contação de histórias. Assim, faz-se necessário buscar na teoria o aporte para esclarecer como a escrita pode se inserir num conjunto que tem por elo de ligação a atividade narrativa.

A produção de textos na escola fica, muitas vezes, restrita às tradicionais redações, escritas pelos alunos para apenas um “leitor”: o professor-corretor, situação geradora de insatisfação e saturação, segundo Ramos (1997) e Geraldi (2004), tanto para o professor quanto para o aluno, já que o professor não é o destinatário pretendido pelo aluno. O professor não

pode ser concebido como um destinatário real já que atua como um revisor, papel problemático já que:

Enquanto revisor do texto, o professor é mais uma vez um arremedo. Como se sabe, a tarefa de revisão é uma etapa intermediária entre o autor e o destinatário do texto. A revisão só tem sentido se se pensa no modo como o texto deverá ser apresentado a seu destinatário real. Sem um destinatário real (isto é, sem alguém para quem o texto deveria ser claro e relevante), as anotações feitas pelo revisor tornam-se inócuas, pois não haverá, por parte do aluno nenhuma motivação para levar tais anotações a sério e refazer seu texto. (RAMOS, 1997, p. 17)

No intuito de propor uma atividade de produção escrita significativa, que evite os problemas mencionados e conte com o engajamento dos alunos, deve-se considerar que textos são produzidos com propósitos comunicativos e o professor deve tentar atender a essa exigência de produção. Portanto, textos escritos devem ser produzidos e colocados em circulação para serem lidos. Essa é a proposta de trabalho com gêneros discursivos (LOPES-ROSSI, 2004b), que atenta para questões como: o suporte do gênero, condições de produção e circulação, características lingüístico-textuais e composicionais, enfim, a forma e sentido de existência do gênero na sociedade. No trabalho com gêneros em sala de aula, devem ser respeitadas – na medida do possível – todas as características do gênero em sua circulação real.

No caso da escrita das narrativas contadas pelos alunos, o interesse era divulgar para o maior número de pessoas possível. Em outras palavras, escrever para um público leitor, tendo como suporte um pequeno livro com a compilação das histórias que foram narradas em sala de aula.

Escrever as narrativas anteriormente contadas não significava, nesse caso, transcrever gravações, mas refazer as narrativas em um outro formato, pensando nas alterações necessárias na passagem do oral para o escrito. Como abordado por Almeida e Queiroz (2004, p. 270), trata-se da *transcrição*, ou seja, a “tradução (passagem do oral para a escrita) não é memorização exata, é construção criativa [...] denotam a busca da clareza, e da padronização, próprias da linguagem escrita”.

Fala e escrita cumprem funções comunicativas diferentes (MARCUSCHI, 2001) e, como tal, devem ser mostradas em suas especificidades. Nesta pesquisa buscou-se mostrar como a contação e a escrita das histórias contadas podem se complementar e compor um todo

unificado pela narrativa, que começa na sala de aula, desenvolve competências e se expande divulgando o trabalho a outras pessoas, fazendo assim com que os alunos sintam-se valorizados e capazes, valorizando também a cultura local ao lhe dar um espaço dentro da escola.

A experiência em sala de aula mostra que os alunos se recusam, ou não demonstram boa vontade, em reescrever os textos corrigidos pelo professor. Como já foi dito, não há motivação em escrever para um não-leitor, ou seja, o professor, já que este cumpre o papel de corretor. Neste trabalho, os alunos tiveram que reescrever seus textos pensando na recepção de leitores reais, pois, no final do trabalho, eles comporiam um livro a ser lido pelos pais, colegas de outras turmas, professores e outras pessoas. Dessa forma, a escrita estaria cumprindo um papel comunicativo, como diz Marcuschi (2001), sendo colocada em circulação na escola e na comunidade, num suporte apropriado ao gênero.

3.5 Conclusão do capítulo

O desenvolvimento de competências não se faz no vazio, está longe de ser um treinamento ou adestramento. Requer uma reflexão sobre o que está sendo feito, não somente por parte de quem propõe, como o professor, mas sobretudo da parte dos que receberão e atuarão sobre as tarefas propostas. Isso significa que o aluno precisa participar desse pensamento que vê um elo de ligação entre as atividades: ouvir contar, contar, ler, escrever, reescrever, analisar. Ele precisa querer se envolver nesse projeto e, para isso, vencer dificuldades como a timidez, a falta de desenvoltura oral, o medo de uma recepção negativa e humilhante. Tudo isso será possível se o aluno tiver desenvolvido, na interação com o professor e colegas, uma intenção transversal, se acreditar que tudo aquilo tem um sentido, é interessante e que contribuirá para sua formação.

A competência de expressão oral narrativa pode ser desenvolvida primeiramente pela imitação da professora, colegas e outros contadores conhecidos fora da escola e, a partir do início da atividade pelo aluno, tal competência será trabalhada a partir da sua própria experiência, pois ele estará testando os efeitos provocados nos ouvintes e terá de reformular e retomar sua narrativa ao perceber a necessidade disso na interação.

A competência leitora de gêneros narrativos será facilitada pelo conhecimento do gênero que se iniciará com a contação e a reflexão sobre cada um deles em suas especificidades

e se desenvolverá com a leitura compartilhada com a professora e os colegas.

A competência para escrever as narrativas contadas está não somente ligada às atividades anteriores, pois o aluno já terá então uma história a ser contada, vários modelos a seguir e o conhecimento do gênero; também está, fundamentalmente, ligada à finalidade da atividade escriturística, que é escrever para leitores que não estavam presentes no momento da contação. Esse é um estímulo crucial sobretudo para que o aluno aceite a atividade de reescrita, na qual terá de acatar opiniões dos colegas, da professora e adequar sua história – antes oral – à escrita. Escrever, nesse caso, implica a construção de um saber que é o de que a forma se ajusta a uma finalidade comunicativa, ou seja, do oral para o escrito é necessária uma alteração que leve em conta os interlocutores leitores e a recepção diferenciada que estes terão, comparativamente à dos ouvintes.

Somente na prática e na reflexão que deve acompanhá-la, será possível a elaboração de tais conhecimentos e competências, que muito dependerão da interação e do trabalho interno desses alunos para tornarem-se realmente transversais.

Capítulo 4

Capítulo 4

Aspectos metodológicos da pesquisa

4.1 Apresentação do capítulo

Este capítulo pretende explicitar o modo como a pesquisa foi conduzida. Tendo sido realizada como uma pesquisa-ação, pois a pesquisadora era ao mesmo tempo a professora da turma de 5ª série dos sujeitos de pesquisa, e pretendia ser uma interferência no aprendizado e na vida daqueles alunos. Nesse ínterim, devido ao tema que se propunha a trabalhar com os alunos – narrativas populares –, tornou-se necessária a realização de uma pesquisa paralela, a qual teria uma característica diferenciada.

Tal pesquisa paralela – pesquisa do caso –, feita para a caracterização desse gênero discursivo, foi necessária por não ter sido encontrado, por esta pesquisadora, nenhum estudo específico do gênero, sendo que as poucas e dispersas referências a ele pareciam confundi-lo com o gênero conto popular. Discordando dessa indiferenciação, e vivendo numa região rica em contadores populares de causos e de contos, partiu-se para uma pesquisa de campo a fim de ouvir o que os contadores tinham a dizer e verificar se era justificável uma distinção dos gêneros.

A pesquisa com os alunos – pesquisa em aula –, feita pela professora-pesquisadora durante as aulas de História, teve a característica de pesquisa-ação, por constituir-se numa intervenção, diferindo da pesquisa bibliográfica e da coleta de dados para análise. Embora necessite da pesquisa bibliográfica para fundamentar-se, e da coleta de dados e análise desses dados para poder demonstrar suas conclusões, a pesquisa-ação caracteriza-se pela interferência no meio pesquisado.

A descrição das condições de produção da pesquisa para caracterização do caso é feita com mais detalhe no capítulo 5 e a descrição e análise das atividades feitas em sala de aula com os alunos é feita nos capítulos 6 e 7.

4.2 Coleta de dados para a caracterização do caso

Para a coleta de dados a fim de caracterizar o gênero causo, foram entrevistados dez contadores de causos e contos populares, moradores da cidade litorânea paulista de Ubatuba. As entrevistas foram gravadas em fitas cassetes. A cultura de contação de histórias é disseminada em todo município, embora as condições de vida tenham mudado muito nas últimas décadas, o que é considerado pelos contadores como fator de enfraquecimento desse costume.

Os entrevistados, pessoas conhecidas da pesquisadora, são, na sua maioria, nascidos em Ubatuba (oito), sendo que dois deles são nascidos em cidades do interior de Minas Gerais, porém, moram há décadas no município.

As entrevistas contaram com a presença e a colaboração de José Ronaldo dos Santos, ele também caicara (nascido e criado na cultura de Ubatuba), que, pelos vínculos de amizade com os entrevistados, garantiu o sucesso dos encontros, mantendo uma conversa animada.

As entrevistas foram feitas em dias separados, sendo que três ocorreram na casa da pesquisadora e sete nas casas dos entrevistados. Cada entrevista teve a duração média de uma hora e meia, entremeadas por risos, gestos e outros assuntos, além, é claro, de causos. Os lugares para a pesquisa foram as salas, varandas e terreiros das casas.

Uma dessas entrevistas, feita num terreiro situado entre a casa do contador e as casas de seus parentes, sem muros ao redor, contou com a presença atenta e animada da esposa do contador, de seu filho e de um de seus sobrinhos, fato que atesta a permanência da cultura da contação de causos, sempre interessante e promotora da reunião e união entre as pessoas de uma comunidade.

Desses entrevistados, três se destacam por serem, além de contadores, escritores. Escrevem contos, pasquins, letras de músicas, além de participarem de um programa de rádio especialmente voltado para a valorização da cultura local.

Inicialmente, pensou-se na elaboração de um roteiro de entrevista com perguntas já determinadas: a. como você aprendeu a contar histórias?; b. qual a importância de contar histórias?; c. o que são causos?; d. pode-se dizer que causos são a mesma coisa que contos?; e. o que pode ser tema de um causo?; f. o causo é uma história verdadeira ou inventada?; g. em que situações se contam causos?; h. quem pode se tornar contador de causos?

Todavia, ao iniciar a primeira entrevista, deparou-se com uma situação que se repetiu em outras entrevistas: os contadores, em sua maioria, não se consideram preparados para

ensinar algo ou elaborar conceituações. Para várias dessas pessoas, a pessoa que *sabe* é a que está a sua frente, lhe questionando, alguém com mais estudo, legitimado pela instituição universidade.

Perante essa situação, que parece ser até constrangedora para alguns, que se desculpam, dizendo que talvez não possam ajudar, o roteiro de entrevistas foi, de certa forma, abandonado. As entrevistas, desde a primeira, quando se percebeu o que foi relatado, tomaram a forma de uma aprazível conversa, na qual se percebeu que, para explicar alguma coisa, em geral o contador conta uma história. Dessa forma, muitos casos foram contados sem que em nenhum momento fossem solicitados. A contação entra com naturalidade na conversa.

No momento de analisar os dados, os dizeres dos contadores foram utilizados para a comparação do caso com o conto populares e como contraponto aos já-ditos esparsos que foram encontrados sobre o gênero. Alguns desses casos foram transcritos para exemplificar as características apontadas no capítulo 5.

Dessa maneira se explica a colocação da caracterização do gênero caso em um capítulo específico (capítulo 5): trata-se de uma análise de dados, portanto não seria adequado colocá-la ao lado dos outros gêneros tratados nesta pesquisa (capítulo 1), dos quais se falou a partir de uma pesquisa bibliográfica.

4.3 A pesquisa-ação: contação de histórias em sala de aula

A pesquisa realizada com uma turma de 5ª série com 28 alunos de uma escola da rede pública de Ubatuba, São Paulo, pode ser classificada como uma pesquisa de intervenção (MOITA LOPES, 1996; LOPES-ROSSI, 2002) por se tratar de uma interferência no meio pesquisado: não se pretendia somente conhecer o estado em que os alunos se encontravam com relação à oralidade e à escrita por meio da contação de histórias, mas de provocar ou possibilitar uma mudança qualitativa quanto à competência de expressão oral e escrita desses alunos.

Como esse desenvolvimento poderia ser comprovado como decorrência das atividades realizadas nesse projeto de um semestre letivo? Na visão desta pesquisadora, esse tempo de pesquisa é curto para que se possa efetivamente comprovar, por meio de observação do exercício de competências, que os resultados foram os esperados ou não, ainda mais

considerando todo um universo de influências (algumas conhecidas e outras desconhecidas) a que esses sujeitos estão expostos.

Levando esses limites em consideração, a perspectiva adotada nesta pesquisa foi a de que, além da observação dos alunos durante todo o tempo da pesquisa pela instância promotora das atividades, a pesquisadora, seria necessária também a análise dos dizeres dos próprios alunos. A pesquisa com os alunos teve, desse modo, uma dupla perspectiva: primeiramente um olhar sobre o processo de ensino-aprendizagem e, depois, uma análise dos textos dos próprios alunos a respeito desse processo.

Sendo a pesquisadora também professora desses alunos, o que caracteriza a pesquisa como uma pesquisa-ação (MOITA LOPES, 1996), poderia acompanhar o desenvolvimento dos sujeitos pesquisados, verificando se as atividades realizadas tinham uma boa recepção e repercutiam de alguma forma na visão de mundo e de si mesmos desses alunos. Para Moita Lopes (1996, p. 89), o professor, ao assumir a função de pesquisador, realiza a

[...] pesquisa-ação, que pode ser entendida de duas maneiras: a) como uma maneira privilegiada de gerar conhecimento sobre a sala de aula, devido à percepção interna do processo que o professor tem; e b) como uma forma de avanço educacional, já que envolve o professor na reflexão crítica do seu trabalho.

Para verificar como esse processo repercutia na visão de mundo e de si mesmos, foi solicitado aos alunos que escrevessem os seus comentários a cada atividade. Dessa forma, além da observação particular da professora-pesquisadora, haveria também a materialidade lingüística produzida pelos alunos, analisadas na perspectiva foucaultiana dos *hypomnematas* e da escrita de si (conforme capítulo 3).

Com base nos princípios destacados por Lopes Rossi (2003b) para o estudo dos gêneros discursivos na escola – contato direto com o portador do gênero e condições reais de produção e circulação – para que possam ser produzidos pelos alunos, procurou-se, neste trabalho, levar os alunos a um contato direto com as narrativas da tradição oral na sua forma original, ou seja, contadas oralmente; e com o portador primeiro do gênero: o contador popular. Por isso, alunos receberam a visita de um contador de histórias de Ubatuba e ouviram causos, contos e canções. A professora-pesquisadora assumiu também o papel de contadora, passando depois para os alunos o papel de produtores do gênero, isto é, de contadores.

4.4 Conclusão do capítulo

Entrando em contato com o universo sócio-histórico-cultural dos contadores de causos e contos populares de Ubatuba, chegou-se à conclusão de que este era um tema que merecia um estudo aprofundado, suficiente por si só para compor uma pesquisa de mestrado.

No entanto, com a pesquisa-ação com os alunos já em andamento, instigante sobretudo por mostrar a possibilidade de transformação, ainda que não controlável, mas visível, dos sujeitos de pesquisa, optou-se por compor esta dissertação com as duas pesquisas, que pareceram ser realmente complementares, já que os alunos sujeitos de pesquisa estão imersos nessa cultura popular de contadores, que tem sido, ao que parece, desconsiderada pela escola, criando mais uma situação de contradição, em que os sujeitos são levados a desvalorizar o que é próprio da sua cultura, como é o caso da sua linguagem, que se expressa em seus gêneros discursivos.

Revelou-se importante realizar as duas pesquisas de forma complementar, mostrando aos alunos como funciona a investigação da ciência, que o que dizem e realizam as pessoas mais humildes – como a contação de histórias – tem valor ou, melhor dizendo, pode ser valorizado pela escola.

Capítulo 5

Capítulo 5

O caso

O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes.

Walter Benjamin

Mas, mente pouco, quem a verdade toda diz.

Riobaldo (Guimarães Rosa)

5.1 Apresentação do capítulo

O objetivo deste capítulo é apresentar o gênero discursivo **causo** em suas peculiaridades, por comparação com o gênero conto popular. Ambos os gêneros fazem parte da cultura popular brasileira, constituindo-se em resultado, meio e forma de uma dinâmica social. Sendo um gênero narrativo oral como o conto popular, o causo não deve ser confundido com ele, pois tem características próprias que podem ser identificadas na própria comparação entre dois gêneros.

A caracterização do **causo** como um gênero discursivo foi feita por meio da análise de entrevistas realizadas com contadores de causos moradores da cidade litorânea de Ubatuba, São Paulo. Os fundamentos teóricos para a caracterização são os apresentados no capítulo 2, sobre gêneros discursivos.

Todavia, antes de traçar o percurso até a delimitação do terreno do causo, convém esclarecer como se chegou, na presente pesquisa, à necessidade de tais balizas.

Como será detalhado no capítulo 6, foi proposto aos alunos sujeitos desta pesquisa, que trouxessem histórias para contar em sala de aula. As histórias a serem trazidas poderiam ser de quaisquer fontes: de livros lidos por eles, de histórias contadas por seus parentes e conhecidos ou narrativas de acontecimentos envolvendo os próprios alunos. Como resultado, surgiram várias narrativas que foram classificadas como causos pela professora-pesquisadora e pelos próprios alunos. Para a maior parte dos alunos essa nomenclatura não era uma novidade: os

próprios pais ou outros conhecidos já a utilizavam, sendo que o gênero faz parte da cultura local da cidade onde moram os alunos, Ubatuba, no Estado de São Paulo, e também de cidades de onde vieram alguns deles, principalmente cidades do Estado de Minas Gerais.

Ao contar essa modalidade de narrativa para os colegas e ouvi-la também, não só dos colegas como do contador convidado, era necessário estudar as suas condições de produção e as suas características. Assim, tornou-se parte do trabalho de pesquisa caracterizar o gênero.

Os gêneros narrativos de tradição oral anteriormente tratados – mito, conto, lenda – contam com uma ampla bibliografia para estudo, citada no capítulo 1, enquanto que sobre o caso, especificamente, não foi encontrado por esta pesquisadora nenhum estudo específico, embora seja mencionado em alguns trabalhos com esse nome (PERRONI, 1992; FERNANDES, 2003) e tratado sem tal denominação em outras obras: como contos ou anticontos por Castañeda (2005) a partir de Jolles (1930) e como narrativas orais por Lima (2003). Folcloristas como Cascudo (1978) e R. T. de Lima (1972) não o abordaram em suas especificidades, sendo que R. T. de Lima (p. 86) deixa explícita a conformidade do caso com o conto, considerando caso a forma de dizer dos sertanejos para designar conto.

Como os estudos citados não têm como foco a definição ou caracterização do gênero discursivo caso, buscou-se conceituar e caracterizar caso a partir dos dizeres (e de alguns casos) de contadores de casos moradores do município paulista de Ubatuba, local desta pesquisa. Conforme Lopes-Rossi (2004a, p.2) os produtores – no caso, os contadores de casos – são uma fonte válida para o estudo das condições de produção dos gêneros discursivos.

De início, pensou-se em colocar a caracterização do caso na seqüência dos demais gêneros discursivos da tradição oral, tratados no capítulo 2. Entretanto, por se tratar de uma análise de dados e por se constituir num texto bastante extenso, optou-se por dedicar-lhe um capítulo.

5.2 O caso como gênero discursivo

Muitas vezes a palavra caso aparece grafada entre aspas a indicar um jeito particular de falar ou modo não correto de dizer a palavra caso. No dicionário Aurélio a palavra caso aparece como “[var. pop. de *caso*] S. m. Bras. Pop. 1. Conto, história, caso”. Caso, por sua vez aparece no mesmo dicionário, entre outros significados, como “acontecimento, fato, sucesso,

ocorrência” e ainda como sinônimo de “história, conto”. Os utilizadores do vocábulo *causo* seriam portanto os homens do povo, no sentido de “conjunto das pessoas pertencentes às classes menos favorecidas” (AURÉLIO, 2000), ou seja, aqueles que, não tendo estudo suficiente, não se apropriaram da norma culta da língua, segundo a qual a grafia correta para a palavra é *caso* e não *causo*.

Desse ponto de vista, a utilização do vocábulo *causo* numa dissertação acadêmica parece pouco apropriada. No entanto, a proposição aqui defendida é a de que o *causo* se constitui num gênero discursivo específico e, como tal, se distingue da variedade de acepções atribuída ao vocábulo *caso*, tendo como apropriadas aquelas já citadas, especialmente “fato, ocorrência [...] história”. Assim sendo, justifica-se a utilização do termo *causo* em lugar de *caso*, pois quando se diz: “conte-me um *causo*”, o conhecedor do gênero sabe das características da narrativa que vai ouvir, diferentemente do efeito de sentido que *causa* um dizer como “o *caso* que foi exposto dizia respeito aos estudantes”. Embora nos dois casos a referência seja um fato ou acontecimento, mudam as circunstâncias e o modo como é feito o relato. O *causo* é elaborado e posto em circulação em condições de produção específicas. Podem-se identificar os enunciadorees “autorizados”, os ouvintes, os locais, horários, temas prováveis e circunstâncias em que é possível a enunciação do *causo*. Tal caracterização do *causo* enquanto gênero discursivo, com base na teoria iniciada com Bakhtin (1992), é o que se pretende fazer a seguir.

Em toda pesquisa parte-se do que já existe, dialogando, no sentido bakhtiniano do termo, com as produções anteriores. Toda afirmação se apóia em outra ou tenta rebatê-la, discordando: é, de certa forma, uma resposta. Assim, com base na bibliografia pesquisada, será necessário tecer algumas considerações, antes de passar para o testemunho e a análise dos dizeres dos contadores sobre sua prática.

5.2.1 Uma visão do *extraordinário* a partir de um já-dito a respeito do *causo*

Ao estudar o desenvolvimento do discurso narrativo em crianças pequenas, Perroni (1992, p 77) dá uma definição de *causo*, comparando-o com as narrativas infantis:

É interessante comparar essas narrativas [infantis, de crianças acima de três anos de idade, consideradas narrativas primitivas] com os “*causos*” – uma

manifestação popular de estórias extraordinárias, não raro de assombração, comuns em determinadas culturas, no discurso do adulto. Refiro-me aos “causos”, que têm toda uma aparência de verdade, mas que invariavelmente contêm elementos do sobrenatural, ou desligados de qualquer compromisso com o real. A semelhança entre os “casos” da criança e esses outros de adultos está na liberdade de criação: são narrativas em que não se pode prever enredos ou desfechos.

Nessa definição, dentro de um trabalho que não tem a preocupação de tratar especificamente do causo, mas sim do discurso narrativo infantil, o causo aparece como “estória extraordinária” pelos temas ligados ao sobrenatural, como assombrações. Por isso ele tem apenas “aparência de verdade”, sendo uma narrativa sem “qualquer compromisso com o real”. O destaque aparece na “liberdade de criação: são narrativas em que não se pode prever enredos ou desfechos”.

Como contraponto, este trabalho apresenta uma interpretação que diverge da definição de Perroni: nos causos onde aparecem seres ou ocorrem eventos sobrenaturais (não se trata de todos os causos), o *extraordinário* não está presente como elemento fictício, mas sim como aspecto do imaginário. Nessas narrativas, o *real* mescla-se com o sobrenatural, fazendo com que o extraordinário faça parte da experiência ordinária, conforme atestou Lima (2003) a respeito das narrativas orais de Goiás.

A respeito das narrativas que contam situações misteriosas e/ou tem elementos ou seres sobrenaturais constatou-se que contam com a preferência de muitos ouvintes e contadores, que oscilam entre a dúvida e a crença: ao mesmo tempo em que procuram explicações “racionais” para os fatos relatados, julgam tais explicações insuficientes e reconhecem um lugar para o mistério. É o que aparece no dizer de um dos entrevistados (diferenciados pelas letras iniciais):

VS: Esse tipo mesmo de causos que tem esses mistérios. Coisas do outro mundo... esses é o que eu gosto mais. [...] Será que não existe mesmo essas almas que ficam por aí querendo oração? [...] Dá vontade de desvendar esses mistérios.

De acordo com Lima (2003), pode-se entender esse fenômeno do imaginário popular com o aporte da teoria literária de Carpentier (1971 apud LIMA, 2003) que cunhou o termo *realismo maravilhoso* para mostrar a especificidade da produção literária latino-americana frente ao fantástico europeu. Não há nessa literatura, bem como no universo mental das

populações estudadas, uma cisão entre o real e o irreal, mas um efeito de contigüidade:

O pressuposto da fé, a crença nos prodígios imanes a seres e objetos reais é que fazem com que o maravilhoso possa ser não apenas uma criação própria da América Latina, mas também **um fato cultural no seu sentido antropológico pleno: o universo mental de populações concretas. [...] o maravilhoso latino-americano, ao transferir o sobrenatural, por efeito da crença, para o mundo ordinário; torna-se o real maravilhoso, especificidade primeiramente cultural** e depois literária, pois é o universo dos mitos, lendas e histórias latino-americanas que fornece, por meio da crença, a unidade das ordens natural e sobrenatural, eixo paradigmático da novela realista maravilhosa (LIMA, 2003, p.38. Grifo meu).

Em conformidade com os postulados de Lima (2003), pode-se afirmar que os causos sobrenaturais trazem uma visão de mundo atravessada pelo maravilhoso, embora sacudida pela ótica racionalista. Neste universo contraditório da crença e da dúvida parece se encaixar perfeitamente o aforismo espanhol: “Não acredito em bruxarias, mas que elas existem, existem”.

A respeito da não-possibilidade de previsão de enredos ou desfechos citada por Perroni (1992), é importante frisar que isso não significa que as narrativas sejam desprovidas de sentido, de seqüência, enfim, de um fio narrativo. Tanto que os contadores e conhecedores de causos rejeitam as narrativas mal construídas, como aparece nos depoimentos de dois contadores, gravados em fita cassete, em momentos diferentes:

JM: [...] e o B. começa a contar as histórias malucas dele [...]

Pesq: Por que o JM. disse que as histórias do B. são histórias malucas?

JR: Por que são histórias sem pé nem cabeça. O B. é um contador muito ruim...

5.2.2 Comparação entre causo e conto popular

Embora muitos elementos dos mitos, das lendas e dos contos apareçam amalgamados no causo, assim como no conto (CASTAÑEDA, 2005), o causo deve ser considerado na sua especificidade e não classificado como conto, pois os critérios de classificação do conto são

incompatíveis com as características do causo. Simonsen (1987) classifica o conto popular como narrativa ficcional destinada ao entretenimento. Outros aspectos do conto são o anonimato, o caráter coletivo da produção e a possibilidade de migração do conto que, possuindo motivos universais, são adaptáveis a diferentes lugares, tempos e culturas. Para caracterizar o conto popular Cascudo (2004, p. 13) explica:

É preciso que o conto seja velho na memória do povo, anônimo em sua autoria, divulgado em seu conhecimento e persistente nos repertórios orais. Que seja omissos nos nomes próprios, localizações geográficas e datas fixadoras do caso no tempo.

Postula-se, nesta pesquisa que, diferentemente do conto, o causo é uma narrativa oral não-ficcional, ainda que para o ouvinte às vezes pareça evidente a presença de elementos ficcionais, ele não se assume como tal, apresentando-se como um relato de fatos vividos ou testemunhados por aquele que conta, podendo também ter sido ouvido e transmitido por outrem.

Outro aspecto a distinguir o causo do conto popular é que o causo não é um relato anônimo nem coletivo: quem o conta é seu “autor”. Quando o fato que deu origem ao causo não foi vivido ou testemunhado por quem conta, é dada a referência: diz-se quem contou; ainda que a memória popular não tenha formalidades autorais, um mínimo de indicações registra a origem do relato. O lugar do acontecimento sempre é mencionado. Assim como o lugar da ocorrência, o tempo é referido: dificilmente se diz o ano, a data pode ser inferida por quem ouve a partir do contato com o contador. O contador muitas vezes situa o fato no tempo a partir da sua memória: “há muitos anos”, “quando eu era criança”, “no tempo dos meus avós”, “eu devia ter uns quatorze anos”. Sabendo a idade do contador – geralmente é mencionada sem que se pergunte pois, nas conversas sobre os fatos passados, o contador se situa a partir da sua idade – e o ano da contação, o ouvinte infere a data precisa ou aproximada, como se vê nos exemplos:

JS: Porque você tem setenta e cinco [anos] em cima dessa terra, você tem que saber alguma coisa.

VS: Olha, eu tô com cinqüenta e sete anos, eu tinha na faixa de uns sete anos nessa época.

JM: [...] tem muita coisa sobre Ubatuba da minha época, então é um histórico que tem desse período da minha vivência de quarenta anos atrás...

Portanto, o caso é localizado no tempo e no espaço.

Como foi dito, o caso não é apresentado como narrativa ficcional. Geralmente, quem conta um caso afirma a veracidade da história que conta, dando referências, remetendo a outras pessoas que podem confirmar:

- JS:**
1. Eu fui pescar... isso é verídico! Eu fui pescar com o Bauzinho, ele [mostrando uma “testemunha”] conhece... [...] Se você pensa que é mentira o Bauzinho táí, o pescador...
 2. [...] eu tenho um amigo meu, amigo nosso, tá vivo ainda lá no sertão do Ubatumirim é... Seu João Bimbim...
 3. [...] ensacava [...eu e o] N., que trabalha na CESP – tá aposentado – nós fazia isso. Aí Seu S. [patrão] falou “amanhã vai chegar canoa...” com a farinha né?
 4. [...] Mas isso aí aconteceu! [...] V. S., o delegado, mora em São José dos Campos. [...]

Nesses quatro excertos da entrevista com o contador J.S., aparecem referências a pessoas que poderiam ser consultadas caso a entrevistadora quisesse confirmar o que foi dito.

Os contadores apelam para a boa vontade do ouvinte em dar crédito a sua história com afirmações que podem tomar Deus como testemunha: “Por Deus que é verdade!”, “juro por Deus, Nosso Senhor!”; ou dizendo seriamente: “mas isso não é mentira não, é acontecido mesmo!”. Uma garantia para a veracidade da história é o caráter do contador, origem da narrativa:

JS: [...] Ele contava que ele viu o lobisomem. E agora, que você vai dizer? Um homem que não mente, nunca mentiu, nem bebia.

Nesse excerto, o contador faz a citação de outro contador. De acordo com De Certeau (1994), o recurso da citação é a “arma absoluta do fazer crer”, sendo que a crença é justamente “o ato de enunciá-la considerando-a verdadeira – noutros termos, uma ‘modalidade’ da afirmação e não o seu conteúdo” (DE CERTEAU, 1994, p. 278). A citação se configura como uma maneira de afirmar a veracidade indiretamente, “a título da convicção alheia”, é um modo enviesado de afirmar o que não é aceito. Como diria Riobaldo, personagem de Guimarães Rosa: “Se creio? Acho proseável”.

Que tipo de narrativa, portanto, é o causo? O causo é uma narrativa que se assemelha ao conto pela simplicidade e concisão, com as diferenças já abordadas. Os personagens presentes geralmente são pessoas conhecidas do contador. Seres sobrenaturais como lobisomens e assombrações podem ou não aparecer. Do mesmo modo, exageros que levam o ouvinte a duvidar da veracidade do contado são facultativos. Podem estar presentes elementos cômicos ou trágicos, a intenção do exemplo ou simples divertimento. Lembrando a definição de gênero em Bakhtin (1992), como “enunciados relativamente estáveis”, a perspectiva desta pesquisa está em conformidade com o posicionamento de Marcuschi (2005, p. 17), ao notar que

[...] do ponto de vista enunciativo e do enquadre histórico-social da língua, a noção de *relatividade* parece sobrepor-se aos aspectos estritamente formais e captar melhor os aspectos históricos e as fronteiras fluidas dos gêneros.

Marcuschi (2005, p. 18) reafirma seu entendimento dos gêneros “como **formas culturais e cognitivas de ação social**” devendo ser estudados segundo suas características: “o gênero é essencialmente flexível e variável, tal como o seu componente crucial, a linguagem. Pois, assim como a língua varia, também os gêneros variam, adaptam-se, renovam-se e multiplicam-se”. Os causos, por conseguinte, devem ser considerados em sua flexibilidade e variedade, como uma forma de ação social.

Ao contar um causo, não é raro que uma história sirva de ensejo para a próxima, seja pelos personagens, que aparecem em outros causos, seja pelas situações que lembram outras semelhantes. Pode haver um só contador ou vários que se alternam.

JM: [...] isso [...] de um causo ir emendando no outro, isso é normal, se emenda um no outro e vai, o personagem daquela história faz parte de outra e vai embora [...]

VS: Ele é uma coisa, nós lembra muito dele, assim que ele vai contando aquele causo e fala assim “otra coisa!” e começa ... daqui a pouco ele: “otra coisa!” [...] vai um já vem, vem outro, um assunto já puxa o outro.

Dessa forma, um causo quase nunca vem sozinho, ele se insere numa rede viva e nunca repetida de histórias: na contação. É importante observar, no entanto, que na maior parte das vezes, os causos contados não compõem somente uma contação, entendida como seqüências de narrativas encadeadas pelos temas ou personagens: em geral, os causos fazem parte de uma conversa demorada, ligam-se aos assuntos tratados na interlocução, a título de exemplo ou ilustração, servindo como argumento, corroboração, exercício de memória. Assim, são os assuntos conversados que ensejam a contação dos causos, que estão sempre entremeados na conversação. Conforme De Certeau (1994), a narrativa é a linguagem das táticas e opera lance por lance, ao sabor da ocasião.

5.2.3 Temas possíveis

O que conta o causo? Como relato de fatos vividos por quem conta, o causo pode expor todo tipo de evento:

VS: Esse tipo mesmo de causos que tem esses mistérios. Coisas do outro mundo... esses é o que eu gosto mais. Dos causos violentos que contavam de briga eu não gostava.

JS: Eu gosto de todas, eu faço [escreve] de todas, pescador, caçador...

JM: Minha mãe é daqui, meu pai é de Caraguatatuba. Então minha mãe conta muita coisa, não só do pai dela como da infância dela... Mas fala muito do pai dela, L. que é um personagem folclórico do qual ela contou muitas coisas, são causos. Meu pai também, das caçadas, das pescarias. Então eu tenho bastante coisa.

Pesq: Então os causos podem ser sobre qualquer coisa, qualquer acontecimento?

JM: Qualquer coisa, vou dar um exemplo: Minha mãe contou vários causos do meu avô. Um causo desse foi que uma época, meu avô estava pra Santos [...]

Como no segmento acima, muitos contadores, para definir o causo e mostrar os temas possíveis, contam um causo. Em todas as entrevistas realizadas, os contadores contaram causos para explicar o que lhe era solicitado.

Há, entre as narrativas recolhidas em Ubatuba, os famosos causos de assombração, lobisomem e outros seres sobrenaturais – míticos, segundo Cascudo (2002); os causos pitorescos – anedotas segundo Simonsen (1987) ou chiste, de acordo com Jolles (1930) e Cascudo (1978); causos variados que guardam a memória de vida cotidiana, relacionados aos trabalhos, aos costumes, enfim, são um retrato da vida cotidiana interpretado de acordo com os valores vigentes e enfeitado com as cores e materiais presentes no imaginário popular.

Que fatos escolher para narrar? Para se tornar um causo digno de ser narrado e ouvido, é necessário que seja um acontecimento exemplar ou representativo dentro do universo de valores e crenças da comunidade; ou que seja interessante segundo as intenções comunicativas: insólito, pitoresco, nostálgico, etc. Seja qual for o tema do causo, ele é resultado de um trabalho de linguagem e de memória (BOSI, 1998), trabalho no sentido de que é uma construção a cada contação, e elas se repetem muitas vezes. Os fatos passam pelo filtro da memória, dos valores, das crenças, o que foi mais significativo de acordo com a vivência de cada contador, que coloca na narrativa o seu olhar, que escolhe os pormenores a narrar. O causo é, assim, o acontecimento subjetivado pelo contador e trabalhado de acordo com as suas intenções comunicativas de modo a provocar uma reação no ouvinte.

5.2.4 Acréscimos: mentira ou criação?

Com relação aos acréscimos feitos aos causos (invenções a partir de um acontecimento) no ato da narração oral ou, principalmente na escrita dos causos – que se tornam *contos*, no entender de alguns contadores – os entrevistados explicam:

JS: Você diz “o escritor é mentiroso”. É, porque ele cria. Ele é mentiroso porque ele cria, mas tem uma parte, uns sessenta por cento, uns setenta por cento que é verídico, que aconteceu. São fatos, né? Então ele acrescenta, ele enriquece aquela cultura. [...]

Tem o caso e tem a imaginação que é o seguimento do conto. Então quem escreve mistura uma coisa com a outra pra dar uma pitadinha de sal, um gostinho no ponto. Pois se você vai fazer uma história sem ter uma pitadinha, não fica legal, né? [...] Então tem que ter uma brincadeira, e eu faço meus contos, no fim eu faço uma brincadeira, você tem que relaxar um pouco, né? Muitas vezes é coisa verídica...

Neste segmento, o contador admite os acréscimos para as narrativas escritas, que ele diferencia do caso ao dizer “tem o caso e tem a imaginação que é o seguimento do conto”. No trecho em que o contador afirma: “você diz ‘o escritor é mentiroso.’ [...]”, não está se referindo ao diálogo imediato com a pesquisadora que o entrevista, mas está respondendo dialogicamente, no sentido empregado por Bakhtin (1997), aos já-ditos que circulam na sociedade. A sua resposta é uma defesa em favor da criação: “é, porque ele cria”, mas arremata logo dizendo que a maior parte é verdade. Sua resposta parece se unir a de um de nossos maiores escritores, Ariano Suassuna (2000):

No caso do mentiroso, eu acho que é natural: todo escritor é um pouco mentiroso, um pouco Chicó – o mentiroso que mente não para prejudicar alguém, mas por amor à arte de mentir.

A distinção entre conto e caso, com base nos acréscimos, fica bastante evidente para esse outro contador ao demonstrar que, ao escrever, tem a preocupação em prender a atenção do

leitor:

JM: Eu costumo, quando escrevo alguma coisa, que eu ouvi um caso, como minha mãe conta, então eu sempre incremento pra ficar mais... coloco uma pimenta pra ficar mais engraçado que é isso que eu acho que é o mais interessante no caso é esse lado da sátira, de você satirizar, ou de você fazer uma graça, você fazer uma coisa hilariante pra ter mais vida, mais interesse até na parte da leitura, [...] essa é a distinção que eu faço. O caso é uma coisa que aconteceu e o conto é uma coisa que você criou.

Dentre os contadores entrevistados em Ubatuba, os que escrevem admitem a alteração, justificada pela forma outra de comunicação: para eles, o que é escrito precisa ser diferente do que é falado, em benefício do próprio leitor. Colocações que lembram outro importante escritor brasileiro, Graciliano Ramos, nas palavras de seu personagem Alexandre:

Ficam, portanto, os amigos avisados de que na história do Silva há uns floreios. Acho que ele procedeu com acerto: quando um cidadão escreve, estira o negócio, inventa, precisa encher o papel. Natural. Conversando, como agora, a gente só diz o que aconteceu. É o que eu faço. Na sala havia quatro jaqueiras. Apenas.

O caso deixa entrever, não obstante a opacidade constitutiva da linguagem, o imaginário dos contadores, a visão que têm da sua vida cotidiana: pode-se observar se ligam os eventos ao sagrado, às superstições, ou ainda se procuram encontrar ou sublinhar os elementos pitorescos e originais no interior de situações ordinárias. Pois se o caso é uma narração de fatos vividos ou ouvidos pelo contador, ele é sempre um trabalho no sentido apontado por Bosi (1998, p. 55) é uma criação pois é uma visão sobre o passado, mesmo que o contador não tenha consciência de que está criando e pense que está somente contando conforme o ocorrido. Nessa produção entram seus valores, anseios, medos e, também, outras vozes, pois todo texto é polifônico, para utilizar a expressão de Bakhtin (2005). Assim, o texto do caso é atravessado pela ideologia e pela subjetivação da experiência do contador.

Além dessas formas muitas vezes inconscientes de produção de sentidos, há o trabalho intencional de criação, destinado a causar um impacto no leitor, a trabalhar a narrativa,

acrescentando elementos capazes de ressaltar-lhe o sabor: *sal*, para JS e *pimenta*, para JM.

Quanto à importância dada pelos contadores de causos à veracidade das histórias que ouvem, percebe-se que o que mais importa é a narrativa em si, tenha ela elementos fantasiosos ou não, dignos de crédito ou não; fica por conta do ouvinte. O que mais se preza é que a história seja boa para ouvir, que entretenha, ensine, crie os vínculos sociais em torno da cultura que se produz e reproduz a cada contação. O que não significa que os causos sejam contados como fantasia. Embora alguns se divirtam com a perplexidade e a dúvida dos ouvintes perante o caso narrado, os contadores não gostam de ser chamados de mentirosos:

JB: Tem pessoas que gostam, tem pessoas que chamam você de mentiroso. Quantas vezes já passei na rua e “Ô mentiroso!”, então eu fico com raiva, me aborrece, porque não é que a gente seja mentiroso [...] o pessoal fala que isso aconteceu, não foi do meu tempo, mas o meu pai mesmo diz que aconteceu mesmo...

BO: Fica bravo [se referindo a seu irmão], não pode falar que é mentira... O V. contava a mentira dele, não queria que ninguém desmentisse, mas também ele escutava dos outros e não desmentia não. Ele sempre dizia “a Providência Divina faz muita coisa” (risos). Ele escutava a mentira dos outros e dizia “ah, a Providência Divina faz muita coisa...”, aí ele largava a dele também.

Nos segmentos acima percebe-se a regra que garante a continuidade da contação: dar credibilidade a quem conta ou, no mínimo, garantir seu direito de dizer. E se for mentira? Nesse caso, não cabe ao ouvinte desmentir o contador. Admite-se a perplexidade e o questionamento, mas o respeito e a consideração são imprescindíveis.

5.2.5 A transcrição de causos em contos e de contos em causos

A transcrição, para Almeida e Queiroz (2004, p. 270), é a denominação da escrita de um texto originalmente oral, que se apóia na memória, mas “não é uma memorização exata”, mas uma “construção criativa”, marcada pela intenção de atingir um leitor.

Um fenômeno observado nesta pesquisa foi o da mutação de um gênero em outro: mais comumente do causo em conto. Isso é feito quando alguém decide escrever e acrescentar elementos a um causo e transcriá-lo na forma narrativa do conto.

No entanto, também pode acontecer de um conto ser contado como causo, isto é, uma narrativa que existe em vários cantos do país ou de uma região, ser contada como de fato acontecido, adquirindo as características do causo: o contador dá as referências de lugar, tempo e personagens conhecidos para um relato que é contado em outros lugares sem quaisquer referências ou com referências muito vagas e esparsas como no conto. Como exemplo (outros foram coletados), pode ser citado o caso do conto “A moça e a vela”, que possui diversas variantes, tendo sido coletada por Teófilo Braga (apud CASCUDO, 2004) em Portugal e no Brasil em vários lugares por Cascudo (2004), Lindolfo Gomes (apud CASCUDO, 2004) e Castañeda (2005). Porém, esse conto é contado com todas as características do causo, com uma série de referências em vários lugares do Brasil.

Embora tenha as características de um conto popular, MHG, ex-moradora do município de Potim, SP, narrou esse conto na forma de um causo, com as referências do lugar, o nome das pessoas envolvidas e a época. Ao saber que a mesma história, tida como verídica por ela, é contada em outras partes do Brasil, a contadora não se abalou: “pode ter acontecido, afinal existem almas em todos os lugares...”. O conto e o causo citados constarão nos anexos a título de exemplo para efeitos de comparação.

Pode também acontecer de um causo, ou seja, uma narrativa sobre um fato ocorrido num determinado tempo e lugar, se tornar uma narrativa do tipo conto, que se espalha alcançando outros lugares, onde quem os recebeu e está recontando não sabe mais dar seus detalhes de origem, dizer quem viu, ouviu, onde, quando, etc. A linha que demarca os gêneros causo e conto, portanto, às vezes parece se desfazer. No dizer de um dos contadores de Ubatuba:

JM: É, na verdade o causo, o conto, há uma distinção mas um depende do outro. Às vezes, quando você passa a escrever, você mistura, a partir do causo você

torna um conto. A partir de um causo então há a possibilidade de você estar transformando, estar definindo, o conto pode ser a variante de um causo. E vice-versa. Tem o causo contado e tem o causo escrito. O causo escrito passa a ser um conto.

5.2.6 Função social do causo: identidade, memória e relações de poder

O valor dos causos – e dos contos deles derivados – para os contadores, está na função de valorização e de preservação de um modo de vida, de pensar ou, em outras palavras, na constituição de uma identidade que se constrói na resistência à massificação cultural que despersonaliza, própria da globalização, e na memória. Duas funções principais se destacam nos relatos dos entrevistados: a constituição da identidade juntamente com a preservação da memória e a função educativa derivada dos valores expressos nas narrativas.

JR: Acho que os causos tem uma função também de preservar a memória, os causos preservam a memória do lugar, as histórias tradicionais não: já são de outro lugar de um outro espaço, eles podem ganhar alguns aspectos do lugar como no caso da casa de farinha [adaptação do conto de João e Maria], mas os causos não. Os causos são daquele povo do lugar onde está sendo contado.

Neste último segmento, é ressaltada a questão da identidade cultural ligada à noção de pertencimento: os causos são daquele povo, daquele lugar e, sendo assim, constituem a identidade local.

Em outros depoimentos volta a aparecer a valorização de uma identidade cultural ligada à valorização da história local:

JM: [...] é mais pra você deixar uma recordação sua pra cidade, deixar uma coisa que é fundamental, sem aquilo... seria como que uma identidade, as coisas que a gente escreve e tem escrito [...] tem muita coisa sobre Ubatuba da minha época [...].

No segmento abaixo é a função educativa e exemplar que é vista como primordial:

VS: Nossa! Aquele lá eu acho que me ajudou muito a ter temor das coisas assim, a respeitar as coisas da igreja, naquele tempo que às vezes eu era danada ... Minha mãe contava algum tipo de causo assim, pra gente tirar lição daquilo.

Para caracterizar a circulação social do gênero, é necessário ainda responder a algumas perguntas: Quem são os contadores de causos? Qual é o momento dedicado à contação? Atualmente, ainda existem contadores de causos?

Primeiramente, para ser contador é necessário ter desenvolvido algumas habilidades: narrar sem perder o fio narrativo, provocar o interesse dos ouvintes mantendo com eles um diálogo com ou sem intervenções, dar referências para a imaginação do ouvinte. Sobretudo, a competência comunicativa que se expressa no momento da contação, quando o contador capta o envolvimento dos ouvintes, certifica-se de que está sendo compreendido, dá explicações necessárias de acordo com o ouvinte.

Dessa forma, um contador caiçara de Ubatuba quando conta um causo para um não-caiçara pode dizer: "... então quando chegou no jundu... sabe o que é jundu?" e rapidamente explica do que se trata, se for preciso. Para um caiçara ele não perguntará se sabe o que é jundu, pois todo caiçara sabe; prosseguirá sua narração sem interrupção.

Contudo, para ser contador não é preciso estudo. Muitos contadores – talvez a maioria – têm pouco estudo ou não estudaram. Talvez seja esse um dos motivos para sua não valorização pela escola, que se aparta do saber popular. Esse é um conhecimento tradicional popular que se aprende ouvindo outros contadores, principalmente na família e em pequenos grupos:

VS: Era ele [o pai] e a mãe, os dois sempre tava lembrando de causos assim, mas ele mais, que saia muito, é que via essas coisas, né?

[...] às vezes eles roçavam pasto lá e fazia mutirão, chegava de noite, tempo frio a gente fazia fogueira no quintal e aí era muito causo que saia, mas muita coisa. [...]

Era muito gostoso, tinha um fogão de lenha, lembro direitinho assim... nossa, eu não esqueço até hoje daquele calorzinho [...] enquanto ele contava os causos, e ele contava esses causos mesmo de assombração, de coisa de outro mundo, negócio assim que ele via, que ele escutava ... [...]

Para a grande maioria dos contadores, foi nas famílias que aprenderam a contar. Tal condição de aprendizado do gênero pela exposição aos modelos presentes no cotidiano, justifica a classificação do causo como gênero discursivo primário (BAKHTIN, 1992).

A contação de causos aparece junto às atividades domésticas:

MC: Minha mãe gostava muito de contar histórias. Enquanto ela costurava, chamava as crianças, mas também ela contava histórias. [...] A minha mãe tinha tempo. Ela sentava um pouco pra contar histórias pra nós, causos. A minha mãe muita coisa ela via também, né?

Além do ambiente familiar, os causos podiam ser contados entre amigos e colegas de trabalho, ao final da jornada. O momento preferido parece ser o fim de tarde ou a noite, justamente quando as pessoas podiam se reunir e se descontraír. Os contadores mais autorizados são os mais velhos, o que, no entanto, não desqualifica os mais jovens como eventuais contadores:

JR: Todo fim de tarde tinha causo sendo contado no chamado serão. Serão é o fim da tarde... finalzinho da tarde é o serão. No serão a gente se encontrava pra escutar os causos dos mais velhos. [...] Às vezes também os mais novos, mas normalmente os mais velhos mesmo. Todo mundo prestava muita atenção pras histórias, todo mundo parava, ficava em volta assim, numa roda, ou se fosse numa sala ficava sentadinho no banco escutando. [...] Era mais no serão, mas às vezes à noite também. À noite era mais assim história de assombração, né?

E no fim da tarde mais os causos que tinham acontecido por ali mesmo pelo lugar [...]

Nesses relatos nota-se a ligação da contação de causos com a valorização do convívio familiar e, sobretudo, das pessoas mais velhas da família ou da comunidade. Os contadores por excelência são os mais velhos do lugar e, principalmente, os pais e os avós. Os mais velhos contavam com o respeito dos mais novos, eram os depositários das histórias mais antigas que não deixavam de interessar a todos, como aparece no depoimento acima. O desmantelamento dos valores ligados à família e ao saber tradicional dos velhos pode ser detectado como um dos fatores responsáveis pelo enfraquecimento da atividade dos contadores de causos, lamentado pelos entrevistados:

JM: Antigamente isso aí era mais forte, né? Meu avô gostava muito de contar causo, contava muita história pra gente quando era criança, isso depende da criação de cada um, da família que é, acho que depende muito, e se tem esse costume, numa família... da criança estar ouvindo, essa criança vai aprender: amanhã, depois ela vai tá passando, agora se essa família não tem o costume, nunca teve esse costume, não...

Talvez por ser o causo um gênero primário de transmissão eminentemente oral, próprio da cultura de pessoas simples, que não têm o domínio da escrita, não seja valorizado, pois não entra com a mesma força de outros gêneros legitimados pela escrita nas relações de poder-saber presentes na sociedade. Como assinala Marcuschi (2005, p. 28):

Segundo observa Kress (2003, p. 85), tudo indica que numa sociedade altamente letrada como a nossa, o conhecimento dos gêneros da escrita “é inescapável”. Mas ao mesmo tempo, os gêneros são indicadores de relações de poder e fator de hierarquização do poder. Não tem sido este, no entanto, o foco mais importante para uma teoria dos gêneros.

É interessante a indicação de Marcuschi (2005): as relações de poder que permeiam a circulação dos gêneros na sociedade não têm sido o foco das teorias que os estudam. Embora esta pesquisa não tenha condições de aprofundar o enfoque, não pode deixar passar

despercebido o fato de que a circulação do gênero causo é atingida pelas relações de poder que se afirmam na sociedade. Por outro lado, sua permanência e luta por continuidade se apresentam como *resistência* cultural popular que, como perceberam De Certeau (1994), Foucault (1984) e Pechêux (2002), não podem ser desconsideradas.

Uma parte dos entrevistados, sendo pessoas não habituadas a dar entrevistas e a serem reconhecidas como conhecedores, julgavam não poder contribuir, apesar da sua boa vontade, não sabendo definir ou caracterizar. O que se constatou foi que a conceituação e a caracterização são difíceis para algumas pessoas, não por se constituírem em atividades mentais abstratas, mas pelo imaginário (PECHÊUX, 1969/1997) instituído, segundo o qual uma pessoa de pouco ou nenhum estudo não pode ou não tem condições de ensinar algo a alguém que estudou mais. Todavia, essa situação não obstou a pesquisa, pois se pôde depreender o conceito e as características implícitas nas falas dos entrevistados, ou mesmo explícitas embora diluídas em falas extensas nas quais se tecem considerações e, sobretudo, narram-se ou contam-se causos.

Diferentemente da maior parte dos contadores de causos, três contadores são também escritores – Júlio Mendes, João Barreto de Mesquita e João de Souza – e, como caixas “militantes”, empenhados na valorização da cultura popular caixara, escrevem e divulgam os causos transformados em contos na emissora de rádio local.

Embora a contação de causos permaneça como um costume em Ubatuba, os entrevistados consideram que esses momentos já não recebem a importância de alguns anos atrás:

JR: Hoje em dia está se perdendo [o costume de contar causos], porque não tem esse espaço, ou talvez até esse respeito, pelo que o outro tem pra falar, pra escutar, prestar atenção [...]

MO: Os mais jovens não acreditam nessas coisas, né? Então a gente fica assim: “será que era verdade?” porque o jovem é estudado e os outros [os contadores mais velhos] não era né?

No segmento acima (de M.O.) percebe-se o deslocamento da valorização antes

atribuída aos velhos para os mais jovens, pois estes “são estudados”. Na sociedade capitalista o valor de uma pessoa é medido pela sua produtividade, sendo a escolarização um dos índices da capacidade produtiva. O velho, além de ser improdutivo pela idade, não tem lugar ou função – e o respeito daí resultante – se não tem estudo: o que ele pode ensinar?

Outro elemento a ser ressaltado no processo de enfraquecimento dessa cultura dos causos é a substituição dessa forma de entretenimento, de transmissão e de convívio pela audiência à televisão:

JR: [A contação de causos está sendo substituída] pela televisão, em vez de conversar, agora, tem que prestar atenção na televisão, porque antes não tinha mesmo o que fazer, às vezes escutava um pouco o rádio só, mas não era muito.

Em geral, os contadores lembram dos tempos passados com nostalgia, já que o conforto trazido pela energia elétrica, especialmente as novidades da televisão modificaram o tipo de convívio entre familiares e amigos:

JS: Mas ela [avó] sentava ao pé do fogo como a gente fala ou então na cama à noite ela contava histórias, porque não havia televisão, não havia rádio, não tinha pressa [...]

MO: Eu acho que tá perdendo né? Assim, eu acho que o povo tá querendo mais na parte de televisão do que as coisas antigas, né? Que era tão bom as coisas antigas que a gente vivia assim de quando fazia aquela lua tão bonita, sentava todo mundo pra conversar, hoje em dia não tem mais nada disso.

A mudança no ritmo de vida e na qualidade do convívio com as pessoas da comunidade é detectada como uma das responsáveis pelo enfraquecimento da contação de causos:

JM: [...] não é como antigamente que era natural, o negócio de contar causos, você juntava um grupinho de pessoas [...]

Tinha mais tempo, na própria brincadeira, ou quando ia fazer um barreado [das paredes da casa de pau-a-pique], fazer um roçado, tava capinando e já contando alguma coisa, isso pra passar tempo, e isso hoje em função da vida corrida, é difícil você encontrar...

[...] trabalha pra patrão, não tem aquela amizade que criava antes, no trabalho, aquele contato familiar, o vizinho era vizinho mais próximo, mais chegado [...]

Entre os fatores responsáveis pelo definhamento do costume de contar causos – juntamente com outros costumes caiçaras, como festas e danças –, o contador JB ressalta as mudanças culturais ocorridas com o avanço das religiões protestantes ou evangélicas em Ubatuba nos últimos anos:

JB: O que eu vejo aí na cidade, no município, na região nossa é que o que é nosso vai se acabando, entendeu? Costume nosso e hoje acontece que o povo tá vendo, não sei porque tem vergonha e você veja bem que... também a religião tá influenciando muito [...] você vê, a religião básica era a católica e tinha como base, é cem por cento católica, antigamente era assim. E hoje o que você vê é essa difusão de religiões, dá quase empate. Isso aí acabou com o folclorismo, acabou com as belezas das festas caiçaras de antigamente.

A relação que existia entre a contação de causos e a religião é de formarem uma totalidade cultural. Em casa era feita a alimentação, as orações e a contação; no trabalho, mutirão, e suspensão das atividades por ocasião das festas religiosas – que eram muitas – como foi relatado pelo contador. Muitas vezes, no final de um dia de trabalho ou de um mutirão os trabalhadores se reuniam para contação de causos. Até mesmo nos velórios e novenas pelos mortos – feitos nas casas –, após as orações era costume contar causos sobre o falecido. A visão expressa acima pelo contador de Ubatuba parece encontrar confirmação teórica na obra de DaMatta (1997) que, citando Weber e Feuerbach, compara as sociedades individualistas (que têm o indivíduo como “valor social e moral positivo”) e as sociedades relacionais (que têm as ligações entre as pessoas como o maior valor) colocando como base para sua divergência

ideológica a religião. As primeiras seriam as sociedades com valores protestantes e as últimas pertencentes ao universo ético católico.

[...] essa consciência da individualidade está diretamente relacionada à constelação de valores protestantes e ao rompimento de uma concepção de comunidade onde as relações (os elos, as ligações) eram seguramente mais básicas que os indivíduos nelas envolvidos. (DaMATTA, 1997, p. 134)

Conquanto o autor citado tenha analisado o Brasil, de maneira geral, como uma sociedade relacional; Ubatuba, na visão do contador JB, é representada na transição de uma sociedade relacional para uma sociedade individualista.

Embora a situação atual seja vista por aqueles que viveram outros tempos – não tão distantes – como muito diversa daquela de antigamente, quando contar causos era algo corriqueiro e arraigado na cultura caiçara de Ubatuba, o que se pode observar é que essa ainda é uma cultura viva e pulsante, que desenvolve competências e cria laços, conta com muitos bons contadores. A saída para esse momento de crise e de transformação é vislumbrada e trabalhada de várias formas: pela escrita, pela transmissão dos contos e causos na rádio, pela criação de grupos folclóricos, pela idéia de criação de um espaço para os contadores:

JM: [...] eu tenho uma vontade de fazer, não sei se esse ano eu faço de reunir na praça da Matriz naquele coreto, até eu tava conversando com o M. de fazer com a grade que nem em Caraguá fizeram, fazer ela móvel, pra abrir, então você tem um contato mais aberto, mais direto com o público... então eu tenho essa vontade de uma vez por semana reunir a turminha ali pra tá contando causo.

Pode-se ver, nas formas de continuidade da contação de causos, um movimento de resistência cultural frente a um modelo avassalador de massificação característico do processo de globalização do mundo atual. Assim, a interpelação desses sujeitos em “cidadãos de uma aldeia global” não se faz sem resistência, que na perspectiva de Foucault (1984) é uma manifestação de poder. No entender de De Certeau (1994) trata-se de táticas, modos de interferir e marcar sua presença naquilo que é imposto, importado, enfim, naquilo que constitui o mundo atual.

Como apontou Darnton (2001) a respeito das histórias contadas na França do século XVII, os causos também contam a respeito das condições materiais de existência de uma comunidade, além da maneira como essas condições são “interpretadas”.

Nos causos, o imaginário popular se mostra, deixando entrever a posição de dúvida em face aos novos valores de um mundo industrializado, informatizado e globalizado. Se as idéias, valores e informações transmitidas pela escola e pela televisão interferem nas crenças e valores dos antigos, não é possível dizer que as tenham simplesmente substituído. Um exemplo interessante disso é que três dos entrevistados, ao falarem dos causos de assombrações, lobisomens e boi-tatá, não disseram que hoje sabem que essas coisas não existem e sim que não aparecem mais, talvez por causa da iluminação e do aumento da população. Como afirmou De Certeau (1994), a crença permanece a despeito dos desmentidos: “uma crença sobrevive ao desmentido que recebe de tudo aquilo que sabemos sobre a sua fabricação”.

5.3 Um caso como exemplo

A transcrição do caso a seguir tem a intenção de mostrar como o contador apresenta as referências características do caso. As notas auxiliam na identificação. Evidentemente, não é possível transferir para o texto escrito a vivacidade da contação oral (performance), com suas pausas, olhares e entonações que trazem muito mais graça à narração. O fato escolhido para ser narrado como caso é totalmente inusitado, o que o torna pitoresco. Ao lado da intenção do narrador de fazer rir, o que é inevitável ao ouvi-lo, há o propósito (explicitado durante a entrevista) de mostrar como era a cidade e a vida dos caiçaras de antigamente.

JS: Quando eu[1] trabalhava no S.T.L. [nome do patrão], eu tinha quatorze

anos.[2] Não tinha estrada[3], então o caiçara lá do norte[4]... eles tinham uma canoa enorme com uma caixa feita de madeira forrada de couro pra fechar pro mar não molhar a farinha, porque no saco o mar batia molhava né? Então botava ali, diz que fechava bem fechadinho... a farinha solta, quando chegava aqui na barra a gente ensacava a farinha pra levar pro armazém. E eu fazia isso aí. Ensacava [...eu e o] N.[5], que trabalhava na CESP – tá aposentado – nós fazia isso. Aí Seu S. [patrão] falou: “amanhã vai chegar canoa...” com a farinha né?

Morreu um cara lá [no Ubatumirim] e a família... ele queria que enterrasse aqui no cemitério de Ubatuba, não queria lá e pra dar duas viagens de canoa não dava tempo: ou traz a farinha ou traz o defunto... demorava quase dois dias [remando]. O que eles fizeram? Enterraram o defunto na farinha de mandioca, enterraram na caixa de farinha, na esperança de chegar aqui e não ter ninguém por perto, o dia tava chegando. Aí encostaram a canoa ali na barra dos pescadores, abriram a caixa da canoa, arrancaram o defunto, lavaram na água do rio, deram um banho nele, vestiram roupa direitinho e botaram no caixão, que o caixão tava esperando. E eu vi tudo aquilo[6]. E a farinha? Jogar fora não ia jogar fora, ensacamos a farinha toda, então eu levei muitos anos sem comer farinha... o defunto com a boca cheia de farinha, cabelo tudo... aí vestiram roupa no homem e levaram pro cemitério e... ensacamos a farinha pra levar pro comércio. Não tinha outro jeito. Ou levava o defunto ou levava a farinha. O cara [consumidor da farinha] ia saber que tava o defunto dentro da farinha?

- 1 O próprio contador viveu a situação narrada.
- 2 Apresenta as referências de tempo e lugar: quando tinha quatorze anos [em outro momento da entrevista, feita em 2005, o contador diz ter setenta e cinco anos], ou seja, o caso se deu por volta de 1944 em Ubatuba, onde o contador sempre viveu.
- 3 Mostra as condições materiais da época: não havia estrada ligando as praias do norte ao centro [Ubatumirim fica a 40 km de distância pela estrada atual, a BR-101] e o transporte era feito por mar. A farinha de mandioca era o principal produto dos moradores das praias.
- 4 A narrativa envolve moradores do centro da cidade [S.T.L.], o patrão, era um conhecido comerciante da cidade] e da praia do Ubatumirim, situada na região norte do município.

5 É dada a referência de testemunhas ou participantes que podem confirmar o ocorrido.

6 O contador garante a veracidade da ocorrência sendo ele mesmo a testemunha.

O contador demonstra ter se solidarizado com os produtores de farinha ao contar a sua situação: a dificuldade e a demora no transporte, e o desejo de não contrariar a família do morto: “não tinha outro jeito”. Optando por não delatá-los na época, hoje se diverte em contar o caso.

Para exemplificar como os casos se inserem nas conversas e se “emendam” um no outro (como dizem os contadores), pode-se tomar o caso acima, que foi contado após um outro sobre defuntos, que respondia a uma pergunta sobre o motivo da mãe do contador não gostar dos moradores do sul. O “personagem” defunto, presente no caso anterior, foi o ensejo para a narração deste caso. O seguinte a este foi outro caso de defunto, mais recente, e assim a conversa foi seguindo, de caso em caso, uma história puxa outra levando os ouvintes ao riso, à admiração, à dúvida, ao enlevo, à reflexão... dificilmente, ou nunca, à indiferença.

5.4 Análise lingüística do caso

Nessa seção, alguns casos serão analisados tendo por base critérios lingüísticos. De acordo com Bakhtin (1997, p. 124), esse é o terceiro passo na análise de um gênero: depois de conhecer a sociedade e os gêneros que ela possibilita, depois ainda de saber como se dá a interação imediata que produziu determinados enunciados, o estudo das formas lingüísticas não deve ser negligenciado, mas subordinado àqueles anteriores.

Desse modo, após tratar das questões ligadas à sociedade, que chamamos condições de produção e circulação do gênero e depois de mostrar como o caso se insere nas falas dos contadores, com que funções e temas, o objetivo é mostrar como os casos se organizam em termos lingüísticos, ou seja, quais recursos da língua são utilizados pelos contadores para narrar.

O conceito de intervenção dialógica, de Zumthor (1993) engloba formas diferentes de comunicação com os interlocutores, garantindo a interação, dando formas novas a cada performance de contação e marcando a participação que o ouvinte tem como co-autor da obra. Pode ser um comentário, que deixa em suspenso a narração, e logo volta a ela; uma interpelação

que toma a forma de verbos no imperativo ou condicional, seguida ou não de um vocativo; ou ainda uma convocação de algum presente como testemunha. Pode-se empregar essa categoria, considerando que está em conformidade com os conceitos anteriormente apresentados, para a análise lingüística do causo.

O causo pode ser caracterizado como uma narrativa oral curta, entremeada num diálogo, na qual o contador é personagem, se foi testemunha do ocorrido. Caso contrário, se ouviu alguém contar, os personagens são conhecidos e o contador se refere a quem contou. Se houver outras testemunhas, o contador as indica como prova da veracidade. O causo é situado no tempo, por marcas como “no tempo do meu avô”, “quando eu era criança”, nunca se diz mês e ano exatos, sendo possível, porém, inferir uma data bem aproximada. O causo traz marcadores de oralidade como “aí, então, daí, né” e intervenções dialógicas (ZUMTHOR, 1993) que podem ser interpelações ao interlocutor, como “você conhece?”, “sabe o que é...”, “então veja”. Algumas dessas intervenções, como assinalou Zumthor (1993), são comentários do próprio texto pelo contador.

O causo é contado em primeira ou terceira pessoa, do singular ou plural, de acordo com a procedência do relato. É utilizado o discurso indireto, predominantemente, com recurso ao discurso direto em quase todos os casos.

Sendo narrativa oral, o causo não tem título, diferentemente das narrativas escritas.

A seguir, serão analisados alguns causos a fim de detectar marcas lingüísticas, que possam se constituir em “índices de oralidade” (ZUMTHOR, 1993) ou, por outra especificidade, possam servir como elementos caracterizadores do gênero.

Causo 1

“Imagine alguém dizer que não tem, não existe o demônio, o coisa ruim... Tem. Porque em casa tinha um cachorro chamado Saúva, um cachorro bonito. Quase toda noite o pobre do cachorro apanhava no lado de fora. Nada se via, mas nós escutávamos o rumor da guasca que batia no cachorro, e ele, coitadinho, botava a cauda no vão da perna e vinha na porta chorando, daí nós botávamos ele pra dentro. Uma noite daquelas, o Saúva tava apanhando de dar dó, aí a minha tia Elídia, que morreu com cento e poucos anos, se pegou com Deus e saiu, enfrentando, falando alto: “Tá batendo no cachorro, seu porco, sem vergonha, seu pé

de pato?”. E xingava o que era, aquilo que não se podia ver. ‘Espera que eu já vou com um tição de fogo aí’. Foi lá na cozinha, pegou um tição de fogo. Ela sabia muitas rezas. Chegou no terreiro, pegou a rezar em voz alta. O que era saiu pelo caminho do poço. Quando chegou perto do poço deu dois assobios: fiiuuuuuu.....fiiuuuuuu..... Tia Elídia respondeu: ‘Tá sobiando ainda, seu malandro, seu sem vergonha, seu ordinário! Creio em Deus Pai Todo Poderoso, Santíssimo Deus!’. De lá veio uma risada. Minha tia pegou o tição de fogo e jogou com força, que ele foi cair lá no meio do mato. Eu disse assim: ‘Vai pegar fogo, o capim melado tá seco’. Mas não pegou fogo. Aí o que era desapareceu; nunca mais voltou. O que era eu não sei. Então ela dizia: ‘Era o demônio, meu filho, o coisa ruim que anda rodeando a casa, atentando a vida da gente’. Então eu digo: tem.”

Análise

O caso se insere no diálogo de modo a explicar ou comprovar uma opinião expressa e se dirige diretamente ao interlocutor imediato, fazendo referência a outros, ou seja, outras pessoas que dizem não existir o demônio. Nesse caso, a mudança do tempo verbal marca o início da narrativa “[...] em casa tinha um cachorro”. Neste trecho, o contador, que utilizava o verbo no tempo presente, passa a utilizar o passado (pretérito imperfeito). A ligação dos tempos – o passado que explica o presente – é feita pela conjunção causal “porque”: “Tem [existe o demônio] *porque* em casa tinha um cachorro...”.

No final, o contador conclui, voltando à asserção que deu ensejo ao caso: “então eu digo: tem”. De modo que, além de coerência interna – apresenta o desenrolar de um fato – o caso tem também coerência externa, ou seja, faz sentido com as proposições, conhecimento de mundo e situação na qual está implicado, para além do enredo em questão. De acordo com Dick (1999, p. 46), “a base para avaliar a coerência do discurso não são os significados das palavras individuais ou referentes, mas, precisamente, o conjunto das proposições, quando elas relatam fatos”.

Pode-se notar que o contador participou do evento narrado. Na narrativa estão presentes poucos personagens: o próprio contador, o cachorro, a tia, e o “que não se podia ver”.

Os casos geralmente são narrados em discurso indireto, sendo que comportam o discurso direto: “se pegou com Deus e saiu, enfrentando, falando alto: ‘Tá batendo no cachorro, seu porco, sem vergonha, seu pé de pato?’”. Nessas passagens, sendo uma narrativa oral, o que marca a passagem para o discurso direto são os verbos de ação “saiu, enfrentando, falando...” e,

sobretudo, pelo que não é possível mostrar numa transcrição, ou seja, os recursos próprios da prosódia: é a entonação, o ritmo e a altura da voz que mudam, demonstrando que se trata de um outro falando, que não o narrador. Os gestos e olhares compõem, juntamente com a voz, a performance.

A afirmação de que se tratava do demônio não atravança a narrativa, o que talvez deixasse o caso cansativo se ocorresse, pelo contrário, a afirmação é feita antes de começar o caso propriamente dito e, no final, é confirmada nas palavras da tia. O recurso, talvez se possa dizer, estilístico do contador, ao usar diferentes formas de nomear o protagonista misterioso como “o que era”, “coisa ruim” e “pé de pato, porco, sem-vergonha” (nas palavras da tia) confere movimento e graça ao texto oral. O contador utiliza substantivos com força de adjetivos e adjetivos substantivados para se referir ao demônio e, em menor escala, ao cachorro. A tia, porém, não necessita de adjetivos que lhe qualifiquem. Agente principal na trama, é a sua fala, juntamente com a ação, que mostra o seu caráter.

No nível discursivo, a narrativa faz emergir o universo de crenças e valores do contador. O poder do mal – invisível, porém audível e sensível – é combatido e vencido com o poder de Deus, do qual se investe a tia ao rezar. Especialmente lembrado é o trecho do Credo, famoso no imaginário popular como sendo insuportável pelo diabo.

É interessante notar que em outras entrevistas foram ouvidos relatos sobre cachorros que apanhavam de uma força oculta e maligna.

Causo 2

Seu Antonio contava que viu lobisomem, disse que o rosto continuava o da pessoa [...] aí ele foi pescar na sexta-feira, o seu Antonio com o amigo dele no Tenório. Aí ele foi buscar o remo, a canoa tava no rolo, meia-noite, a lua... Daqui a pouco ele escutou aquele uivo né? Aí ele parou assim e viu o amigo dele, o corpo crescendo os pêlos tudo, só o rosto dele. Aí ele chegou pro cara e falou: “ah, você é lobisomem é?”, aí ele falou “é, eu tenho uma sina” e falou “você vai pescar sozinho que eu vou embora”.

Mas o Seu Antonio já sabia que o lobisomem é vingativo, mata pra não contarem o fadado dele. Aí o Seu Antonio pegou o paletó, enfiou o remo, botou o paletó, o chapéu e se escondeu [...] aí [o lobisomem voltou e] tacou fogo no paletó [...] pensou que tinha matado o

homem. Nunca mais esse cara voltou em Ubatuba, sumiu. Ele pensou que tinha matado um homem. No fim não tinha matado nada, mas a intenção dele era matar, se o Seu Antonio tivesse lá ele morria. Ele contava que ele viu o lobisomem.

E agora, que você vai dizer? Um homem que não mente, nunca mentiu, nem bebia. Pescador mesmo. Morreu, capaz de ter uns quarenta anos que morreu. [...] E depois tem outros ...

Perequê... você conhece aquele que faz trabalho com madeira... B.? B. conta que lá no Perequê tinha um lobisomem e foi pescar com o irmão dele e chegou a hora do fadado ele disse “encosta a canoa que eu tô sentindo mal” [...] e quando chegou na praia já vinha os cachorros em volta encontrar com ele e ele começou a se transformar na areia e saiu um cachorrão, foi embora e daí no outro dia, porque o lobisomem come... eu como sal também mas não sou lobisomem... come esterco, sal, então ele tem bafo assim... tudo coisa que vai no lixão, é lixeiro. No outro dia, prestando atenção nele ele estava com os dentes cheios de pano, aí descobriram que ele era o lobisomem. E não voltou mais, foi embora [...] então o B. ... ele brinca né, mas isso que eu contei ele contou sério.

Análise

Nesse trecho da entrevista, ao ser questionado se já tinha visto lobisomem, o contador responde que nunca viu, mas ouviu contar e emenda dois casos de lobisomem, o que é comum para os contadores de causo. O causo surge de uma conversa como exemplo, ilustração e pode ter sido presenciado ou ouvido e recontado. Como contação oral, traz marcadores de oralidade como “aí... né...então”. É contado em terceira pessoa quando ouvido de outrem, como é o caso, e comporta o uso do discurso direto.

Nessa fala, o contador passa de um causo para outro que tem o mesmo assunto, lobisomens dos quais ele ouviu contar. O primeiro foi contado por uma pessoa, o segundo por outra. Após uma apreciação de quem lhe contou o primeiro, carregada de dúvida (que no entanto só pôde ser percebida na entonação – trata-se do acento apreciativo, de que fala Bakhtin (1997)) quanto à veracidade do causo, a junção com o causo seguinte é feita pela expressão “e depois tem outros”, ou seja, outros casos diferentes sobre lobisomem, que na seqüência parecem confirmar a veracidade das narrativas.

A intervenção dialógica (ZUMTHOR, 1993) é feita principalmente no início e no final de cada narração, pela qual o contador se explica e capta o interesse do interlocutor: “e agora, o

que *você vai dizer?*” é uma interpelação ao ouvinte, que responde sempre por qualquer forma mesmo que permaneça silencioso. Logo adiante, ao começar um novo caso, o contador diz “Perequê... *você conhece* aquele que trabalha com madeira?” fazendo outra intervenção dialógica antes de prosseguir.

Quando diz “porque o lobisomem come ... eu como sal também, mas não sou lobisomem”, o narrador suspende brevemente a narrativa para comentar seu próprio texto, ou melhor, ao fazer o comentário explicativo sobre o costume do lobisomem, ele faz uma ressalva a respeito de si mesmo, sendo esse recurso um gracejo e uma forma de manter o vínculo com o ouvinte. O narrador, no ritmo da interação, passa da terceira para a primeira pessoa sem quebra no texto, mantendo a narrativa e o diálogo.

Causo 3

Eu fui pescar... isso é verídico! Eu fui pescar com o Bauzinho – o seu marido conhece – pescar garoupa e a garoupa é um peixe que entoca, pega e vai pras pedras. Com a linha grossa, a gente pôs um pedaço de peixe grande, bonito, né? Foi lá na Ponta Grossa, aí jogamos e entocou. A garoupa era enorme e eu com ele não conseguia tirar e ele não queria cortar a linha. Ele: “E agora?”, “agora não tem jeito”, e aí olhamos em cima das pedras vinham dois pescadores, chamamos, eram quatro, os quatro fizeram força, nada de sair, aí pegamos mais dois que chegavam de canoa... aí pegamos em seis... aí a linha [...] quando chegou na beira da pedra: a garoupa ficou, mas veio o bucho e a guelra que é formidável pra fazer pirão, deu pra quinze pessoas almoçarem... Então...

[Intervenção da pesquisadora : Essa que é a história de pescador...]

História de pescador... agora você imagine se viesse a garoupa. Se você pensa que é mentira o Bauzinho taí, o pescador...

Análise

O causo se inicia com a afirmação de que se trata de algo realmente acontecido: “isso é verídico!”. É assim que começam muitos causos. Como testemunha dos fatos a serem narrados, o contador tem o pescador seu companheiro, sendo que o marido da pesquisadora foi, naquele momento, convocado a testemunhar a existência de tal pessoa. Nesse ponto é possível reconhecer o recurso de que fala Zumthor (1993), que é o de cumplicidade com os presentes, que se tornam, por assim dizer, testemunhas.

O contador não se abala ao perceber a desconfiança quanto à veracidade do seu causo, não desmente, dá continuidade em tom de conversa, repetindo o que lhe foi dito pela pesquisadora: “história de pescador... agora você imagine...” interpelando o interlocutor, com um verbo no imperativo, para imaginar o que seria “se viesse a garoupa”. Arremata desafiando seu ouvinte para que, no caso de dúvida, consulte o pescador que estava com ele quando ocorreu o fato narrado.

Causo 4

Meu avô contava ... isso aí aconteceu.

Daniel Profeta era o avô da minha mãe, era o dono do Perequê Mirim. Tinha uma casa no centro e plantação em volta e todo mundo trabalhava pra ele. E final de semana era festa. Todo final de semana tinha festa lá: bate-pé, chiba.

Aí ele contou que tinha uma época de folia de Reis, ele tinha um peru, todo ano a folia de Reis ia lá cantar, mas quando a folia saía o peru acompanhava a folia de Reis pelo bairro todo. Toda vez que a folia de Reis chegava lá o peru ia junto. Aí... um ano, dois anos... teve um ano que o puxador do Reis lá cantou, lá no verso chamou o peru, o tal de Paru [nome do puxador]: “Vou levar o seu peru...”, e o avô: “te dou paca, dou tatu, mas não dou o meu peru, você vai fazer um angu com meu peru”, falou no verso. E não deu o peru. E no outro dia, no Natal, o peru morreu, amanheceu morto.

Dizem que não se deve negar um pedido que se faz nos versos da folia de Reis. Quando o folião faz o pedido no verso, a pessoa não pode negar.

Análise

O causo começa com a indicação da origem do relato, ou seja, de quem o contador ouviu o causo, seguido da afirmação da veracidade do que será relatado.

Nesse texto, como nos outros, é utilizado discurso indireto, com recurso de uso do discurso direto, com direito à melodia. Aparecem as marcas da oralidade: “aí”, a repetição do “e...”.

Ao final, o contador faz um comentário explicando o sentido de seu causo: de acordo com a tradição [“dizem”], não se pode negar um pedido cantado em verso de folia de Reis. Emerge do causo o universo discursivo do qual faz parte o contador: negar pedidos feitos em verso pela Folia de Reis tem resultados negativos. Estão presentes os valores das festas, da tradição e da religião. Nesse sentido, os causos apresentam riqueza de dados etnográficos, ao contar sobre a cultura local: este último causo fala das danças de chiba e bate-pé, da folia de Reis. Note-se que, na explicação final, o tempo verbal é o presente: “não se deve negar”, o que denota a continuidade da tradição nos dias atuais.

5.5 Conclusão do capítulo

A contação de causos é uma cultura presente, viva e pulsante ainda nos dias atuais. Tendo passado por inevitáveis mudanças nos últimos anos, com a mudança no ritmo de vida e todas as conseqüências do processo de globalização que atinge a todos, não foi, contudo, substituída ou deixada de lado. Pelo menos não por todos. Está presente, como disse De Certeau (1994, p. 87) , “no coração das praças-fortes da economia contemporânea” pois “não é possível prender no passado, nas zonas rurais ou nos primitivos os modelos operatórios de uma cultura popular”. Se não estivesse viva, não haveria sentido em querer levá-la para a escola como uma curiosidade popular, folclórica, em vias de extinção. Também não haveria sentido se fosse desprovida de um saber-dizer, saber-fazer, se não fosse um modo de operação válido e enriquecedor.

O desprestígio das formas populares de comunicação tem a ver a hierarquização dos gêneros discursivos na sociedade, como atestou Marcuschi (2005), e o seu desconhecimento e desprezo pelas instituições de saber significa uma perda de oportunidade de aprender com a cultura popular. Aprendizado que bem aproveitaram grandes mestres da literatura brasileira, como Graciliano Ramos, Guimarães Rosa e Ariano Suassuna, fonte louvada por eles e que,

curiosamente é desdenhada por alguns críticos. Como Benjamin afirmou, “A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores” (1994, p. 198) e, nas palavras de Grundtvig (*apud* DE CERTEAU, 1994, p. 221), “somente palavras que andam, passando de boca em boca, lendas e cantos, no âmbito de um país, mantêm vivo o povo”. Assim, são experiências e “palavras que andam”, circulam no meio do povo, que são a fonte para obras-primas de valor inestimável.

Parece uma contradição levar a literatura à escola desvinculada da cultura popular presente em grande parte do Brasil, como disse Patrini (2005) lamentando que não se valorize a oralidade na escola.

É preciso saber ouvir, como afirmou um dos entrevistados, ir ao encontro dos que contam, com a disposição de ultrapassar o preconceito – evidência das relações de saber-poder vigentes – de que o saber é apanágio das instituições, que se opõe a credences de comunidades desprivilegiadas.

Capítulo 6

Capítulo 6

Descrição das atividades em sala de aula

A narrativa [...] não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso.

Walter Benjamin

6.1 Apresentação do capítulo

Neste capítulo serão descritas todas as atividades realizadas em sala de aula. O conjunto dessas atividades compõe um projeto de trabalho em torno da contação de histórias, com os objetivos de propiciar o conhecimento dos gêneros discursivos da tradição oral popular e, a partir desse conhecimento, proporcionar o desenvolvimento, nos alunos, das competências de expressão oral e escrita, especificamente na forma de competência narrativa, que poderá, com o desenvolvimento de uma intenção transversal, se tornar transferível a outras atividades fora da escola.

Os alunos participantes da pesquisa têm idades que variam de dez a doze anos.

Cerca de quinze aulas foram utilizadas para a contação dos mitos greco-romanos, pela professora; leitura, discussão e escrita das atividades. Algumas das atividades foram deixadas como tarefa para casa. Duas aulas foram usadas para o contato com o contador popular convidado. Duas aulas foram utilizadas para a assistência ao filme e uma para a discussão do mesmo. Oito aulas foram utilizadas para as rodas de contação dos alunos e duas para discussão dos gêneros trazidos por eles. A escrita das narrativas contadas pelos alunos foi feita em casa e a reescrita em grupo foi feita em sala de aula, com a duração de três aulas. Para a divulgação foram utilizadas duas aulas. No total, trinta e cinco aulas foram utilizadas neste trabalho, distribuídas ao longo de um semestre letivo.

O quadro a seguir mostra como foram divididas as atividades nas 35 aulas:

Atividade em aula	aulas	Tarefas para casa	Tema/objetivos
Contação feita pela professora de mitos	9	Recontar por escrito; anotar a apreciação e comentários; pesquisa de narrativas para contação dos alunos: coleta de histórias ouvidas ou lidas.	Verificar a compreensão dos enredos e das características do mito.
Discussão oral Atividades de caracterização	3	Anotação da interação com a família	Compartilhar a compreensão, aprender a caracterizar os personagens e o gênero.
Leitura dos mitos em silêncio e depois compartilhada, seguida de discussão.	5	Escrever comentários sobre os mitos lidos.	Verificar dificuldades de compreensão; exercitar a leitura e compartilhar impressões.
Assistência ao filme “Narradores de Javé”, seguida de discussão.	3	Relatar, por escrito, a diversidade de versões da narrativa oral e a razão para a sua existência.	Discutir a questão da multiplicidade de versões e adaptações das narrativas.
Visita do contador popular de Ubatuba	2	Escrever comentários e apreciação da visita; escolher as narrativas para contação dos alunos.	Ouvir outro contador, além da prof. e dos contadores eventualmente já conhecidos; valorizar a cultura popular.

Atividade em aula	aulas	Tarefas para casa	Tema/objetivos
Contação dos alunos	8	Escrever comentários e apreciação.	Desenvolver a competência de comunicação oral por meio da narrativa.
Discussão dos gêneros	2	Escrever sobre as características dos gêneros; escrever a história contada (cada um deveria escrever as histórias que contou).	Retomar características dos gêneros estudados (além dos mitos, contos, causos e lendas).
Reescrita das narrativas dos alunos: Ler e ouvir as histórias escritas pelos colegas, dar sugestões para tornar o texto mais interessante e reescrever o próprio texto a partir dos comentários feitos pelos colegas.	3	Escrita de comentários e apreciação; Exercitar a leitura em voz alta dos textos escolhidos para o dia da entrega dos livros.	Estabelecimento de critérios para reescrita: clareza, informações necessárias, texto interessante do ponto de vista do enredo e da composição, da forma como os elementos estão distribuídos no texto.

Atividade em aula	aulas	Tarefas para casa	Tema/objetivos
Divulgação: Evento com a presença dos pais e outros convidados para entrega dos livros com a coletânea das histórias escritas pelos alunos a partir da contação e leitura de algumas narrativas do livro.	2	Escrita de comentários e apreciação.	Fechar o ciclo da produção e circulação do gênero; deixar um produto (livro) que valorize o trabalho dos alunos entre a comunidade escolar e a família.

A seguir, as seções tratarão de cada uma dessas atividades.

6.2 A professora como contadora de histórias e a inserção da atividade nas aulas de História

A contação de histórias em sala de aula iniciou-se com as narrativas mitológicas greco-romanas que, integrando o conteúdo da matéria de História para as 5ª séries, ensejou a prática da contação, permeando o ensino da matéria específica e depois se expandindo para figurar como estratégia para o desenvolvimento de competências transversais (REY, 2002). A contação tinha como objetivo o desenvolvimento da capacidade lingüística como função social (MARCUSCHI, 2001) a partir dos gêneros discursivos narrativos da tradição oral que são parte da História (como são os casos dos mitos, contos e lendas) bem como da prática social atual, especialmente os causos.

Embora na contação de histórias feita nas aulas de História tenha-se buscado primeiramente a ligação das histórias contadas com o que é de interesse específico da disciplina – o conhecimento dos modos de vida, dos valores e imaginário dos povos criadores das narrativas em questão – trata-se de uma atividade transdisciplinar (FREITAS; MORIN; NICOLESCU, 1994), portanto não-específica da disciplina em que teve espaço, ou seja, embora grande parte dos conteúdos das narrativas e os modos como foram sendo transmitidos através dos tempos seja de interesse histórico, a atividade de contação de histórias não é específica da disciplina escolar História. Aliás, a contação de histórias como uma prática escolar não é específica de disciplina alguma, e não é habitual a sua prática como recurso pedagógico da 5ª série em diante. Talvez seja feita esporadicamente por algum professor, mais provavelmente de Língua Portuguesa, não como trabalho central, e sim como incentivo à leitura.

Entretanto, o gosto por ouvir histórias não se esvai com o passar do tempo. Essa intuição pôde ser comprovada pela professora-pesquisadora, não somente com a turma de pesquisa, mas em várias turmas com idades diversas. Trata-se de um interesse genuíno, próprio da natureza humana.

A contação dos mitos greco-romanos na 5ª série foi feita oralmente pela professora, sem o auxílio de textos escritos no momento da contação ou de qualquer outro recurso além daqueles próprios da oralidade, que incluem os elementos prosódicos, a gestualidade e a possibilidade de intervenções (MACHADO, 2004), considerando que a contação é concebida

como uma forma de diálogo (PATRINI, 2005) na qual o contador precisa captar as reações-respostas dos ouvintes para atualizar a narrativa.

O interesse dos alunos foi observado pela atenção, expressões e intervenções, e o entendimento era acompanhado por meio de questionamentos orais após cada contação. Antes de iniciar a contação de um novo mito, os questionamentos buscavam resgatar elementos que se repetiam em mais de uma história, com perguntas como: “já falamos do rei Minos, como era ele?”, “Em que mito estudado aparece a ilha de Creta?”, “A cidade de Atenas é mencionada em quais narrativas míticas?”; e sondar as antecipações e inferências feitas no decorrer da contação, já que a capacidade de antecipar ou prever a seqüência denota a compreensão (COLOMER; CAMPS, 2002).

Nesses momentos foi possível perceber que a compreensão de um aluno, ao ser expressa oralmente, colaborava para o melhor entendimento por parte dos demais. Ao mesmo tempo em que era dada a voz aos alunos, por meio de solicitações, observou-se que esse era um encaminhamento viável para prepará-los para o momento em que contariam suas próprias histórias. Eles eram encorajados a dizer o que pensavam e perguntar o que queriam saber. Toda participação era valorizada, enquanto que qualquer manifestação de deboche (em raríssimos momentos) era repreendida.

A pergunta da professora, “gostaram?”, ao final do mito nem sempre era necessária. Os alunos, às vezes, se adiantavam e comentavam ou exclamavam: “nossa!”, “conta outra”, demonstrando satisfação e espanto. De alguma forma, sempre aparecia o envolvimento com o herói (Teseu, Perseu, Hércules, Jasão) e a oposição às atitudes de alguns personagens (Cronos, Zeus, Medusa, Hera, Narciso, Minos), demonstrando adesão ou aversão, ou seja, sempre a necessidade de um posicionamento perante o narrado, que seria o acento apreciativo, conforme salienta Bakhtin (1997), ou seja, sempre uma resposta dialógica.

6.3 Escrita de comentários, reconto e apreciação

Foi solicitado aos alunos que escrevessem suas impressões e comentários sobre as histórias ouvidas, com os objetivos de aferir a compreensão das histórias e a apreciação de tais narrativas, considerando que se tratava de histórias incomuns no repertório de conhecimento dos alunos; verificar a possível relação feita com outros tipos de histórias conhecidas por eles

(por exemplo, os contos de fadas) e a apreensão das características desse primeiro gênero discursivo abordado, o mito.

A solicitação mencionada foi feita oralmente pela professora: “escrevam no caderno o que vocês acharam desse mito, se gostaram ou não, do que mais gostaram ou do que não gostaram, e as razões para isso. Escrevam também qualquer outro comentário que vocês queiram fazer. Se vocês conhecerem histórias parecidas anotem também”.

Os alunos foram motivados a anotarem qualquer indício de interação com as famílias e outras pessoas de fora da escola para que fosse possível constatar se as atividades feitas em sala de aula são capazes de gerar trocas culturais para além dos muros da escola, o que poderia ser considerado evidência de satisfação e possibilidade de transversalidade.

A solicitação da escrita a respeito da interação (caso houvesse) com outras pessoas tendo por assunto a contação de histórias foi feita após dois alunos terem abordado a professora logo nas primeiras aulas dizendo: “minha mãe também achou triste quando eu contei pra ela...” e “meu avô também me contou outras... essa ele já conhecia, só que de outro jeito”.

A partir desse fato, a professora passou a questionar oralmente: “quem comenta em casa as narrativas que ouviu ou leu?”, “o que as pessoas dizem?”. Em seguida, foi solicitado que, em casa, escrevessem essas observações em respostas àqueles questionamentos da professora.

Após cada contação feita pela professora e da conversa que se seguia, com comentários espontâneos feitos pelos alunos, as atividades propostas eram a escrita de comentários livres, com a apreciação e o reconto escrito. As solicitações foram feitas sempre oralmente.

A principal atividade após a contação era o reconto escrito com base apenas na audição com a finalidade de detectar: marcas lingüísticas que demonstrassem satisfação e envolvimento e a compreensão do enredo, das características dos personagens, bem como a presença de juízos de valor sobre personagens e suas atitudes. A atividade de criação de títulos para os mitos ouvidos servia para a verificação do que os alunos consideram relevante na narrativa para figurar no título e da idéia que fazem de título. Era perguntado aos alunos: “que título vocês colocariam nessa narrativa?”, pergunta sempre seguida de sugestões.

6.4 Escolha dos mitos e a inserção nas aulas de História

Os mitos constituem uma porta de entrada para o estudo do imaginário dos gregos antigos. A relação com os deuses, a situação da humanidade perante a divindade, enfim, ao conhecer os mitos, os alunos podem saber mais sobre o modo de pensar a vida e o mundo naquela época. Alguns mitos remetem a fatos históricos, sendo uma interpretação alegórica e um modo peculiar de guardar a memória numa época em que ainda não havia a História tal qual a conhecemos hoje. Assim, por exemplo, a *Ilíada* conta, de forma mítica, uma guerra real na qual os gregos destruíram a cidade de Tróia. O mito do Minotauro apresenta o labirinto, hoje reconhecido como o antigo palácio de Cnossos, em Creta e o costume ritual envolvendo jovens que enfrentavam touros.

Os mitos contados em aula foram: 1. O minotauro; 2. Dédalo e Ícaro; 3. A guerra de Tróia (A *Ilíada*); 4. Do caos original aos deuses olímpicos – Gaia, Urano, Cronos, Réia e Zeus; 5. A supremacia de Zeus – guerra dos titãs; 6. O nascimento de Atena; 7. Prometeu e Pandora; 8. Perseu e a Medusa; 9. Hércules. Cada aula se iniciava com a contação de um mito e, como os alunos já esperavam por isso, questionavam ao ver a professora: “qual é a história de hoje?” e ouviam como resposta: “o mito que eu vou contar...”; na terceira aula a pergunta havia se modificado significativamente: “que *mito* você vai contar hoje?”. As fontes para consulta utilizadas para esses mitos foram Brandão (2002), Vernant (2005), Franchini e Seganfredo (2003).

6.5 A questão da adaptação e o recurso do filme: a preocupação com a verdade das narrativas

A característica de adaptação (CASCUDO, 1978; VERNANT, 2005) como particularidade da transmissão oral das narrativas foi trabalhada com a contação de versões diferentes dos mitos de Perseu e a Medusa e de Prometeu e Pandora.

Com esse mesmo objetivo, de mostrar que narrativas contadas oralmente sofrem alterações que geram diferentes versões, não apenas nos mitos contados pela professora, foi exibido o filme “Os Narradores de Javé” (CAFFÉ, 2003). Como o filme não trata de mitos, e sim de causos, foi inserida a noção de causo. A discussão que se seguiu após a assistência ao filme evidenciou a preocupação dos alunos com a veracidade das histórias. Questionamentos

como “mas professora, qual das histórias era a verdadeira?” ou “quem estava falando a verdade?” reafirmam uma tendência que já havia aparecido na ocasião da contação dos mitos: os alunos esperam por narrativas verdadeiras, sendo que mesmo o inverossímil (do ponto de vista da professora) é aceito por alguns, desde que tenha partido da autoridade constituída pela professora, na instituição da qual esperam o conhecimento de verdades.

Após a exibição do filme, houve um momento de discussão. Apareceram diversas elaborações por parte dos alunos: “nenhuma daquelas histórias era verdadeira”, “não dá pra saber qual é a verdadeira”, e a mais interessante, do ponto de vista desta pesquisa: “todas tinham algo em comum”, a partir do que foi explorado o que era um causo, a origem factual (possível) de uma narrativa e suas modificações na memória e na atividade de contação. A partir disso, firmou-se uma noção de versão como resultado de um trabalho de memória (BOSI, 1998; DE CERTEAU, 1994), no qual a criação do contador, o seu posicionamento, está sempre presente. A adaptação é constitutiva da contação, da transmissão oral das narrativas em questão.

Voltando um pouco nas discussões que se seguiam à contação de mitos, e mesmo depois ao falar dos causos, a credulidade dos alunos foi um ponto delicado a ser tratado durante as aulas: pelo menos um terço da turma apareceu com questionamentos como “os deuses não eram imortais? Onde estão eles agora?”. Por outro lado, alguns alunos, achando aquelas narrativas inverossímeis, tendiam a desprezá-las: “Ah, isso aí é tudo mentira, não existe...”.

Com essas questões fervilhando entre os alunos, discutiram-se pontos interessantes: a mudança, na História, da idéia da divindade; a relação dos gregos com seus mitos; a diferença entre mito e conto, já que o primeiro surgiu como manifestação de uma verdade e o segundo foi assumido como ficção; se uma história precisa ser verdadeira para ser boa e agradável de ser ouvida ou lida; se é possível haver algo de verdadeiro numa história inverossímil e porque essas histórias nos interessam, o que causam em nós.

6.6 Leitura

Foi feita a leitura compartilhada de três mitos: Jasão e o velocino de ouro, Atena e Aracne e, por fim, Eco e Narciso. A versão utilizada do mito de Jasão foi retirado de Franchini e Seganfredo (2003) e os mitos de Aracne e de Narciso foram trazidos respectivamente de Machado (1999; 2000).

Os alunos deveriam fazer a leitura silenciosa dos textos, um por dia, e dizer o que tinham achado. O texto com o mito de Jasão, sendo o mais longo, foi considerado mais difícil pelos alunos. Após a leitura silenciosa e alguns comentários dos alunos, era feita a leitura em voz alta pela professora, com algumas pausas para que os alunos pudessem dizer o que não entendiam e para algum esclarecimento. Alguns alunos, além da professora, colaboravam com os outros no esclarecimento das dúvidas que apareciam.

O fator que parece ter gerado o interesse por essas e outras leituras foi justamente a contação de histórias. Isso porque, continuamente, a professora indicava aos alunos livros onde poderiam encontrar outros mitos ou contos, e vários desses alunos acorreram à biblioteca e alguns pesquisaram sobre mitos na Internet. Despertando para o prazer proporcionado pelo conhecimento das narrativas por meio da contação e sabendo que essas histórias, antes transmitidas apenas oralmente, poderiam ser encontradas em livros, os alunos passaram a ler mais.

Acontece que a passagem da audição para a leitura não é para todos uma passagem natural. Isso porque a leitura de textos escritos pode ser mais difícil para aqueles que não têm essa prática. Por isso é importante que essa passagem seja também acompanhada por professores leitores, que poderão ajudar o aluno a transpor as dificuldades surgidas durante a leitura. Ver que outros colegas também têm dificuldades na leitura pode colaborar para que a criança ou adolescente não desanime e, com a colaboração dos outros, possa vencer esse obstáculo e desfrutar de uma boa história. O livro mais lido em casa (não era leitura obrigatória) pelos alunos foi “Os doze trabalhos de Hércules” (6), seguido da “Ilíada” (4).

A partir desse começo, vários outros livros disponíveis na biblioteca escolar foram lidos. Todos os alunos dessa turma leram alguns livros, sem que a leitura fosse exigida ou resultasse em qualquer recompensa além da própria satisfação de conhecer outras histórias.

6.7 Contato com contador de causos

Foi convidado um contador de causos, Júlio César Mendes, para contar causos e contos para os alunos sujeitos desta pesquisa. Os contos apresentados foram criados pelo próprio contador. Nessas narrativas figuram pessoas e situações típicas do universo cultural de Ubatuba, como causos de pesca e de caça e contos ambientados à beira-mar. Para esse contador,

os causos dão origem a contos quando recebem acréscimos da imaginação do contador.

Com a intenção de divulgar e valorizar a cultura popular caiçara (como são chamados os que nascem na região), o contador e cantador Júlio César Mendes formou um grupo de cultura popular que apresenta cantos, danças, causos e contos da cidade. Também dirige o Museu Caiçara e apresenta um programa na rádio voltado à promoção da cultura popular.

A apresentação e a conversa com o contador entusiasmaram os alunos, que participaram, cantaram, bateram palmas. Os alunos também receberam explicações sobre a História e a cultura da cidade em que vivem. O contador falou sobre a designação de caiçara (palavra indígena que significa cerca) para os moradores que estão “cercados” pela Serra do Mar; sobre o costume de contar histórias; sobre o pássaro escolhido como símbolo da cidade, chamado Tangará; sobre o personagem Zé Capão, que inspirou a escultura da estátua do pescador, na entrada da cidade; e, principalmente, contou histórias muito divertidas. Dentre os causos e contos contados, destaca-se o conto do Boi de Conchas, de autoria do próprio contador convidado, atualmente muito conhecido na cidade.

Posteriormente, foi pedido aos alunos que escrevessem sua apreciação desse momento especial. Apesar dessa solicitação ter sido feita em outro dia, muitos alunos se lembraram de detalhes das narrativas contadas pelo convidado e alguns faziam o pedido para que aquele tipo de evento se repetisse também com outros contadores do lugar.

6.8 Contação dos alunos

Foi solicitado aos alunos, logo no início do projeto (e reforçado em vários momentos), que pesquisassem histórias para contarem, sendo que poderiam escolher o tipo de narrativa e a fonte: oral – contadas pelos pais ou outras pessoas – ou escrita – de livros, revistas ou outras fontes. Tratava-se de coletar narrativas para depois contá-las em sala de aula. A professora dizia: “seus pais e avós conhecem histórias de fatos acontecidos ou inventadas? Peçam a eles que contem para vocês. Se vocês tiverem lido alguma história de que gostem podem contá-la, do seu jeito...”.

Foram feitas quatro sessões de contação de histórias com narrações feitas pelos alunos. Os gêneros trazidos foram: lenda, conto e causo. O causo foi o gênero predominante.

Conforme as narrativas eram apresentadas, era feita a distinção dos gêneros, que os alunos foram aprendendo a caracterizar. Isso era feito ao final de cada sessão de contação e nas aulas que se intercalavam com esses momentos.

Os alunos foram encorajados a contar histórias a despeito de não dominarem quaisquer técnicas de contação. Do mesmo modo que os contadores de causos ou as mães não fazem cursos para, depois de dominarem a técnica, contarem, foi dito aos alunos que cada um deveria contar a sua maneira. Isso porque se acreditava que, se os alunos sentissem que era necessário dominar algum tipo de técnica, não se sentiriam à vontade e se recusariam a contar. De fato, quatro alunos se recusaram a participar da contação. Como explicação para a recusa, disseram sentirem-se muito envergonhados.

As sessões de contação eram realizadas em aulas duplas. Como os alunos sabiam com antecedência o dia marcado, aprontavam a sala, arrumando as carteiras em círculo.

Os alunos sabiam que não poderiam ler as histórias trazidas, elas tinham que ser contadas e que quem conta uma história conta para alguém, trata-se de um evento comunicativo. A intenção teria de ser transmitir uma história ouvida ou lida e memorizada de forma que os ouvintes compreendessem.

Embora existam atualmente cursos e livros que ensinam técnicas de contação (conforme tratado no capítulo 2), não era isso que se esperava do aluno – que aprendesse e desenvolvesse técnicas ensinadas por profissionais. Antes, o que era esperado era a manifestação da sua maneira de se relacionar com a cultura de contação, ou seja, como os alunos já tinham incorporado uma forma de contar a partir do contato com outros contadores: na família, na comunidade, na escola, nas próprias aulas de História. A visão das narrativas populares trabalhadas como gêneros primários, a partir de Bakhtin (1992) permitia pensar dessa forma: não é o ensino de regras ou técnicas para a contação que fará o contador e sim o contato com o gênero é que possibilitará sua apreensão e desenvolvimento de forma singular.

As primeiras reações dos alunos foram de timidez verbalizada: “ai, tô com vergonha...”, “não vou conseguir”, “conto depois dos outros”; e timidez não-verbalizada: insegurança nos gestos, não saber para onde olhar, risos nervosos, movimentação das pernas ou pés, mãos colocadas no rosto. Os alunos pensavam que a professora determinaria uma ordem para a contação: quem começaria e qual a seqüência dos contadores. Ao contrário do que pensavam, não havia uma ordem pré-estabelecida. Foi dito a eles que, quando algumas pessoas

se reúnem para contar e ouvir histórias, qualquer um pode começar, não deve ser forçado. Alguém se apresenta para contar e outros vão contando conforme acharem conveniente, às vezes associando uma história com a anterior.

Como afirmou Lopes-Rossi (2003b), conquanto não seja possível reproduzir ou reconstituir as condições de produção reais ou normais de um gênero discursivo em sala de aula, é desejável e necessário tornar essas condições o mais próximas quanto possível daquelas condições de produção e circulação na sociedade. Portanto, a contação em sala de aula deveria se aproximar o quanto mais possível da situação informal, em que os contadores vão se alternando sem uma direção dada por uma autoridade.

Dessa forma, os alunos eram instigados a contarem sem que fosse estabelecida uma seqüência prévia. A sessão de contação, chamada pelos alunos de “roda de histórias” se iniciou com a professora retomando alguns princípios da transmissão oral, a fala coloquial, a intenção comunicativa de entretenimento ou exemplo, a possibilidade de múltiplas versões e, por fim, incitando os alunos-contadores: “Então... quem gostaria de começar a contar?”. Após um nervosismo inicial, uma aluna rompeu a barreira da insegurança, com alguns risinhos de timidez: “Tudo bem, eu vou começar...”. Depois da primeira história contada, as outras se seguiram com muito mais facilidade, dando razão ao dizer popular “uma história puxa outra”.

A visível satisfação dos alunos com sua própria performance e com a recepção dos colegas, trouxe a convicção de que aquele tipo de atividade, ao dar voz aos alunos, era relevante, valia a pena. Restava ainda ouvir (e ler) as representações dos alunos a respeito do evento, que se repetiu com sucesso mais três vezes. A solicitação para escreverem sua apreciação foi feita, assim como todas as atividades feitas nesse projeto, com o intuito de conhecer o que Rey (2002) chama de “intenção transversal”, ou seja, como os alunos vêem a possibilidade de utilizar em outras situações, os conhecimentos e competências adquiridas na escola.

6.9 A escrita e a reescrita das narrativas contadas pelos alunos

A escrita das histórias contadas foi feita em casa pelos alunos, após a contação. Cada aluno deveria escrever a história que contou. Caso a história tivesse sido lida, não poderia ser copiada e sim recontada com as palavras do redator.

Com todos os textos entregues, a turma foi dividida em grupos de três e de quatro alunos, a fim de fazer a leitura dos textos e a proposição, pelos colegas, de alterações na redação.

Na primeira aula destinada a esta atividade, a professora retomou a proposta, feita uma semana antes, com questionamentos que visavam verificar a idéia que os alunos tinham de reescrita, pois a explicação dada em uma aula pela professora podia não ter ficado clara ou não ter sido subjetivada pelos alunos. Os princípios para a reescrita de um texto que faria parte de um livro contendo as narrativas contadas por eles, ou seja, seria lido por outras pessoas além da professora eram, levando em conta o leitor: a clareza do enredo, a supressão das marcas de oralidade, a presença de elementos que poderiam ser interessantes e instigantes para garantir a continuidade da leitura, como suspense, intriga, mistério, comicidade.

Ficou claro, com as primeiras respostas dadas à pergunta “o que talvez seja necessário mudar nesses textos?”, que a explicação dada anteriormente não tinha sido capaz de suplantare o que os alunos já haviam interiorizado durante os anos escolares a respeito de correção de textos: “as vírgulas, pontos, letra maiúscula...”, “concordância verbal e...”, “palavras erradas...”. Tais respostas evidenciam que os alunos perceberam que o que costuma ser corrigido nas redações que escrevem são aspectos microestruturais do texto. Isso é o que parece ser mais valorizado na escola: a correção gramatical de acordo com o padrão culto da língua.

A interlocução encaminhada pela professora-pesquisadora retomou o que os alunos haviam respondido: “Com certeza vamos corrigir tudo isso que vocês disseram, mas digam: se um texto tiver tudo isso certinho, sem nenhum erro, quer dizer que vai ser um texto interessante de ler? É isso que um leitor procura num texto?”; a resposta veio rápida e em coro: “não!”, muitos alunos se lembraram do que havíamos falado e diziam ao mesmo tempo: “tem que ser uma história boa... divertida ou...”, “o leitor tem que querer ler até o fim, então o começo tem que ser bom”, “não pode falar tudo no começo, o leitor tem que descobrir”.

Foi pensando nos seus leitores potenciais que os alunos trabalharam a reescrita de seus textos. Tiveram dificuldade em fazê-lo, discutiram bastante e fizeram algumas propostas de mudança uns aos outros. Não modificaram muita coisa, entretanto, o fato de terem trabalhado com uma visão diferente de revisão e reescrita de textos, para além de correções ortográficas e sintáticas, foi bastante significativo. A idéia de texto foi ampliada considerando o agir comunicativo, o gênero em questão e a forma como iria circular a partir daquele momento: uma coletânea impressa das narrativas coletadas e contadas pela turma.

6.10 Divulgação

A proposta de Lopes-Rossi (2004a) para o estudo e produção de gêneros discursivos em sala de aula prevê a execução de três módulos didáticos: conhecimento do gênero, produção e divulgação, já que a divulgação, sendo um intercâmbio com quem está fora dos muros da escola, dá um outro sentido à produção dos alunos.

Destarte, a divulgação do trabalho feito pelos alunos foi feita de duas maneiras complementares: a impressão de um pequeno livro contendo as histórias escritas após a contação e a entrega do livro, com a leitura de alguns textos feita pelos alunos perante seus convidados: pais, diretora, supervisores e o contador Júlio César Mendes.

A impressão foi feita de forma muito simples, com os textos digitados pela professora, fotocopiados e unidos com espiral e capa plástica. Cada aluno recebeu uma cópia do livro, que foi intitulado “Nosso livro de causos e outras histórias”.

O evento de entrega dos livros foi aberto pela diretora da escola, que elogiou o trabalho dos alunos e seus avanços, parabenizando-os pelo resultado final. A professora tomou a palavra, retomando os objetivos do trabalho, o percurso até a entrega do livro, e agradeceu a presença de todos e a participação dos pais que acompanharam todo o processo. Em seguida, alguns textos foram lidos pelos alunos, que se saíram muito bem enfrentando um público maior e a utilização de microfone. Alguns dias antes eles haviam treinado a leitura em voz alta e tudo correu muito bem.

Ao final, vários pais fizeram elogios e agradecimentos. Alguns fizeram questão de contar sobre a empolgação dos filhos com todo o projeto.

Cópias do livro foram deixadas na biblioteca da escola para que os alunos de outras turmas pudessem ler.

De acordo com o que disseram os próprios alunos, várias pessoas de suas famílias leram o livro e, pelo menos duas dessas pessoas eram também professoras, que levaram o livro para ler para seus alunos, e começaram a realizar projetos semelhantes. Ao que parece, os frutos desse trabalho espalharam sementes.

6.11 Conclusão do capítulo

Com o projeto de contação de histórias, as aulas de História se tornaram uma oportunidade e um favorecimento no sentido de dar espaço e condições de contato reflexivo com os gêneros contados: pela professora, pelo contador visitante, pelos colegas e pelo filme assistido (Narradores de Javé). Além de conhecer os gêneros discursivos narrativos da tradição oral, os alunos produziram-nos de duas formas: oral e escrita.

A forma oral – a contação – sendo o modo tradicional de transmissão dessas narrativas no decorrer de toda a História da humanidade, mostrou aos alunos a possibilidade de continuidade dessa atividade como valorização de uma prática cultural, além da promoção do convívio social mais próximo, o que parece, no mundo atual, cada vez mais substituível pelo contato distante (via celular e Internet, por exemplo) ou pelo simples isolamento em atividades solitárias de entretenimento (como a televisão e os videogames).

Vencer a barreira imposta pela timidez e pelo receio da falta de aceitação dos ouvintes foi, além de preço para o aprendizado e para o entretenimento, uma conquista para esses alunos. Elaborar instantaneamente a fala para alcançar o outro fazendo uma ponte comunicativa, fazer-se entender, percebendo a recepção e adequando o que se quer dizer ao que os outros demonstram entender: tudo isso é um aprendizado. Falar – e conseguir se expressar bem – é uma tarefa que precisa ser continuamente trabalhada para que os sujeitos da comunicação possam ir além dos dizeres monossilábicos e das frases feitas.

A forma escrita tomada pelas atividades deu aos alunos a chance de escrever para leitores reais – considerando que o professor não atua como leitor, e sim como corretor (RAMOS, 1997) – e pensar a escrita a partir de sua intenção comunicativa, não somente de sua correção formal.

Finalizando este capítulo, calcado na descrição, ainda que comentada, das atividades e da participação dos alunos, resta ainda refletir sobre essas práticas de um outro ponto de vista, e, portanto, coloca-se a questão: como fica a escola e como ficam as atividades desse projeto, em torno da contação, na visão de mundo – e na visão de si – que esses alunos estão construindo? Visando responder a essa indagação, ainda que não se tenha a pretensão (ilusão) de desvendar totalmente o outro, serão analisados, no próximo capítulo, alguns escritos dos alunos, nos quais eles dizem sobre a sua participação nas atividades.

Capítulo 7

Capítulo 7

Análise das representações dos alunos sobre as atividades desenvolvidas em sala de aula

Aconselhar é menos responder a uma pergunta que fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada. Para obter essa sugestão, é necessário primeiro saber narrar a história (sem contar que um homem só é receptivo a um conselho na medida em que verbaliza a sua situação). O conselho tecido na substância viva da existência tem um nome: sabedoria.

Walter Benjamin

7.1 Apresentação do capítulo

Este capítulo visa apresentar uma análise dos dizeres dos alunos sujeitos desta pesquisa acerca das atividades realizadas no decorrer do projeto de contação de histórias. Os pressupostos teóricos para análise foram principalmente aqueles apresentados no capítulo 1, advindos do pensamento de Bakhtin, Foucault, De Certeau e Bauman, além dos apresentados nos capítulos 2 e 3. Na perspectiva desta pesquisa, esse procedimento é fundamental por alguns motivos.

Em primeiro lugar, porque se toma como ponto de partida que esses sujeitos devem ser considerados segundo a modalidade do ser racional, o que significa que se considera que esses alunos são capazes de refletir sobre as atividades tendo por base a racionalidade. Trata-se de uma prática, de um exercício de si, segundo Foucault. Se a escola pretende que os alunos pensem, que aprendam a aprender, que valorizem o conhecimento, então precisa começar desde cedo a mostrar aos alunos que eles mesmos podem se trabalhar, refletindo sobre a própria prática, sobre aquilo que eles fazem com o que a escola oferece ou pode oferecer-lhes, o que é fundamental no pensamento de De Certeau, para quem sujeitos são sempre operadores.

Em segundo lugar, porque se julga que quem melhor pode dizer sobre os efeitos de uma ação são os sujeitos que foram submetidos a uma intervenção, não como seres passivos, simples receptores, e sim como co-agentes da elaboração, aplicação e por fim, são eles mesmos,

em seu ser, o resultado, ainda em processo constante, da elaboração de si.

A professora-pesquisadora, ao propor um projeto, abre uma porta (metaforicamente falando), mas não pode forçar ninguém a passar por essa porta, não tem o controle sobre o processo, que pode ser vivido diferentemente por diferentes alunos, muito menos tem o controle dos resultados.

Nesse sentido, os alunos foram permanentemente convocados a pensar, a falar e a escrever a respeito das atividades propostas pela professora. Esse dizer dos alunos é importante porque, ao mesmo tempo em que revela um processo reflexivo, é um lugar de elaboração do pensamento, da reflexão. A própria escrita já é um “trabalho de si”.

7.2 Sobre os mitos

A contação de mitos greco-romanos foi feita pela professora, conforme relatado no capítulo 6. Os dizeres dos alunos tomados para análise nesta pesquisa referem-se à apreciação das narrativas ouvidas e lidas. Também foi pedido que anotassem qualquer indício de interação com outras pessoas tendo a contação dos mitos por assunto. Portanto, essa seção se subdivide em quatro partes: apreciação dos mitos ouvidos, interação com a família, apreciação dos mitos lidos e algumas considerações sobre o ensino de mitos para crianças.

7.2.1 Apreciação dos mitos ouvidos

Antes de passar à análise do que os alunos escreveram como apreciação dos mitos ouvidos, cabe colocar a impressão da contadora a respeito da recepção/interação no momento da contação.

Considerando que a demonstração de interesse já se constitui numa resposta positiva, sinal de compreensão, pois toda compreensão é ativa, de acordo com Bakhtin (1997), pode-se afirmar que os alunos gostaram de ouvir os mitos contados. A expectativa a cada aula, ansiosa, revelava o prazer de conhecer essas narrativas. Em primeiro lugar, cada aula era iniciada com a contação de um mito. Como os alunos já sabiam disso, o silêncio se impunha, não pela professora, absolutamente, não era necessário dizer sequer uma palavra nesse sentido. Essa é

uma situação digna de nota, pois é incomum em turmas de ensino fundamental.

Com a contação em andamento, podia-se notar a resposta silenciosa nas expressões (sorrisos, levantar de sombrancelhas, apertar de olhos, caretas, balançar de cabeça, olhares indagadores ou espantados em direção à professora ou aos colegas, entre outras), posição do corpo (voltado para frente, mãos segurando a cabeça), algumas exclamações (interjeições que não visavam interromper, mas que “escapavam”), risos, enfim, toda uma atmosfera criada em torno da escuta da narrativa que revelava a condição de verdadeiros interlocutores assumida por esses alunos.

A primeira atividade proposta quase sempre era recontar o mito ouvido, por escrito. Essa atividade visava verificar se os alunos estavam acompanhando bem, se compreendiam, se conseguiam contar a história em suas palavras, o que seria já um exercício de interpretação e de elaboração da escrita.

Ao contrário do que ocorre muitas vezes em sala de aula, não havia reclamações de alunos se negando a fazer a atividade. Alguns chegavam a escrever três páginas do caderno com o relato da narrativa.

No momento da escrita da narrativa, percebeu-se a necessidade que os alunos sentiam de retomar detalhes, nomes dos personagens secundários e lugares: “como era o nome do rei?”, “como era o nome daquele deus que...”, “qual era a ilha?”, “onde mesmo morava o pai do Teseu?”. Uma dificuldade que surgiu por parte de alguns alunos foi como, ou com que palavras iniciar a história, pelo que se percebe uma preocupação com a forma do gênero. Um dos alunos sugeriu: “era uma vez...”, a partir do que se iniciou uma discussão: “pode professora?”. Nesses dizeres nota-se o conhecimento por parte dos alunos de que existem fórmulas, e que elas não se aplicam a tudo. No caso em questão, “era uma vez...” foi imediatamente reconhecido por alguns como não apropriado para o gênero mito.

Enfim, tendo guardado na memória o núcleo do enredo, o papel do protagonista, os alunos sentiram a necessidade de retomar detalhes na hora de escrever. Nessa perspectiva, a escrita colabora para a organização do pensamento, leva mais uma vez à interação e se constitui, por fim, num *hypomnemata* (FOUCAULT: 2004a), ou seja uma forma de apropriação do dizer do outro, um instrumento para a subjetivação.

Desde o primeiro mito contado foi percebida a perplexidade da maioria com o final trágico dos mitos. Habitados a ouvirem contos de fada, os mitos pareciam inusitados, com

seus finais tristes. Contudo, nenhum dos alunos declarou não ter gostado:

A1. Eu achei muito legal só que como sempre é um pouquinho triste. É muito legal, porque cada vez que a gente está escutando essas histórias a gente aprende um pouco mais.

Beijos, adorei falar sobre o mito de hoje.

O excerto (escrito) da aluna denominada A1 ressalta que as narrativas míticas são tristes e trágicas. No entanto, ela as aprecia. Ao final desse comentário expressa seu contentamento em dizer o que pensa com “beijos, adorei falar sobre o mito de hoje”. Assim pareceu à professora, que os alunos gostavam de dizer a sua opinião a respeito das histórias ouvidas e atividades feitas.

Outra aluna manifestou sua apreciação juntamente com uma elaboração interpretativa:

A2. Eu achei que o mito do Minotauro é muito interessante porque a Ariadne ajudou o Teseu e ele conseguiu matá-lo só que quando ele voltou o pai dele se atirou da montanha o mito é muito interessante só que terminou triste eu acho que por isso que chamam de mito, porque as histórias sempre terminam com final feliz.

Nesse dizer, A2 elabora uma hipótese para o nome (mito), diferente dos quais está habituada: deve se chamar mito porque termina de forma triste, ao contrário das “histórias, que sempre terminam com final feliz”.

O excerto seguinte utiliza a palavra *mentira* para se referir ao mito, talvez para marcar sua posição crítica: ao contrário de alguns colegas que parecem tomar os relatos míticos por verdadeiros, ele quer mostrar que sabe que não se trata de histórias verdadeiras:

A3. Eu gostei muito dessa linda história! Porque essa mentira é muito interessante e bonita os personagens é muito legal, principalmente o Hércules. Só que a Pandora é uma mulher muito interesseira.

A3 quer mostrar que não acredita nesses mitos, portanto diz “essa mentira”. Alguns alunos parecem ainda não terem a idéia de ficção ou de que algo inverossímil possa ser crível para outro povo, em outra época. Aliás, foi necessário tratar da questão em algumas aulas. No início, a professora não tinha se dado conta de que alguns alunos estavam realmente considerando que se tratava de histórias verídicas.

Para Campbell (2005), Brandão (2002) e Vernant (2002) os mitos, já entre os gregos do século V a.C., não eram vistos de forma dogmática, como verdade literal, mas como uma lição de vida, uma forma de relação com o simbólico, os gregos antigos “eram sensíveis à diversidade das formas de expressar que existem, dentro do mundo, para as potências sobre as quais se deve contar” (VERNANT, 2002, p. 201).

Considerando ou não verdadeiros os relatos míticos, os alunos se posicionaram perante as atitudes dos personagens, deixando entrever os valores que os ajudam a interpretar o mundo, como aparece na afirmação final de A3, de que “Pandora é uma mulher muito interesseira”, e também nos excertos:

A4. Nessa história relata o nascimento da população humana, e na minha opinião Pandora poderia ser menos curiosa, Zeus menos maldoso e Prometeu menos exagerado.

A5. Eu achei bem feito para o rei Minos [foi enganado e morto].
Eu achei muito legal e interessante a história [da luta em que Zeus derrota Cronos]. E muito bem feito a Cronos. Quem mandou ser tão metido.

Como afirma De Certeau (1994), os ouvintes ou leitores não são seres passivos, mas trabalham continuamente aquilo que recebem: A4 parece valorizar a moderação nas atitudes. A5 considera justo que os personagens que fizeram algo condenável sofram ao final, como aconteceu com Minos e Cronos, em duas narrativas diferentes. Também com relação à justiça se manifesta o dizer seguinte:

- A6. Eu achei a atitude de Zeus errada porque ele não deveria ter feito isso com Prometeu. E eu também achei errado castigar os humanos que não tiveram culpa de nada.

O julgamento das atitudes dos homens, heróis e deuses foi feito pela maioria dos alunos. Eles mostram que acham importante se posicionar perante uma atitude, mesmo que isso não tenha sido expressamente solicitado como atividade. Como afirmou Cascudo (1978, p. 34), o “interesse se expressa pela participação crítica e apreciação espontânea da matéria moral”. Dessa forma, a narrativa não é somente uma forma de entretenimento e de conhecimento: também se configura como um lugar para pensar as atitudes humanas e, ao pensá-las, pensar a si mesmos na relação com o outro.

Assim, entreter-se com uma história ouvida ou lida também pode ser um exercício de si, como diz Foucault (2004a). Parece ser a perspectiva de Machado (2004, p. 28), quando a autora diz que “É como se ela (criança) pudesse passear pelo reino das possibilidades de significar, reinventando para si mesma a sua história naquele momento”.

Outro critério utilizado pelos alunos na apreciação dos mitos foi a criação de tramas curiosas, estranhas, que prendem a atenção:

- A7. Eu achei o mito meio esquisito essa história, mas tudo bem, mesmo assim eu gostei. (Eu achei esquisito a Atena nascer pela cabeça do Zeus).
- A8. Eu achei legal e muito bem bolada essa história.
- A9. Eu achei o mito muito interessante porque a Gaia ou Terra ela surgiu do nada do caos e gerou Urano, o céu.

Sendo as narrativas míticas tão interessantes para os alunos, confirmou-se a expectativa da possibilidade, afirmada por vários autores (COELHO, 2003; ZAMUNER, 2001; BUSATTO, 2004; SILVA, 2004), de que tal interesse seria direcionado para leitura. Como a professora dissesse que não seria possível contar todos os mitos gregos, que são muitos, vários

alunos se interessaram em ler livros que tivessem mitos e narrativas em geral. Os segmentos abaixo expressam esse interesse:

A10. [...] mas apesar de ser estranho o mito é divertido conhecer esses mitos e outros também, principalmente ler para ter conhecimento das coisas, das histórias de antigamente. São muito bons, aliás são ótimos.

A10 demonstra estranheza ao conhecer esse tipo de histórias, contudo aprecia e diz que ler é importante para ter conhecimentos das histórias.

Os livros passaram a ser vistos como fontes dessas histórias “estranhas” e “diferentes”. Muitos alunos se interessaram em ler livros, não apenas de mitologia, mas também de outras narrativas, o que era incentivado pela professora, que deixava uma pilha de livros sempre no canto da sala de aula, disponíveis para empréstimo. Ler mais (e de acordo com o interesse) foi considerado proveitoso para o desenvolvimento da competência leitora:

A2. Depois que a professora passou os livros a minha leitura ficou bem melhor. Leio rápido e entendo muito bem as palavras.

7.2.2 Interação com a família

Foi solicitado aos alunos que anotassem a possível interação com familiares e amigos tendo por assunto a contação dos mitos, caso isso ocorresse. Esse pedido somente foi feito quando a professora percebeu que isso realmente acontecia, pois alguns alunos diziam do interesse dos pais e amigos. Constatou-se que pelo menos doze alunos compartilharam essas histórias ouvidas com familiares, principalmente pai e mãe. Isso foi interessante porque alguns familiares conheciam mitos e contaram às crianças:

A4. minha mãe, avó e tia [disseram] que as histórias são legais, interessantes e trágicas.

Eu não sei inteiro, mas minha avó me contou o mito de Dédalo e Ícaro, e que um homem foi se banhar no rio e viu a sua imagem e ficou admirado com ela e mergulhou a procura dela e morreu afogado.

A6. minha mãe [disse] que já ouviu, mas é diferente.

Quando diz que a mãe conhece os mitos, mas diferentes, A6 notou que existem outras versões dos mitos. A partir disso, e aproveitando outros ganchos, foi possível discutir a existência de diferentes versões para os mitos, que sendo narrativas da tradição oral, são adaptadas, modificadas, conforme atestaram diversos estudiosos, como por exemplo Cascudo (1978) e Vernant (2002). Foram contadas pela professora, a título de exemplificação, versões diferentes dos mitos da Medusa e de Prometeu.

Nos contatos da professora com os pais, em reunião e no final do projeto, alguns pais fizeram questão de comentar a respeito do interesse dos filhos pelo assunto e de como gostavam de contar as histórias ouvidas.

7.2.3 Apreciação dos mitos lidos

Três foram os mitos lidos em sala de aula, com cópias para todos os alunos: *Jasão e o Velocino de ouro*, *Atena e Aracne* e *Eco e Narciso*. Os alunos demonstraram interesse em todos, sobretudo na narrativa de Jasão, mais difícil também de ser lida, porque mais longa e intrincada que as outras duas. Contudo, talvez seja o enredo de aventura e a personagem do herói, arquetípica, de acordo com Campbell (2005), que chame a atenção das crianças. Desse modo, o mito cumpre a função pedagógica a que esse autor se refere, conforme foi citado no capítulo 2.

A leitura do mito de Jasão foi considerada difícil por dez alunos. Sendo retomada a leitura pela professora e com a ajuda dos colegas que tiveram mais facilidade na compreensão, todos afirmaram entender e apreciar:

A2. Foi difícil e interessante para mim. Gostei muito de conhecer mais um dos mitos.

Neste segmento, A2 demonstra sentir dificuldade na leitura, porém o conteúdo, mais um mito, a interessa. Desse modo, o interesse, a vontade de saber, pode colaborar para o avanço na leitura. No excerto a seguir, o aluno revela os critérios que utilizou para afirmar que gostou da leitura:

A11. Eu adorei essa história, além de muito interessante, tem aventura, emoção, romance e mistério.

Os requisistos aventura, emoção, romance e mistério são elencados como motivos para a satisfação com a narrativa. Assim, na formação do gosto estético desse leitor vão se formando critérios. Compartilhados com os colegas, poderão colaborar no pensamento e definição de critérios por parte de outros alunos.

7.2.4 Considerações sobre a contação de mitos para crianças

Acredita-se que, nesta pesquisa, ficou demonstrado que a contação e leitura de narrativas míticas para crianças (10 a 12 anos) podem ser muito proveitosas, sem riscos de traumas. Compartilha-se aqui com o pensamento de Soriano (1973 apud HELD, 1980), de que as crianças “utilizam, ao contrário, certo tipo de imagens que despertam nelas ressonâncias afetivas para se ‘vacinar’ contra os eventuais traumatismos”.

Os mitos não são maneiras pré-científicas de conhecimento da realidade, são uma espécie de relação com o mundo e consigo mesmo. Nas palavras de Campbell (2005, p. 24), “os mitos são metáforas da potencialidade espiritual do ser humano, e os mesmos poderes que animam nossa vida animam a vida do mundo”.

Para algumas dessas crianças que ouviram e leram os mitos, eles podem ser simples narrativas, para outras, foram momentos para refletir sua própria experiência (tão curta!) de vida. Cada pessoa vive de uma forma sua experiência, para a qual o conhecimento dessas narrativas pode colaborar. Segundo Machado (2004, p. 28), “é como se ela pudesse passear pelo reino das possibilidades de significar, reinventando para si mesma a sua história naquele

momento”.

O que importa, na verdade, é que tais narrativas façam algum sentido. Não o *mesmo* sentido, aliás, impossível. Não é necessário que a criança capte o mito em toda sua complexidade simbólica. Cada uma fará a sua leitura, ancorada na sua experiência. Se as crianças demonstraram gostar e disseram compreender, foi significativo para elas e constituirá seu repertório a ser, quiçá, utilizado em algum momento da vida. De acordo com Bakhtin (1997), toda compreensão é ativa e já traz em si o germe de uma resposta, o que evidencia, pois, um trabalho, no sentido empregado por Bosi (1998) e, na perspectiva de De Certeau (1994), um “fazer com”, uma atividade transformadora com aquilo que é recebido.

7.3 Sobre o contato com o contador

Foi descrito no capítulo 6 o momento de contato dos alunos sujeitos desta pesquisa com o contador Júlio César Mendes. Agora, interessa lançar um olhar para o que os alunos disseram (ou escreveram) sobre essa interação.

- A12. Júlio é um convidado especial. Ele contou para a gente que tem um pássaro que é o símbolo de Ubatuba. O nome dele é Tangará dançador. Ele é um pássaro dificilmente encontrado na natureza. Ele falou que caiçara não é aquela pessoa que cai e sara, significa lugar fechado, porque nós estamos sendo isolados pela floresta Atlântica e pelo oceano Atlântico.

O aluno A12 fez questão de anotar as informações que obteve com o contador e que foram significativas para ele, pois falam da cidade e de seu povo. Nesse exercício, percebe-se a escrita de um *hypomnemata*, uma forma de apropriação do dizer do outro na constituição do seu próprio conhecimento. Ao dizer que Júlio é um convidado especial, mostra não somente a experiência de uma situação incomum (receber visitas na escola), como também uma apreciação positiva, como os dizeres seguintes:

- A13. Eu adorei as histórias que o Júlio contou. Ele contou as histórias a seguir: a

pescaria de guaroçá, boi de conchas, tatu risada e a de um pássaro que eu não lembro o nome. Eu vou contar a história do tatu risada.

A2. Na terça-feira o Júlio contou várias histórias. Sobre o passarinho, o caranguejo e etc. a que eu mais gostei foi a do caranguejo que o avô do Júlio foi pescar [...] Todas as histórias foram muito show e as músicas muito mais. Queria que ele viesse mais vezes.

Nos segmentos acima, os alunos demonstram o quanto apreciaram a visita do contador, que além de contar muitas histórias (que os alunos recontaram), cantou e tocou violão. A2 expressa o desejo de repetir a experiência quando diz “queria que ele viesse mais vezes”. No dizer de A14 também aparece a mesma expectativa, de uma outra visita, com outro contador:

A14. Eu gostei muito das histórias que o Júlio contou, era muito legal e engraçadas. Eu gostei mais da história do Boi de Conchas e da música que era muito legal [...] espero que as outras histórias que o outro senhor conte seja bem legais.

Um outro contador também havia sido convidado mas não pôde estar presente no dia esperado, fato que os alunos não deixaram passar despercebido, disseram reiteradas vezes que estavam esperando pelo contador com suas histórias.

Esse evento, ao colocar as crianças em contato com um contador local, além daqueles com os quais elas já convivem fora da escola, numa situação especial (diferente do ambiente escolar) foi importante para a valorização da cultura popular. O que os alunos puderam constatar é que a cultura popular tem arte, entretenimento, conhecimento e é algo vivo, do qual ninguém tem que se envergonhar, muito pelo contrário.

Pode-se lembrar aqui a pertinência do dizer de Cascudo sobre o fascínio da cultura popular sobre os estudantes:

Para o ensinamento recebido pela forma ordinária e legal o menino comportar-se-á passivamente, aprendendo, usando, decorando. Para o “saber tradicional”,

fora do âmbito majestático e religioso, o estudante reage e colabora porque essa ciência clandestina e semiproibida é uma excitação ao seu raciocínio, apelando diretamente para um sentido ativo e pronto de utilização imediata e realística. (CASCUDO, 1978, p. 30)

Dessa forma, acredita-se que cabe à escola aproximar o saber “escolar” do saber popular, não na forma de pesquisa sobre folclore nos meses de agosto, o que expressa uma visão da cultura popular como estática e “curiosa”, e sim uma relação não dissociável com aquilo que os alunos vivem fora da escola.

7.4 Sobre as sessões de contação dos alunos

Os alunos se manifestaram com relação às sessões de contação de histórias feitas por eles mesmos de forma bastante positiva, com empolgação, sugerindo que essas atividades se repetissem.

Como foi dito no capítulo anterior, quatro alunos se recusaram a contar nas rodas com a turma toda presente, contudo, participaram contando histórias e ouvindo seus colegas nos grupos menores, de quatro alunos. Disseram gostar de ouvir os colegas, mas se sentiam envergonhados para falar em grupos maiores, e não chegaram a se envolver como os outros nas atividades propostas.

Na apreciação escrita da atividade, a maioria dos alunos quis destacar as suas histórias preferidas:

A12. Eu achei a história legal e divertida da galinha espantada. E também da minha do sagitário.

O aluno A12, ao dizer quais suas histórias preferidas, escolhe uma de uma colega e uma que ele mesmo contou. Esse aluno foi um dos que mais demonstrou nervosismo, quis deixar sua história por último, adiando o momento temível de falar em público. Sem fazer a confissão escrita do seu nervosismo, faz, no entanto, uma apreciação muito positiva da sua performance.

No dizer seguinte, a aluna faz a apreciação da contação como um todo e também escolhe as histórias que mais gostou:

A1. A contação de histórias é muito legal. A gente dá risada coloca título nas histórias. Todas as histórias foram engraçadas mas a do “Você está bem?” é muito legal. Mas o que eu dei mais risada foi a da F. “A galinha dos sonhos”.

Nesse excerto, a aluna destaca a diversão: “a gente dá risada” e a participação: “coloca título nas histórias”. Isso porque, como a maior parte das narrativas contadas eram causos, coisas ocorridas com os próprios alunos ou ouvidas por eles, não possuíam títulos. À medida que os alunos iam contando, a professora pedia a sugestão de um título para a narrativa e todos davam sugestões.

Diferentemente das narrativas contadas pela professora, que eram mitos, os alunos trouxeram lendas, contos e, sobretudo, causos para contar. Muitos frisaram gostar de saber que aquilo que foi contado tinha realmente acontecido:

A23. Eu achei muito legal porque fala dos acontecimentos.

No trecho seguinte, a aluna ressalta que, no grupo pequeno, todos contaram. Isso é interessante pois nesse grupo estavam dois alunos que se recusaram a contar no grupo grande, mas se sentiram à vontade com poucos colegas.

A2. Todos contaram [no grupo pequeno]. Eu gostei muito das histórias que foram contadas tanto as reais como as inventadas de terror gostei muito.

Tanto as “histórias reais como as inventadas” são apreciadas pela maior parte dos alunos. Aos poucos, assim como no caso do mito, os alunos foram aprendendo a distinguir os gêneros discursivos que eram trazidos: contos, lendas e causos.

O excerto a seguir trata especificamente dos efeitos positivos da contação que o aluno pôde constatar:

- A22. Achei a história a mais interessante a história da G. eu gostei de todas, mas a que eu mais gostei foi a da G. eu acho que é muito bom fazer contações de histórias com os alunos porque tira um pouco de vergonha nossa e acaba fazendo com que os alunos, vamos dizer, colocar a cabeça para funcionar.

A22 ressalta dois aspectos positivos da contação dos alunos: a atividade de contação ajuda a diminuir a timidez e colabora com o raciocínio ou pensamento.

Nos demais depoimentos dos alunos repetem-se apreciações com termos semelhantes: *legal, interessante, divertido, show, ótimo, gostei, adorei*. Em suma, acredita-se que tenha sido uma experiência significativa para os alunos, com resultados que ultrapassam o conhecimento de gêneros discursivos para se constituírem em exercício de si para aqueles sujeitos, dando-lhes oportunidade de expressarem-se dentro de uma forma de relacionamento que aproxima pela linguagem verbal e não-verbal, numa constante produção de sentidos: sentidos para as narrativas ouvidas, lidas e produzidas e sentidos para as atividades escolares, para a história de cada aluno participante.

7.5 Sobre o filme *Narradores de Javé*

Como foi dito no capítulo 6, durante a exibição do filme, reapareceu a preocupação dos alunos com a veracidade das narrativas, com questões que eram dirigidas à professora: “qual é a história verdadeira?”, “quem está falando a verdade?”. Assim, ao final do filme, a discussão girou em torno da questão da ficção, da criação e recriação constante das narrativas orais. As narrativas apresentadas no filme, sobre o mesmo assunto, a fundação da cidade de Javé, mostram interpretações diferentes de acontecimentos passados que foram sendo transmitidos oralmente. Alguns elementos, que se repetiam nas narrativas foram considerados pelos alunos como sendo os verdadeiros e o restante, o que divergia, fruto da criatividade. Assim, com a participação oral de muitos alunos, chegou-se à conclusão de que adaptações são inevitáveis, que elas também são interessantes e de que numa narrativa desse tipo (apresentado

no filme) deve haver elementos de base verídica. Do mesmo modo que, na interpretação dos alunos, deve haver nos contos e lendas um acontecimento de origem real. As narrativas do filme também foram comparadas aos mitos quanto à variedade de versões:

A16. As histórias são importantes para a cultura de uma cidade ou de um povo como mostra o filme “Narradores de Javé”. O filme conta a história de uma cidade que está tentando salvar a cidade com as histórias de seu povo.

O filme fala sobre muitas histórias que parece com os mitos gregos.

Os mitos gregos também são legais mas igual no filme não sabem se as histórias são reais, como os mitos gregos.

A16 diz qual é o assunto do filme e acrescenta sua apreciação, de que as narrativas são importantes para a cultura de um povo. No final compara aos mitos gregos por não saber qual versão é real.

Não se chegou a um consenso sobre a validade da existência de múltiplas versões para uma narrativa:

A10. A melhor parte do filme foi quando um homem da tribo conta a sua história do vale do Javé. O filme conta que uma simples história contada por várias pessoas fica muito diferente.

Conversamos sobre as histórias e mitos, e se é bom ou ruim uma história contada por várias pessoas eu acho ruim porque daí não dá para saber qual é a verdadeira história contada.

O aluno A10, nesse seguimento, demonstra sua compreensão. Como afirma Bakhtin (1992) a compreensão já é uma resposta, ela comporta um posicionamento frente ao que é apresentado. Nesse trecho, o aluno marca sua posição: “eu acho ruim porque daí não dá para saber qual é a verdadeira história contada”. O fato desse aluno não ter a mesma opinião da maioria não significa que ele não tenha compreendido, ao contrário.

A maior parte dos alunos considerou interessante o fato de existirem várias versões para as narrativas orais. Para esses alunos, a multiplicidade de versões atesta a criatividade:

A12. Eu vi o filme *Narradores de Javé*. Ele fala de uma cidade que está prestes a ser inundada. Daí todos os moradores começam a contar suas histórias de Indaleu, mas a cada história contada eles colocavam um pedacinho de sua criatividade.

A8. Tipo lá no filme “*Narradores de Javé*” em todas as histórias falava sobre o Indalécio, então provavelmente ele existiu, mas por causa de Biá a cidade foi castigada. Quando a história é inventada não é que ela é má, mas que ele usou a sua criatividade.

No segmento de A8, aparece a idéia de que se algo se repete em várias histórias deve ser real e de que é a criatividade que provoca a invenção. Nesse excerto também há um juízo de valor quanto à atitude do personagem Biá, que enganou os narradores, fingindo escrever suas histórias. O aluno diz que a cidade foi castigada devido a essa falta.

Muitos alunos foram abandonando a idéia de que uma história tem que ser verdadeira para ser contada. O excerto seguinte, de A14, compara as histórias que conheceu até o momento (mitos, contos, lendas e causos) com o filme e com a atividade de contação em sala de aula:

A14. Eu gostei muito dessas histórias e não pense que só existe uma história de cada, existe várias histórias e cada história é uma diferente da outra, cada pessoa sabe de um jeito, como eu e meus colegas, eu sei de um jeito e eles sabem de outro, mas cada história é sempre o mesmo sentido o que muda é o jeito de contar, que tem pessoas que contam acrescentando palavras, etc...

Agora eu vou falar sobre o filme “*Narradores de Javé*”. Esta história foi muito legal e o título do filme já diz “narradores” quer dizer a pessoa que conta histórias e esse filme, aconteceu exatamente do jeito que eu contei no começo: cada um sabe de um jeito [...].

Na desenvoltura do dizer dessa aluna, é possível vislumbrar a importância da oportunidade de contar histórias em sala de aula. Não são apenas os outros que contam histórias, ela também se coloca como uma contadora juntamente com seus colegas: “cada pessoa sabe de um jeito, **como eu e meus colegas**, eu sei de um jeito e eles sabem de outro”. Todos sabem contar, e “cada um sabe de um jeito”.

Não foi somente a existência de versões de narrativas orais o que esses alunos aprenderam. Ao serem estimulados a contar (e a escrever), tendo garantidos o respeito e a atenção dos colegas e da professora, enfrentaram a timidez. O que se considera aqui como fator decisivo foi o fato de os colegas e a professora não estarem atuando como censores ou corretores e sim como ouvintes e leitores interessados em conhecer o que eles traziam. Conforme Perrota et. al (1995), “o mais importante é que a criança tenha motivos para falar”.

7.6 A noção dos gêneros discursivos da contação de histórias (contos e causos)

Na discussão em sala de aula, após as sessões de contação de histórias dos alunos, eles foram questionados se havia alguma diferença entre causo e conto. Eles disseram que: a. Há narrativas que misturam causo e conto; b. Que nos dois tipos de narrativas são relatados fatos e descrição dos lugares e que isso nos ensina como era no passado da cidade, e também sobre a cultura, os costumes e o modo de vida atuais e antigos; c. Que o causo é o que é real, acontecido; d. Que o conto e a lenda são inventados; e. Que a pessoa sabe contar porque aconteceu com ela, mas também aprende a contar ouvindo os pais, parentes e outras pessoas.

Após a discussão oral, foi solicitado que escrevessem a respeito do que falamos e as impressões pessoais sobre os gêneros narrativos. No texto seguinte, o aluno demonstra ter formado uma noção da diferenciação de contos (de fadas, maravilhosos) e causos, de como se aprende a contar e de que as narrativas carregam informações sobre a cultura de um povo, a respeito do que ele dá um exemplo de uma crença popular do lugar onde vive:

- A7. Os contos são histórias inventadas e não determinam o tempo e o espaço. Esse tipo de história também é conhecido como contos de fada que são maravilhosos esse tipo de conto já vem da época medieval, um deles que eu gostei foi o *O Poço*, que é um conto.

Outro tipo de história é o caso que é uma história que aconteceu e fala onde, quando e com quem aconteceu, esse tipo de história se aprende ouvindo outras pessoas contarem como avós, mães e vizinhos.

Isso é história pode ser um conto ou um caso a história são fatos, costumes e a cultura de um povo. Exemplo: aqui as mulheres que tinham sete filhos homens o sétimo era lobisomem mas só [se] o primeiro filho não o batizasse.

Professora eu adoraria que a contação de histórias continuasse porque eu adoro contar história.

Mostrando o que aprendeu, o aluno faz, ao final, uma interpelação à professora para que a contação de histórias continue.

O trecho seguinte mostra a concepção que se formou sobre o maravilhoso dos contos populares:

A21. Nos contos de fada há coisa maravilhoso, que é impossível. Por exemplo, Barba Azul: galo falar e o cachorro saber as coisas. O Poço: a menina má sai sapo da boca, a menina boa sai moeda, isso é maravilhoso.

Considerando essa concepção de maravilhoso como o impossível, que é aceito nos contos, vale retomar o segmento anterior, de A7, no qual o exemplo dado sobre a crença em lobisomem não é ali vista como o impossível (maravilhoso) mas tão somente como um aspecto da cultura local que é possível conhecer por meio das narrativas. No dizer desse aluno, pode-se vislumbrar a permanência de tal crença (que aparece ainda em muitos casos) como uma manifestação do que Lima (2003), baseado no aporte da teoria literária de Carpentier (1971 apud LIMA, 2003, p. 38), denominou de realismo maravilhoso: “ao transferir o sobrenatural, por efeito da crença, para o mundo ordinário; torna-se o real maravilhoso, especificidade primeiramente cultural e depois literária [...]”.

Na distinção feita no excerto a seguir, aparece o conhecimento das fórmulas de início e término dos contos de fada:

A1. Causos é um acontecimento real, que dá pra saber quando foi, onde e com quem.

Contos são histórias inventadas que começam com *Era uma vez*, com ficção e é indeterminado no tempo e no espaço. No fim, *foram felizes para sempre...*

Principalmente a partir da exibição do filme *Os Narradores de Javé* e da discussão que se seguiu, vários alunos passaram a elaborar a noção de que realidade e ficção muitas vezes se misturam na formação de uma narrativa:

A23. Esses contos e causos podem se misturar, por exemplo, uma pessoa vai escrever um livro ele pode falar sobre um caso que aconteceu com alguém e também colocar nessa história coisas que não aconteceram.

Os acréscimos por conta do narrador são considerados pertinentes sobretudo quando a narrativa é escrita. Esse comentário do aluno remete ao que foi dito pelos contadores entrevistados (capítulo 5) quanto à criação no momento de escrever.

Encerrando essa seção, o último segmento mostra como a aluna percebe os meios (pessoas e lugares) de conhecer tais narrativas e a importância dada pela aluna às discussões que se seguem:

A4. Algumas histórias já são conhecidas através dos filmes. Eu conheço mitos e lendas através de filmes e histórias contadas pelos meus familiares e contadores de livros e também na escola.

A professora conta várias histórias para nós, depois que ela conta nós conversamos do que nós achamos a história é muito bom a conversa para nós relembrar a história e nunca esquecer [...].

Percebe-se que os alunos querem ser ouvidos com relação ao que entenderam, expor a sua opinião e ouvir a do colega. A conversa também é positiva por ajudar a fixar na memória. Assim, esse momento é um meio para a apropriação do discurso do outro e também um

exercício de si no confronto com as idéias do outro, conforme Foucault (2002; 2004a).

7.7 Sobre a divulgação

Como exposto no capítulo 6, a divulgação do projeto foi feita com a impressão de um livro com uma coletânea das histórias contadas pelos alunos em sala de aula. A entrega dos livros aos alunos com a presença das famílias foi um ponto alto para esses alunos, que se sentiram muito valorizados com o evento. No dizer de um aluno:

A9. Foi muito legal e me senti mais importante quando a professora entregou o livro para mim.

Esse dizer deixa claro a solenidade do momento para os alunos. Muitos usaram a palavra *inesquecível* para descrevê-lo:

A4. Foi uma experiência inesquecível, gostei de todas as histórias, as leituras, os colegas, o apoio da professora e dos colegas. É difícil dizer o que não gostei, acho que gostei de tudo. Aprendi muitas coisas, causos e histórias legais. Os colegas foi a parte principal, porque sem eles nada disso aconteceria.

Foi ótimo, as leituras foram boas (a minha leitura foi um pouco engraçada) e eu gostei muito.

A valorização dos alunos enquanto produtores de linguagem (oral e escrita) com uma função comunicativa real apareceu sobressaiu-se com a presença dos pais:

A7. A entrega do livro também foi ótima, porque nossos pais sabem que a gente investiu nisso, que a gente se aprofundou de tal maneira nesses causos. A minha leitura eu não gostei muito porque eu gaguejei mas dos meus amigos eu gostei e se tivesse outra experiência assim de novo eu iria adorar.

A16. A entrega dos livros foi assim: eu fiquei com muita vergonha quando chegou a minha hora de ler, foi muito importante porque os nossos pais ficam muito contentes de saber que nós fazemos o possível para conseguir uma boa nota na escola.

Como no trecho acima, em vários depoimentos dos alunos é feita a confissão do nervosismo, da timidez. Junto com a confissão vem a afirmação de validade da experiência:

A2. Eu fiquei muito ansiosa, não via a hora de chegar o dia para apresentarmos. No dia fiquei muito nervosa e quando a professora me chamou parecia que minhas pernas não saia do lugar, minha garganta seca, mas quando peguei o microfone e comecei a contar passou tudo e meu pai falou que eu li muito bem.

A21. Eu gostei muito de contar os causos e ganhei muita experiência. Eu aprendi a falar melhor. Meus colegas leram muito bem. Eu adorei a entrega dos livros e tentei fazer cara de tranqüilo mas eu estava muito nervoso.

Os alunos demonstram, nesses trechos, o exercício de si que tiveram que fazer para enfrentar essa situação, que confessaram ser difícil: exerceram o auto-controle, a auto-confiança e conseguiram atender às expectativas que sabiam que todos tinham deles. Nesse sentido, o desejo de atender às próprias expectativas e às dos outros (pais, colegas, professores) é um motor para o exercício de si, pois, conforme Foucault (2002) as técnicas de si não se constituem em atividade individualista no sentido de isolamento, mas antes de tudo, uma prática social, que se faz na relação com os outros e com conseqüências sociais.

7.8 Conclusão do capítulo

Os dizeres de apreciação dos alunos sobre as atividades realizadas permitem concluir

que, apesar de não contar com os meios tecnológicos tão valorizados no mundo globalizado (a não ser a exibição de um filme), a contação de histórias foi muito proveitosa, agradável e marcante na experiência deles. Além de demonstrarem o que aprenderam a respeito dos gêneros discursivos tratados, a sua satisfação aparece sobretudo quando falam de si e mostram como puderam realizar um exercício de si mesmos, pelo qual adquiriram maior conhecimento das suas capacidades, realizando mudanças: ao enfrentar a timidez, organizar melhor o pensamento e a expressão oral.

A admiração e o interesse que experimentaram ao conhecer novas narrativas populares ouvindo, lendo e a satisfação por também poderem contribuir como contadores foi importante para a construção dos sentidos para a atividade narradora. Respeito e orgulho por também fazer parte dessa produção foram sentimentos demonstrados nos dizeres e atitudes dos participantes. Essa visão positiva da cultura popular da qual fazem parte é fundamental para que os alunos não se sintam inferiores e desmotivados para aprender, como ocorre quase sempre que os conteúdos que não lhes dizem respeito.

Capítulo 8

Capítulo 8

Discussão dos resultados da pesquisa

Narrei ao senhor. No que narrei, o senhor talvez até ache mais do que eu, a minha verdade. Fim que foi.

Riobaldo (Guimarães Rosa)

8.1 Apresentação do capítulo

Uma vez que os resultados foram expostos nos três capítulos anteriores – o capítulo 5, de caracterização do gênero discursivo *causo*, o capítulo 6, mais descritivo das atividades em sala de aula, e o capítulo 7, mais analítico dos dizeres dos alunos – resta ainda colocar em discussão alguns pontos, retomando algumas idéias norteadoras da pesquisa. Esse é o objetivo deste capítulo, que se subdivide em cinco seções que tratam, respectivamente, da contação de histórias feita pelos alunos vista sob a ótica da teoria de Bakhtin, particularmente do conceito de dialogia (8.2); da ordem do discurso atual sobre a escola e o conhecimento, tal como é vista pela pesquisadora, sob a perspectiva de Foucault, ordem na qual se insere e ao mesmo tempo da qual se desloca, em certa medida, esta pesquisa (8.3); da transversalidade, como objetivo da escola enquanto formadora (8.4); dos gêneros discursivos narrativos da tradição oral inseridos na contação de histórias e de como foram trabalhados em sala de aula (8.5) e, por fim, retornando a Foucault, volta-se o olhar para as atividades feitas na escola como possibilidades de se constituírem em técnicas de si para esses sujeitos (8.6).

8.2 A perspectiva dialógica na contação de histórias

Bakhtin (1997) expõe a idéia de dialogia que representa, no pensamento do autor, a base da linguagem. Questões fundamentais para a escola, como a compreensão e o interesse dos alunos pelas atividades e conhecimentos que são produzidos e reproduzidos no ambiente

escolar podem ser discutidos à luz do conceito bakhtiniano de dialogia.

Para Bakhtin (1997), toda produção de linguagem é social e representa uma resposta a algo que já foi dito ou feito, ou a alguma atitude, atividade. Ademais, a linguagem extrapola a verbalização para contemplar elementos não-verbais de comunicação, como gestos, olhares, expressões, por exemplo.

Dessa forma, essa pesquisa se insere no longo e ininterrupto diálogo social a respeito do fazer da escola, considerando o interesse e a participação dos alunos como um dos resultados mais importantes do trabalho desenvolvido, sendo esse envolvimento dos alunos entendido como uma resposta às propostas da professora-pesquisadora.

Refletindo sobre isso, é que se considera pertinente colocar algumas observações sobre o comportamento dos alunos durante as atividades. Já foi mostrado, no capítulo 6, como os alunos demonstraram interesse em ouvir a contação feita pela professora. Também foi dito que, no momento de contarem suas histórias, os alunos ficaram muito nervosos. Não se tratava, naquele momento, de um nervosismo gerado pela ignorância a respeito do modo de contar histórias, e sim de uma expectativa ansiosa pela recepção dos colegas e da professora. Seriam eles alvos de zombaria dos colegas? Não foi o que aconteceu. Ao contarem, os alunos sentiram a resposta positiva dos colegas.

Os alunos que contam histórias se sentem valorizados ao perceber que os colegas silenciam para ouvi-los. O silêncio atencioso se coloca como uma resposta no fazer dialógico da contação. O silêncio, que não é imposto pela professora, que se estabelece espontaneamente como uma resposta positiva, de acolhimento da atividade e do direito de dizer do colega é, portanto, uma legitimação da tarefa.

O riso e as expressões de atenção, surpresa e perplexidade dos ouvintes são uma forma de participação que, assim como o silêncio, são atitudes responsivas percebidas pelo aluno que conta.

Dessa forma, sentindo-se valorizados – talvez se possa dizer: tendo o poder do discurso, que é, afinal, pelo que se luta, segundo Foucault (2004c) – que vários alunos quiseram contar não somente uma história, mas três, quatro, e ficaram ainda algumas esperando por outra oportunidade.

8.3 A ordem do discurso: contar histórias em aula de História

Quem pode dizer o quê, quando, onde e para quem? De acordo com Foucault (2004c) o discurso é cerceado, resultado de múltiplas coerções, assim como o sujeito. O discurso é motivo de luta, e para alcançar o poder que o discurso proporciona há que se obter saber. Poder e saber estão, na perspectiva foucaultiana, inextricavelmente ligados, daí o termo poder-saber (Foucault, 1984).

Ao longo do desenvolvimento dessa pesquisa, a pesquisadora esbarrou e se confrontou inúmeras vezes com a efetividade da ordem do discurso atual sobre a escola, o conhecimento e a sociedade.

Detectando a concretude dessa ordem foi necessário se adequar a ela em alguns momentos, contorná-la em outros, negociando sentidos e possibilidades. Argumentando, fazendo a defesa racional das idéias elaboradas no decurso da pesquisa, tanto considerando a modalidade do ser racional das pessoas envolvidas, conforme Foucault (2003a), como não tomando ninguém por tolo, para usar as palavras de De Certeau (1994). Foi dessa forma que a pesquisa foi conduzida, parte resistência e parte resultado de coerções: assim é visto esse discurso, atravessado pelas leituras de Foucault (e por outras tantas). Em suma, todo discurso não é, em alguma medida, produto desse embate?

A atividade de contação de histórias pelos alunos deixou entrever a posição discursiva assumida por eles: aluno não é aquele que deve falar, mas ouvir. Quando o aluno fala na escola é somente para responder perguntas diretas do professor, sanar dúvidas ou, de outra forma, é uma transgressão. Outro aspecto dessa posição discursiva: o aluno é um ser que não sabe, está na escola para receber um conhecimento e, nessa posição de aprendiz, o que ele já sabe não é reconhecido como digno de ser dito e transmitido a todos.

Dessa forma é entendido o fato de os alunos se sentirem muito desconfortáveis, de início, na posição de contadores de histórias: tal desconforto não era decorrente apenas da timidez, mas do deslocamento discursivo desses sujeitos. Afinal, um aluno que está na 5ª série já passou no mínimo quatro anos inteiros na escola, aprendendo, conforme a disciplina escolar, qual é o seu lugar. Ele já carrega consigo, internalizada, a ordem do discurso escolar.

Também é dessa perspectiva que se compreende o embaraço inicial da maioria dos

contadores entrevistados: como ele poderia ensinar algo a alguém que estudou mais que ele? Esse embaraço desaparecia quando a entrevista assumia a forma de uma conversa mais informal, deixando de lado as conceituações abstratas e falando da vida, da memória.

Ainda falando da ordem do discurso, cabe colocar uma dificuldade enfrentada para a realização dessa pesquisa: para muitos, pareceu inusitado realizar esse tipo de projeto (de contação de histórias, leitura e produção de textos) em aulas de História. De todo modo parecia uma infração, além de uma invasão na área de outros professores, especificamente de Língua Portuguesa. Essa impressão chegou na forma concreta de questionamentos por parte da direção da escola, de alguns colegas professores, de pais e também de alunos. Resumindo o teor dos questionamentos: *está certo fazer isso nas aulas de História?*

Apesar de todos os questionamentos acerca da validade ou dos problemas da fragmentação do saber tanto na pesquisa científica como nos seus desdobramentos para o ensino escolar, persistem cristalizadas e institucionalizadas as áreas, disciplinas, compartimentos em que se divide o saber e sua produção e reprodução. De tal forma que foi necessário (ou é?) armar-se de argumentos de autoridade sobre a transdisciplinaridade (FREITAS; MORIN; NICOLESCU, 1994), a transversalidade (REY, 2002) para persuadir algumas pessoas e justificar o trabalho, mostrando a sua validade. Não se pode dizer, com isso, que a persuasão tenha sido completa. Alguns deslocamentos foram, contudo, provocados.

8.4 A perspectiva transversal

Para Rey (2002), mais do que desenvolver competências transversais, o que a escola deve se propor a fazer é desenvolver uma intenção transversal nos alunos. Em outras palavras, para que os conhecimentos que circulam na escola tenham uma aplicação real fora dela (sejam transversais) pelos estudantes, estes precisam ter formulado uma intenção de aplicação de um saber e de um saber-fazer. É necessário que se apropriem desse saber, de modo que ele passe a constituí-los. Para tanto, é preciso que esse conhecimento seja significativo para esses sujeitos.

O projeto de contação de histórias parece ter conseguido desenvolver uma intenção transversal nos alunos sujeitos desta pesquisa. E isso é afirmado tendo por base os dizeres dos próprios alunos acerca das atividades e, principalmente, de si mesmos na relação com esse saber.

Pensando especificamente nas competências leitora e de expressão verbal, oral e escrita, acredita-se que, para além de técnicas do falar bem em público e do escrever corretamente, essa experiência proporcionou aos alunos algumas “técnicas de si”: ao experimentar continuamente suas habilidades verbais (narrando oralmente, narrando por escrito, falando de si, anotando), esses alunos aprenderam a se conhecer em suas possibilidades, apreciar o que podia ser mudado e verificar, com o decorrer do tempo, algumas significativas mudanças na compreensão e no interesse pela leitura, na desenvoltura no falar, na clareza da escrita e até mesmo na quantidade de material escrito, que denota vontade de dizer e de se relacionar por meio da escrita.

Considera-se que, para que esses bons resultados sejam alcançados, não há receitas, mas existem alguns princípios, que têm a ver com a linguagem e com o posicionamento dos envolvidos: a abertura de um espaço para que seja possível aos alunos falarem, não aleatoriamente, mas com objetivos estabelecidos desde o início (mesmo que sejam depois alterados); é importante para os alunos ter o que dizer e por que dizer, com uma segurança mínima de saberem que não serão tolhidos e não se tornarão alvo de chacotas; o conhecimento dos gêneros discursivos abordados; a avaliação das etapas, com apreciação pelos alunos das atividades feitas e uma devolução do professor, em termos de uma conversa que mostre a eles como o professor vê os avanços ou o desenrolar das ações.

Em suma, trata-se de considerar os alunos, bem como todos os demais envolvidos, de acordo com a “modalidade do ser racional”, como diz Foucault (2002).

8.5 Gêneros discursivos narrativos da tradição oral

Os gêneros discursivos tratados nesse projeto foram as narrativas da tradição oral que pertencem ao repertório cultural da humanidade, o qual, por meio dessas formas e temas, foi e continua sendo um transmissor de saber, de experiência, de exemplos. Se antigamente tais narrativas eram transmitidas de modo eminentemente oral, cada vez mais essa situação vai se modificando. As antigas histórias vão sendo escritas e lidas. Passa-se de uma forma de transmissão que privilegiava o contato humano mais direto para uma forma mais individual de contato com aquele saber.

Ao pesquisar e fazer a contação de histórias em sala de aula, não se tratava de

nostalgia ou de tentar salvar da morte um gênero moribundo. Antes, de valorizar um fazer ainda efetivo em muitas partes do país, se bem que apartado das salas de aula. Além disso, como assinalam os estudiosos dos gêneros discursivos, a mudança de suporte muda o gênero. No caso da transmissão das narrativas de tradição oral, a experiência de audição e de contação (do campo da oralidade e da performance) é uma experiência totalmente diversa daquela da leitura e da escritura.

Os alunos sujeitos desta pesquisa tiveram a oportunidade de vivenciar todas essas formas de transmissão e recepção: ouviram e contaram, leram e escreveram. Tudo isso dentro da perspectiva do estudo da produção social desses gêneros: quem conta, porque o faz, em que contextos foram e são produzidos e reproduzidos os gêneros estudados. Mitos são diferentes de contos que são diferentes de lendas que, por sua vez diferem de causos. Cada um desses gêneros pode ser contado de diferentes maneiras e pode possuir várias versões.

O projeto colaborou para a formação do gosto de leitura, pois os alunos ouviam histórias e queriam levar mais histórias para lerem em casa. Aqueles que tinham dificuldade na compreensão tiveram a chance de dividir isso com os colegas e a professora, quando eram feitas leituras compartilhadas em sala de aula. Zamuner (2001) e Coelho (2003) apontavam para essa possibilidade, verificada no transcorrer da pesquisa.

8.6 Técnicas de si

Por que a escolha das narrativas orais? Isso poderia ser respondido de vários pontos de apoio, especificamente (talvez defensivamente) a partir da relação com a História cultural da humanidade. Sem dúvida, pensando na linguagem, no desenvolvimento social dos sujeitos envolvidos a partir do conhecimento e valorização não apenas de gêneros historicamente situados, mas da sua própria cultura, num lugar que continua tendo muitos contadores. Contudo, a escolha teórica para tal justificativa recai, nesse momento, no pensamento de Foucault.

A extensa obra de Foucault, utilizada como base teórica em diversos domínios do saber, se deslocou do estudo da arqueologia do saber para a genealogia do poder e daí para a hermenêutica do sujeito. É justamente essa terceira fase de Foucault que tem maior relação com o enfoque desta pesquisa. Pois, se na obra desse autor francês, a escola é vista como tendo

surgido como um aparelho disciplinador, docilizador do sujeito por um poder que se disseminava, vigiando e se fazendo sentir por toda parte (FOUCAULT: 2004d), a eficácia da escola como tal já não se observa nos dias atuais, como o próprio Foucault (2004b) avaliou mais tarde: “a idéia de uma moral como obediência a um código de regras está desaparecendo, já desapareceu”. Se os procedimentos de punição não valem mais para a escola, não funcionam como antes, há que se trabalhar a disciplina como auto-disciplina, como técnica de si e para isso, o reconhecimento do outro como ser racional é fundamental.

Como assinalado no capítulo 3, Foucault (2002; 2003a; 2003b 2004a) discorre sobre as formas que podem tomar as “práticas de si” pelo sujeito na constituição de uma estética da existência (2004b). Até mesmo a confissão (FOUCAULT: 2003a), que coloca o sujeito numa posição de subordinação à instância que recebe a confissão, produz no sujeito um efeito de auto-adestramento, já que ao confessar, ele se auto-avalia.

Nesta pesquisa, verificou-se o quanto essas práticas podem produzir resultados, pois em todo o desenvolvimento do projeto, de alguma forma, os alunos foram interpelados a se observarem e a dizer sobre a sua visão de si mesmos, bem como das atividades realizadas. Houve momentos de *confissão*, sobretudo ao declararem como se sentiam envergonhados e nervosos em falar perante os outros. Houve a escrita de *hypomnematas*, anotações sobre o que tinham ouvido, discutido e o que pensavam sobre tudo isso, pelo que eles se apropriaram do discurso sobre os gêneros tratados. Sobretudo, aconteceram os momentos de expressão, tanto por escrito como oralmente, de si mesmos, em suas histórias, em suas apreciações.

Ao passarem por todo esse processo, foi possível constatar mudanças, diferentes em cada um, que se manifestavam no próprio comportamento e atitude perante as atividades: o desejo de falar, a escuta atenta dos outros, o envolvimento na escrita, a disposição de enfrentar a timidez e o embaraço inicial para narrar, e ainda, algumas manifestações espontâneas de alunos que procuravam pela professora, até mesmo fora da sala de aula para dizer que livros estavam lendo, que histórias tinham gostado, para saber quando iria se repetir a contação, para dizer que achavam que estavam lendo melhor.

Quando esta pesquisa se iniciou, ainda sem a perspectiva foucaultiana, tinha-se em mente as palavras de Machado (2004) a respeito da possibilidade de as crianças experimentarem a sua própria história ao ouvir e ler narrativas tradicionais, percorrendo “a paisagem de suas imagens internas”, resignificando suas vidas, pois, para Machado, contar histórias “é, na verdade, um exercício constante, um aprimoramento de possibilidades internas

de ver o mundo de outras formas” (p. 73). Além disso, em anos anteriores, a contação de alguns mitos tinha se mostrado muito atrativa, fascinante, para as crianças. Acrescente-se a isso a experiência como formadora de leitores literários pelo prazer de ler, que há alguns anos motivava a professora a levar continuamente livros de literatura para sala de aula e apresentá-los aos alunos. Unindo esses interesses tornou-se possível esta pesquisa.

Note-se que a perspectiva investigativa de saber se o contato mais aprofundado com as narrativas propiciaria uma atitude reflexiva nos sujeitos esteve presente desde o início, de maneira que o envolvimento com o pensamento de Foucault durante a pesquisa encaminhou-se nesse sentido: pensar o sujeito na relação consigo mesmo – que é também uma relação social – ou seja, o sujeito reflexivo das “práticas de si” de que fala Foucault.

8.7 Conclusão do capítulo

Se toda comunicação é feita na forma de algum gênero discursivo (BAKHTIN, 1997), o enfoque do ensino nos gêneros em sua complexidade é crucial, assim como o estudo da relação hierarquizada dos gêneros na sociedade, o que demanda um olhar para as relações de saber-poder (FOUCAULT, 1984) que regulam uma sociedade.

Como levar uma questão tão complexa para a sala de aula de 5ª série? Certamente não é o momento de discussões teóricas para esses alunos. Contudo, o posicionamento do professor frente ao que é estudado e realizado será muito mais efetivo na construção das subjetividades dos adolescentes. É o que aponta Rey (2002) quando fala do exemplo que o professor e outros adultos podem fornecer a partir da sua própria relação com o conhecimento.

Num mundo que privilegia o escrito, bem como as tecnologias, sendo estes fatores de exclusão para os que ficam à margem desse domínio, não se pode simplesmente negar tal ordem do discurso, como não se pode negar a globalização, como diz Bauman (2005). O que se pode fazer é, como postula o próprio Bauman, não se fechar ao diálogo entre as culturas. Na perspectiva de De Certeau (1994, 1995), considerar a cultura viva nos meios populares como formas de ação dentro desse sistema e continuar agindo no seu meio como podemos agir, pelas táticas, provocando deslocamentos. A oralidade, assim como a cultura de contação de histórias, continua se insinuando, como disse De Certeau, “como um desses fios de que se faz, na trama – interminável tapeçaria – de uma economia escriturística”.

Conclusão

Conclusão

O senhor... Mire e veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra, montão.

Riobaldo (Guimarães Rosa)

Espera-se que esta pesquisa, que muito ensinou à pesquisadora, possa de alguma forma contribuir para com estudiosos e interessados nos temas nela tratados – linguagem, gêneros discursivos, educação, cultura popular. Não se configura num itinerário, receita de como fazer contação de histórias, estudo de gêneros discursivos, antes, este trabalho se constitui num relato de percurso particular, passível talvez de ser reconstituído em parte. Sobretudo, o texto desta dissertação compartilha uma experiência juntamente com seus fundamentos. Ele mostra um caminho que foi percorrido e as luzes que foram se acendendo para iluminá-lo.

Mais um elo na cadeia dialógica ininterrupta, talvez seja impossível referir tudo a que este trabalho procura responder, mas tudo é resposta e posicionamento perante já-ditos. A singularidade deste texto está na forma como re-uniu os elementos dispersos (ou reunidos de outras maneiras), para espalhá-los depois em outras direções.

Acredita-se que algumas contribuições efetivas sejam a caracterização do caso, a valorização da cultura popular de tradição oral na escola, e a colocação de mais uma proposta para o trabalho com linguagem em sala de aula, com ênfase para a fala dos alunos e para a escrita da perspectiva do estudo de gêneros discursivos.

Diante das formas já cristalizadas de ensino, essa proposta procura ser um deslocamento, já que a sacudida maior no sistema educacional não é produto de realizações individuais, mas resultado de uma configuração histórico-social na qual o modelo antigo de escola e as relações nela institucionalizadas não encontram mais respaldo. Foucault (2004b) já dizia que o modelo prescritivo não funcionava mais, e propunha que se pensasse a constituição do sujeito ético a partir de uma estética da existência. Seguindo essa linha de pensamento, o presente trabalho apresenta um resultado bastante satisfatório, pois se conseguiu colaborar para que os alunos envolvidos repensassem a sua situação de estudantes como uma oportunidade de construção permanente de si mesmos.

Também a partir dos dizeres dos alunos, assim como da observação do seu envolvimento nas atividades, foi possível perceber que eles estavam pensando aquelas atividades numa perspectiva transversal, ou seja, como passíveis de serem aproveitadas como experiência positiva quando eles estiverem fora da escola.

Considera-se que o desenvolvimento de tal perspectiva, para pensar a si mesmo dentro da escola como alguém que pode se utilizar da palavra, oral ou escrita, para fins concretos de interlocução tenha provocado um deslocamento na condição desses sujeitos, que puderam vislumbrar novas possibilidades além daquela do ter de dar respostas a inúmeras cobranças institucionais docilizadoras, que continuam existindo: ter que ficar quieto, ter que ficar no seu lugar, ter que copiar, ter que saber (às vezes decorar), ter que obedecer, enfim, ter que se enquadrar ao sistema.

Essa perspectiva experimentada pelos sujeitos de pesquisa também se confronta com outro tipo de cobrança, também já, de certa forma, consolidada: a do enfrentamento violento, a que chamamos de indisciplina escolar, um estado de rebelião de quem não se reconhece numa situação e num lugar, no qual por sua vez, também não é reconhecido. Contudo, ao perceberem que a sua cultura, o seu pensamento, são tomados como algo de real valor, não simplesmente como um patamar a partir do qual é necessário avançar, mas que contém em si uma importância de fato, esses alunos mudam de postura.

Dessa forma, pensando no que diz De Certeau (1994) a respeito das resistências serem efetivas nas micro-situações – na sala de aula, como também por parte do professor, por exemplo – é necessário que o educador reconheça em seus alunos seres racionais, pois é na modalidade do ser racional (FOUCAULT, 2002) que é possível alcançar as pessoas.

Nesse trabalho, considera-se que, sendo os alunos ouvidos em suas opiniões e conhecimentos, tendo um espaço próprio para que desenvolvam essa condição de dizer, terão a chance de ver a escola como um lugar aprazível, não sob o aspecto da diversão, mas como um lugar onde se tem a chance de aprender a exercer “práticas de si” no convívio social, na relação não apenas com os colegas, mas também com professores, pais, visitantes (como foi o caso do contador), e também com o conhecimento.

A valorização da linguagem, como meio de convívio social – e não de exclusão – passa pela valorização da cultura local, da cultura na qual os alunos estão imersos, ainda que sob influências múltiplas da sociedade atual. Ao perceber que as formas de comunicação

genuínas no meio popular podem ser valorizadas pela escola, não como curiosidades, e sim como formas dinâmicas e autênticas, criadoras de vínculos sociais, os alunos terão mais uma oportunidade de transitar por diferentes meios sociais – escola, bairro, família, grupos – fazendo com que as suas experiências sejam mais significativas.

Referências

ALMEIDA, M. I. de; QUEIROZ, S. *Na captura da voz: As edições da narrativa oral no Brasil*. Belo Horizonte, MG: Autêntica; FALE/UFMG, 2004.

AURÉLIO. *Dicionário eletrônico Aurélio* (Aurélio Buarque de Holanda Ferreira) - século XXI. Versão integral do Novo Dicionário Aurélio – Século XXI. CD-Room.

ANTUNES, C. *Jogos para bem falar: homo sapiens, homo loquens*. 2. ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2004.

AUTHIER-REVUZ, J. *Heterogeneidade(s) enunciativa(s)*. Cadernos de Estudos Lingüísticos (19), p. 25-41. Campinas: UNICAMP, IEL, jul. – dez. 1990.

AZEVEDO, R. Prefácio. In: LISBOA, H. *Literatura oral para a infância e a juventude: lendas, contos e fábulas populares no Brasil*. São Paulo: Peirópolis, 2002.

BAJARD, E. Reconto: herança ou criação? Prefácio. In: PATRINI, M. de L. *A renovação do conto: emergência de uma prática oral*. São Paulo: Cortez, 2005.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

_____. *Problemas da poética de Dostoievski*. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

BAMBERGER, R. *Como incentivar o hábito da leitura*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1988.

BAUMAN, Z. *Globalização: as conseqüências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

_____. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

_____. *Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

_____. *Identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BENJAMIN, W. O narrador. In: _____. *Magia e técnica, arte e política*. Ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas. Vol. 1. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOSI, E. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 5. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

BRANDÃO, J. de S. *Mitologia Grega*. Vol. 1. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

BUSATTO, Cléo. *Contar e encantar: pequenos segredos da narrativa*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

CAMPBELL, J. *Mitologia na vida moderna*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2002.

_____. *O poder do mito*. 23. ed. São Paulo: Palas Atena, 2005.

CARDOSO, C.J. *Da oralidade à escrita: a produção do texto narrativo no contexto escolar*. Cuiabá: UFMT/ INEP/ MEC, 2000.

CASCUDO, L. C. *Literatura oral no Brasil*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1978.

_____. *Geografia dos mitos brasileiros*. 2. ed. São Paulo: Global, 2002.

_____. *Contos tradicionais do Brasil*. 13. ed. São Paulo: Global, 2004.

CASTAÑEDA, I. Z. *Contos populares: Portugal, Brasil e São Carlos*. São Carlos: EdUFSCar, 2005.

CAZARIN, E. A. *Da polifonia de Bakhtin à heterogeneidade discursiva na Análise do Discurso*. XI Conferência Internacional sobre Balhtin. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2004.

CELANI, M.A.A. Afinal, o que é Lingüística Aplicada? In: PASCHOAL, M.S.Z. de; CELANI, M.A.A. (org.) *Lingüística Aplicada – da aplicação da lingüística à lingüística transdisciplinar*. São Paulo: Educ, 1992. p. 15-23.

COELHO, N. N. *O conto de fadas: símbolos, mitos, arquétipos*. São Paulo: DCL, 2003.

COLOMER, T. *A formação do leitor literário*. São Paulo: Global, 2003.

COLOMER, T.; CAMPS, A. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DaMATTA, R. *A casa & a rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil*. 5. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

DARNTON, R. *O grande massacre de gatos e outros episódios da História cultural francesa*. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

De CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano*. 1. Artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____. *A cultura no plural*. 4. ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1995.

DICK, T. A. Van. *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Contexto, 1999.

ELIADE, M. *Mito e realidade*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

FERNANDES, F.A.G. (Org.) *Oralidade e literatura: manifestações e abordagens no Brasil*. Londrina: Eduel, 2003.

FERREIRA, J.P. *Armadilhas da memória*. Cotia, São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

_____. *História da sexualidade 3: o cuidado de si*. 7. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2002.

_____. *História da sexualidade 1: a vontade de saber*. 15. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003a.

_____. *História da sexualidade 2: o uso dos prazeres*. 10. ed. São Paulo: Graal, 2003b.

_____. A escrita de si. In: _____. *Ditos e escritos V: Ética, sexualidade, política*. Org. e seleção de textos: Manoel Barros da Motta. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004a.

_____. Uma estética da existência. In: _____. *Ditos e escritos V: Ética, sexualidade, política*. Org. e seleção de textos: Manoel Barros da Motta. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004b.

_____. *A ordem do discurso*. Trad. de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 11. ed. São Paulo: Loyola, 2004c.

_____. *Vigiar e punir*. O nascimento da prisão. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2004d.

FRANCHINI, A.S.; SEGANFREDO, C. *As 100 melhores histórias da mitologia: Deuses, heróis, monstros e guerras da tradição greco-romana*. Porto Alegre: L&PM, 2003.

FRANÇOIS, F. *Práticas do oral: diálogo, jogo e variações das figuras do sentido*. Carapicuíba, São Paulo: Pró-fono, 1996.

FREITAS, L. de; MORIN, E.; NICOLESCU, B. *Carta da transdisciplinaridade*. Convento de Arrábida, 1994. Disponível em: <http://www.unipazrj.org.br/transdisciplinaridade.htm>. Acesso em 27 maio 2005.

GERALDI, J.W. Unidades básicas do ensino de Português. In: GERALDI, J.W. (Org.) *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2004.

HELD, J. *O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica*. 3. ed. São Paulo: Summus, 1980.

JOLLES, A. *Formas simples*. São Paulo: Cultrix, 1930.

KLEIMAN, A. *Leitura ensino e pesquisa*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 1989.

_____. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993.

LIMA, N. C. de. *Narrativas orais: uma poética da vida social*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2003.

LIMA, R. T. de. *Abecê do folclore*. 5. ed. São Paulo: Ricord, 1972.

LOPES-ROSSI, M. A. G. *Tendências atuais da pesquisa em Lingüística Aplicada e métodos de pesquisa utilizados na área*. Taubaté: Universidade de Taubaté, 2002. (não publicado)

_____. O desenvolvimento de habilidades de leitura a partir de características específicas de gêneros discursivos. In: CASTRO, S. T. R. de. (Org.). *Pesquisas em lingüística aplicada: novas contribuições*. Taubaté: Cabral, 2003a.

_____. *Leitura e produção de gêneros discursivos segundo livros didáticos: uma proposta ainda muito limitada*. Comunicação apresentada no I Simpósio de lingüística contrastiva e gêneros textuais – SILIC & GET. 2003b. UEL: Londrina-Paraná. Não publicado.

_____. *Procedimentos para estudo de gêneros discursivos*. Taubaté: Universidade de Taubaté, 2004a. (Não publicado.)

_____. *Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos*. Palestra apresentada no II Simpósio Nacional de Estudo dos Gêneros Textuais – SIGET. 2004b

MACHADO, A. M. (Org.) *O tesouro das virtudes para crianças*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

_____. *O tesouro das virtudes para crianças 2*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

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

MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2001a.

_____. *O contexto da obra literária*. São Paulo: Martins Fontes, 2001b.

MARCUSCHI, L. A. Exercícios de compreensão ou cópia nos manuais de ensino de língua? In: LAJOLO, M. (Org.) *Em aberto*. Brasília, ano 16, n. 69, jan./mar. 1997. p. 64-82.

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

_____. *A questão do suporte dos gêneros textuais*. UFPE/CNPq, 2003.

_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A.M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K.S. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005.

MOITA LOPES, L.P. *Oficina de Lingüística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MORIN, E. (Org.) *A religação dos saberes: o desafio do século XXI*. 4.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

NARRADORES de Javé. Produção de Vânia Catani. Direção de Eliane Caffé. Brasil: Bananeira Filmes/Gullane Filmes/Laterit Productions, 2003. 1 DVD (100m).

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

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). *Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

_____. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

PENNAC, D. *Como um romance*. 4. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

PERRONI, M. C. *Desenvolvimento do discurso narrativo*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

PERROTA, C. et al. *Histórias de contar e de escrever: A linguagem no cotidiano*. 2. ed. São Paulo: Summus, 1995.

QUEIROZ, S. Tradição e experimentação – metamorfoses do conto oral. In: PAIVA, A. et. al. (Orgs.) *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro*. Belo Horizonte, MG: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2003.

RAMOS, J. M. *O espaço da oralidade em sala de aula*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

RANGEL, E. de O. Letramento literário e livro didático de língua portuguesa: “os amores difíceis”. In: PAIVA, A. et. al. (Orgs.) *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro*. Belo Horizonte, MG: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2003.

REY, B. *As competências transversais em questão*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

REYZÁBAL, Maria Victoria. *A comunicação oral e sua didática*. Bauru: EDUSC, 1999.

SILVA, M.B.C. *Contar histórias: uma arte sem idade*. 10. ed. São Paulo: Ática, 2004.

SIMONSEN, M. *O conto popular*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

SUASSUNA, A. Entrevista. *Cadernos de Literatura Brasileira*. Instituto Moreira Salles. Nº 10, São Paulo: nov. 2000, p. 23-51.

VERNANT, J. P. *Entre mito e política*. 2. ed. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 2002.

_____. *O universo, os deuses, os homens*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

ZAMUNER, J. A. Tradição oral e literatura acadêmica: a recuperação do narrador. In: BOSI, V. (Org.). *Ficções: leitores e leituras*. Cotia, São Paulo: Ateliê editorial, 2001.

ZUMTHOR, P. *A letra e a voz*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

_____. *Escritura e nomadismo*. Cotia, São Paulo: Ateliê Editorial, 2005.

Anexos

Narrativas escritas pelos alunos

O dia em que meu pai saiu nas capas dos jornais

Quando meu pai tinha apenas dois aninhos, era louco pelo seu cachorrinho chamado Chuly. Meu pai adorava brincar com ele. A principal brincadeira era jogar a bolinha para o Chuly correr atrás e trazer para ele.

Certo dia, meu pai jogou a bolinha e ela foi cair dentro de uma privada. Naquela época as privadas eram abertas, só tinha um buraco no chão e foi lá que a bolinha caiu. O cachorrinho pulou e caiu naquela fossa e meu pai correu atrás do cachorrinho e caiu lá também.

Quando meu avô sentiu a falta do meu pai, ouviu um barulho e foi ver: o filho dele estava boiando lá embaixo. Meu avô chamou alguns homens e com uma corda puxaram meu pai.

Meu pai ficou muito triste porque o cachorro acabou morrendo. No outro dia ele estava em todas as capas de jornais da cidade de Garça. Todos ficaram impressionados.

Assombração?

O tio da minha avó, certa vez, quando foi trabalhar, ouviu um barulho estranho. Fazia mais ou menos assim: rec rec rec...

Ele ficou muito assustado. Olhou para um lado, não viu nada, olhou para o outro, também não. Foi andando depressa e o barulho o perseguindo. Seria assombração? Quando chegou no navio, percebeu que o barulho vinha da sua calça engomada que, conforme ele andava, esfregava uma perna na outra fazendo o tal barulho: rec rec rec...

O medo

Certo dia um homem chamado Pedro estava vindo de uma festa. Quando a festa tinha

terminado ele foi num bar beber pinga, só depois foi embora. Estava indo pelo caminho quando viu um caixão. Ele ficou desesperado e ficou lá no caminho até amanhecer o dia. Quando clareou ele viu que aquilo não era um caixão: era uma árvore caída no chão.

(História ocorrida no Pará, contada pela mãe).

Bicho Preguiça

Este caso foi minha amiga D. quem me contou.

Ela me contou que em frente de sua casa, que é na Pedreira, havia um monte de palmeiras. Certa vez em que sua prima veio visitá-la, resolveram tirar uma foto perto das palmeiras. Quando chegaram lá, encontraram uma preguiça e então decidiram tirar sua foto com o bicho-preguiça. Chegaram bem perto e, de repente, o bicho-preguiça agarrou a minha amiga D. que, muito assustada, tirou o bicho das suas costas.

No dia seguinte, nem sinal da misteriosa e folgada preguiça.

A galinha atrás da casa

Numa madrugada de domingo, eu e meu irmão L. estávamos na casa do meu pai e da minha avó. Meu irmão, que é sonâmbulo, começou a falar dormindo:

- Fafá, Fafá, a galinha ta botando atrás da casa!
- Ham?, eu respondi, do outro cômodo.
- Que é isso Lê?, falou minha avó.
- Ah, vó! Você espantou a galinha!!!

No outro dia, ele não se lembrava de nada.

A piscada do morto

Esse caso aconteceu com a amiga da minha mãe, M., em São José dos Campos.

O marido da M.se chamava L.. Ele sempre dizia que quando morresse iria piscar o olho para ela. Ela falava assim: “nem pense nisso, meu amor”.

Um certo tempo se passou e o L. acabou falecendo. E não é que ele acabou piscando mesmo para sua mulher depois de morto? Dizem que todos que estavam lá no momento viram.

Eu não acreditei.

Fotografia

Uma mulher foi tirar algumas fotos do seu filho. Ela pediu para uma amiga tirar uma foto dela ao lado do carrinho do bebê. Quando foi revelar as fotos, teve uma surpresa: uma das fotos mostrava uma pessoa de preto ao lado da criança. A mãe ficou confusa, pois não havia mais ninguém ali naquele dia. O mais estranho é que não apareciam as pernas da mulher de preto. No lugar das pernas aparecia um tronco de árvore.

O cemitério

Certo dia eu e quatro amigas fomos à festa do Divino, na Bahia. Meu pai nos acompanhou. A festa foi boa, mas meu pai bebeu demais e na hora de ir embora veio a dificuldade. Minhas amigas tinham ido embora e eu fiquei sozinha com meu pai. Não havia mais ninguém na rua e era eu quem estava guiando meu pai à procura da nossa casa. Entramos numa rua escura e fomos seguindo até dar de cara com um enorme portão. Quando cheguei perto para ver o que havia do outro lado, me assustei, pois vi que estava diante de um cemitério, com seus túmulos e cruzes. Tratei de virar meu pai para o outro lado e entramos em outra rua, até chegar em minha casa.

No dia seguinte meu pai não se lembrava de nada. Eu nunca mais voltei naquele lugar.

O anzol

Este caso foi minha bisavó materna quem me contou.

Ela conta que quando ainda era menina, não tinha recursos, então ia com seus irmãos mais velhos pescar em um rio perto de sua casa. Certa vez, ao jogar uma linhada (linha com anzol na ponta), esta ficou presa em alguma coisa no fundo do rio. Então, ela resolveu puxar a linha para soltá-la, quando de repente, o anzol atravessou seu dedo médio da mão direita. Com medo de que seu pai a castigasse, pois era muito severo, deixou seu irmão mais velho arrancar-lhe o anzol do dedo com uma velha faca que sempre usava em suas pescarias. Isso lhe causou uma lesão no nervo do dedo, deixando-o sem articulação.

Pé na bunda

Isso aconteceu com o meu bisavô, quando ele estava na escola. Um dia, ele estava sentado em sua carteira estudando. Sentindo o sapato lhe cansar o pé, resolveu tirá-lo um pouco. Ao fazer isso, sem querer bateu o dedão do pé na bunda da menina que estava sentada a sua frente. A menina fez um escândalo! Meu bisavô foi parar na diretoria e não teve chance de se explicar: o diretor falou que ia tirar o dedo dele com o alicate!

O celular

Eu não estava fazendo nada naquela noite, então peguei meu celular que eu tinha ganhado e fui ao banheiro do quarto da minha mãe. Ali há um armário com três espelhos. Eu virei um espelho para mim e um outro coloquei do meu lado esquerdo. Então tirei uma foto com o celular contra o espelho. Depois, ao olhar a foto, reparei que num cantinho da foto estava um rosto seco de um homem com os olhos vermelhos.

Pânico na floresta

Minha avó contou para minha mãe uma história da “mata virgem” no nordeste. Nesta mata ninguém nunca tinha entrado. Na cidade perto dali vivia um rapaz chamado Plebeu que se considerava muito valente. Ele era muito apaixonado pela sua namorada que também o amava muito.

Certo dia, o pai do Plebeu vendeu as suas terras e teve que morar na cidade vizinha. No princípio, Plebeu não queria ir, mas ainda dependia dos pais. No dia da mudança ele prometeu a sua namorada que toda noite viria namorá-la.

No começo, o pai do Plebeu dava dinheiro para a condução, depois parou e então Plebeu resolveu ir a pé pela mata virgem. As pessoas deram conselho para que ele não entrasse na mata, mas ele não ouviu. Quando entrou na mata, ele ouviu uma voz dizendo:

– Plebeu, a mata ficou para os bichos!

O Plebeu respondeu:

– Para o Plebeu também, que é homem.

Assim dizendo, ele atravessou. No dia seguinte isso se repetiu, mas no terceiro, ele ouviu como resposta:

– Ele teimou, agora não vai sair mais, segure lá e não deixe passar.

E foi assim que ninguém nunca mais achou Plebeu valente. Ele sumiu na “mata virgem”.

O vulto

Um dia, na escola, eu estava conversando com a minha amiga N.. De repente, ela olhou assustada para mim e falou:

– Ju, passou um vulto atrás de você.

Eu virei e olhei com o olho muito grande e perguntei a ela como ele era e ela me respondeu que era uma mulher de olhos azuis, cabelos louros, com um vestido longo. Eu

perguntei se era a F. e ela disse que não.

Mais tarde eu perguntei:

– N., aquilo era verdade?

Então ela falou que não. Era mentira dela.

Os pães

Certa vez, minha amiga M.foi comprar pão. A mãe dela disse assim:

– Manuela, presta atenção. Vai na padaria e compra um Real de pão, – E deu a ela uma nota de cinco Reais – vai sobrar quatro Reais.

Acontece que a M. demorou demais para voltar e a mãe dela, preocupada, foi atrás. Quando estava indo, a mãe viu a M. chegando, carregando com dificuldade um saco imenso, com vinte e cinco pães. Ela tinha usado os cinco Reais ao invés de um Real para comprar os pães. A mãe lhe deu a maior bronca e disse que ela ia ter de comer aquilo tudo de pão.

São Jorge

Certa vez, em Minas Gerais, minha mãe estava indo para casa e era noite de lua cheia. Então ela olhou para a lua e viu uma sombra de um homem em cima de um cavalo espetando um dragão com uma lança. Era São Jorge.

A queda

Um dia eu fui a casa da minha amiga Ju estudar para a prova de Português. Estávamos eu, a F., a S., a Ju e a mãe dela, que estava arrumando a casa e foi estender roupas no varal. Como ela é baixinha, subiu em cima de uma cadeira. De repente, a cadeira quebrou e a mãe da Ju caiu, então todo mundo olhou e veio a vontade de rir, só que eu fiquei com medo de rir e ela achar ruim. Aí, ela olhou para a gente e eu olhei para as meninas e comecei a dar risadas.

Coitada!!! Mas foi engraçado.

Essa história eu vi.

O medroso

Lá em Minas Gerais tinha festa quase todo dia e o José ia para essas festas. As irmãs dele pintavam as unhas, se arrumavam todas. Para chegar no local da festa era preciso passar por um lugar escuro e o José tinha medo. “Onde já se viu um menino de doze anos ter medo de escuro?”. Enfim, na hora de ir para a festa era uma briga: quem ia levar o Zé?

Naquela noite a irmã mais velha levou. Na festa ele não queria ficar perto das irmãs pois queria paquerar as meninas. Então, acabou ficando sozinho na hora de voltar. Estava com muito medo, mas teve que ir pelo escuro, quando levou o maior susto: sua irmã pulou de trás do mato, onde tinha se escondido. Com o medo, o coitado molhou a calça e foi embora com a irmã, reclamando o caminho inteiro.

Essa história foi ele quem me contou.

Medo da 8:30h.

Eu e meu amigo estávamos brincando à noite e falando de assombrações, então minha mãe apareceu e disse que ia até a padaria. Todas as luzes da rua estavam apagadas. Olhei para o relógio: eram 8:30h. Apareceu uma sombra na esquina e eu perguntei:

- O que é aquilo?
- Não sei, disse meu amigo.
- É uma assombração!, eu gritei.
- Seu lerdo, é a sua mãe.

Depois disso nunca mais falei em assombração à noite.

Meu amigo

Essa história é de uma linda amizade de dois amigos quando eles eram crianças. Eles sempre iam para a escola juntos. Eles brincavam e eram muito felizes, moravam em um bairro pobre na zona oeste do Rio de Janeiro.

O F. sonhava em ser pára-quadista e no dia da formatura ele caiu do trem em que estava viajando e morreu eletrocutado.

E. era seu melhor amigo, pensava em ser policial e se tornou um herói. Ele se tornou um instrutor da PRF.

Essa é uma história verdadeira de dois amigos.

Moral: A amizade é imortal. Ela supera vários obstáculos, e um deles é a morte.

Caipora

Meu avô era caçador. Nas suas férias ele convidou seu cunhado para ir caçar, e lá foram eles. Chegando bem no fundo da mata, lembraram que era um dia sagrado, e eles não poderiam estar naquele lugar. Foi naquele momento que começou uma ventania e eles começaram a rezar.

De repente, apareceu uma mulher nua em cima de uma árvore. Seus cabelos cobriam o corpo todo. Eles saíram correndo até que acharam a saída. Quando saíram, eles viram que era meia noite em ponto.

Disseram para eles que aquela era a dona das matas e se chamava Caipora. Os amigos não entenderam como eles saíram vivos de lá. Isso serviu de lição para que eles não entrassem mais na mata em dia sagrado.

Castigo

Minha avó conta que o irmão dela era muito mau quando eles eram crianças: ele

acabava de comer o peixe e colocava a espinhas na comida dela.

Quando ela via a comida cheia de espinhas ela começava a chorar.

A mãe vinha ver o que estava acontecendo e ele saia correndo para o fundo do quintal.

A mãe falou para ele:

– Um dia Deus vai te castigar por isso.

Ele saiu dando risadas.

Quando foi chegando a tardinha minha bisavó ouviu um berro, saiu correndo e viu o filho caído desmaiado no chão e o levou para casa. Quando ele acordou, contou o que aconteceu. Disse que viu um bicho soltando fogo, com os olhos muito vermelhos e com um chicote na mão. Ele disse que o bicho deu muitas chicotadas nele e ele desmaiou e não viu mais nada. Minha bisavó o levou para o banho e viu muitas marcas de chicote em várias partes do corpo dele.

Ele disse que nunca mais ia ser ruim para ninguém. Isso serviu de lição para ele.

O menino

Minha mãe estava vindo da cidade. Chegando perto de casa ela viu um menino todo de branco em cima de uma madeira. Ele chamou minha avó, mas ninguém escutava, além de minha mãe. Quando ela olhou para o lado o menino desapareceu.

O portão assombrado

Tudo começou numa noite de lua cheia na casa do meu pai.

O meu pai saiu e deixou meu irmão, meu tio e eu em casa. Quando chegou a meia-noite meu tio escutou o portão chacoalhar, foi ver e era um vulto. Nós saímos correndo para o quarto e fomos dormir. No outro dia quando acordamos fomos ver o portão, não tinha acontecido nada mas estava aberto.

Nunca mais fui dormir na casa do meu pai.

Fantasma de mentira

Certa vez, um grupo de romeiros saiu de Ubatuba com destino a Aparecida. Chovia bastante. Eram mais ou menos quinze homens e iam subindo a serra a pé, todos usando capa de chuva e levando lanternas quando, por volta da meia-noite, ao passarem próximo à cruz de ferro, um carro que vinha no sentido contrário parou por um instante e em seguida acelerou, quase atropelando o grupo. O motorista tinha se apavorado, pensando serem fantasmas.

Ao chegar em Ubatuba, o motorista divulgou seu caso no jornal local.

Ao voltarem para Ubatuba após três dias, os romeiros ficaram sabendo do caso e não se agüentaram de tanto rir.

Lobisomem

Esse caso meu bisavô contou para meu avô que contou para minha mãe e meus tios.

Ele contava que próximo a sua casa, no bairro do Silope, em noites de lua cheia ouviam-se uivos, barulhos de árvores sendo arranhadas. No dia seguinte, talvez para amedrontá-los, levava seus filhos para ver, perto da sua casa, uma árvore com o tronco todo arranhado e dizia a eles que eram marcas de garras de lobisomem.

O possuído

Meu tio costumava beber muito. Certa noite, depois de ter bebido, ele ficou um pouco diferente e começou a falar muito esquisito.

Minha tia disse que ele estava possuído.

A mulher misteriosa

Certo dia o Zé estava andando na direção do rio quando viu uma mulher estranha com o cabelo preto jogado por cima do peito. Ela se parecia muito com uma moça, filha do dono da chácara do morro, que ficava ali perto. Esse homem tinha três filhas e essas filhas morreram. Então o Zé pensou que devia ser a assombração da moça. Depois ele parou e pensou: “como é que vai ser assombração? Assombração só aparece de noite”, e era dia.

Essa história é verdadeira, foi ele mesmo que me contou.

A lenda do pirata

Minha avó me contou que há muito tempo atrás, na fazenda da Caçandoca, em Ubatuba, os escravos encontraram ouro. Porém, o senhor não podia saber desse ouro. Então, para não serem pegos, enterraram de madrugada o ouro próximo às raízes de uma árvore sagrada. Eles acreditavam que os cipós da árvore não permitiriam que ninguém se aproximasse do tesouro.

Os piratas franceses, que rondavam a fazenda para roubá-la, viram o lugar onde os escravos guardaram o ouro. Foram até lá e cavaram, achando panelas de ouro. Quando tentaram puxar o tesouro, uma força estranha segurou-o na terra e não havia quem conseguisse retirá-lo de lá. De repente, os cipós da árvore começaram a se mover em direção aos ladrões, como se quisessem agarrá-los e destruí-los. Os franceses fugiram assustados e nunca mais voltaram. Até hoje ninguém conseguiu retirar o tesouro do lugar.

Medroso metido a valente

Um certo dia a mãe do Zé o mandou ir buscar uma esteira na casa de uma mulher que morava longe, e ele foi com um amigo. O amigo foi falando que não tinha medo de nada, que era isso e aquilo. No meio do caminho, passou um pescoção na frente deles e o amigo ficou

com o maior medão. Continuaram até que chegaram na casa da mulher e contaram a ela o que aconteceu. Ela fez uma oração para eles, depois eles pegaram a esteira e foram. Acontece que o Zé conhecia o cachorro da mulher e resolveu levá-lo para se sentirem protegidos na volta. Amarraram o cachorro e, no meio do caminho, escutaram um barulho e saíram correndo, o amigo agarrado no Zé. Quando chegaram em casa, cadê a esteira? A mãe do Zé mandou ele buscar a esteira às 5 e meia da manhã, ele foi e buscou.

Essa história foi ele quem me contou.

A mula-sem-cabeça

(História real, contada pelo meu pai)

Antigamente, quando o meu pai era mais novo, ele estava construindo a casa da minha avó. Ele era muito, muito teimoso, como quase todos os jovens são, não ouvia os conselhos da própria mãe, que lhe dizia:

– Meu filho, não mexe na casa de noite, porque qualquer dia você vai ver coisa, vai ver assombração.

Um certo dia, ele começou a trabalhar na casa, não de dia, mas de noite. Ele não queria saber de mexer na casa de dia, só trabalhava à noite, sempre à noite. Uma hora ele cansou e guardou tudo, para poder entrar. Quando ele colocou os pés dentro da casa, ele caiu desmaiado. Ele escapou por pouco, pois na hora que ele caiu, minha avó disse que viu uma tocha de fogo, que passou atrás dele e disse:

– Foi sua valência.

Quer dizer, foi sua sorte.

Que ele acreditasse que era a espantosa e misteriosa mula-sem-cabeça.

Depois disso ele nunca mais trabalhou de noite e aprendeu a ouvir os conselhos de sua mãe.

Florzinha

Numa cidade de Minas, há muito tempo atrás, vivia uma mulher chamada Florzinha, que era muito odiada por todos na cidade.

Quando ela morreu disseram que ela virou uma bola de fogo.

O mistério da mata

Algo muito estranho estava acontecendo na mata: os caçadores iam caçar e não voltavam. Outros iam procurar pelos que tinham sumido e também não voltavam. Então um caçador tomou coragem e falou que ia saber o que estava acontecendo. Ele foi para a mata e à noite se enrolou num cobertor e ficou perto do fogo. Depois ele apagou o fogo e colocou um tronco enrolado no cobertor e ficou afastado, olhando. Passou um tempo até que veio uma onça muito grande e comeu aquele cobertor com o tronco dentro. Nisso, o caçador pegou a arma e atirou na onça, depois arrancou a sua pele e levou para casa.

O bicho da gruta

Um caçador saiu para caçar e encontrou uma gruta escura no meio do caminho. Então ele ouviu uma voz que dizia:

– Tire-me para fora da gruta e coloque-me ao sol.

O caçador disse que não porque ele tinha medo. Ele viu que a voz vinha de uma imensa cobra, que lhe disse:

– Não tenha medo, me ponha para fora.

O caçador resolveu ajudar, então pegou a cobra gigante e a colocou ao sol. Depois disso foi caçar. Quando passava de volta por ali, a cobra pediu que ele a colocasse de volta na gruta e ele assim fez.

No outro dia o caçador foi caçar e novamente a cobra lhe pediu que a retirasse da gruta

e mais tarde pediu que a colocasse para dentro. Então a cobra disse ao caçador que colocasse a mão dentro da boca dela. Mesmo com medo ele obedeceu e tirou de lá um saco de ouro. A cobra disse:

– Isso é um presente.

O caçador estava rico! Foi para casa e contou para a mulher. A mulher contou para o vizinho. Logo, o vizinho estava lá querendo saber de toda a história. O caçador lhe contou tudo, mas aconselhou o vizinho que não procurasse a cobra.

No dia seguinte, o vizinho foi até a gruta e chamou a cobra:

– Quer que eu lhe coloque para fora?

A cobra respondeu:

– Se você quiser, coloque. Se não quiser, não coloque.

O homem colocou a cobra para fora. Depois saiu para caçar e, quando voltou, perguntou à cobra se queria que ele a colocasse de volta na gruta. A cobra respondeu:

– Se você quiser, coloque. Se não quiser, não coloque.

O homem pegou a cobra e a colocou de volta na gruta. Depois perguntou se a cobra queria que ele colocasse a mão na boca dela. A cobra disse:

– Se você quiser, coloque. Se não quiser, não coloque.

Então o ambicioso colocou a mão dentro da boca da cobra, procurando pelo ouro. Nesse instante a cobra mordeu-lhe o braço. Por isso ele ficou conhecido como “Sem-braço”.

A lenda do corpo seco

Havia uma família que morava em Ubatuba e nela vivia um homem muito mau. Desde criança ele fazia muitas maldades: enfiava o palito no ouvido do cachorro, colocava fogo no rabo do gato.

Quando adulto, esse homem só pensava em ficar bebendo e jogando. Pegava dinheiro da sua mãe e batia nos irmãos para eles lhe darem dinheiro. Seus irmãos foram embora para Santos, deixando-o com o pai e a mãe.

Certo dia, seu pai ficou muito doente e sua mãe pediu para ele ir comprar remédio. Ele pegou o dinheiro e foi, mas no caminho resolveu entrar no bar e ficou bebendo e jogando. No dia seguinte, quando voltou para casa, seu pai estava morto.

Passou um tempo e um dia sua mãe também adoeceu. Mais uma vez, ele saiu para comprar remédio mas não voltou logo. Ficou no bar. Quando chegou em casa sua mãe estava caída no chão e lhe pediu água. Ele encheu um copo de água, colocou sobre a mesa e disse para a mãe que se ela quisesse que fosse pegar. Sua mãe o amaldiçoou e morreu.

No dia seguinte o homem começou a passar mal, foi emagrecendo até que morreu. O corpo foi levado para o cemitério e enterrado. No outro dia, os coveiros viram o corpo desenterrado e pensaram que alguém tinha feito aquilo. Enterraram de novo. Na manhã seguinte os coveiros encontraram novamente o corpo fora da terra. E assim foi, cada vez que era enterrado, aparecia desenterrado, até que um dia resolveram deixá-lo sobre a terra para ver o que acontecia. Quando voltaram para ver, ele tinha sumido.

Os ladrões

Certa noite eu estava dormindo e minha mãe me acordou. Eu e ela ouvimos passos no quintal. Na minha casa tem um tipo de cano no chão, no qual o ladrão tropeçou. Minha mãe acendeu a luz e a gente só viu a corrida para pular o muro do quintal. Meu tio e meu avô foram ver o que tinha acontecido e chamamos a polícia. A polícia veio e não tinha mais nada.

Voltamos a dormir. No dia seguinte tinha pegadas de lama no muro!

O mistério

Há muito tempo atrás, num lugar distante ocorreu um fato misterioso. Algumas mulheres estavam varrendo a rua quando, de repente, veio um vento muito forte levantando a poeira. Só se via a poeira e uma fumaça preta.

Quando o vento passou, todos viram algo se aproximando das mulheres. Os passos daquele ser misterioso faziam um barulho que lembrava o de duas garrafas se chocando.

Um homem que observava tudo da sua casa ali perto pegou sua espingarda e atirou, mas nada aconteceu com aquele ser que se aproximava. Ele pegou uma das mulheres e sumiu com ela. Ela nunca mais apareceu.

A mula-sem-cabeça e o cavaleiro

Meu tio trabalhava de madrugada, então toda noite ele tinha que sair de casa, no Horto, por volta da meia-noite em direção ao centro da cidade.

Um dia ele estava indo trabalhar e viu uma mula-sem-cabeça montada por um homem todo de preto.

Dizem que quando alguém vê uma mula-sem-cabeça tem que tampar tudo que faz brilho, por exemplo: o dente, as unhas e os olhos, caso contrário ela ataca onde tem brilho.

Depois de ter visto a mula-sem-cabeça meu tio ficou com muito medo e até passou a ir mais cedo para o trabalho para não correr o perigo de encontrar a mula de novo.

Meu tio vê muitas coisas estranhas no Horto.

O lobisomem do Horto

Dizem que os lobisomens gostam de comer recém-nascidos, sejam humanos ou animais.

Um dia a cachorra do meu avô que mora no Horto deu cria: nasceram sete filhotes. Meu avô e minha avó estavam olhando os filhotes da Shitara quando viram um vulto passando por eles. Meu avô falou para minha avó entrar e também entrou. Ele falou para o meu tio ir buscar a espingarda na casa do amigo dele e, quando foi olhar os cachorrinhos só havia cinco filhotes. Meu avô pensou no lobisomem e foi dar uma olhada em volta. Quando foi olhar de novo só havia três filhotes.

O lobisomem voltou para pegar os outros filhotes e conseguiu pegar dois, mas meu avô

acertou um golpe com a foice nele. Tinha sobrado só um filhote e o bicho voltou sangrando para pegar e meu avô já estava com a espingarda atirando nele. O último filhote está vivo até hoje!

Perto da casa do meu avô vive um homem que tem uma marca que lembra uma foiçada. Eu e meus primos achamos que ele é o lobisomem. Ele é muito ruim: no terreno dele tem ameixa, amora, jabuticaba e ele não dá para ninguém, deixa estragar. Quando nós pedimos, ele fala bem assim:

– Manda seu pai plantar, fia da puta!

O tatu risada

(Contada pelo Júlio e recontada por C.)

Um homem tinha um cachorro que sabia caçar tatu. Os dois já estavam velhos e banguelos.

Num belo dia os dois saíram para caçar tatu. O cachorro saiu disparado para o mato e não voltou durante duas semanas.

O dono achou estranho, pegou sua espingarda e foi para o mato, mas não achava nem sombra do cachorrinho, então escutou uma risada de trás de um arbusto. Tomou coragem e entrou. Lá dentro viu uma cena engraçada: seu cachorro fazendo cócegas com as gengivas na barriga do tatu. Pegou o tatu e foi-se embora com seu cachorro.

O boi de conchas

(Contada por Júlio e recontada por A.)

Um boi tinha acabado de nascer e era muito bonito, todo branco com o rabo preto e uma concha preta na testa.

O dono do boi dizia todo dia para ele que um dia ia levá-lo para conhecer o mar, mas o dono mentia porque ele queria esperar o boi ficar bem gordo e bem carnudo para ele matar e vender a carne do boi. Então chegou o dia de levar o boi para esse lugar, mas o boi estava percebendo que ele não estava indo para o mar, então ele começou a correr do dono e conseguiu

achar o mar. Então o boi foi entrando no mar, entrando até que o mar cobriu o boi inteiro. Passaram-se meses e meses e nada do boi aparecer, até que um dia um senhor estava sentado embaixo de uma árvore e começou a cantar. O boi saiu do mar com um monte de conchas. O homem ficou muito assustado e foi chamar a mulher dele, mas quando ele voltou o boi não estava mais lá, então ele começou a cantar de novo e o boi voltou.

Papirofobia

(Eu li e meu pai me contou essa história, do livro *Papirofobia*)

Era uma vez um menino que não gostava de livro e os pais dele eram fanáticos por livro. No dia do seu aniversário ele queria um tênis de corrida, só que em vez do tênis, os pais dele sempre davam um livro. Então ele ficou com muita raiva e decidiu ir embora de casa.

Ele estava andando pelo parque, decidiu sentar-se e comer seu lanche. Do lado dele havia um homem bem velhinho que perguntou o que ele estava fazendo sozinho. Ele ficou com medo e o velhinho falou:

– Você saiu de casa!

Então o menino ficou surpreso e falou:

– Como você adivinhou?

– Ah, quando eu era criança eu fiz a mesma coisa.

O menino olhou e falou:

– Você é cego!

O velhinho falou que sim, eles bateram um papo e o velhinho contou para ele que antes de ficar cego ele estava lendo um livro muito interessante, só que não conseguiu terminar porque ficou cego. Então o menino contou a história dele, porque tinha saído de casa, e se ofereceu para terminar de ler a história para o velhinho.

Os dois foram à biblioteca, procuraram o livro e o menino foi ler. Quando ele abriu o livro, as palavras estavam todas fora do lugar. Ele perguntou para uma moça:

– Por que as palavras estão fora do lugar?

A moça respondeu:

– Não, as palavras não estão fora do lugar, eu acho que a sua vista não está boa.

O velhinho levou o menino ao oculista e depois para casa e explicou o que tinha acontecido aos pais do menino. Os pais do menino foram fazer uns óculos de fundo de garrafa para o menino. Com os óculos ele virou fanático por livros e lia tudo o que era livro, inclusive terminou de ler o livro para o velhinho, além de muitos outros. No seu aniversário, ele conseguiu ganhar o seu tênis de corrida.

Conto popular e causo: para efeito de comparação

A moça e a vela

Extraído de Cascudo (2004, p. 246) a partir de Lindolfo Gomes (s/d).

– Minha filha – dizia sempre a mãe de uma moça que tinha por costume ficar à janela até as tantas da noite –, quem se deixa ficar à janela até alta hora vê coisas que não deve ver. Isto é exemplo dos antigos que sabiam mais do que nós.

– Qual o quê! – dizia a moça –, nunca vi nada de espantar. Não tenho sono, não hei de dormir com as galinhas.

A mãe repetia-lhe sempre o conselho, mas a moça, com quem ia às vezes falar o namorado, continuou com o seu costume.

Vai por uma vez estava a teimosa à janela, quando, ao soar a última badalada da meia noite, viu aproximar-se uma figura envolta num hábito muito branco, caminhando com passo apressado e trazendo, numa das mãos, uma vela acesa. A moça estava tão distraída, a pensar nos seus amores e naquele que esperava, que nem pavor sentiu. Foi como se não tivesse visto nada.

O desconhecido saudou-a e, apagando a vela, pediu-lhe que a guardasse até a sua

volta.

Maquinalmente, a rapariga foi colocar a vela sobre o leito e, quando voltou, já não encontrou mais o desconhecido.

Nem se lembrou dos conselhos da mãe nem a aparição lhe causou o menor abalo. Continuou à janela toda preocupada com os seus pensamentos de amores.

Às duas da madrugada, que é quando as almas penadas se recolhem, ela ainda estava apreciando a noite. O desconhecido chegou-se rapidamente e pediu-lhe a vela.

A moça foi buscá-la ao leito, mas soltou um grito de horror. Em vez de vela, se lhe apresentou um esqueleto, estendido na cama. A caveira ergueu-se e foi, diante de seus olhos, saindo pela janela, como se fosse uma pluma.

Desde esse dia a moça ficou pateta, rindo e chorando à toa, e foi exemplo a todas as filhas desobedientes, no lugar onde esse caso se deu.

A procissão das almas

(Causo recolhido por Gláucia Aparecida Batista)

Minha mãe, H., morava na rua principal do Potim, que era um bairro de Guaratinguetá e hoje é uma pequena cidade. Junto com sua família moravam o C.e a S., que lá trabalhavam. Foram eles que contaram esse causo, ocorrido na década de 1940.

Toda segunda-feira, por volta da meia-noite, quando todos já haviam se recolhido em suas casas e a maioria já dormia, especialmente as crianças, começava a se ouvir um rumor de vozes vindo da rua, era gente rezando e cantando músicas de procissão andando em passo lento, indo em direção à praça da igreja. Iam até a frente da igreja, onde havia um cruzeiro antigo, ali tudo terminava. Podia-se ouvir de dentro de casa, mas ninguém tinha coragem de sair ou de abrir as janelas. Todos os moradores daquela rua ouviam e comentavam com medo. As pessoas de fora não acreditavam, parecia invenção. C. afirmou que um dia espiou por uma fresta da janela e viu passar a procissão, disse que eram muitas pessoas, todas vestidas de branco e com véus brancos.

Uma noite, a procissão estava chegando na praça, passando em frente da casa da G. B., quando uma tia dela, não agüentando mais a curiosidade, se encheu de coragem e abriu a janela que dava direto para a rua. Queria tanto ver os rostos daquelas pessoas! Viu que todos na procissão carregavam velas acesas. Um deles, percebendo a observadora, saiu do grupo, foi até a sua janela silenciosamente e lhe entregou a vela que estava segurando.

No dia seguinte a moça foi encontrada desmaiada junto à janela aberta e em sua mão não havia mais uma vela, mas sim um osso. Nunca mais se ouviu dizer que alguém tivesse visto de perto a procissão das almas.
