

Viviane Silva Coentro

A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS E LETRAMENTO
LITERÁRIO – POSSÍVEIS CAMINHOS

Dissertação apresentada ao Instituto de Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Campinas, para a obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada na área de concentração em Língua Materna.

Orientadora: Profa. Dra. Roxane Helena Rodrigues Rojo.

CAMPINAS

2008

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IEL - Unicamp

C651a

Coentro, Viviane Silva.

A arte de contar histórias e letramento literário: possíveis caminhos / Viviane Silva Coentro. -- Campinas, SP : [s.n.], 2008.

Orientador : Roxane Helena Rodrigues Rojo.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Arte de contar histórias. 2. Letramento. 3. Narrativa. I. Rojo, Roxane. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

tjj/iel

Título em inglês: The art of storytelling and literary literacy: possible paths.

Palavras-chaves em inglês (Keywords): Storytelling; Literacy; Narrative.

Área de concentração: Língua Materna.

Titulação: Mestre em Lingüística Aplicada.

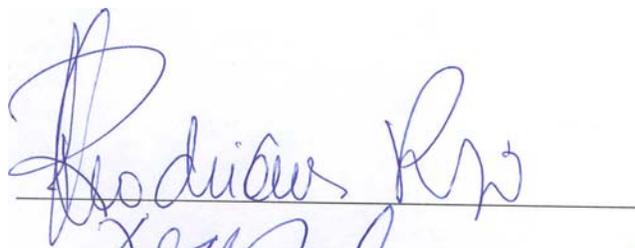
Banca examinadora: Profa. Dra. Roxane Helena Rodrigues Rojo (orientadora), Profa. Dra. Regina Stella Barcelos Machado, Profa. Dra. Anna Christina Bentes da Silva, Profa. Dra. Sylvia Bueno Terzi (suplente) e Profa. Dra. Alzira da Silva Schimoura (suplente).

Data da defesa: 01/09/2008.

Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada.

BANCA EXAMINADORA:

Roxane Helena Rodrigues Rojo



Regina Stella Barcelos Machado



Anna Christina Bentes da Silva



Alzira da Silva Shimoura

Sylvia Bueno Terzi

**IEL/Unicamp
2008**

À Manuela, expressão máxima de amor na história de uma família.

AGRADECIMENTOS

A história deste trabalho está necessariamente entrelaçada na minha história e nas histórias de todos aqueles que contribuíram comigo, direta ou indiretamente, para que ele se concretizasse. Sendo assim o que se formou foi muito mais que um trabalho de pesquisa, foi uma trama de pessoas e suas histórias. E a elas dedico um trecho de um poema que carrego sempre comigo:

(...)

Valeu a pena? Tudo vale a pena

Quando a alma não é pequena.

Quem quer passar além do Bojador

Tem que passar além da dor

Deus ao mar e o perigo deu

Mas nele é que se espelhou o céu. (Fernando Pessoa)

Agradeço à Vida e a suas formas de ensinamento, que me proporcionaram a realização de dois sonhos simultaneamente, ser mãe e pesquisadora.

Agradeço a Profa. Roxane Rojo, minha orientadora que desde sempre me acolheu com muito carinho e exigência, me ensinando outro modo de contar a história deste trabalho por meio da argumentação.

Agradeço ao meu marido Rafael, pelo amor e paciência, pelo companheirismo, generosidade e disponibilidade em compartilhar comigo este momento tão importante da minha vida.

Agradeço ao meu pai, Vicente Carlos Silva Coentro que sempre acreditou em mim, a minha mãe Ana Lúcia Licas Silva Coentro por todas as histórias contadas na minha infância e a toda minha família, Vanessa Silva

Coentro, Jacqueline Medeiros de Souza, Alexandre Marques de Souza, Raquel Medeiros de Souza, Leonardo Medeiros de Souza e Manuela Coentro de Souza pelo carinho, compreensão e apoio em todos os momentos.

Agradeço ao estimado amigo Heitor Gribl que acompanhou a gestação deste trabalho do início até o final, participando ativamente com suas idéias, sua escuta generosa e sua câmera.

Agradeço as integrantes do Grupo Manauê, Livia Pinheiro, Paula Cristina da Costa Silva, Gláucia Rodrigues e Marina Charaba, por todas as histórias compartilhadas.

Agradeço ainda a Regina Machado, Ricardo Azevedo, Raquel Marcelino, Márcia Terra, Leonardo da Vinci Ribeiro Siqueira, Silvia Angélica Souza Freire que participaram de diversas maneiras da minha formação e da concretização deste trabalho.

Agradeço a todas as crianças que participaram da pesquisa com tanta alegria, e um agradecimento especial a Lucas, Gabriel, Pietra e Nicole que ficaram felizes em saber que seus nomes estariam escritos aqui.

Agradeço as professoras Silvia, Valéria e Bete por terem acreditado no meu trabalho e me possibilitado sua execução.

Agradeço à Capes e à Universidade Estadual de Campinas pelo financiamento para realização desta pesquisa.

*"A maior riqueza do homem é a sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como sou – eu não aceito.
Não agüento ser apenas um sujeito que abre portas,
que puxa válvulas, que olha o relógio, que compra pão às 6
horas da tarde, que vai lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva, etc.etc.
Perdoai
Mas eu preciso ser Outros.
Eu penso renovar o homem usando borboletas. "*

MANUEL DE BARROS

RESUMO

A arte de contar histórias apresenta-se como um convite à imaginação e ao incentivo à leitura. A dimensão artística da linguagem através dos contos de tradição oral permite interação entre narrador-conto-ouvinte. O objetivo geral desta pesquisa foi investigar o impacto de vivências com contos da tradição oral como elemento de apropriação do letramento literário. A hipótese adotada na pesquisa é a de que os contos de tradição oral incentivam a leitura dos livros em que as histórias estão escritas. Para atingir este objetivo principal, a pesquisa buscou responder às questões: 1) Quais os letramentos locais dos participantes da pesquisa, que estão entremeados às experiências de (re)contagem de histórias no espaço escolar?; 2) Nos eventos de letramentos de (re)contagem de histórias em espaço escolar, como se relacionam culturas locais e cultura valorizada escolar?; 3) Que tipos de narrativas emergem nestes eventos?; 4) O que propõe o contador de histórias neste contexto?; 5) Qual a recepção dos alunos em relação a essas narrativas e eventos de letramento? e 6) O que os resultados apontam em relação à formação do leitor literário? A metodologia adotada foi de pesquisa bibliográfica qualificando-se como de observação participante na coleta, e pesquisa interpretativa na análise. Foram 4 encontros em sala de aula, de 1 hora cada, com alunos entre 8 e 9 anos, da 3ª série de uma escola municipal em que a pesquisadora contava histórias, situada na cidade de Campinas. Os resultados apontaram para um conhecimento da tradição oral proveniente do âmbito familiar (pais e TV) e da escola por meio do livro didático. As culturas locais e valorizadas hibridizam-se nas práticas letradas locais e escolares. As narrativas que emergem nestes eventos provêm da cultura midiática na qual os alunos estão inseridos. O contador de histórias neste contexto pode ser mediador nas práticas letradas que envolvem a contagem e leitura de histórias. As experiências da contagem de histórias trouxeram sensações e sentimentos catárticos, e proporcionaram aos alunos certo acesso à obra literária. Dessa forma, a contagem de histórias constituída no hibridismo entre as culturas escolar, de massa e vernacular, apontou um caminho acessível à obra literária.

Palavras-chave: Arte de contar histórias, Letramento, Letramento literário.

ABSTRACT

The art of storytelling is an invitation to the imagination and incentive to the reading practice. The artistic dimension of the language through the oral traditional stories allows the interaction between teller-story-listener. The general objective of this research was to investigate the impact of experiences with oral traditional stories as elements of literary literacy. The hypothesis in this work is that the oral traditional stories encourage the reading of the books in which those stories are written. To achieve this main objective, the study looked for the answers of the questions: 1) What are the local literacies of the research participants which are linked to the storytelling experience in school?; 2) In the literacy events of storytelling in school, how do the local cultures and the culture valued in the school setting relate?; 3) What kinds of narratives emerge from these events?; 4) What does the story teller propose in this context?; 5) What is the students' reception regarding these narratives and literacy events?; 6) What do the results indicate concerning the literary reader formation? The adopted methodology was bibliographic research qualifying itself as participant observation in the data collection, and interpretative research in the analysis. There were 4 meetings in the classroom, of one hour each, with students between 8 and 9 years old, from the third grade of a municipal school in Campinas, where the researcher told stories. The results revealed knowledge of the oral traditional stories which comes from the family environment (parents and television) and from school (textbooks). The local cultures and the culture valued in school overlap in school and local literacy practices. The narratives that emerge from these events have their sources in the mass-mediated culture in which the students are engaged. The story teller in this context can be the mediator in the literacy practices which involve the reading and recounting the stories. The experiences of telling stories brought sensations and cathartic feelings, and provided some access to literary work. In this way, the storytelling constituted in school, mass and vernacular cultures showed an accessible way to literary work.

Key words: storytelling, literacy, literary literacy.

Sumário

1. A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS E LETRAMENTO LITERÁRIO.....	1
1.1 DEFINIÇÃO DE LETRAMENTO(S)	2
1.2 A (RE)CONTAGEM DE HISTÓRIAS COMO PRÁTICA DE LETRAMENTO	16
1.3 O LETRAMENTO LITERÁRIO.....	21
1.4 APROXIMANDO VISÕES	26
2. ESTUDOS FORMAIS, ESTRUTURAIS E FUNCIONAIS SOBRE A NARRATIVA	32
2.1 O MAPA DO TESOURO: AS PROPRIEDADES FORMAIS E ESTRUTURAIS DA NARRATIVA.....	32
2.2 O TESOURO NÃO ESTÁ SOMENTE NO MAPA: UM ESTUDO DA INTERAÇÃO ENTRE LEITOR E TEXTO.....	49
2.3 MAS O MAPA INDICA O CAMINHO... : O PRAZER PROVOCADO PELA ARTE.....	54
2.4 PARA ENCONTRAR O TESOURO: O NARRADOR E O CONTADOR DE HISTÓRIAS	58
3. HISTÓRIAS E CONTADORES DE HISTÓRIAS	65
3.1 OS CONTADORES DE HISTÓRIAS	65
3.2 CONTO E CONTADOR	70
3.3 UM POUCO DE HISTÓRIA DAS HISTÓRIAS.....	75
4. METODOLOGIA DE PESQUISA.....	92
4.1 O INGRESSO NA ESCOLA	94
4.1.1 <i>O contexto de estudo.....</i>	<i>95</i>
4.1.2 <i>Os participantes.....</i>	<i>95</i>
4.1.3 <i>Perfil de letramento dos entrevistados.....</i>	<i>97</i>
4.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	100
4.2.1 <i>Filmagem</i>	<i>100</i>
4.2.2 <i>Entrevista.....</i>	<i>100</i>
4.2.3 <i>Textos orais, escritos e desenhos produzidos pelos alunos</i>	<i>102</i>
4.2.4 <i>Notas de campo.....</i>	<i>102</i>
4.3 A SELEÇÃO DOS CONTOS E AS TAREFAS DESENVOLVIDAS	102
4.4 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS.....	104
4.4.1 <i>Recorte dos dados.....</i>	<i>104</i>

4.4.2	<i>Análise dos dados</i>	105
5.	ANÁLISE DOS DADOS: LETRAMENTOS	106
5.1	LETRAMENTOS LOCAIS, GLOBAIS E ESCOLARES: O CONHECIMENTO DOS ENTREVISTADOS SOBRE OS CONTOS	107
5.1.1	<i>Letramentos locais: “O Clube do Travesseiro”</i>	123
5.1.2	<i>Sessões de contagem e leitura de histórias</i>	127
6.	ANÁLISE DOS DADOS: LETRAMENTO LITERÁRIO	142
6.1	AS NARRATIVAS DOS ALUNOS	142
6.2	JOGO DRAMÁTICO E MIMESE.....	158
6.3	IMAGINAÇÃO	159
6.4	FRUIÇÃO E CATARSE.....	161
6.5	CONCLUSÃO	165
7.	REFERÊNCIAS	172
8.	APÊNDICE A	180
9.	APÊNDICE B	181
10.	APÊNDICE C	188
11.	ANEXO A	191
12.	ANEXO B	195
13.	ANEXO C	196

1. A arte de contar histórias e letramento literário

Nas últimas décadas, os estudos em Lingüística Aplicada (LA) preocupam-se com questões de cunho social em que a linguagem é foco do estudo. Como afirma Evensen (1998), a LA tem uma tradição empírica muito forte na qual a pergunta de pesquisa está centrada em um problema lingüístico, ou seja, em como um problema de língua pode ser resolvido tendo disponíveis respostas teóricas ou não teóricas. Para o autor, o interesse primário da LA é abranger, entender, explicar e resolver problemas da língua em uso e/ou aprimorar soluções que já existem.

Neste sentido, esta pesquisa aborda um problema em LA – o letramento literário – de alta relevância social, pois formar leitores em nosso país é um grande desafio, já que existem diversos fatores que influenciam negativamente essa formação, como: a discrepância entre o preço dos livros e a condição social dos alunos das escolas públicas; a falta de bibliotecas e salas de leitura; o convívio de crianças com adultos, inclusive professores, que não são leitores literários, entre outros. Assim, este trabalho visa a entender e discutir soluções para essa formação, através da arte de contar histórias, a partir de observações feitas em uma comunidade específica, em um contexto específico (alunos de uma determinada escola pública localizada no interior de São Paulo).

A relação entre a arte de contar histórias, os letramentos, a formação do leitor literário e as questões lingüístico-discursivas aí envolvidas pode ser pensada através da ótica da LA. Vários autores vêm discutindo as noções de inter/multi/transdisciplinaridade em LA (CELANI, 1998; MOITA LOPES, 1998; SIGNORINI, 1998; ROJO, 2006a). Para Celani (1998, p. 130), a LA é entendida como uma “articuladora de múltiplos domínios do saber, em diálogo constante com vários campos do conhecimento” que se atém à linguagem como seu objeto de estudo. Para Moita Lopes (1998), a prática *interdisciplinar* envolve subsídios de várias áreas do conhecimento, de maneira que se possa esclarecer as práticas sociais de linguagem que estão sendo estudadas. Muitos estão de acordo sobre o fato de que a LA tem avançado por zonas fronteiriças com outras

disciplinas, fazendo com que suas margens não sejam rigidamente delimitadas, mas que permitam uma permeabilidade com outras áreas do conhecimento, de forma a caracterizar como híbridos os objetos que estudam os lingüistas aplicados, emaranhados na trama ou rede social na qual estão inseridos, em locais e práticas específicas, falando uma língua real e específica (SIGNORINI, 1998; EVENSEN, 1998), com enfoques teórico-metodológicos dirigidos, a fim de melhorar a qualidade de vida das pessoas (ROJO, 2006a).

Também neste trabalho, o interesse pelo objeto de estudo específico provoca algumas reflexões que levam a diversos caminhos. É necessário percorrer esses caminhos de forma a se construir uma espécie de mapa em que se possa ver o todo. No mapeamento desses caminhos, iniciamos com a necessidade de se estudar as definições e redefinições de letramento(s), em primeiro lugar, por se tratar de uma pesquisa que se concentra na formação do leitor literário, para a qual, dentre outras, contribui a agência escolar de letramento. Mais adiante, discutimos os estudos sobre narratologia, a fim de apresentar alguns aspectos abordados pelos estudiosos do campo e como esses estudos acabam levando à figura do contador de histórias. Outro caminho percorrido teve como foco central a arte de contar histórias, na figura do contador de histórias contemporâneo, as relações entre o conto e contador, um pequeno histórico sobre as histórias da tradição oral e sobre como eram narradas no ocidente e, por fim, o que esses contos propiciam até os dias de hoje.

1.1 Definição de letramento(s)

Desde a década de 60, a UNESCO, a partir de estudo intitulado *World Illiteracy at mid-century* (1957) (KLEIMAN, 1995), já defendia que o conceito de letramento era muito flexível, impossibilitando distinção entre letrados e iletrados. No ano seguinte, a própria UNESCO definiu pessoas letradas como sendo aquelas capazes de ler e escrever com compreensão uma frase simples e curta sobre sua vida cotidiana e pessoas iletradas como aquelas que não conseguem nem ler nem escrever frases assim. O conceito de letrado e iletrado nesta época foi utilizado com o propósito de padronizar internacionalmente as estatísticas em

educação. Este tipo de definição, centrada nas capacidades individuais de alfabetismo, não abordava a dimensão social do que é ser ou não ser letrado.

No Brasil, inicialmente, o conceito de *letramento* foi utilizado para se distinguir as práticas de leitura e escrita de alfabetização (KLEIMAN, 1995; SOARES, 1998), já que o termo em inglês *literacy* refere-se às duas noções. Alfabetização é definida como a ação de alfabetizar, de capacitar alguém para a leitura e escrita (SOARES, 2003), ou seja, para dominar o código escrito, em que se destacam as capacidades e competências individuais cognitivas e lingüísticas de leitura e escrita escolares e valorizadas. Já o termo analfabeto é definido por Soares (2003, p. 30) como aquele “que não conhece o alfabeto, que não sabe ler e escrever.” Letramento foi mais tarde definido como um conjunto de práticas sociais que se utilizam da escrita de maneira complexa, culturalmente determinada e heterogênea, ocorrendo em contextos específicos, com objetivos específicos (HEATH, 1986; BARTON, 1994; KLEIMAN, 1995).

Das discussões para a definição desses termos surgem outras discussões que também foram mudando ao longo dos anos, a respeito de termos relacionados aos conceitos de letramento e alfabetização, como: letrado, iletrado, alfabetizado, analfabeto. Segundo Soares (2003), até a década de 40, a distinção entre analfabeto e alfabetizado era feita perguntando-se ao indivíduo se sabia ou não assinar o próprio nome. Depois da década de 40, a distinção avança pela capacidade de saber ou não escrever um bilhete simples, o que reflete a definição da UNESCO acima comentada. Há, pois, uma certa percepção em relação ao uso social da escrita, mesmo que incipiente. Nessa perspectiva, é possível haver pessoas que são analfabetas ou de nível rudimentar de alfabetismo e que são letradas. Mesmo que alguém não domine o código escrito, é praticamente impossível não conhecer ao menos um *evento* de letramento e participar de algum tipo de *prática* de letramento, de acordo com o contexto social em que se está inserido.

Segundo Heath (1982, p. 93), “um evento de letramento é qualquer situação em que um portador qualquer de escrita é parte integrante da natureza

das interações entre os participantes e de seus processos de interpretação.” Pode-se entender por eventos de letramento cenas onde as relações sociais com a escrita ocorrem. É a cena na qual a escrita acontece estabelecendo determinadas práticas, ou seja, atuando na relação entre as pessoas e a linguagem escrita. Já práticas de letramento são as ações e as relações com a escrita que estão inseridas nos eventos. As práticas se dão através das ações e são determinadas pelas relações de poder na sociedade. Segundo Barton (1993, p. vii), “práticas de letramento são os modos culturais gerais de usar a leitura e a escrita que as pessoas produzem num evento de letramento.” Para exemplificar, trazemos um dado deste trabalho. Consideremos a cena: a contadora-pesquisadora conta uma história na sala de aula para alunos da terceira série do Ensino Fundamental I, num evento de letramento. A contadora-pesquisadora entra na sala, cumprimenta alunos e a professora, escolhe uma história para contar que está em um livro de um autor que escreveu “contos de enganar a morte”, pois os alunos haviam pedido contos cujo tema fosse “terror”, tema preferido da turma. Depois da contagem, a contadora-pesquisadora mostra o livro, fala do autor, das ilustrações, pergunta se alguém conhece alguma história parecida e a professora pede pra fazerem um desenho e reescreverem a história como tarefa para casa. Práticas de letramento possíveis dentro de um evento de contagem de histórias no contexto escolar.

Por essa perspectiva, pode-se afirmar que a alfabetização é um tipo escolar de prática de letramento, em eventos de letramento que se dão nas aulas que acontecem dentro da escola, principal agência de letramento da nossa sociedade.¹

Cabe à escola então aprofundar a relação entre as pessoas e a língua escrita. Porém, o tipo de prática de letramento que a escola propicia aos seus alunos é descontextualizado das práticas sociais da escrita do mundo, preocupando-se, geralmente, com certas práticas de letramento, principalmente,

¹ Existem outras agências de letramento como a igreja, a família, o trabalho, a rua, porém a que ainda atinge o maior número de pessoas com objetivo específico – ensino do código escrito – é a escola. Neste capítulo, a escola é tratada como agência de letramento de maneira geral

a alfabetização. O texto é usado como pretexto em sala de aula para a apropriação e domínio do código da língua escrita, decodificando-os em sons e vice-versa (TERZI, 1995). Os textos e as histórias aparecem nos livros didáticos ou na chamada “literatura infantil” como pretextos para o estudo de objetos lingüísticos e não com suas finalidades sociais. A leitura e a escrita perdem suas funções sociais complexas e ficam muradas no espaço da escola, com um caráter único e exclusivo: apreensão e estudo do código e do sistema da língua. E o conhecimento que o aluno tem sobre a leitura, a escrita e as histórias que ele já ouviu ou leu, não são levados em consideração. A escola, muitas vezes, ignora o lugar deste conhecimento, fortemente presente no cotidiano de alguns alunos dentro do espaço escolar.

A este tipo de concepção de letramento com que a escola se preocupa, Street (1984) denominou de *modelo autônomo de letramento*, em que se pressupõe que exista apenas uma forma do letramento a ser desenvolvido. Street (1984) escolheu o termo “autônomo” pelo fato de que a escrita seria vista como um produto completo em si mesmo, não estabelecendo relação com o contexto de produção, distinta na forma da oralidade devido esta relacionar-se com a função interpessoal da linguagem. Outras características da visão da escrita no modelo autônomo são: a correlação estabelecida entre escrita e desenvolvimento cognitivo; as qualidades intrínsecas que a escrita estabelece para quem a domina e a dicotomia entre linguagem oral e escrita.

Alguns autores (Kleiman, 1992; 1989, Chartier, 1995) estabeleceram relação entre escrita e desenvolvimento cognitivo, acarretando à escrita uma superioridade de pensamento ou as capacidades do pensamento abstrato, ou melhor, defenderam a idéia de que o pensamento abstrato é inerente à escrita. Segundo Kleiman (1995), alguns autores, Scribner & Cole (1981)² criticaram este argumento, considerando que capacidades cognitivas como classificação, seriação, memorização seriam habilidades aprendidas por sujeitos escolarizados, ao passo que sujeitos não escolarizados utilizariam de concepções de mundo

² O trabalho de Scribner, S. & Cole, M. The psychology of literacy. Cambridge, Mass., Havard University Press, 1981 mencionado em Kleiman (1995).

específicas de sua cultura. Afirmar a superioridade dessas capacidades em detrimento dos não escolarizados provoca preconceitos e concepções pouco éticas sobre o que é ser letrado.

Outro mito que o estudo do letramento separado das suas implicações sociais pode instaurar é o da dicotomia entre oralidade e escrita. Afirmações como a informalidade da fala, o não planejamento durante o ato de fala e a pessoalidade em contrapartida à escrita – planejada, formal, impessoal e seletiva –, acabam por separar a linguagem em duas práticas dicotômicas: oral e escrita. Desta perspectiva, a oralidade e escrita são comparadas por meio de suas materialidades básicas, som por ser efêmero no momento da fala e grafia por sua fixidez no tempo-espaço. No entanto, este tipo de comparação já não é mais possível nas sociedades atuais pois é perfeitamente possível por meio de equipamentos eletrônicos gravar a fala e armazená-la, assim como os meios virtuais de comunicação como a internet, não fixarem a escrita em lugar algum (ver Buzato, 2007).

As discussões entre oralidade e escrita sempre foram colocadas de maneira que a escrita assumisse um grau de superioridade em relação à oralidade. Segundo Bentes (2000, p. 11), fundamentando-se em Eric Havelock, a discussão entre as relações da oralidade e escrita deve levar em conta que estas possuem “fundamentalmente uma dimensão histórica”, ou seja, que desde a época de Platão que se considerava as diferenças entre oralidade e escrita, sob o ponto de vista lingüístico, como muito claras, sendo as propriedades da oralidade menos importantes do que as da escrita.

A respeito dessa visão, Marcuschi (2000/2001) e Rojo (2006b) esquematizaram as diferenças lingüísticas e socioculturais apontadas na perspectiva da dicotomia e os mitos que fazem parte desta. Para os autores que assumem a perspectiva da dicotomia, o oral é contextualizado; dependente do contexto; é implícito e redundante; não-planejado; impreciso e fragmentário; não-normatizado, pouco elaborado devido o grande predomínio de frases curtas, orações coordenadas e simples. Ao passo que a escrita é descontextualizada, ou

seja, autônoma em relação ao contexto; explícita; condensada; planejada; precisa e normatizada; com predomínio de frases complexas e subordinadas.

Os efeitos sociais da presença/ausência da escrita também são apontados, de maneira a distinguir as sociedades orais das letradas. As sociedades de cultura oral ou que funcionam principalmente pela oralidade apresentariam, segundo os autores da perspectiva dicotômica, pensamento ligado ao concreto, raciocínio prático, seriam ligadas a rituais e valorizariam a tradição e o artesanato, pois a experiência está no saber fazer. As sociedades culturalmente letradas ou que funcionam principalmente pela escrita apresentariam pensamento abstrato, raciocínio lógico, seriam ligadas a uma inovação constante e, portanto, manteriam um tipo de atividade tecnológica na qual os saberes são objetivos, sistematizados e coerentes.

Pode-se perceber que este tipo de abordagem cultiva e gera alguns mitos ligados aos efeitos sociais e culturais dessas duas modalidades da linguagem. As relações de poder, diferentemente do apontado por Buzato (2007), estariam no acesso e domínio das modalidades por si mesmas e não no que elas socialmente representam em cada contexto. A oralidade é vista como sendo uma modalidade desorganizada, variável com o contexto e heterogênea enquanto que a escrita é lógica, racional, estável e homogênea. A oralidade é não planejada enquanto a escrita sim; a oralidade não obedece a regras e normas como a escrita o faz; a oralidade é efêmera enquanto que a escrita é permanente no tempo e no espaço. Dessa forma, a escrita levaria os indivíduos a estágios mais avançados e complexos do pensamento e daria acesso por si mesma ao poder e a mobilidade social.

Ocorre que, a partir da década de 1980, esse tipo de visão começa a ser questionado. O que se percebe é que oralidade e escrita têm modos diferentes de organização que se adequam ao gênero textual e ao contexto. Segundo Signorini (2001, p. 11), “as modalidades oral e escrita de uso da língua são vistas como de função complementar nas práticas letradas de comunicação”,

estando sobrepostas e imbricadas “numa mesma atividade de comunicação social, o que invalida a apreensão dicotômica entre oralidade e escrita.”

Diante desta nova visão na qual ambas as modalidades são essenciais para a sociedade contemporânea, estudiosos do assunto passam a se basear no conceito de gêneros discursivos/textuais nos quais os textos orais ou escritos se constituem. Assim, Marcuschi (2000-2001, p. 37) sugere uma visão de continuidade entre oralidade e escrita, em que “as diferenças entre fala e escrita se dão dentro do *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de pólos opostos.” Segundo o autor, as duas modalidades (oral e escrita) se encontram em um conjunto de variações de gêneros textuais, ou seja, pode-se ter gêneros mais prototipicamente orais, como a conversa cotidiana, ou gêneros mais prototipicamente escritos como a certidão de nascimento. Entre os pólos do que é tipicamente oral e do que é tipicamente escrito, haveria uma distribuição de gêneros que obedeceriam uma gradação, mais oral ou mais escrito, de acordo com o meio de distribuição (sonoro ou gráfico) e a concepção discursiva (oral ou escrita).

A hipótese afirmada por Marcuschi (2001) leva em consideração as relações do indivíduo com a oralidade e escrita, ou seja, mapeia de certa maneira o contato que todos têm com as duas modalidades da linguagem diariamente. Porém a visão ainda é dicotômica, segundo Rojo (2006b, p. 34), pois, tal hipótese,

ainda preserva a dicotomia básica entre oral e escrita, como pólos extremos do contínuo, e ainda trabalha na busca de semelhanças e diferenças nos textos, ainda que levando em conta múltiplas variáveis. Por isso deixa de lado o contexto dos discursos, em favor da forma dos textos.

Segundo Rojo (2001), a partir da invenção da imprensa, a fala, o escrito e a escrita fundiram-se de maneira a relacionar-se de forma mais complexa, exigindo maior refinamento para sua análise, não encontrando por vezes associação direta entre a escrita e sua apropriação com a oralidade. Desta forma,

Rojo (2001) assim como outros autores (BARTHES e MARTY, 1987)³ apontam para uma definição entre oralidade e escrita que se sustenta em seu plano discursivo ou enunciativo e não por sua materialidade básica (som e grafia).

Esta definição distingue oralidade e escrita por uma característica histórica: a descontextualização e a partir dela a necessidade que o autor tem de construir uma situação de representação abstrata, ou “ficcionalização” (SCHNEUWLY, 1997) muito diferente da situação de fala em que corpo e matéria estão implicados na produção da linguagem. A diferença entre oral e escrita para esses autores “encontra-se na relação que o sujeito enunciativo estabelece com os parâmetros da situação social e material de produção enunciativa.” (ROJO, 2001, p. 55). Na oralidade, o locutor em situação de produção estabelece relações com a situação e com o texto ou discurso produzido. Na escrita, o locutor ou autor tem certa autonomia entre a situação de produção e o texto ou discurso produzido.

Para Rojo (2001) esta diferenciação se aproxima do que Bakhtin (1979) propõe sobre gêneros primários e secundários dos discursos, em que os primeiros são “próprios de esferas de comunicação social cotidianas e privadas, emergindo em situações de produção mais simples e mais próximas da palavra falada.” (ROJO, 2001, p. 55). São o material discursivo básico para a elaboração dos gêneros secundários, próprios das esferas sociais públicas que implicam situações complexas de produção e circulação, ligados geralmente à escrita.

Schneuwly (2005, s. p.), durante sua conferência analisada em Rojo & Schneuwly (2006), afirma que:

[...] A relação entre gêneros orais e gêneros escritos não é uma relação de dicotomia. É antes uma relação de continuidade e de efeito mútuo, isto é, gêneros orais podem sustentar gêneros escritos; gêneros escritos podem sustentar gêneros orais. Eles estão em mútua interdependência, cada gênero oral que entra na escola, em geral, pressupõe a escrita, assim como cada gênero escrito trabalhado na escola pressupõe o oral. Então, de uma certa maneira, esta é uma distinção relativamente artificial, pois há um

³ BARTHES, R. e MARTY, E. Oral/Escrito. In: Enciclopédia Einaudi, Vol 11: **Oral/Escrito; Argumentação**. Portugal: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 1987, p. 32-57 ver em Rojo (2001).

entrelaçamento contínuo. Além disso, cada gênero oral é sempre também sustentado por um outro gênero oral, isto é, há sempre um gênero oral e um gênero oral sobre o gênero oral, um discurso sobre. Cada gênero é sempre também objeto de outros gêneros de alguma maneira. E então há sempre o falar para escrever, o escrever para falar, o escrever para escrever e o falar para falar, o que mostra que sempre um gênero é dependente de outros gêneros, o que é um fenômeno evidente de intertextualidade, mas que está sempre na base de nosso trabalho.

Autores como Rojo (2001); Signorini (2001), Schneuwly (2005, 1997) adotam uma perspectiva discursiva em relação às modalidades oral e escrita. Tal perspectiva aponta, segundo Signorini (2001, p. 99-101):

para os hibridismos da escrita, que se verificam no/pelo embricamento, conjugação, ou “mixagem” – para usar um termo de Street (1984) –, não só de formas percebidas como próprias das modalidades oral e escrita, como também de códigos gráfico-visuais, gêneros discursivos e modelos textuais.

Pensando nas formas híbridas, em que oralidade e escrita se misturam de acordo com o contexto dos discursos, considerando o desenvolvimento das novas mídias e tecnologias, os textos hoje em dia são considerados multimodais, ou seja, neles diversas modalidades da linguagem como fala, escrita, imagem estática ou em movimento, gestos e movimentos corporais, sons não verbais, música, entre outros, integram-se e dialogam entre si (re)construindo o(s) sentido(s) do texto. Exemplos desses gêneros textuais são as propagandas da TV, a conversa simultânea na internet como os *chats* ou o diálogo no msn, ou também um evento de recontagem de histórias.

As relações com textos multimodais ou o desenvolvimento do letramento multissemiótico exigem ações complexas e dinâmicas entre oralidade e escrita e que, segundo Rojo (2006b) podem ser analisadas com base nas noções de *sistemas de atividades e de gêneros* definidas por Bazerman (2005, p. 32-33). O autor afirma que:

um sistema de gêneros compreende os diversos conjuntos de gêneros utilizados por pessoas que trabalham juntas de uma forma organizada e também as relações padronizadas que se estabelecem na produção, circulação e uso desses documentos. Um sistema de gêneros captura as seqüências regulares com que um gênero segue um outro gênero, dentro de um fluxo comunicativo típico de um grupo de pessoas.

O autor tematiza as relações existentes entre os diversos textos que circulam, em diferentes gêneros, em um sistema de atividades dentro da escola. Pensando assim, o contador de histórias dentro deste contexto também recorre a diferentes gêneros orais e escritos durante sua atividade e seu entendimento exige apropriação multimodal.

O sistema de atividades de um contador de histórias dentro da escola é, por exemplo, iniciado pela leitura prévia dos contos pelo contador em sua casa, pela escolha de determinados tipos de contos de acordo com a faixa etária de sua audiência, com o interesse do público, mote da sessão e o conto recontado por escrito presente no livro de literatura infanto-juvenil que é levado pelo contador e apresentado à turma no final de sua performance. São importantes também a maneira como narra, seus gestos, voz, olhar e pausas, o ambiente criado para a escuta da história, a finalização da história com uma música, um pequeno poema, ou com expressões conhecidas como “entrou por uma porta e saiu pela outra...”, a conversa que se segue ao término da história, os comentários espontâneos e as questões que surgem tanto do contador como dos ouvintes, a solicitação pela professora de alguma atividade gráfica como desenho ou a recontagem por escrito da história ouvida, a leitura da história no livro em que ela se encontra. Nesse sistema de atividades, alguns gêneros orais e escritos aparecem: livro de literatura infantil-juvenil, contagem de histórias, redação escolar acompanhada ou não de desenho, por exemplo.

Dessa maneira, tanto o dialogismo da linguagem quanto a polifonia do texto exigem que a oralidade e escritura sejam investigadas nas suas relações e não em suas semelhanças/diferenças. Afirmar tal pressuposto é considerar os

contextos de enunciação, os enunciados e os interlocutores de maneira social, histórico e cultural, relacionando a linguagem com a vida.

Outra questão resultante desta dicotomia está também relacionada aos “mitos do letramento” pontuados por Kleiman (1995) e que vão ao encontro do que Ong (1982) caracterizou como diferenças entre linguagem oral e escrita. Quando essas comparações ocorrem, culminam em valores reafirmados pela sociedade como: garantia da evolução da espécie humana; garantia de modernidade, ascensão social e tecnológica; melhores condições econômicas e geradoras de riqueza; aumento da produtividade; emancipação da mulher e avanço espiritual. Segundo Kleiman (1995) não existe correlação entre todas essas situações e o letramento. O que acontece com o modelo autônomo de letramento é justamente colocar o fracasso (também escolar) no indivíduo e não nas condições sociais e nas relações de poder que são estabelecidas nestas relações.

Dessa maneira, Street (1984) destacou que o letramento não é somente formado por aspectos culturais de uma determinada sociedade, mas também constituído nas/pelas relações de poder desta sociedade. A esta visão de letramento, o autor chamou de modelo *ideológico*.

Street (1984) afirmou que as diferentes práticas de letramento se modificam conforme o contexto em que se realizam e os grupos socioeconômicos envolvidos, porque diferentes práticas discursivas ocorrem e as relações de poder com os eventos e práticas de letramento também são diferenciados quando comparados entre um grupo e outro. Pensando dessa maneira, os estudos sobre letramento consideraram a escrita em seus diferentes contextos, comunidades, grupos e classes sociais, relacionando-os também com as capacidades de leitura e escrita aprendidas e valorizadas pela escola (HEATH, 1982; ROJO, 1995; TERZI, 1995).

Como exemplo desta visão, o trabalho pioneiro de Heath (1982), realizado em três comunidades do sul dos Estados Unidos, cada uma com diferentes orientações de letramento, mostrou a importância da escrita nessas

comunidades e as relacionou com o desempenho escolar de suas crianças. Neste estudo, caracterizado como etnográfico, Heath analisou eventos de letramento, ou seja, situações em que a escrita é parte constitutiva da interação entre os participantes, identificando as especificidades em cada comunidade, como os significados de um determinado texto, comentários, valores e crenças a respeito de determinados eventos, etc.

A primeira comunidade, chamada *Maintown*, é constituída de sujeitos com alto grau de escolaridade e que valorizam muito a escrita. Nesta comunidade, os pais esperam que os filhos desenvolvam afeto pelos livros, pois este é um objeto de autoridade, de fonte de conhecimento, diversão e de independência na vida adulta com relação ao trabalho. Segundo a autora, qualquer manifestação da criança em iniciar um evento de letramento é altamente valorizada, digna da atenção exclusiva do adulto neste evento conjunto com a criança. Nessa comunidade, o evento de maior recorrência é a contagem de histórias antes de dormir, eventos em que adultos e crianças compartilham a leitura de palavras e imagens, além, é claro, de emoções e sentimentos que as histórias e a relação com elas podem evocar e provocar. Nessa comunidade, manifestações orais e escritas são valorizadas como parte da interação. A criança é encorajada a falar do texto e de sua relação com ele.

Além desses eventos, também ocorrem outros eventos familiares como: leituras de rótulos, sinais de trânsito, propagandas de TV e interpretação de regras de jogos e manuais de brinquedos. Na escola, essas crianças são bem-sucedidas, pois compreendem não só o sentido que os livros possuem em seu ambiente como falam desse sentido.

A segunda comunidade, chamada de *Road-ville*, apresenta pessoas que têm um tipo de orientação de letramento diferente. As ações ocorrem muito mais no saber-fazer do que na relação com o que está escrito para fazer. As crianças acabam não tendo acesso ao material escrito de jogos, por exemplo. A leitura de histórias se faz com os adultos, mas estes não extrapolam o conteúdo dos livros em suas perguntas. As crianças não são encorajadas a transpor tal

conteúdo para outros contextos nem a ficcionalizar a partir do seu conhecimento de mundo. A partir de certa idade, 3 anos, as crianças tornam-se passivas em relação à escrita aceitando sua autoridade para informar e instruir. O contato com a oralidade na figura de um narrador que narra histórias factuais geralmente se relaciona com uma moral a ser aprendida. As crianças, neste caso, ouvem mais do que narram. Na escola, as crianças dessa comunidade têm sucesso nos primeiros anos escolares no que se refere às perguntas factuais como Quando? Quem? O que?, ou seja, perguntas de identificação imediata do contexto da história, porém não conseguem responder a questões interpretativas, avaliativas ou intertextuais e nem criar histórias.

A terceira comunidade estudada por Heath, *Trackton*, trata o desenvolvimento da oralidade como algo natural em que a simples exposição à língua dará conta da aprendizagem e não na relação dialógica estabelecida entre adulto e criança. As crianças são desprovidas de material de leitura, exceto o material religioso, do qual não se faz questionamentos e as perguntas são para atender alguma necessidade da criança ou comparar coisas, mas não se aprofundam nas relações de causa-efeito das coisas.

As crianças são expostas à narração oral ou a discussão também oral de um determinado texto e começam desde cedo a ficcionalizar histórias reais, chamando a atenção do adulto para elas. O contato com a leitura de livros é raro e na escola são crianças que tendem ao fracasso, pois a escrita tem um significado muito diferente daquele descrito nas outras comunidades. A escola, quando ignora essas diferenças de orientação de letramento, tende a criar situações de preconceito, estigma e isolamento. Dessa maneira, a escola não consegue nem compreender a situação de letramento das crianças e nem lhes oferecer algo que faça sentido para elas.

O trabalho de Heath contribuiu para a visão de que as comunidades constituídas por diferentes relações com a linguagem oral e a escrita estão sempre se transformando e sendo transformadas por essas relações, nem sempre tranquilas, muitas vezes conflituosas, sempre complexas. Mostrou

também que uma orientação única de letramento tomada como universal e válida (modelo autônomo para Street) pode criar equívocos na nossa sociedade. Segundo Terzi (1995, p. 99), uma das maiores contribuições do estudo de Heath é que “ele mostra que o desconhecimento da orientação de letramento do grupo social a que pertence a criança pode impedir a compreensão do desenvolvimento das necessidades que ela apresenta”.

Esta dissertação não se propôs a um trabalho etnográfico como o realizado por Heath (1982) ou por Terzi (1995). Porém foi muito importante para este estudo conhecer a história de letramentos dos sujeitos entrevistados desta pesquisa, seus conceitos sobre a leitura e a escrita e os de seus pais. Para isso, foram realizadas entrevistas com os alunos e com a professora da turma. Assim foi possível inferir sobre o conhecimento, uso e valor da escrita e viabilizar este trabalho, já que um estudo mais profundo sobre os eventos de letramento da comunidade fugiria a seus objetivos.

Partindo da visão de que diferentes aspectos da leitura e da escrita vêm sendo discutidos nas interações com a sociedade, autores como Barton (1994) e Street (2003) apontam que não há apenas um tipo de letramento, como na visão autônoma, mas letramentos plurais, como podemos observar em expressões como “letramento digital” ou “letramento visual”.

Essa perspectiva dos Novos Estudos do Letramento (NEL) se consolidou a partir da década de 1990, em reação à dicotomia oralidade X escrita e à visão dos aspectos cognitivos e psicolingüísticos da linguagem, em que predominavam as avaliações das capacidades individuais.

Segundo Street (2003, p. 1), deve-se pensar o letramento como uma prática social. Isso implica o reconhecimento de múltiplos letramentos, variando no tempo e no espaço, e as relações de poder que configuram tais práticas. Os NLS, portanto, não tomam nada como definitivo no que diz respeito ao letramento e às práticas sociais a ele relacionadas, preferindo, ao contrário, problematizar o que conta como letramento em um espaço e

tempo específicos e questionar quais letramentos são dominantes e quais são marginalizados ou resistentes. (TERRA, 2007) ⁴

Há, pois, os letramentos dominantes (HAMILTON, 2002, *apud* ROJO, (2006b) geralmente institucionais ligados a instituições como a escola, a igreja, sindicatos etc. e pressupondo agentes que são considerados culturalmente valorizados e constituídos de autoridade em se tratando da língua. São os professores, pesquisadores, escritores, padres, políticos, etc. Em contraponto com estes letramentos, porém não separados mas entremeados neles, estão os letramentos locais ou vernaculares (HAMILTON, 2002), que não são regulados nem sistematizados por instituições, mas se constroem na vida cotidiana, são situados culturalmente e desvalorizados pelas instituições.

Buzato (2007, p. 153-154) relaciona muito bem esses dois conceitos com a questão das relações de poder, quando afirma que:

letramentos são práticas sociais, plurais e situadas, que combinam oralidade e escrita de formas diferentes em eventos de natureza diferente, e cujos efeitos ou conseqüências são condicionados pelo tipo de prática e pelas finalidades específicas a que se destinam. Também podemos dizer que a definição de quais letramentos são válidos como formas de "inclusão" reflete os valores culturais e os hábitos lingüísticos dos grupos mais poderosos no contexto social em que são praticados, e que a aquisição dos letramentos dominantes por grupos subalternos pode constituir-se um processo conflituoso e simbolicamente violento, cujas repercussões são muito pouco previsíveis.

1.2 A (re)contagem de histórias como prática de letramento

A afirmação de Buzato (2007, p.153-154) de que “a definição de quais letramentos são válidos como formas de ‘inclusão’ reflete os valores culturais e os hábitos lingüísticos dos grupos mais poderosos no contexto social em que são

⁴ Letramento e Letramentos: uma perspectiva sócio-cultural dos usos da escrita. Tese de doutorado a sair. Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada/ IEL – UNICAMP- SP (2007).

praticados” transporta-nos a uma reflexão de grande importância social que é o desafio de desenvolver o letramento literário entre outros letramentos, junto aos alunos das escolas brasileiras. Torna-se claro, pela perspectiva de Buzato (2007), que não é de qualquer tipo de literatura que está sendo acolhida pelo ambiente escolar, mas sim de uma literatura valorizada, os chamados cânones da Literatura com L maiúsculo (Abreu, 2003). A escola, enquanto agência de formação de leitores e como instituição imbuída de poder, inclui como válidos certos letramentos que refletem a cultura e hábitos lingüísticos dos grupos majoritários, impondo, de maneira muitas vezes conflituosa, estes letramentos aos grupos subalternos. Ignora ou despreza os letramentos vernaculares, locais, que são situados e construídos no dia-a-dia e que definem posturas, refletem posições culturais, orientam modos de ver e viver no mundo.

Nesse contexto, a contagem de histórias pode ser percebida como um meio de se chegar ao livro, a leitura literária. Como atividade por si mesma, essa nunca é vista como suficiente e, portanto, não é valorizada pela escola, a não ser na educação infantil. Também não são valorizadas as outras formas de se contar histórias que não sejam a contagem a partir de obras de autores clássicos da literatura infantil, como os casos ou relatos de experiência vivida, os filmes, os *raps*.

Trabalhar na perspectiva da contagem de histórias a partir desses letramentos vernaculares pode ser uma ponte (ainda em construção) para o letramento literário.

A arte de contar histórias se apresenta como um convite ao jogo simbólico, ao imaginário, à fruição estética e como um incentivo à leitura. A dimensão artística da linguagem através da literatura tradicional e autoral permite que haja interação entre narrador-conto-ouvinte/leitor nas diferentes práticas de leitura ou de escuta narrativa. O contador de histórias proporciona uma intimidade/familiaridade com os ouvintes. Segundo Machado (2004), o encontro entre o narrador e ouvinte gera uma conversa significativa entre a narrativa e as ressonâncias subjetivas, ou seja, a memória de cada um. Dessa forma, contar

sem o livro, com o livro, lendo as histórias de forma oral ou com apoio nas imagens são maneiras de mediação entre a experiência estética das narrativas e o leitor.

É importante dizer que este trabalho parte de uma prática específica: a narração de contos da tradição oral. Aqui, cabe definir o conceito de “tradição” de acordo com Havelock (1963, p. 58), quando discorre sobre o modo de conservação social helênico, em situação predominantemente oral:

A “tradição”, para empregar um termo adequado, pelo menos numa cultura que merece o nome de civilizada, sempre requer a concretização em algum arquétipo verbal. Ela exige algum tipo de enunciado lingüístico, uma expressão efetiva de alcance ostensivamente geral, que tanto descreve quanto reforça o padrão de conduta geral, política e privada do grupo. Esse padrão fornece o vínculo do grupo. Precisa tornar-se regular a fim de permitir que o grupo funcione como tal e desfrute do que poderíamos chamar de uma consciência comum e um conjunto de valores comuns. Para tornar-se e permanecer regular, deve obter uma conservação ao abrigo dos caprichos habituais dos homens. Além disso, a conservação tomará uma forma lingüística; incluirá exemplos repetidos de procedimento correto e também definições aproximadas de práticas técnicas padronizadas que são seguidas pelo público em questão, por exemplo o método de construir uma casa ou navegar ou cozinhar. Além disso, a nosso ver, esse enunciado ou paradigma lingüístico, dizendo-nos o que somos e como devemos nos comportar, não se desenvolve por um feliz acaso, mas como uma declaração que é formulada para ser posta em prática por sucessivas gerações à medida que elas crescem no interior da organização da família ou do clã. Ele fornece o conteúdo da organização do grupo. Isso é verdade tanto hoje, com relação a sociedades alfabetizadas nas quais o condicionamento necessário é adquirido por meio de livros ou controlado por documentos escritos, quanto o era na sociedade pré-alfabetizada, que não possuía documentos.

Ainda segundo Havelock (1963, p. 59), a forma de conservação dos enunciados era através da memória viva das pessoas e a única tecnologia verbal possível para que ela se conservasse e se fixasse era através da fala rítmica, “habilmente organizada em padrões verbais e rítmicos, singulares o bastante para preservar sua forma. É esta a gênese histórica (...) daquele fenômeno que chamaremos de ‘poesia’.” Para finalizar esta definição, de acordo com Bentes

(2000, p. 28), as narrativas não possuem o alcance geral postulado por Havelock, mas, para ela, é possível postular, através da repetição e reiteração pelo ato de contar histórias, um sentimento de agregação, um lugar discursivo onde “sentimentos de pertença podem ser confirmados”.

A escolha dos gêneros da tradição oral (conto de fadas, lendas, mitos, conto acumulativo, de assombração, entre outros) se fez, portanto, devido a um conjunto de fatores que se complementam entre si e que serão apresentados a seguir.

Um dos fatores foi a proximidade destes gêneros com o cotidiano das crianças em idade escolar, pois estas conhecem tais gêneros antes mesmo de começar a ler. É uma forma de trazer para sala de aula algo do conhecimento familiar, principalmente aquelas que têm pouco ou nenhum contato com livros de literatura, e, ao mesmo tempo, levar para suas casas tais gêneros, já que diversos gêneros da tradição oral estão didatizados nos livros didáticos ou como repertório do professor de educação infantil como as cantigas, parlendas, trava-línguas e também histórias.

Outro fator relevante para a escolha dos contos da tradição oral e outros gêneros a ela pertencentes foi a visão do narrador como alguém que traz consigo a história da cultura local e compartilha com os outros memórias e histórias. Mais do que isso: a maneira como essas histórias são apresentadas neste trabalho vai de encontro à chamada era da “globalização”, definida por alguns autores como um momento caracterizado pela mercadologização da vida social e cultural, ou seja, tudo é rapidamente consumido e descartado; pelo declínio da interioridade e da reflexividade como valores e pela valorização da imediatez do prazer e da satisfação; pela superindividualização; pela compressão do espaço-tempo, possibilitada pela velocidade das informações que praticamente acontecem em tempo real por meio da TV ou, principalmente, da internet, que superestimulam visual e cognitivamente as pessoas, alterando os tempos de atenção, concentração e percepção, que ficam cada vez mais rápidos e fragmentados e configuram novas percepções e construções de sentido; pela

desvalorização das ações coletivas em favor da busca de soluções e ações individuais para problemas produzidos sócio-culturalmente, entre outros (FABRÍCIO, 2006).

A arte de contar histórias está na contramão disso. Ela possibilita: o encontro com a imaginação, a criação de imagens próprias, não estereotipadas; o convite à escuta; uma ação coletiva, presencial, concreta, que fala num outro plano que não é o da razão. Permite a distensão, a fruição, ressoa nos ouvidos, perdura nos corações que entram em contato com essa arte, porque, para Benjamin (1975), o narrador passa por uma experiência de assimilação das histórias que se mistura às suas próprias experiências. Esse processo de assimilação se dá em camadas profundas e exige um estado de distensão que é muito raro atualmente. Para contar histórias é preciso ter o dom de ouvir, de constituir uma comunidade de ouvintes.

Essa experiência passada de pessoa para pessoa valoriza a cultura local, pois traz contida em suas histórias as características de um determinado povo, cultura, maneira de lidar com a língua e com a linguagem, de ver e entender o mundo conforme cada comunidade por onde as histórias passaram. De acordo com Benjamin (1975), podemos perceber, dentre os narradores que melhor destacaram tais características, dois grupos que se complementam: os camponeses que, sem sair do país de origem, conhecem suas histórias e suas tradições e os comerciantes navegantes, que viajavam ouvindo e contando muitas histórias. Segundo Benjamin (1975, p. 234),

a extensão real do reino narrativo, em todo o seu alcance histórico, só pode ser compreendido se levarmos em conta a interpenetração desses dois tipos arcaicos.(...) No sistema corporativo associava-se o saber das terras distantes, trazidos para casa pelos migrantes, com o saber do passado, recolhido pelo trabalhador sedentário.

Isso ocorre pela matéria prima do contador que é a palavra oral, que, necessariamente, leva-nos à palavra escrita e à leitura, pois, na sociedade contemporânea as histórias habitam os livros.

Cabe ressaltar aqui que muitos dos contos, principalmente os contos de fadas, foram já “globalizados” pela indústria cinematográfica, principalmente. Nesse contexto, o que importa ao ouvir essas histórias é observar os ouvintes serem surpreendidos com uma versão diferente daqueles contos que eles já conhecem, em que certas imagens estereotipadas são desconstruídas e novas imagens, próprias, são criadas.

1.3 O letramento literário

O letramento literário e seu ensino e apropriação são objetos complexos, multifacetados, que exigem dos pesquisadores muita investigação e demandam formulações teóricas diversas. A formação de leitores literários no Brasil tem sido alvo de várias críticas, discussões, campanhas e pesquisas, a fim de identificar os percalços, entender situações problemáticas, propor mudanças e soluções. Da mesma forma que as teorias que explicam ou descrevem o fenômeno da leitura e dos letramentos em geral, as propostas de solução para o problema da apropriação do letramento literário também são diversas e apontam diferentes caminhos para o ensino.

Para compreendermos melhor o fenômeno da leitura, as práticas letradas envolvidas na formação do leitor literário, podemos tomar como base o Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF⁵), iniciativa do Instituto Paulo Montenegro – Ação Social, do IBOPE e da ONG Ação Educativa, que teve como objetivo informar ao público de maneira *qualificada* sobre as práticas e

⁵ Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional. A pesquisadora está ciente das críticas endereçadas ao INAF, a sua formulação e aplicação. Ainda assim, os resultados por ele publicados mapeiam, de certa forma, as práticas de leitura no Brasil, sendo consistentes com outros Índices e medidas que já foram aplicados, como as provas do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), por exemplo, ou com a recente pesquisa do PNLL (Programa Nacional do Livro e da Leitura, 2008) denominada “Retratos da Leitura”. Pela falta de outro Indicador validado e publicado que melhor mostrasse a realidade brasileira, esta pesquisa se valeu do questionário do INAF para compor o questionário aplicado nesta dissertação.

habilidades leitoras, de escrita e de matemática da população brasileira. Os dados comentados foram coletados em 2001 – e, sucessivamente, a cada dois anos para leitura e escrita –, numa amostragem de 2 mil pessoas, representativa da população de 15 a 64 anos, residentes em zonas urbanas e rurais, em diversos pontos do país (ver RIBEIRO, 2003).

Houve um interesse social muito grande por esse Indicador, já que ele apontou informações que podem de fato ajudar na compreensão e enfrentamento do problema da formação de leitores. Esse Indicador respondeu perguntas tais como: O que os brasileiros sabem ou não sobre leitura? O que lêem ou não? Em quais contextos essas habilidades são exigidas e de que forma? Onde vivem e/ou trabalham as pessoas que lêem? Qual seu nível de escolaridade, nível sócio-econômico e de acesso à informação e cultura? Com as informações obtidas foi traçado um perfil da leitura no Brasil, melhorando a compreensão dos letramentos, detectando problemas relacionados a questões sociais como a má distribuição de renda, falhas na escolarização, falta de bibliotecas e de acesso às tecnologias digitais, falta de recursos materiais e humanos de qualidade nas escolas, entre outros (RIBEIRO, 2003).

O INAF adotou uma perspectiva que segundo Ribeiro (2003, p. 12), pretende “compreender a leitura e a escrita como práticas sociais complexas, desvendando sua diversidade, suas dimensões políticas e implicações ideológicas”.

Deste modo, a enquete e o teste não se basearam em conteúdo escolar estabelecido no currículo de cada série do ensino, mas em práticas sociais de leitura e escrita (letramentos) e nas habilidades envolvidas nessas práticas sociais (alfabetismo). Ribeiro (2003, p. 20) destaca que “a cultura letrada está bastante disseminada no país e que mesmo as pessoas analfabetas relacionam-se com o mundo letrado de diversas formas”. Essas pessoas sabem da importância do mundo da escrita e o valorizam (GALVÃO, 2003).

As esferas avaliadas nas práticas de letramento foram:

- Esfera *doméstica*, que procurou saber sobre alguns hábitos como ler em voz alta para crianças ou ajudá-las nos deveres escolares, além de saber sobre o acervo de materiais escritos presente nas casas das pessoas.
- Esferas do *trabalho e participação cidadã*, que inclui as práticas de letramento da esfera *religiosa*;
- Esfera da *educação*, em que se relacionam práticas de educação formal e não-formal;
- Esfera do *lazer*, em que se investigou o gosto pela leitura para se distrair, que tipos de leituras usam para este fim e se estão envolvidos em outras formas de lazer que não seja a leitura. Nesta esfera, o livro de literatura aparece novamente – com pouca frequência e concentrado nos jovens e nas classes mais favorecidas –, junto com outras artes: cinema, teatro, exposições, shows etc. (RIBEIRO, 2003).

De acordo com os dados fornecidos pelo INAF, Abreu (2003) aponta que, diferentemente do que se acredita sobre o desinteresse dos brasileiros pela leitura, a pesquisa mostra que 67% das pessoas gostam de ler (32% gostam muito e 35% gostam um pouco), lembrando que a pergunta era sobre ler para distrair ou passar o tempo (leitura de entretenimento).

Sabe-se que, nas séries iniciais, os gêneros que estão presentes em maior número nos livros didáticos são os da esfera literária e não por acaso. A fim de incentivar o “gosto pela leitura”, esses gêneros são os mais indicados já que trabalham com a imaginação das crianças. O INAF também identificou uma relação direta entre o tempo que se passa na escola e o gosto pela leitura. Dessa forma, a escola passa a ser vista como a promotora de leitura literária e, em muitos casos, a única agência em que se tem contato com esse tipo de leitura. Há também relação com os mediadores, ou seja, com aquelas pessoas que influenciaram o gosto pela leitura. A escola aparece novamente de forma marcante na figura do professor, quando este “gosto” teve pouco incentivo em casa. Quanto mais tempo o brasileiro fica nos bancos escolares mais ele lê e os professores são os maiores mediadores: 52% dos entrevistados que chegaram

ao Ensino Superior mencionam o professor como mediador, enquanto que aqueles que ficaram até quatro anos na escola mencionam suas mães (35%) como importantes mediadoras, deixando os professores em segundo lugar: 27%. Aqui, a condição sócio-econômica também importa: enquanto que a maioria dos entrevistados das classes A e B lembram de seus professores (42%), a maioria das classes D e E atribuem a influência do gosto pela leitura às suas mães (41%). Observamos nesses dados que o desenvolvimento do letramento literário ocorre a partir das práticas contidas nas esferas doméstica e escolar.

Os dados do INAF também mostram que 95% dos brasileiros têm algum material escrito em casa, ou seja, na sociedade atual, é praticamente impossível não ter contato com nenhum material de leitura. Dos entrevistados, 37% declararam ter algum livro em casa e a relação entre leitura e escola está novamente fortemente associada: 59% das pessoas entrevistadas declaram possuir livros didáticos em suas casas; 65% têm dicionários; 58% têm livros infantis; 35% têm enciclopédias. E mais: os livros didáticos e infantis encontram-se distribuídos por todas as faixas etárias e por todas as classes sociais (ABREU, 2003, p. 37).

Apesar dos diversos gêneros que circulam na esfera escolar, quando se fala da leitura na escola, segundo Abreu (2003, p. 38), há uma associação direta com a leitura literária. Porém, a maioria das pessoas diz não ter livros de literatura/romance em suas residências (56%), com exceção das pessoas que estão cursando Ensino Médio e/ou Superior, onde 55% possuem tais livros. Mais uma vez, a literatura se associa ao nível sócio-econômico: enquanto que 81% dos entrevistados das classes A e B possuem livros de literatura/romance em casa, apenas 28% das pessoas das classes D e E dizem possuir. Da mesma maneira, daqueles que fizeram até quatro anos de estudo, 23% declaram ter este tipo de obra em casa, enquanto que 91% dos brasileiros que fizeram até o Ensino Superior as têm. Em relação à leitura de romance, aventura, policial e ficção, a escola também é grande responsável pelo gosto por essas obras: 36%, 48% e 49% do segundo ciclo do Ensino Fundamental, ao Ensino Médio e

Superior respectivamente, gostam de ler textos em prosa. Novamente, quanto mais tempo se passa na escola, mais se lê esse tipo de obra.

Galvão (2003) questiona se é possível aprender a gostar de ler na escola ou em outras instituições sociais sem se ter o hábito de se ler em casa. O que os dados comentados acima mostram é que a escola tem forte influência sobre o gosto pela leitura, porém ela se atém, na maioria das vezes, à leitura de obras canônicas e à leitura silenciosa. Dessa maneira, a leitura não é compartilhada, lida em voz alta e o que se lê pouco ou nada tem a ver com a realidade daqueles que lêem. Por outro lado, aqueles que têm poucos anos escolares atribuem o gosto pela leitura aos pais, mais especificamente à mãe, e o que mais se lê é a Bíblia ou livros sagrados e religiosos; mesmo os analfabetos (21%), têm a leitura bíblica como a maior de todas as práticas letradas.

Analisando os dados sobre os pais dos entrevistados, Galvão (2003, p. 127) divide e comenta os dados do INAF 2001 em: 1) nível de leitura dos pais dos entrevistados; 2) existência de materiais na casa onde passaram a infância e 3) as práticas de leitura que seus pais realizavam com eles.

Tais dados foram necessários para que o Indicador pudesse verificar se, em relação às práticas de leitura e escrita dos entrevistados, estes liam em voz alta e o que liam para as crianças e se ajudavam as crianças em suas tarefas escolares, ou seja, como está sendo realizada a transmissão da leitura e escrita para as novas gerações da família. Sua análise nos mostra que a maioria da população que lê em voz alta para crianças lê livros infantis (30%) e a Bíblia (24%); porém, quanto mais alto o nível de escolaridade dos pais, mais essa prática é encontrada nos lares brasileiros, com exceção dos analfabetos, em que 87% não lêem em voz alta, apesar de reproduzirem alguns trechos de textos decorados, possivelmente da Bíblia ou de livros religiosos. Em relação à ajuda às crianças nas tarefas escolares, mais da metade da população afirma ajudá-las sempre ou de vez em quando.

O que chama atenção nos dados comentados por Galvão (2003), assim como nos dados dos entrevistados desta dissertação, é que ler em voz alta para

as crianças e ajudá-las nas tarefas escolares são práticas onde a figura do mediador é essencial para formação do letramento de maneira geral e do letramento literário em particular. Dessa forma, simplesmente possuir os materiais de leitura não basta para que essa formação ocorra. O mediador na família ou na escola não só contribui com o letramento dos sujeitos como pode cultivar neles o prazer de ler.

1.4 Aproximando visões

Ricardo Azevedo, escritor, ilustrador, folclorista, estudioso da cultura popular⁶, chama atenção para a relação entre a cultura popular e o chamado universo literário infantil. Vários pontos são discutidos em seus artigos a respeito desse tema, como: a forma com que essa relação pode contribuir na formação de leitores de todas as idades, independente da faixa etária; a própria questão da divisão das pessoas em faixas etárias e como isso, em se tratando de literatura e arte, é um equívoco; a questão dos tipos de discurso: científico e poético, rebuscado e simples, direto, claro e indireto, obscuro, etc.; o poder que a arte – literária, no caso – tem de transformar, de partilhar experiências, de levar a refletir sobre temas que não têm uma explicação lógica, racional, definida, como a morte, o amor, o medo, a felicidade.

Segundo o autor (2005), a formação do leitor está vinculada a todos esses fatores supracitados de forma complexa, entremeada intimamente com a visão da sociedade dominante imposta pela escola, pelas editoras e pelos próprios escritores. De toda sua discussão, de grande importância para esse trabalho é a visão positiva em defesa de uma literatura que traga para dentro da escola o diálogo entre esses dois mundos: a cultura local, com os conhecimentos que meninos e meninas trazem de suas casas e que dialogue de maneira

⁶ Para o autor (2000) “a cultura popular, ou o folclore é, como queria Varagnac, ‘um conjunto de crenças coletivas sem doutrinas e de práticas coletivas sem teoria’. Essa ‘ciência’ popular busca também interpretar e domar as forças da natureza, mas o faz a partir, principalmente, da visão analógica e intuitiva, da aproximação afetiva, corporal e subjetiva da realidade.” Disponível em <http://www.ricardoazevedo.com.br/Artigo03.htm> Acesso em 11 de janeiro de 2008.

saudável e crítica com os conhecimentos, ou melhor, dizendo, com os discursos que a escola valoriza.

Neste ponto, a literatura pode ser um instrumento poderoso para essa troca de idéias, pois é o espaço das ambigüidades, dos temas inquietantes, da motivação estética, da maneira nunca antes pensada de se enxergar o mundo, da poesia, das metáforas, do estranhamento, das brincadeiras com a linguagem escrita e/ou oral. Porém, se a literatura for transformada em mais um discurso da escola, em que tarefas são impostas aos alunos de forma arbitrária e utilitária como todo discurso didático, então, formar leitores será um desafio muito maior. A literatura defendida por Ricardo Azevedo é considerada tanto do ponto de vista da forma quanto do conteúdo, uma literatura ligada às manifestações populares. Segundo suas palavras, dessa maneira, “teremos uma literatura mais rica, complexa e humana.” (AZEVEDO, s.d.⁷)

Para Azevedo (2007)⁸, a cultura popular e, em particular, os contos populares podem aproximar os leitores da literatura valorizada:

Na minha visão, os contos populares⁹, independentemente de rótulos como “cultura popular”, “folclore” e outros, podem ser considerados uma excelente introdução à literatura pois nada mais fazem do que trazer ao leitor, de forma acessível e compartilhável, enredos, imagens e temas recorrentes na ficção e na poesia.

As características dos contos em relação ao estilo, conteúdo e forma, permitem que todo o tipo de público, adulto ou infantil, de diferentes níveis de escolaridade e letramentos variados, possam compartilhar dessas imagens, enredos e temas sem dificuldade. Isso porque os contos populares são originalmente construídos na oralidade, base do pensamento dos povos de cultura ágrafa.

⁷ Disponível em: <http://www.ricardoazevedo.com.br/Artigo07.htm> Acesso em 07 de janeiro de 2008.

⁸ Disponível em: http://www.ricardoazevedo.com.br/Artigo13Contos.htm#_ftn1 Acesso em: 08 de janeiro de 2008.

⁹ Ricardo Azevedo considera como sendo “contos populares”, os contos de fadas, contos de encantamento, contos maravilhosos e histórias de trancoso, chamadas dessa maneira no nordeste brasileiro.

Segundo o autor (2005), vários estudiosos da oralidade, como Ong (1982), Olson (1995), entre outros, identificaram que certas características, entre crianças e adultos de cultura ágrafa, são comuns, porque o pensamento oral é construído através da fala, do gesto e da memória. Dessa maneira, Azevedo aponta que essa construção deve ser levada em consideração dentro das escolas que recebem alunos vindos de uma experiência familiar muito mais ligada à cultura oral, típica das camadas populares¹⁰, que à escrita, ligada à elite e das classes sociais mais abastadas.

Em relação ao estilo ou discurso, os contos são marcados pela linguagem direta, concreta, clara, cheias de expressões pré-fabricadas, devido ao contato direto entre ouvinte e narrador que o discurso oral exige. Segundo o autor, o mesmo ocorre em obras literárias destinadas ao público infantil: vocabulário acessível, linguagem direta, clara, marcada por repetições e frases feitas.

Em relação ao conteúdo, de acordo com Azevedo (s.d.)¹¹, a relação entre literatura infantil e contos populares se dá por alguns aspectos, como: 1) elemento cômico; 2) o uso da fantasia e da ficção; 3) personagens movidos muito mais por questões subjetivas, pela busca da felicidade, baseados nos próprios sentidos do que por uma ética geral, moralista, que define certo e errado de forma impessoal e imparcial; 4) temas tradicionais, geralmente ligados às narrativas de iniciação, em que o assunto trata da busca de identidade, do auto-conhecimento ou da disputa do velho contra o novo. Esses temas são recorrentes nos contos de fadas de maneira geral e em algumas obras literárias autorais; 5) uso de personalidades e formas humanas para objetos, animais,

¹⁰ Azevedo chama de “camadas populares” as “populações rurais, as camadas empobrecidas das periferias urbanas e os grupos de indivíduos que, embora materialmente próximos das camadas privilegiadas, manifestam uma visão de mundo semelhante àquela da cultura popular”. Ou a “classe operária de baixo poder aquisitivo, os pobres dos grandes centros e o homem do campo. Como inferência dessa falta de poder aquisitivo, a cultura do grupo se baseia na oralidade ou numa incipiente escolarização, o que impede a equiparação com o saber sistemático, erudito, da classe dominante”. Disponível em: <http://www.ricardoazevedo.com.br/artigo10.htm> Acesso em 07 de janeiro de 2008.

¹¹ Disponível em: <http://www.ricardoazevedo.com.br/Artigo07.htm>. Acesso em: 08 de janeiro de 2008.

plantas, lugares etc.; 6) possibilidade da metamorfose; 7) uso de palavras mágicas; 8) característica iniciática, como o enfrentamento de desafios, a partida para encarar tais desafios, a luta, o retorno do herói modificado e transformado; 9) imagens recorrentes como vãos mágicos, monstros, dragões, etc.; 10) o final feliz, indicando, do ponto de vista do autor, a completude do ciclo do eterno retorno. Dito por palavras do autor (s.d.)¹²: “tudo é fecundado, nasce, cresce, prospera, decai, apodrece, morre e renasce. Em outras palavras, tudo, no fim, acaba voltando à pureza original, portanto, no fim, tudo dá certo.”

Esses elementos, também estudados, como veremos por Vladimir Propp, são constitutivos do universo popular. A estes, unem-se outros elementos ligados à forma, que segundo Azevedo (1998)¹³, baseando-se nos estudos de Zumthor (1993), são chamados de “índices da oralidade”. São eles: 1) adaptação à platéia por meio da linguagem familiar e cotidiana; 2) sedução da platéia através de recursos como o tom da voz, as pausas, silêncio, as frases de efeito, os trocadilhos, rimas, refrões, etc.; 3) concisão das frases, uso da voz ativa, conceitos e imagens concretas.

Nas manifestações populares e nos contos da tradição oral é que Azevedo (1998) acredita que deva estar a raiz da literatura infantil, pois os autores podem encontrar neste vasto e rico universo fonte para uma literatura que seja capaz de estabelecer uma comunhão entre leitor e livro, entre ouvinte e narrador e que preze pelo prazer, pela apreciação do belo, do inusitado e pela liberdade de interpretação. É por essa literatura que Azevedo pretende formar educadores e leitores. Segundo ele (2005, p. 79),

falar em literatura, como sabemos, significa falar em ficção e discurso poético, mas muito mais do que isso. Significa abordar assuntos vistos, invariavelmente, do ponto de vista da subjetividade. Significa a motivação estética. Significa remeter ao imaginário. Significa entrar em contato com especulações e não com lições. Significa o uso livre da fantasia com forma de experimentar a verdade. Significa a utilização de recursos como a

¹² Disponível em: <http://www.ricardoazevedo.com.br/Artigo07.htm>. Acesso em: 08 de janeiro de 2008.

¹³ Disponível em: <http://www.ricardoazevedo.com.br/Artigo02.htm> - [ftn1](#) Acesso em: 15 de agosto de 2005.

linguagem metafórica. Significa o uso criativo e até transgressivo da língua.

Esta pesquisa aborda, pois, com base em tais fundamentos, a arte de contar histórias em relação com o letramento literário, como contribuição para a formação do leitor literário. Seu objetivo geral é investigar o impacto de vivências com contos da tradição oral como elemento de apropriação do letramento literário. A hipótese adotada na pesquisa é a de que os contos de tradição oral incentivam a leitura dos livros em que as histórias estão escritas.

Para atingir este objetivo principal, a pesquisa busca responder às seguintes questões:

- 1) Quais os letramentos locais dos participantes da pesquisa, que estão entremeados às experiências de (re)contagem de histórias no espaço escolar?
- 2) Nos eventos de letramentos de (re)contagem de histórias em espaço escolar, como se relacionam culturas locais e cultura valorizada escolar?
- 3) Que tipos de narrativas emergem nestes eventos?
- 4) O que propõe o contador de histórias neste contexto?
- 5) Qual a recepção dos alunos em relação a essas narrativas e eventos de letramento?
- 6) O que os resultados apontam em relação à formação do leitor literário?

Diante destas perguntas de pesquisa, fez-se necessária a convocação de diversas áreas do conhecimento para o estudo; assim, este trabalho procura subsídios em diversas disciplinas/teorias/áreas do conhecimento, como a narratologia, as artes cênicas, os conceitos de letramento(s) e de letramento literário, os estudos sobre imaginação, sobre oralidade, entre outros, a fim de iluminar teoricamente as questões levantadas. É, portanto, um trabalho interdisciplinar, já que “estabelece fronteiras estreitas e porosas entre as arenas intelectuais relacionadas”, como afirma Kumaravadivelu (2006, p. 129).

Por causa destas fronteiras, esta dissertação foi desenvolvida começando por este capítulo introdutório, em que se ressaltou o objeto de estudo do trabalho, a relação da arte de contar histórias com o letramento literário, como complexa e multifacetada. O segundo capítulo aborda os estudos sobre a narrativa, dos estudos estruturais, como a narratologia, até os estudos sobre a recepção das narrativas. O terceiro capítulo abrangeu a arte de contar histórias na figura do contador de histórias contemporâneo, as relações entre conto e contador, um pequeno histórico sobre os contos da tradição oral ocidental. O capítulo quatro traz a metodologia de pesquisa e os capítulos cinco e seis as análises dos dados, seguidas de conclusão.

2. Estudos formais, estruturais e funcionais sobre a narrativa

Neste capítulo, serão abordados diversos autores que estudaram a arte de contar histórias e as narrativas em seus diferentes aspectos. Primeiramente, o leitor é convidado a mapear a paisagem e iniciar a viagem, ou seja, a verificar como estudiosos começaram o estudo das narrativas, analisando seus componentes e estruturas. À frente, outro pesquisador, Van Dijk, segue o mapa e procura encontrar o tesouro escondido da arte de contar histórias (a narrativa), estudando-a sob outra perspectiva, textual e cognitiva, e considerando a interação ouvinte/locutor e a intenção na realização das narrativas. Mas não foi além do mapa. Quem enxerga o caminho e o segue guiado pelo mapa é Frédéric François, que estuda o que os autores acima não estudaram: o prazer que a arte pode provocar tanto no contador como no ouvinte. E quem finalmente encontra o tesouro é Walter Benjamin, que discute a importância do narrador para a arte de contar histórias. É ele, o contador de histórias, o grande guardião do tesouro.

2.1 O mapa do tesouro: as propriedades formais e estruturais da narrativa

Vários estudiosos da literatura, da lingüística, do folclore, da sociologia, da psicologia, das artes e da antropologia estudaram as narrativas e os contos. Cada um enfocando por uma perspectiva teceram teorias, definiram métodos de análise, chegaram a conclusões, nem sempre convincentes, mas que foram e ainda são de grande importância para o estudo da narrativa.

Este capítulo se inicia, com a perspectiva formal e estrutural, por dois autores que muito contribuíram para o levantamento de categorias de análise das narrativas: Vladimir Propp e Roland Barthes. O estudo desses trabalhos, apesar de reduzirem o conto a esquemas descarnados, é imprescindível para conhecer o que esses autores propuseram do ponto de vista estrutural, a fim de que se possa entender as discussões e contribuições subseqüentes.

Vladimir Propp, estudioso do folclore e filólogo, representante do formalismo russo¹⁴, empreendeu um estudo formal dos contos maravilhosos russos¹⁵. Para ele, os contos maravilhosos se decompunham em partes, ou, melhor dizendo, em funções. Por função, Propp (1928, p. 26) compreende “o procedimento de um personagem definido do ponto de vista de sua importância para o desenrolar da ação”. Propp estabeleceu 31 funções definidas por meio de um substantivo que expressa a ação (proibição, fuga, casamento etc.). Também a ação não pode ser definida fora de seu lugar no enredo. Essas funções apareceriam sempre na mesma ordem dentro da narrativa, não importando os personagens envolvidos ou seu perfil, nem o caráter social, cultural ou ideológico que as narrativas carregam. Recusando-se, nesta obra, a estudar os contos do ponto de vista do tema, ele afirma que o estudo temático teria uma outra natureza que não a busca da recorrência e estabilidade, pois:

(...) o conto maravilhoso¹⁶ constitui um todo, todos os seus temas acham-se reciprocamente ligados. (...) O motivo só pode ser estudado dentro do sistema do tema, os temas só podem ser estudados em sua recíproca conexão (Propp, 1928, p. 26).

Para Propp, só é possível classificar os contos de maneira exata para uma descrição científica adequada se estes forem divididos em partes, transformando-os em um sistema de indícios formais como se faz nas ciências naturais. Da mesma forma que se descreve uma planta em suas partes constituintes, também é possível fazer isso com os contos maravilhosos:

¹⁴Corrente criada na Rússia em 1914, baseia-se nos aspectos puramente lingüísticos e literários para estudar uma obra, sem levar em conta outros elementos, como os culturais, sociais, econômicos, filosóficos. Conforme os críticos desse movimento, como é o caso de Bakhtin/Medvédev (1928), esses estudos concentraram-se na forma, em como os elementos que constituem a obra foram elaborados para compor um todo estético. Vladimir Propp foi, assim, um dos precursores do estudo da estrutura da narrativa.

¹⁵ Entretanto, Propp analisou também os contos populares de uma perspectiva etnográfica e relacionou-os aos ritos totêmicos de iniciação (1997)[s.d.]. Graças ao trabalho desenvolvido por Propp, o princípio da etnografia “tornou-se a pedra angular da metodologia moderna de pesquisas histórico genéticas do folclore” (SCHNAIDERMAN, 1984, p. 9).

¹⁶ Propp define como conto maravilhoso, do ponto de vista morfológico, todo desenvolvimento narrativo que partindo de um *dano* ou uma *carência* e passando por *funções intermediárias*, termina com o casamento ou *desenlace*.

descrevê-los em sua exatidão, classificando suas funções. Ele critica formas de classificação que dividem os contos em certas categorias como “contos sobre a origem”, “contos de humor”, “contos de animais” etc., ou então pelo enredo, em que cada autor os classifica de forma arbitrária como “sobre o herói tolo”, “sobre os três irmãos”, “sobre a donzela sábia”, “sobre o possuidor de um talismã”, entre outros.

Classificações que também foram fortemente criticadas por Propp são as que fazem parte da corrente de Antti Aarne¹⁷ sobre as variantes dos enredos, pois não são submetidas a uma elaboração sistemática. Apesar disso, os métodos dessa escola exigiam que se elaborasse o elenco de enredos antes da classificação e, assim, sua lista possibilitou numerar os contos. Aarne denominou os enredos de *tipos* e cada tipo está numerado, criando, assim, mais um Guia Prático do que uma classificação propriamente dita. Propp ressalta que não existe de fato uma divisão nítida dos contos em tipos e que, quando se tenta enquadrar um texto neste ou naquele tipo, não se sabe muito bem qual número escolher.

Para Propp, o método adequado de pesquisa foi o estudo dos fragmentos mais curtos que constituem o conto. É importante ressaltar aqui a definição de *conto maravilhoso*. Para Propp, os contos maravilhosos possuem uma particularidade específica que nenhum outro gênero possui: seus elementos constituintes podem ser transportados para outro conto sem nenhuma alteração. Chamou a isso de *permutabilidade*. Como exemplo, ele cita *Baba-Jaga*, velha bruxa do folclore russo com poderes mágicos e que aparece em diversos contos e nos mais diferentes enredos. Essa característica é encontrada em outros contos pelo mundo: no Brasil, isso ocorre nos contos em que o personagem caipira chamado Pedro Malasartes aparece em diversas situações, em diferentes histórias; nos contos árabes, temos Nasrudin.

¹⁷ Fundador da escola finlandesa, que defende a corrente das variantes dos enredos. Os contos são coletados e comparam-se as variantes de cada enredo no mundo inteiro. (PROPP, 1928)

Para Propp, o conto maravilhoso possui duplo aspecto: de um lado uma extraordinária diversidade, de outro sua uniformidade e repetibilidade.

Esse estudo das formas fez com que Propp analisasse a estrutura de todos os aspectos do conto maravilhoso, sendo essa condição absolutamente indispensável para seu estudo histórico, aliás, posteriormente realizado pelo estudioso. Segundo ele, “o estudo das leis formais pressupõe o estudo das leis históricas” (Propp, 1928, p. 22). Do ponto de vista histórico, Propp afirma que “o momento da separação do rito é também o começo da história do conto, enquanto seu sincretismo com o rito constitui sua pré-história: aqui vemos a correspondência direta entre base e superestrutura” (Propp, 1997, p. 36).

Então, Propp trabalha com duas questões importantes e que se relacionam: primeiro, é necessário a existência de uma elaboração morfológica correta para que exista uma elaboração histórica correta e, segundo, se não for possível decompor um conto em suas partes constituintes também não se pode fazer uma comparação exata entre os contos em diferentes momentos históricos e nenhuma relação sobre os contos de várias partes do mundo, por exemplo, e tampouco estudar os laços existentes entre o conto e a religião (mitos).

Dessa forma, o trabalho de Propp (1928) foi o de analisar morfológicamente os contos russos tradicionais, classificando-os numa estrutura comum. Decompôs as partes que os constituem e verificou as relações das partes entre si com o conjunto. Propôs, como vimos, estudar os contos a partir das *funções* dos personagens, já que esses só importam para a estrutura do conto na sua relação com o desenrolar da narrativa, seja quais forem esses personagens. Ele afirma: “o que muda são os nomes (e, com eles, os atributos) dos personagens, o que não muda são suas ações, ou funções” (Propp, 1928, p. 25). Das 31 funções que Propp estabeleceu, descritas a seguir, nenhuma considera o personagem que executa a ação como suas características físicas ou psicológicas; apenas são consideradas as ações ou a ação ao que tal personagem executa e, isso sim, segundo Propp, pode ser comparado e analisado.

As 31 funções estabelecidas por Propp são:

1. **Distanciamento:** um membro da família deixa o lar (o Herói é apresentado);
2. **Proibição:** uma interdição é feita ao Herói ('não vá lá', 'vá a este lugar');
3. **Infração:** a interdição é violada (o Vilão entra na história);
4. **Investigação:** o Vilão faz uma tentativa de aproximação/ reconhecimento (ou tenta encontrar os filhos, as jóias, ou a vítima interroga o Vilão);
5. **Delação:** o Vilão consegue informação sobre a vítima;
6. **Armadilha:** o Vilão tenta enganar a vítima para tomar posse dela ou de seus pertences (ou seus filhos); o Vilão está traiçoeiramente disfarçado para tentar ganhar confiança;
7. **Conivência:** a vítima deixa-se enganar e acaba ajudando o inimigo involuntariamente;
8. **Culpa:** o Vilão causa algum mal a um membro da família do Herói; alternativamente, um membro da família deseja ou sente falta de algo (poção mágica, etc.);
9. **Mediação:** o infortúnio ou a falta chegam ao conhecimento do Herói (ele é enviado a algum lugar, ouve pedidos de ajuda, etc.);
10. **Consenso/Castigo:** o Herói recebe uma sanção ou punição;
11. **Partida do Herói:** o Herói sai de casa;
12. **Submissão/Provação:** o Herói é testado pelo Ajudante, preparado para seu aprendizado ou para receber a magia;
13. **Reação:** o Herói reage ao teste (falha/passa, realiza algum feito, etc.);
14. **Fornecimento de magia:** o Herói adquire magia ou poderes mágicos;
15. **Transferência:** o Herói é transferido ou levado para perto do objeto de sua busca;
16. **Confronto:** o Herói e o Vilão se enfrentam em combate direto;
17. **Herói assinalado:** ganha uma cicatriz, marca ou ferimento;
18. **Vitória:** do Herói sobre o Antagonista

19. **Remoção do castigo/culpa:** o infortúnio que o Vilão tinha provocado é desfeito;
20. **Retorno do Herói:** retorna e é consagrado. A maior parte da narrativas termina aqui, mas Propp identifica uma possível continuação;
21. **Perseguição:** o Herói é perseguido (ou sofre tentativa de assassinato);
22. **O Herói se salva:** ou então é resgatado da perseguição;
23. **O Herói chega incógnito em casa,** ou em outro país;
24. **Pretensão do falso Herói,** que finge ser o Herói;
25. **Provação:** ao Herói é imposto um dever difícil;
26. **Execução do dever:** o Herói é bem-sucedido;
27. **Reconhecimento do Herói:** pela marca/cicatriz que recebeu;
28. **O falso Herói é desmascarado:** exposto pelo seu feito;
29. **Transfiguração do Herói:** metamorfose, transforma-se em príncipe, em princesa, etc.
30. **Punição do Antagonista:** expulsão, morte do Vilão e,
31. **Núpcias do Herói:** o Herói se casa ou ascende ao trono.

Em relação à ordem das ações no enredo do conto maravilhoso em particular, Propp estabeleceu que a seqüência das funções é sempre idêntica. Claro que nem todos os contos apresentam as mesmas funções, mas a ausência de algumas das funções não muda a ordem estabelecida das demais. Contos que possuem funções idênticas poderão ser considerados do mesmo *tipo*. Sobre essa base de *tipos*, é possível, segundo o autor, elaborar um *índice de tipos* construído sobre indícios estruturais exatos.

A distribuição das funções entre os personagens indica que numerosas funções se agrupam em determinadas esferas e essas correspondem aos personagens que realizam as funções. Sendo assim, existem sete tipos de personagens ou esfera de ação: 1) Antagonista ou malfeitor; 2) Doador ou provedor; 3) Auxiliar; 4) Princesa e seu pai; 5) Mandante; 6) Herói; e 7) Falso

herói. Esses personagens e esferas de ação são distribuídos de três formas: A) a esfera de ação corresponde exatamente ao personagem; B) um só personagem ocupa varias esferas de ação; e C) uma única esfera de ação se divide em vários personagens.

Para exemplificar o que o autor propõe em sua teoria, utilizaremos um conto popular russo conhecido por “Vassílissa” ou “A boneca” (Anexo 1). No conto, a menina Vassílissa ganha de sua mãe, que está no leito de morte, uma pequena boneca que deve guardar em segredo e, caso precise de ajuda, a boneca a proverá. Aqui podemos identificar um personagem que pode ser enquadrado em **2- Doador**, no caso, a mãe. Após a morte da mãe, o pai casa-se novamente com uma mulher que tem duas filhas e que tratam Vassílissa muito mal, pois tinham inveja de sua beleza, obrigando-a a fazer os trabalhos pesados da casa na ausência do pai. Nesta parte do conto aparece então a figura do 1) **Antagonista ou malfeitor**, representado pela madrasta e suas filhas. Porém, Vassílissa tem a proteção da boneca (objeto mágico) e nada lhe acontece de mal. Então a madrasta a manda para a floresta onde mora a bruxa Baba-Yaga que devora pessoas. A madrasta faz Vassílissa ir para lá pedir fogo à bruxa. Neste trecho, podemos encontrar personagens classificadas como **3) Auxiliar** que é a deslocação do herói, no caso heroína, no espaço (ir à floresta) para o cumprimento de uma tarefa difícil (pegar fogo com a bruxa devoradora de gente); e **5) Mandatário** que compreende o envio da heroína, marcando a transição de uma função denominada “IX A notícia da malfeitoria, dirige-se ao herói um pedido ou ordem, este é enviado em expedição ou deixa-se que se parte de sua livre vontade (definição: mediação momento de transição, designado por B)” (Propp, 1928, p. 77).

A seguir, Vassílissa vai e leva consigo a boneca que a ajuda achar a casa da velha bruxa. A menina encontra a casa e a bruxa que exige o cumprimento de algumas tarefas em troca do fogo solicitado, com ameaça de morte, caso Vassílissa não consiga cumprir tais tarefas. Em todas as tarefas, Vassílissa, se desespera, pede ajuda à boneca e esta corre em seu auxílio. Assim,

ela consegue o fogo desejado e volta para casa. Temos nesta parte outras personagens cumprindo funções, como: **4) Princesa e seu pai** que corresponde ao pedido de tarefas difíceis (fazer muita comida, separar o milho, varrer a casa, etc.), o reconhecimento verdadeiro do herói (a benção concedida a Vassílissa por sua mãe); **6) Herói** que corresponde a partida para a demanda, a reação às exigências do doador sempre negativas (desespero e desabafo da menina junto à boneca); **7) Falso-herói** que corresponde novamente a partida para a demanda e a reação às exigências do doador, além da repetição da esfera; **2) Doador e 4) Princesa e seu pai** novamente. A história segue com o retorno de Vassílissa para casa, a entrega do fogo e a morte da madrasta e de suas filhas pela caveira provedora de fogo. Aqui temos o personagem-função **4) Princesa e seu pai** que também corresponde a punição do(s) agressor(res) e adiante o casamento, quando Vassílissa muda-se de cidade, encontra novas tarefas e enfim casa-se com o rei do lugar.

A forma como essas esferas estão distribuídas é exemplificada por:

A esfera de ação corresponde exatamente à personagem – No caso, a boneca que ajuda Vassílissa no cumprimento da prova; Baba-Yaga, que lhe põe à prova e recompensa a heroína do conto e a caveira que lhe provê o fogo e mata seus malfeitores são exemplos de auxiliar puro;

Uma única personagem ocupa várias esferas de ação: no caso a mãe que é ao mesmo tempo doadora (dá a boneca) e auxiliar (a sua benção a salva do domínio da bruxa);

Uma só esfera de ação se divide em vários personagens: este fenômeno abrange os auxiliares. No caso, a caveira que a recompensa matando suas malfeitoras sem que fosse posta à prova pela caveira e sim pela bruxa, é um exemplo.

Em relação ao tratamento histórico posterior que Propp deu aos contos maravilhosos russos, vale destacar que Propp fixa os contos no tempo, de forma a relacioná-los com determinado estado de cultura.

Ele afirma que “(...) o conto sofre a influência da realidade histórica contemporânea, do *epos* dos povos vizinhos, e também da literatura e da religião, tanto dos dogmas cristãos como das crenças populares locais. O conto guarda em seu seio traços do paganismo mais antigo, dos costumes e ritos da antiguidade” (Propp, 1928, p. 81).

Dessa forma, ele admite que o conto maravilhoso, do ponto de vista histórico, em sua base morfológica, é um mito¹⁸ que ao longo do tempo foi sofrendo modificações, transformações regionais.

Propp não se propõe a responder a pergunta sobre a origem dos contos, se eles vêm da mesma fonte ou não. Esse papel é do historiador e não do folclorista, segundo ele. Assume que a única fonte não se restringe somente ao espaço geográfico. Pode estar também em aspectos psicológicos, histórico-sociais, ou ser encontrada na realidade cotidiana ou nas crenças e religiões.

Propp, nesse extenso trabalho, quis, segundo Meletinski (1969), descobrir a forma específica do conto de magia enquanto gênero, para posteriormente encontrar uma explicação histórica para a sua uniformidade. Muitos autores revisaram e criticaram o trabalho de Propp, ressaltando e por vezes simplificando suas propostas de estudo formal, o que resulta quase sempre numa simplificação reducionista de seus estudos históricos.

Propp, pela vastidão e detalhamento de seus estudos sobre os contos populares e por ser o primeiro a estender a visão formalista às narrativas em prosa, é considerado um dos fundadores da narratologia e seus estudos e idéias encontram acolhida no trabalho de muitos autores que se preocuparam com esse objeto – a narrativa: de Lévy-Strauss a Meletinski, de Barthes a Van Dijk e Labov, as idéias de Propp ecoam até muito recentemente em estudos sobre narrativas, de diversas naturezas e filiações. Não sendo o caso de aqui refazer a história dos estudos em narratologia, vamos, neste texto, abordar três trabalhos em que as propostas proppianas encontram certo espaço: o de Roland Barthes, na vertente

¹⁸ Em última instância, o mito estaria na gênese do conto maravilhoso (Meletinski, 1984, p.151).

estruturalista; o de Teun Van Dijk, na perspectiva textual e cognitiva e o de Labov, no campo da sociolingüística.

Roland Barthes, semiólogo estruturalista¹⁹, foi adiante do trabalho iniciado por Propp. De um ponto de vista diferente do de Propp e no estudo de narrativas autorais, afirma que as narrativas abarcam um sistema implícito de unidades e de regras formadas por uma estrutura passível de análise e não simplesmente um conjunto de acontecimentos acumulados.

A análise estrutural da narrativa obedece a um procedimento dedutivo: necessita primeiramente de um modelo hipotético de descrição para que se possam estudar, a partir desse modelo, as espécies (contos) que dele se aproximam e que se afastam. Para Barthes (1966), esse modelo fundador para a análise estrutural da narrativa vem da lingüística de Saussure. Barthes, em seu trabalho, assume que o texto/discurso aparece como superior à língua dos lingüistas²⁰, possui também suas unidades, regras e deve ser naturalmente um objeto de estudo de uma segunda lingüística, a do discurso, que no passado foi a Retórica. Porém, essa passou para o lado das belas-letras, afastando-se da lingüística. Barthes propõe uma reaproximação e assume que é a partir da lingüística que o texto/discurso deve ser tratado de maneira homológica à frase.

Segundo Barthes (1966, p. 22) a língua geral da narrativa não é evidentemente mais que um dos idiomas oferecidos à lingüística do discurso, e ela se submete em consequência à hipótese homológica: estruturalmente, a narrativa participa da frase, sem poder jamais, se reduzir a uma soma de frases: a narrativa é uma grande frase, como toda frase constativa, é de uma certa maneira, o esboço de uma pequena narrativa. (...) A homologia que se sugere aqui não tem apenas valor heurístico: implica numa identidade entre a linguagem e a literatura (enquanto esta for uma espécie de veículo privilegiado da narrativa).

¹⁹ O estruturalismo, proposto por Saussure na fundação da Lingüística foi adotado como método de trabalho por várias outras Ciências Humanas, entre elas a antropologia, a semiologia, a psicanálise e a crítica literária. Para o estruturalismo, cada sistema é um jogo de oposições, que formam uma estrutura em que todo e partes estão interligados (sistema), de modo que a mudança de um elemento acarreta mudança nos outros (MACHADO, 2004, p. 214).

²⁰ “Esta para seus estudos na frase, última unidade que os lingüistas se julgam no direito de tratar. Acima dela, há o discurso.” (BARTHES, 1966, p. 21).

Dessa forma, a lingüística permite à análise da narrativa que se reflita sobre seu modelo e que se possa classificar os elementos que a compõem. Obedecendo a uma ordem hierárquica, homóloga à descrição lingüística e similar ao modelo de análise lingüística de Benveniste, Barthes classifica a narrativa em dois tipos de relações: distribucionais e integrativas. Na lingüística de Benveniste, segundo Barthes (1966), uma frase pode ser descrita em vários níveis (fonético, fonológico, gramatical, morfológico etc.) e estes níveis apresentam uma relação hierárquica entre si, sendo que nenhum nível por si só produz significação. Eles podem ser descritos separadamente, mas só terão significação se uma unidade de um certo nível correlacionar-se e integrar-se num nível superior: “(...) um fonema, embora perfeitamente descritível, em si não quer dizer nada; só participa da significação integrado em uma palavra (...)” (p. 24). As relações *distribucionais* estão situadas num mesmo nível e não bastam para dar conta da significação, portanto, é necessário para uma análise estrutural, distinguir instâncias de descrição (*integrativas*) e colocá-las em ordem hierárquica. As relações *integrativas* são estabelecidas de um nível ao outro e formam uma hierarquia capaz de dar conta da significação. Para Barthes (1966), estudar uma narrativa é reconhecer nela níveis de descrição e ele, em sua obra, reconhece três desses níveis de descrição: o nível das *Funções*, das *Ações* e o da *Narração*. Esses níveis estão ligados entre si de tal forma que um só faz sentido se integrado no outro.

O nível da Função, diferentemente de Propp mas com ele dialogando, Barthes define como: as unidades narrativas mínimas como segmentos do discurso que podem ser distribuídas em um pequeno número de classes. Essas unidades não se identificam com as formas tradicionais do discurso como ações, cenas, parágrafos, diálogos, monólogos interiores etc. ou com classes psicológicas como condutas, sentimentos, intenções, motivações dos personagens. Também são independentes das unidades lingüísticas, podendo coincidir com estas ou não. Às vezes, são unidades superiores à frase como parágrafos ou até o texto todo; ou inferiores, como as palavras.

Essas unidades narrativas mínimas, constitutivas do nível da Função, são divididas em duas classes formais: *distribucionais*, como as funções de Propp mencionadas nesse texto, ou seja, ações realizadas pelas personagens do conto importantes para o desenrolar da ação em si e que obedecem uma ordem de aparição dentro do conto, e *integrativas*, que compreendem os indícios, ou *índices*, necessários ao sentido da história, como: informações relativas a identidade da personagem, anotações sobre a atmosfera da história, etc. Para Barthes, existem dois pólos: de um lado, os contos da tradição oral, que são fortemente funcionais, e de outro, os romances psicológicos que são fortemente indiciais. Entre os dois, há uma série de formas intermediárias, em diferentes gêneros.

Para se compreender melhor os índices, é necessário passar para um nível superior: o dos personagens (Ação) ou o da Narração, o que será discutido mais adiante.

Barthes divide as funções em duas subclasses, as funções *cardinais* ou *núcleos*, importantes no sentido de que, sem elas, a história perde o sentido, pois elas devem abrir, manter ou fechar uma ação; e a subclasse chamada *catálise*, que apenas complementa o núcleo mas não o modifica.

As catálises são funcionais, (...) na medida em que se relacionam com o núcleo, mas sua funcionalidade é atenuada, unilateral, parasita: trata-se aqui de uma funcionalidade puramente cronológica (descreve-se o que separa dois momentos da história), enquanto que no liame que une duas funções cardinais, se investe uma funcionalidade dupla, ao mesmo tempo consecutivas e conseqüentes (BARTHES, 1966, p. 31).

Por outro lado, as funções catálise dão o ritmo da narrativa, são elas que aceleram, retardam, orientam ou desorientam, resumem ou prolongam o tempo entre um núcleo e outro. Elas são os pulmões da história, mantendo o contato entre o narrador e o narratário. Suprimí-las seria alterar o discurso narrativo, enquanto que suprimir um núcleo alteraria a história ou enredo.

A relação entre *catálises* e *núcleos* é simples: uma implica a outra – uma *catálise* implica a existência de uma *função cardinal*, porém o inverso pode não ocorrer. Entre as *funções cardinais*, há uma relação de solidariedade unindo-as: uma função desta implica a outra da mesma espécie e vice-versa. Sendo assim, o tempo narrativo não é o tempo enraizado no tempo real, como acreditava Propp, mas uma classe estrutural da narrativa (do discurso), como um sistema, como elemento produzido pela narrativa. Essa ordem entre os núcleos preenchidos por *catálises*, além de construir o tempo narrativo, também coloca a série em uma organização lógica de núcleos, chamada *seqüência*, não necessariamente cronológica.

Em relação à classe *integrativa*, esta é subdividida em *índices* e *informantes*. Os *índices* só podem ser descritos em um nível superior, ou da Ação ou da Narração, pois eles remetem sempre a um caráter, uma informação, uma atmosfera, a um sentimento, como já dito anteriormente. Tanto as funções quanto os índices existem para dar sentido à narrativa, complementam-se entre si, pois um faz parte da superestrutura da narrativa ordenando seu enredo (funções) enquanto o outro (os índices) remete a um significado, ao motivo das ações pela via psicológica. São pontos de vista diferentes, mas que se entrelaçam e dão coesão ao conto: a ação foi realizada ou justificada ou desencadeada por uma motivação do ser. Os índices são considerados unidades semânticas, pois remetem a um significado e não a uma “operação” como é o caso das *Funções*. Portanto têm significados implícitos.

Para Barthes (1966, p. 30), Funções e Índices recobrem, portanto, uma outra distinção clássica: as Funções implicam relatos metonímicos, os Índices relatos metafóricos; uns correspondem a uma funcionalidade do fazer, as outras a uma funcionalidade do ser.

Já os Informantes servem para identificar, para situar no tempo e no espaço, carregam um significado pronto, explícito, funcional. São realistas, dados puramente significantes. Ao contrário dos índices, que trazem uma atividade de deciframento, em que o leitor deve apreender como é o caráter de um

personagem ou como está a atmosfera da história em determinados momentos. Os informantes trazem o conhecimento pronto, acabado, fechado. Por exemplo, dizer a idade exata de um personagem pode ser considerado um elemento informante da história já que esta informação é exata e contribui para fixar a realidade dentro da ficção, enquanto que dizer que certo personagem é muito velho mas ninguém na cidade em que mora sabe exatamente quantos anos ele tem, sugere um certo mistério à esse personagem, como se tivesse segredos. Daí a natureza de índice. Os informantes, portanto, são funcionais no nível do discurso, dão autenticidade à realidade criada, são operadores realistas, e os índices operam no nível da história, criam o clima e o perfil dos personagens.

Barthes acredita que uma análise estrutural de uma narrativa só está terminada quando todos os níveis já foram analisados. No caso, acima do nível das Funções, está o nível das *Ações*.

Neste nível, ao contrário de Propp que considerou os personagens tipos simples, que só existem como unidades das ações que a narrativa lhes atribui, Barthes (1966) entende que as grandes articulações, as grandes ações são realizadas pelos personagens, daí o nome desse nível. Porém, os personagens só encontram realmente sua significação em um nível acima do acional: chamado por Barthes de nível da *Narração*.

Nesse terceiro nível, o que está em jogo é o discurso, no qual as figuras de narrador e ouvinte/leitor aparecem:

Sabe-se, na comunicação lingüística, eu e tu são absolutamente pressupostos um pelo outro; da mesma maneira, não pode haver narrativa sem narrador e sem ouvinte (ou leitor). (...) De fato, o problema não é de interiorizar os motivos de narrador nem os efeitos que a narração produz sobre o leitor; é o de descrever o código através do qual narrador e leitor são significados no decorrer da própria narrativa (BARTHES, 1966, p. 45).

Baseado nessa perspectiva, Barthes sugere três concepções sobre o doador da narrativa, como ele mesmo nomeia: a primeira considera que a narrativa é emitida por uma pessoa, que nesse caso é o autor; a segunda

concepção considera o narrador como Deus, pois sabe tudo, tanto externamente aos personagens como internamente; e a terceira concepção concebe o narrador limitado ao que sabem os personagens, como se cada um deles fosse o emissor da vez. Assim sendo, a situação da narrativa é ocupada de signos que operam integrando funções e ações da narrativa, articulando-as entre seu doador seja ele como for, e o ouvinte/leitor.

Esses signos também são descritíveis e alguns são conhecidos. Na literatura oral, estes signos aparecem como fórmulas acabadas, explícitas, na qual o “autor” não é o inventor da história, mas aquele que melhor domina tais signos (*Era uma vez...*, *e quem quiser que conte outra*, *No tempo que os animais falavam* etc.). Na literatura escrita, os signos de narratividade são as formas do discurso, estilos de representação, começos e fins de narrativas etc. Na escrita, o intuito é de mostrar a narrativa e não de transmiti-la como na tradição oral.

Barthes acrescenta ainda que a narrativa encontra-se em um processo de articulação e integração, forma e significação respectivamente, como nas línguas. Nessa comparação com a língua, Barthes afirma que a narrativa seria uma língua sintética, mas que irradia em várias direções ao mesmo tempo, ou seja, tanto um núcleo quanto uma catálise têm valor polissêmico; podem ser distorcidos ou distendidos (irradiados), dando à narrativa sua própria marca. Na vida real, quando alguém acende um cigarro, espera-se logo uma seqüência de ações (pegar o cigarro, acender o isqueiro, acender o cigarro, tragar). Na narrativa, entre uma ação e outra pode-se inserir uma série de outras seqüências que pouco ou nada tem a ver com as ações em si. Assim, o tempo que a narrativa estabelece é lógico, porém diferente do tempo real. Segundo Barthes, o gênero suspense é a maior forma de distorção do tempo que pode se encontrar.

Dessa forma, retirando todas as seqüências não funcionais da narrativa o que “sobra” para Barthes é o resumo da narrativa, ou seja, a narrativa se torna traduzível sem prejuízo fundamental. Os elementos não traduzíveis ficam no nível da narração e sofrem modificação na tradução de uma língua para outra ou então

na tradução para diferentes semioses como o cinema, rádio, história em quadrinhos, literatura, teatro etc.

Por fim, Barthes (1966, p. 58), em referência às origens da narrativa, compara-a com a origem da linguagem na criança; Para ele, a narrativa aparece posterior ao diálogo, em torno dos três anos de idade, “no mesmo momento em que o filho do homem inventa ao mesmo tempo a frase, a narrativa e o Édipo”.

Com esta afirmação, pode-se apontar a importância da narrativa e da arte de contar histórias, seja oralmente ou lendo para crianças, pois as narrativas são maneiras de significar o mundo, ajudam a criança a desenvolver suas capacidades cognitivas, lingüísticas, imaginárias e afetivas. Estabelecem uma relação íntima e constituinte com a memória. É através das histórias que construímos nossas lembranças e a maneira que contamos revela, além das histórias, como somos, como enxergamos e compreendemos o mundo que nos cerca. Diferentemente de crianças que ouvem ou lêem histórias, aquelas que não têm esse tipo de experiência no seio familiar ou mesmo na escola, acabam sendo privadas de um mundo de imagens providas pela escuta do contador, ou pela leitura das palavras ou das ilustrações de um bom livro.

Desse ponto de vista, o letramento literário deve ser construído de maneira natural, lúdica, fazendo parte do cotidiano da criança, de forma a instigar e provocar muito mais que apenas moralizar ou educar, pois é por meio do discurso poético que optamos por uma forma subjetiva de ver e significar o mundo. São discursos em que se resultam múltiplas leituras, afinal podemos inventar palavras, transgredir normas oficiais da Língua para a criação de sentidos múltiplos, ritmos e sonoridades inesperadas entre as palavras, criamos metáforas, trocadilhos e ironias. Segundo Azevedo, (2004)²¹ o discurso poético “tende à plurissignificação, à conotação, almeja que diferentes leitores possam chegar a diferentes interpretações. É possível dizer que quanto mais leituras um texto literário suscitar, maior será sua qualidade.”

²¹ Disponível em <http://www.ricardoazevedo.com.br/artnew03Mfim.htm>. Acesso em 30 de setembro de 2008.

Cabe ressaltar que Roland Barthes inicia seu trabalho com base no estruturalismo para depois desembocar em uma hermenêutica, ou seja, numa interpretação dos fatos simbólicos sem os recursos dos estruturalistas. Considera os sistemas simbólicos por uma nova ótica: eles constroem sistemas porém produzem sentidos intermináveis, abertos. Assim, rompe com a lingüística estrutural, pois deixa de privilegiar a linguagem natural a outros fatos simbólicos, detendo-se a uma nova concepção, em que a noção de “interpretação possível” ou “amplo questionamento” passa a ser adotada invés do rigor científico o qual baseava os seus trabalhos (BOCCA, 2003).

Este rompimento com o passado faz com que considere o fato simbólico como uma ordem fluida, sem delimitações.

Segundo o próprio Barthes (*apud* BOCCA, 1970, p. 17), ler, com efeito, representa um trabalho de linguagem. Ler é encontrar sentidos e encontrar sentidos é denominá-los; mas estes sentidos denominados são levados a outros nomes; os nomes se atraem, reúnem-se e seu agrupamento leva-nos a mais uma vez se fazer designar.

Dessa maneira, o segundo Barthes afirma que os significados de uma obra não estão no próprio texto, mas também e principalmente naqueles que o lêem. Segundo ele, diante do texto, o leitor também é escritor ou re-escritor; afinal sua subjetividade, experiência de mundo, conhecimento prévio sobre o tema devem ser levados em consideração na produção de sentidos. A leitura, portanto, deixa de ser metalinguagem e passa a ser linguagem produtora de sentidos. Este é o ponto principal de Barthes pós-estruturalista (BOCCA, 2003, p. 25). Para o contador de histórias essa produção de sentidos pode ser caracterizada como uma conversa significativa entre um conto determinado e o próprio contador, contribuindo para o seu processo de aprendizagem na arte narrativa. (MACHADO, 2004, p.43)

O que importa nesta mudança de foco, é que a figura do leitor começa a ser considerada na atividade de leitura. Para o trabalho com narrativas, estamos diante de um conceito de fundamental importância, já que estamos

considerando a formação do leitor literário: o leitor tem, pois, que ser levado em consideração. E não só ele, mas todo o contexto social e cultural no qual esse leitor está inserido.

Também preocupado com o leitor e a leitura, mas de uma perspectiva das teorias de memória, de cognição e de texto, outro autor importante que se debruça sobre as estruturas narrativas é Teun Van Dijk. Abordaremos seus estudos no próximo item.

2.2 O tesouro não está somente no mapa: um estudo da interação entre leitor e texto

Teun Van Dijk, pesquisador vinculado à Universidade de Amsterdã, fundou a Seção de Estudos do Texto dessa Universidade e é um dos nomes mais respeitados em lingüística textual, por ser pioneiro no campo da teoria e análise do texto. Sua pesquisa está relacionada a questões ligadas à compreensão, recordação, produção textual, estratégias de processamento textual, conhecimentos sobre a memória etc. (KOCH, 1991).

A análise do texto tornou-se relevante a partir da década de 1970, devido ao fato de a análise lingüística se ater no máximo ao limite de frases complexas, ignorando as propriedades dos textos. Até então, os estudos propriamente lingüísticos das narrativas estavam ligados ao estudo da variação social no uso da língua, a sociolingüística, como também das formas de uso como as narrativas de histórias (VAN DIJK, 1992).

Assumindo um *pressuposto construtivista* no modelo teórico de análise, Van Dijk estuda os processos de produção e leitura de textos narrativos, que, sejam verídicos ou não, passam por uma construção de representação na memória que tem por base informações textuais e lingüísticas. Este pressuposto é apenas um dos vários que Van Dijk adotou e que se relacionam entre si e com outros modelos da lingüística, a fim de explicar o funcionamento do texto. Entre outros, temos:

- o *pressuposto interpretativo*: tanto ouvinte como narrador dão sua interpretação à história ouvida/lida, ou seja, constroem significados com base no aspecto semântico do discurso;
- o *pressuposto “on-line”*: a atribuição de significado e o processamento das informações ocorrem simultaneamente quando ouvimos/lemos algo.

Para compreendermos os eventos discursivos, precisamos ser capazes de construir uma representação mental significativa e, se tivermos conhecimento prévio do fato relatado, teremos uma ampliação do conhecimento a respeito, poderemos fazer maiores inferências, prever alguns fatos subseqüentes etc. Esse conhecimento prévio, para o autor, é constituído por opiniões, crenças, motivações etc., que estão relacionadas ao acontecimento discursivo.

Segundo Van Dijk (1992, p. 16), (...) o processamento de discurso, como outros processos complexos de informação, é um processo estratégico no qual uma representação mental na memória é construída a partir do discurso, usando informações externas e internas, com o objetivo de interpretar (entender) o discurso.

Van Dijk (1992) também afirma que os discursos narrativos não ocorrem no vácuo, mas dentro de um contexto sócio-cultural em que há interação entre a representação cognitiva do texto e do contexto social onde ocorre o texto, sendo este, algo além de um evento cognitivo. Apesar de fazer tal afirmação, o autor se propõe a estudar os acontecimentos cognitivos apenas, sem fazer um estudo mais profundo do contexto ou dos eventos culturais em que estes textos ocorrem.

Entretanto, para estas ações sociais onde os discursos ocorrem, Van Dijk (1992) também traçou pressupostos. São eles:

- *pressuposto pragmático*: o ouvinte construirá uma interpretação dos atos de fala do discurso e, conseqüentemente, do falante, ou seja, o falante desempenha um papel social no ato de fala;
- *pressuposto interacionista*: são as motivações, objetivos dos atos de fala, tanto do falante quanto do ouvinte, na interação verbal, ou seja, a

representação das motivações do texto refletirá na memória de cada um deles e a representação final do discurso dependerá dos pressupostos do falante e do ouvinte. Dessa forma, a compreensão do discurso se constitui a partir da interação entre a representação do objeto verbal, no qual o ouvinte interpreta ativamente os atos de fala do locutor. Vale ressaltar também que esse processo de compreensão não é fechado, único. Ele varia de acordo com situações, com os usuários da língua e com os diferentes tipos de discurso ou texto.

Nesse tipo de análise textual, o processamento se dá por *estratégias* que são aplicadas como hipóteses operacionais sobre a estrutura de um fragmento de texto, mas que podem ser desconfirmadas, já que a análise estratégica depende também das características do contexto e do usuário da língua e não só das características textuais.

A estratégia geral tem por objetivo construir uma *base textual* que se constitui a partir da *representação semântica do texto* que se relaciona com a memória episódica²². As bases textuais são constituídas a partir de *proposições* e das relações entre elas. As proposições são construídas com base no significado da palavra, ativado pela memória semântica e estrutura sintática das orações. Em princípio pode-se fazer a relação de um para um, uma oração expressa uma proposição. Significados de palavras correspondem às *proposições atômicas*. Porém as proposições atômicas são complexas em suas estruturas semânticas e sintáticas, de maneira que sejam organizadas em um esquema proposicional que envolve essas estruturas e funções, constituído por uma estratégia: permite rápida análise das estruturas sintáticas e semânticas. Esta análise pressupõe que a decodificação estrutural de superfície, como decodificação de fonemas/letras, encadeamento fonético, construção de morfemas não constitua um problema ou dificuldade. Para Van Dijk (1992), o conhecimento de uma palavra depende estrategicamente de interpretações semânticas que gerem significados possíveis.

²² Segundo Van Dijk (1992), memória episódica é a representação cognitiva dos acontecimentos, ações, pessoas, situações sobre as quais o texto se baseia.

As estratégias de compreensão textual são:

- *Estratégia de coerência local*: tem a pressuposição de que os usuários da língua estabeleçam coerência tão rápido que não necessitem esperar o final da sentença para compreensão do que está sendo dito. Este tipo de estratégia ocorre na *memória de curto prazo*²³ e os conhecimentos dos conectivos explícitos fornecem dados para que o ouvinte faça a relação entre as proposições;
- *Macroestratégias*: constituem-se a partir de *macroproposições* que, geralmente, constituem o que chamamos de tópico, enredo ou trama do texto. Corresponderiam, nos textos narrativos, ao que Barthes chamou de funções núcleo e compõem, para Van Dijk, a *superestrutura semântica*²⁴ do texto. Da mesma forma que o usuário da língua não precisa esperar o fim de uma sentença para inferir sobre ela, o mesmo ocorre com o texto. O usuário não necessita esperar o final do parágrafo ou texto para inferir sobre seu significado e prever sua continuidade semântica;
- *Estratégias esquemáticas*: estão relacionadas à *superestrutura textual*. São elas que permitem identificar o texto como uma unidade de sentido. Estão ligadas, portanto, ao texto como um todo, a sua macroestrutura. Colocam em relação os esquemas superestruturais preenchidos de uma macroestrutura textual e os conhecimentos de mundo armazenados na memória semântica ou episódica do ouvinte /leitor;

²³ A memória de curto prazo é supervisionada pelo *sistema de controle geral* que processa cada discurso sendo alimentado pelas informações gerais e específicas de cada situação, tipo de discurso, pela superestrutura esquemática (autor/locutor e leitor/ouvinte) e pela macroestrutura do texto (enredo/tema). A memória de curto prazo é ativada e atualizada por esse sistema tanto semanticamente como situacional. O sistema de controle incorpora à memória de curto prazo todas as informações necessárias ao seu processamento sem armazenar cada passo, mas no armazenamento geral, macro. (Van Dijk, 1992)

²⁴ A superestrutura textual, para Van Dijk, é constituída por categorias convencionais dos textos, que definem os esquemas de seu formato global. Por exemplo, às narrativas, atribui-se um esquema superestrutural hierárquico composto por *Situação*, *Complicação*ⁿ, *Resolução*ⁿ e *Desfecho*. Essas categorias “fornecem a sintaxe completa para o significado global, isto é, para a macroestrutura do texto” (VAN DIJK, 1992, p. 30). A *macroestrutura* refere-se à coerência, ou ao que faz com que o texto faça sentido para os leitores. Ela diz respeito à possibilidade de estabelecer, no texto, alguma forma de unidade ou relação. Corresponde ao esquema superestrutural preenchido com conteúdos semânticos em um texto específico. É um nível mais superficial de realização do texto.

- *Estratégias de produção*: estas estratégias estão relacionadas à produção do texto, pois ouvinte e locutor têm acesso a diferentes tipos de informação do texto, sendo que as estratégias de compreensão de cada um também serão diferentes. O ouvinte tem que perceber o próximo tópico do texto, enquanto que o locutor já sabe qual será este tópico, principalmente se estiver lidando com um texto de gênero oral/escrito público, como aula, narrativa de histórias, seminário, entrevista etc. Neste caso, o locutor pode, de acordo com seus ouvintes, prolongar ou encurtar um pedaço da história, explicar algo antes de narrá-lo, dar mais ou menos detalhes sobre algum evento etc., o que faz com que cada vez que um conto é narrado oralmente, seja sempre diferente, pois a platéia é sempre diferente a cada encontro com o narrador, e este também se modifica, pois de acordo com suas motivações e interesses pode focar um ou outro aspecto da história;
- *Estratégias estilísticas*, que são utilizadas pelo locutor para que o ouvinte possa inferir as características do locutor no contexto social, seus sentimentos e emoções no momento;
- *Estratégias retóricas*, que são usadas para aumentar a eficácia do discurso e a interação comunicativa. Elas ajudam no processo para fornecer as pistas de coerência local e global como informações verbais e não-verbais do discurso como gestos, expressões faciais, posições corporais, entonação da voz etc.;
- *Estratégias de conversação específicas*, que envolvem o sistema de tomada de turnos num diálogo, ou, no monólogo, as pausas, o olhar, os gestos, a participação dos ouvintes num determinado momento. Todas elas são usadas para tornar a interpretação semântica mais eficaz, diluem a ambigüidade, marcam as intenções do locutor, auxiliam a função do discurso no contexto interacional e na compreensão adequada dos atos de fala (Van Dijk, 1992).

Van Dijk, mais do que Vladimir Propp e Roland Barthes, considera o contexto, a interação ouvinte/locutor e a intenção na realização das narrativas.

Propp e Barthes mapeiam a paisagem dos contos, descrevem seus componentes, transformam os contos em esqueletos esquematizados; Van Dijk tenta achar o tesouro olhando para o mapa. Mas não olha para a paisagem, sabe que o tesouro está escondido em algum lugar fora do papel. Tanto Propp no livro histórico quanto Barthes e Van Dijk abrem espaço para uma análise interacional ou cultural: afinal, Propp afirma que os contos têm uma raiz histórica que os define, Barthes afirma que o leitor deve ser levado em consideração e Van Dijk coloca a posição de ouvinte/leitor como de alguém que vai interpretar de forma diferente do locutor. O próximo autor, Frédéric François, nos levará para um caminho que para este trabalho faz sentido, já que se tem o interesse no letramento literário.

2.3 Mas o mapa indica o caminho... : o prazer provocado pela arte

Frédéric François, filósofo, psicólogo e doutor em Letras, especializou-se no estudo da aquisição e patologia da linguagem na criança e preocupou-se em observar como que as crianças pequenas narram histórias (François, 1996). Em seu trabalho, fez críticas em relação ao modo como as narrativas vinham sendo estudadas, alertando-nos que, ao se isolar a estrutura narrativa, isso leva-nos a esquecer as variações de mediadores, onde lugares discursivos acontecem e que fazem com que uma narrativa escrita ou oral nunca seja contada do mesmo modo. Criticando o modelo estruturalista de estudos narrativos, afirma que, dessa forma, elimina-se a “circulação discursiva”:

(...) aquela, em particular, sobre a qual Bakhtin tanto insistiu, a possibilidade universal da retomada sob a forma de ironia do discurso “nobre”. Podemos dizer ainda que desaparece, então, a questão do por que contamos e do por que isso causa prazer de contar, escutar contar ou de imaginar o prazer do outro (FRANÇOIS, 1996, p. 162).

François discute os modos de prazer, ou prazeres, que a arte nos proporciona. O autor se atém à fala e escrita para reflexão, mas também assume que outras variações de arte como o cinema, a televisão, as imagens também

abrem para novos prazeres possíveis e que uma obra jamais fecha ou obriga a um prazer específico, pois o prazer não pré-existe nas obras.

Dessa forma, o autor levanta uma questão que até então os autores não haviam discutido: o prazer ou prazeres que as obras de arte provocam, dentre elas, as narrativas – como formas de manifestação artística popular ou autoral – e afirma que a estrutura torna uma narrativa inteligível, mas o que a deixa interessante é outra coisa. Essa “outra coisa” pode ser muitas coisas: a história narrada, o contato com livros, a escuta de um conto, o narrador que provoca a criação de imagens internas nos ouvintes, a “vivificação” da arte. Como afirma Sisto (2001, p. 44), contar é “vivificar” a história de uma forma “quase ritualística, se pensarmos na evocação. O contador evoca algo que já aconteceu”, pois “contar histórias não é só dizer um texto” (p. 46).

François (1996) apresenta, como modelo contrastante ao modelo estruturalista, o estudo de Labov (1967), o qual, segundo o autor, trata a narrativa como discurso. Labov estuda as narrativas de experiências pessoais, afirmando que todas elas possuem uma função social, que é resgatar e ordenar a memória individual daquela experiência. Labov analisa a organização das narrativas, a partir dos diferentes tipos de discurso constituintes da narrativa, da seguinte forma: 1) *Resumo*; 2) *Indicações*; 3) *Desenvolvimento*; 4) *Avaliação*; 5) *Resultado ou Conclusão* e 6) *Coda*.

Para Labov, a narrativa apresenta uma sucessão cronológica tomada no início e no fim por duas enunciações que não são diretamente narrativas: o resumo e a coda. Nos dois casos aquele que fala não está no tempo-espaço da narrativa. De outra maneira, o narrador quando inicia a narrativa (resumo) ele está no tempo e espaço presente da enunciação e não da narrativa; e quando termina a narrativa (a coda), o narrador volta ao tempo-espaço presente, saindo portanto, do tempo-espaço narrativo.

O *resumo* ou anúncio-resumo se baseia em um procedimento de apelo pois a intenção é chamar a atenção para o interlocutor, iniciando por uma ação principal quando a narrativa é relato de experiência pessoal vivida. Quando uma

criança repete uma história ouvida, o anúncio tem outra forma como “Era uma vez...” ou “Quando os animais ainda falavam, aconteceu que...”

A *coda*, correspondente final do resumo, tem a função de fechamento, de indicar para o ouvinte que a narrativa acabou, constitui um desnivelamento também pois é a saída do tempo do narrado para o tempo do contexto.

Outro constituinte do modelo proposto por Labov são as indicações, caracterizadas por aquilo que o narrador sabe e que seus ouvintes não sabem, ou seja, aquilo é preciso dizer: descrever personagens e situações, cuidando para não transmitir informações apenas ou eliminar o suspense. Essas informações são complementares ao entendimento de certos personagens ou estados de ser e podem ser vistas também como um instrumento de avaliação do narrador (*informantes*, no dizer de Barthes). *Desenvolvimento*, *resultado* e *conclusão* são categorias que mostram que as narrativas de experiência vivida obedecem a uma lógica natural de ações, organizando o discurso em ações seqüencial e temporalmente organizadas por relações de causa e efeito.

A *avaliação*, para François, é o conceito mais importante desenvolvido por Labov. Da avaliação dependem as diversas relações entre o sujeito que narra e o que ouve. Na avaliação, tudo o que é digno de ser dito para um determinado ouvinte pode sofrer variação se contado para um outro ouvinte diferente. O julgamento que o narrador faz da situação narrada pode variar, segundo Labov, em quatro tipos distintos: a) avaliação externa por um julgamento de valor explícito; b) avaliação encaixada, suspensão da ação durante muito tempo a fim de explicar as razões das ações. Este tipo de avaliação comporta gêneros discursivos diferentes que não se referem da mesma forma ao que está sendo narrado. Labov atribuiu este tipo de avaliação dentro da narrativa aos narradores muito competentes; c) avaliação pelo fato, quando o fato em si basta para justificar sua evocação; e d) avaliação pela suspensão da ação em que o narrador suspende o desenrolar da ação para expor as apreciações que ele tinha naquele momento de maneira que independente dos fatos em si, o conjunto de marcas de subjetividade é que está contando neste tipo de suspensão da ação.

Além dessas categorias, Labov afirma que o enriquecimento da narrativa, o que a deixa mais interessante, depende do que ele chamou de *sintaxe narrativa* e comporta quatro elementos: 1) os *intensificadores* compostos pelos gestos, entonação, repetições, fonetismo expressivo, enunciados rituais; 2) os *comparadores* que são tudo aquilo que relaciona a situação atual com alguma outra situação; 3) os *correlatores* categoria que engloba tudo o que é descritivo; e 4) as *explicativas* que simbolizam o saber projetado comum no discurso narrativo.

Apesar de François (1996) criticar este modelo como mais uma forma de sistematização das narrativas, o autor chama atenção para o que mais interessa neste modelo de análise: o foco no modo de contar, ou a forma como se organiza o discurso oral, adaptando-o à platéia. Muito mais do que o fato narrado em si, o modo de contar é que provoca o prazer que tanto se busca nos textos.

François também faz reflexões a respeito da visão estética das narrativas, afirmando que um texto funciona como múltiplo: tanto pelo fechamento, modo pelo qual a narrativa funciona, ou seja, o estilo; como pela abertura que Barthes já discutiu em sua obra. Isso não impede que um texto contenha os dois aspectos. Quem discute esta multiplicidade é Bakhtin quando relaciona o autor e o herói. (François, 1996, p. 183). Segundo François, Bakhtin (2003 [1979]) aborda a multiplicidade opondo a perspectiva estética totalizante e a perspectiva ética-cognitiva fragmentada. Para François, o momento estético é diferente dos pólos cognitivo e ético; afinal “não lemos um romance para conhecer a natureza humana ou para tomar uma decisão” (FRANÇOIS, 1996, p. 189). Para ele, a experiência estética parece mais interessante. Com base em Jauss (1974), afirma que há três aspectos da experiência estética em questão: *poiesis*, *aesthesis* e *catharsis*. A *poiesis* é o prazer de brincar livremente com a linguagem, em que se podem misturar o real e o imaginário, características muito presentes na criança; a *aesthesis* agrupa tudo aquilo que há de sensorial na arte e é através deste aspecto que aparece o terceiro aspecto, o *catártico*²⁵, no qual a

²⁵ O conceito de *catharsis* será definido no capítulo 3 desta dissertação.

“relação do público com a obra de arte remete da experiência da obra à experiência de si mesmo” (Jauss, 1974, p. 147, *apud* François, 1996, p. 187).

2.4 Para encontrar o tesouro: o narrador e o contador de histórias

Fredèric François indica o caminho para encontrar o tesouro. Neste item, alguns autores o encontram: Jerome Bruner, Walter Benjamin e Wolfgang Iser.

Jerome Bruner, psicólogo, afirma que temos dois modos de funcionamento cognitivo, cada um oferecendo modos peculiares de experiência e de construção da realidade. São dois modos complementares de pensamento e não excludentes, apesar de funcionarem de maneiras diferentes um do outro. São eles: o pensamento *argumentativo* e o pensamento *narrativo*. Para Bruner (1986), o primeiro convence pela veracidade e o segundo pela semelhança com a vida ou verossimilhança. Essa aplicação imaginativa do pensamento narrativo trata de ações e intenções humanas e das vicissitudes e conseqüências que marcam o curso dessas ações. O modo narrativo constrói dois panoramas simultâneos essenciais e distintos: um é o da ação, da intenção ou objetivo, algo que corresponde a uma gramática da história. O outro é o panorama da consciência, o que os personagens envolvidos na ação sabem ou não, sentem ou não, pensam etc. Esses dois panoramas convidam o leitor a entrar na vida e na mente dos protagonistas, casando a visão “interior” com a realidade “exterior”.

Para Bruner, a história é uma unidade que incorpora, como componentes, uma situação desfavorável ou um problema que os personagens experenciam devido ao caráter desses mesmos personagens; o que confere unidade à história é a forma pela qual a situação desfavorável, os personagens e suas características interagem para formar uma estrutura que tem começo, desenvolvimento e finalização. Para Bruner, o que se deve procurar na estrutura da história é a forma como esses três componentes estão interagindo.

Um das formas de interação faz-se através de determinado uso da linguagem. A forma como se selecionam e se combinam as palavras dependem do uso atribuído ao enunciado. Segundo Bruner (1986, p. 25), “as histórias de mérito literário, certamente, são sobre eventos em um mundo ‘real’, mas elas tornam este mundo estranho de uma forma nova, resgatam-no da obviedade”, comunicam-se com o leitor representando significados e não formulando significados por si mesmos.

Contudo, a narrativa não é apenas composta por um enredo estruturador ou uma dramatização; ela é um meio de usar a linguagem e depende da *subjuntividade* e da *literariedade*, como será exposto a seguir. A narrativa expande seus horizontes de possibilidades entre o excepcional e comum, a partir do poder das metáforas, metonímias, sinédoque etc. (Bruner, 1990, p. 57), pois o que é digno de ser narrado é aquilo que causa surpresa, que é excepcional.

Um ponto importante para Bruner é que a forma do discurso na qual a história é realizada abre para as representações de significado que levam diretamente às propriedades discursivas das histórias. Essas propriedades são: 1) a *pressuposição*, criação de significados implícitos e não explícitos; 2) a *sujeitificação*, ou seja, a descrição da realidade através dos olhos das personagens; e 3) a *perspectiva múltipla*, que contempla o mundo através de um conjunto de prismas. Dessa maneira, a narrativa produz um mundo *subjuntivo* e “estar no modo subjuntivo significa, portanto, estar negociando possibilidades humanas e não certezas estabelecidas” (Bruner, 1986, p. 28).

A *literariedade* das histórias dá-se por alguns aspectos que Bruner aponta, como: a subjetividade e a distinção da história como sendo a história de alguém, por isso elas são instrumentos especiais de negociação social. Elas possibilitam a humanidade ir além das versões da realidade oferecida e falam dos próprios humanos, pois elas organizam a experiência, constroem um mundo através de uma esquematização ou *framing*, a fim de não nos perdemos num mar de eventos e experiências não organizadas. A esquematização da experiência e

conseqüentemente, a memória que temos dela, é a narrativa. De acordo com Bruner (1990, p. 56), “o ato de recordar está ‘carregado’, então, preenchendo uma função ‘retórica’ no processo de reconstrução do passado”.

Por fim, Bruner (1990, p. 52) resume seus estudos da seguinte maneira:

começa a ficar claro por que a narrativa é um veículo tão natural para a psicologia popular. Ela lida (quase que a partir da primeira fala da criança, como veremos no capítulo seguinte) com o material da ação e da intencionalidade humana. Ela intermedeia entre o mundo canônico da cultura e o mundo mais idiossincrásico dos desejos, crenças e esperanças. Ela torna o excepcional compreensível e mantém afastado o que é estranho, salvo quando o estranho é necessário como um *tropo*. Ela reitera as normas da sociedade sem ser didática. E, como em breve ficará claro, ela provê a base para uma retórica sem confronto. Ela pode até mesmo ensinar, conservar a memória, ou alterar o passado.

Já Benjamin, longe de descrever partes constituintes de um conto ou verificar estruturas narrativas, apresenta-nos o guardião do tesouro da arte da narrativa: o *narrador*. E o narrador recorre à experiência vivida própria ou de outros para contar as histórias. Não são as técnicas de contar, como gestos, olhar, expressões, ou a estrutura das narrativas que fazem as histórias terem o sentido que têm, mas o significado destas na experiência vivida pelo narrador quando as encontra é que trará o verdadeiro sentido para ele e seus ouvintes, pois o narrador incorpora as coisas narradas às experiências.

Segundo Benjamin (1975, p. 205), a narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio artesão – no campo, no mar e na cidade -, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela 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 (ênfase adicionada).

Nesse sentido, Benjamin nos faz refletir sobre dois aspectos: quem é o narrador e sobre a arte de narrar. Para o autor, o narrador pertence a um desses

dois grupos: o camponês ou o viajante. O camponês é aquele que conhece profundamente os costumes e tradições de sua terra pois passa a sua vida sem sair dela. Dessa forma o camponês firma as histórias no tempo, passando-as às suas gerações. O viajante, ao contrário, conhece diversos lugares, viaja muito e trazendo e levando consigo histórias de diferentes lugares, espalhando dessa forma, as histórias pelo espaço. É representado pela figura do marinheiro comerciante. Porém a arte de narrar só se completa pela interpenetração desses dois tipos que na época do sistema medieval se desenvolve por meio do artesão.

Segundo Benjamin (1975), cada mestre e seus aprendizes trabalhavam juntos na oficina e cada um deles havia sido migrante antes de se estabelecerem em algum local. Como afirma o autor (1975, p. 198): “Se os camponeses e os marujos foram os primeiros mestres da arte de narrar, foram os artífices que a aperfeiçoaram.” Dessa forma, neste tipo de sistema corporativo, (1975, p. 198): “associava-se o saber das terras distantes, trazidos para casa pelos migrantes, com o saber do passado, recolhido pelo trabalhador sedentário.”

Além disso o narrador era visto como um homem que sabia dar conselhos já que o senso prático e a natureza utilitária da narrativa fazem são características do narrador e narrativa respectivamente. Esse conselho era tecido na experiência vivida pelo narrador. Assim, outra característica dele e de suas narrativas é a descrição das circunstâncias em que ocorreram os fatos que serão narrados, para poder adequá-las aos seus conselhos, fazendo dele um sábio.

Como afirma Benjamin (1975, p. 222), assim definido, o narrador figura entre os mestres e os sábios. Ele sabe dar conselhos: não para alguns casos, como o provérbio, mas para muitos casos, como o sábio. Pois pode recorrer ao acervo de toda uma vida (uma vida que não inclui apenas a própria experiência, mas em grande parte a experiência alheia. O narrador assimila à sua substância mais íntima aquilo que sabe por ouvir dizer). Seu dom é poder contar sua vida; sua dignidade é contá-la inteira. O narrador é o homem que poderia deixar a luz tênue de sua narração consumir completamente a mecha de sua vida. Daí a atmosfera incomparável que circunda o narrador, em Leskov como em Hauff, em Poe como em Stenvenson. O narrador é a figura na qual o justo se encontra consigo mesmo.

Sobre a arte de narrar, Benjamin (1975) alerta para o fato de que esta se extinguiu, pois ao contrário desta forma artesanal de comunicar-se, a informação, o desenvolvimento das forças produtivas do trabalho capitalista e a falta de tédio, ou seja, a variedade de atividades que esse modo de vida oferece, claro, para quem pode consumir, e que constituem nossa vida cotidiana moderna, contribuíram para a morte do narrador. A informação traz os fatos acompanhados de explicações, o que vai de encontro com a natureza da narrativa que é justamente evitá-las. A industrialização modificou a forma como contamos o tempo, expulsou da experiência humana o cultivo daquilo que não pode ser abreviado. O surgimento das *short stories*, segundo Benjamin, é exemplo disso. Para ele, é necessária uma comunidade de ouvintes que se perdeu pela vida frenética das cidades e da organização do trabalho.

Já Wolfgang Iser, teórico da literatura, postula que não há oposição entre realidade e ficção, mas que o fictício contém elementos da realidade. A oposição entre realidade e ficção, caracteriza a ficção como algo em que se elimina qualquer vestígio de realidade e retira da realidade qualquer suposição fictícia. Retirar a realidade do texto ficcional é um problema, pois segundo Iser (1991, p. 14), “há no texto ficcional muita realidade que não só deve ser identificável como realidade social, mas também pode ser de ordem sentimental e emocional”. Na mesma lógica, a realidade que surge no texto ficcional não se repete por efeito de si mesma, esgotando-se em sua referência, mas a repetição é um ato de fingir “pelo qual aparecem finalidades que não pertencem a realidade repetida” (1991, p. 14). Para o autor, o ato de fingir provoca a repetição da realidade no texto e, por meio desta repetição, configura o *imaginário*. Para ele, o imaginário é experimentado pelos humanos como algo difuso, fluido e sem objeto de referência. Mas, dentro do texto ficcional no ato de fingir, o imaginário ganha uma determinação que lhe é própria e adquire o atributo de realidade. Para Iser, as relações entre o fictício, o real e o imaginário têm por base a *transgressão de limites*. O ato de fingir junto com a irrealização do real e a realização do imaginário criam simultaneamente essas transgressões de limites que provocam a condição para a reformulação do mundo formulado, a possibilidade a compreensão do

mundo reformulado e a permissão para tal acontecimento ser experimentado. (Iser, 1991). O fictício se movimenta entre o real e o imaginário provocando a sua mútua complementaridade.

Assim, Iser aponta para um acordo ficcional entre interlocutores chamado por Coleridge (1817)²⁶ de “suspensão da descrença”, em que ouvinte ou leitor sabem que o que está sendo narrado é uma história fictícia, mas nem por isso acreditam ser uma mentira (ECO, 1994).

Dessa maneira, os atos de fingir do texto ficcional baseados em atos de seleção e combinação transgridem limites entre texto e contexto. Este ato é característico da literatura reconhecida como ficcional a partir de um repertório de signos.

Assim, de acordo com Iser (1991, p. 23), não se pode abordar aqui a multiplicidade dos repertórios de signos pelos quais o texto ficcional se revela na literatura. Deve-se entretanto ressaltar que este repertório de signos não se confunde com os signos lingüísticos do texto; razão pela qual fracassaram todas as tentativas de demonstrar o contrário. Pois o sinal de ficção no texto é antes de tudo reconhecido através de convenções determinadas, historicamente variadas, de que o autor e o público compartilham e que se manifestam nos sinais correspondentes. Assim, o sinal de ficção não designa nem mais a ficção como tal, mas o contrato entre autor e leitor, cuja regulamentação comprova o texto não como discurso, mas como discurso encenado.

Outro ponto importante a ser destacado e que para esta pesquisa torna-se essencial é que, a partir deste acordo ficcional, a arte de contar histórias remete à obra literária, pois deixam transparecer o que Bentes (2000) chamou de uma “atitude literária”: afinal os textos narrados, mesmo que façam parte do universo da tradição oral, estão disponíveis como obras literárias, compondo, como propõe Azevedo (2005), a base para a literatura do universo infantil e juvenil.

Desta forma, a arte de contar histórias, constituída nesse acordo ficcional, faz o que Iser (1991, p. 209) afirma sobre o fictício e a obra literária: “o

²⁶ “Suspension of disbelief”, conceito definido por Coleridge em 1817. Disponível em http://em.wikipedia.org/wiki/suspension_of_dibelief acesso em 14 de julho de 2008.

fictício não é idêntico à obra literária mas a possibilita”. Para esta pesquisa, isso é interpretado de maneira que as experiências promovidas na (re)contagem de histórias trazem à imaginação sensações e sentimentos reais, ou seja, catárticos, de maneira a proporcionar à criança, um determinado acesso diferenciado e lúdico à obra literária e, conseqüentemente, remetendo-se a ela.

No próximo capítulo, o contador de histórias, guardião do tesouro da arte de narrar (Machado, 2004), será enfocado, assim como as histórias que ele narra. Veremos que o contador reaparece no mundo globalizado com diferentes características, adapta-se à cidade, forma-se nesse seio e recria nas suas experiências uma maneira urbana de contar histórias. E as histórias aparecem com uma roupagem contemporânea, acompanhadas de outras linguagens artísticas como a música e o teatro, fazendo alusão ao contador de histórias tradicional, evocando um tempo em que ouvir histórias fora essencial para sobrevivência.

3. Histórias e contadores de histórias

3.1 Os contadores de histórias

O contador de histórias nas sociedades antigas sempre esteve associado àquele que sabia dar conselhos, pois, através das histórias que contava, o contador possibilitava aos seus ouvintes reflexões e transformações em suas vidas, já que a arte narrativa de histórias tradicionais pode propiciar um intercâmbio de experiências entre aquele que conta e aquele que ouve.

Para Benjamin (1975), a arte de contar histórias encontra suas raízes no povo. A transmissão oral era a maneira que os povos sem escrita possuíam para passar adiante seus conhecimentos, crenças e valores, de geração em geração. Para o autor, os principais responsáveis pela preservação dessas histórias ao longo do tempo foram os camponeses, que conheciam intimamente as histórias do lugar onde moravam, pois passavam ali suas vidas; ou então, os navegantes e/ou comerciantes, que transitavam por vários lugares do mundo vivenciando e/ou ouvindo histórias. Para Warner (1999), o contador de histórias na Europa sempre esteve associado à figura feminina. Geralmente, as contadoras eram mulheres de baixo nível social e de escolaridade, que trabalhavam como babás, fiandeiras, tecelãs, governantas e que faziam do momento de contar histórias um momento em que podiam falar, transmitir sua sabedoria, já que a mulher geralmente era proibida de participar da vida social e política dessas comunidades.

Esses contadore(a)s criaram o que Benjamin (1975) chamou de *comunidade de ouvintes*. Esse encontro entre narrador e ouvintes possibilitava, antes de tudo, um encontro entre as pessoas e fornecia ao narrador uma certa autoridade. Por isso, ele era visto como alguém que dava conselhos: afinal, conhecia íntima e profundamente as tradições do lugar, conhecia muito sobre o

mundo em viajava, conhecia o trabalho do campo ou artesanal que fazia e que demandava tempo, paciência e uma relação muito próxima com a natureza.

Segundo Machado (2004), esses encontros geravam e geram até hoje uma conversa significativa entre a narrativa e as ressonâncias subjetivas, ou seja, a memória de cada um. A memória, musa da narrativa, traz para o corpo do narrador toda a experiência, própria ou de outros, para incorporá-la à experiência de seus ouvintes.

Assim, o momento em que esses homens e mulheres faziam ouvir suas histórias era um momento performático, inserido nos rituais de suas comunidades, em que os ouvintes, geralmente em semicírculo, ouviam e trocavam experiências, eram tocados pelas vozes daqueles que traziam nas histórias conforto, reflexão, indagação, transformação, além de serem fontes de conhecimento e ensinamento.

Na Europa, esses momentos estavam associados à continuação do trabalho doméstico, como fiar e separar grãos. À noite, as histórias eram “tecidas” enquanto o trabalho manual era realizado. Dessa forma nada passava despercebido pelo contador, tudo era compartilhado e inserido no momento em que se narrava. Isso fazia com que a mesma história fosse inédita sempre.

Sobre a performance do contador de histórias,

de acordo com Benjamin (1975, p. 221), a narração, em seu aspecto mais sensível, não é de modo algum o produto exclusivo da voz. Na verdadeira narração, a mão intervém decisivamente, com seus gestos, aprendidos na experiência do trabalho, que sustentam de cem maneiras o fluxo do que é dito.

Portanto, narrar uma história não é um produto exclusivo da voz de quem narra ou do domínio das técnicas vocais, mas deve ser articulada às almas daqueles presentes, dos olhares e das mãos do narrador. Suscitada pela memória e ligada pela respiração, narrar, para os povos orais não concebe a divisão entre corpo e voz. No momento da performance, gesto e palavra têm igual importância, fazendo, ambos, parte do texto. Segundo Veneziano (2002, p.

185) o ator Dario Fo afirma que: “a voz não descreve, age e deixa, ao gesto, a indicação das circunstâncias (...). Ao invés de sufocar a palavra, o gesto a valoriza”.

Pode-se dizer então que, se a voz age juntamente com o corpo, revela intenções, emoções e não somente as descreve; ela é um atributo construído no corpo, gerado por processos físicos iniciados pela respiração. Se for o corpo que respira, portanto é o corpo que fala. E é o corpo que conta. Esta “fala” não tem função utilitária, mas é usada para gerar no outro impressões e imagens sonoras que revelam certas coisas além do que está sendo dito, chamado por Zumthor (1993) a vocalidade poética. Para o autor, durante a performance, *vocalidade* é o momento em que uma voz toca o corpo do outro.

Benjamin (1975) afirma que as sociedades modernas estão perdendo esses momentos de familiaridade e intimidade com o universo das histórias, devido à extrema individualização da sociedade e a importância atribuída à informação. O que diria Benjamin sobre a velocidade da informação ou a virtualidade dos encontros?

De certa maneira, as sociedades modernas encontraram uma forma de narrar em que se têm buscado uma aproximação/resgate do contador de histórias tradicional, ou seja, daqueles contadores que vivem longe dos centros urbanos, atuam como conselheiros e profundos conhecedores do local onde vivem, e que transmitem os contos oralmente. Essa forma de resgate está ligada à memória e performance (ZUMTHOR, 1993). O contador residente das cidades urbanas apresenta características próprias e diferenciadas do contador tradicional no que se refere ao grau de escolaridade, local onde reside, forma pela qual entra em contato com as histórias e com sua audiência. Geralmente, ele possui algum nível de escolaridade; ligado às artes cênicas, plásticas e/ou à literatura; apresenta-se em espaços urbanos diversos como: hospitais, escolas, seminários, congressos, empresas, bibliotecas, praças, teatros, feiras, bienais, entre outros locais em que circulam também diversas práticas letradas. Podemos

dizer então, que o contador de histórias urbano²⁷ ou moderno participa de práticas de letramento e atua em diversos eventos de letramento diferentemente do contador de histórias residente nas sociedades tradicionais.

As histórias da tradição oral que os contadores urbanos atualmente procuram estão compiladas em livros e não na transmissão oral vivenciada. Concatenam-nas com sua performance agora não mais “natural”, baseada na vida cotidiana, mas sob técnicas que necessitam de treino e são específicas de *raconto*²⁸ (Veneziano, 2002): inspiradas em contadores de histórias tradicionais, em que a voz, o gesto e o olhar com o público são essenciais para o sucesso da sua performance.

O surgimento dos contadores de histórias urbanos se deu em torno da década de 1970 na Europa e na América em países industrializados em que o contador de histórias tradicional acabou ocupando um lugar no imaginário popular, já que os homens residem nas cidades urbanas pós Revolução Industrial. Segundo Matos (2005) esse tipo de ressurgimento é uma reação à tecnologia e ao mundo que estava emergindo como globalizado nos termos que o definimos atualmente²⁹.

Tanto no Canadá como nos EUA, foram surgindo grupos de contadores de histórias, associações de contadores, marcando o renascimento da literatura oral nestes países. Muitos narradores tornaram-se profissionais da literatura oral organizações profissionais que auxiliam e gerenciam recursos para narradores e organizadores de festivais.

A partir de então houve o surgimento de festivais nacionais e internacionais, colóquios regionais, oficinas de formação, publicações de revistas, artigos, livros, dissertações e teses sobre o assunto.

²⁷ A contadora-pesquisadora está ciente de que existem nas cidades urbanas brasileiras contadores que aprenderam sua arte de forma tradicional e que também participam de práticas e atuam em eventos letrados nos quais se apresentam, não sendo tais apresentações exclusivas dos contadores urbanos.

²⁸“Raconto”: narração, narrativa. VENEZIANO, Neide. A cena de Dario Fo, O exercício da imaginação. Ed. Conex, 2002.

²⁹ Segundo a discussão de Fabrício (2006), descritas no capítulo I.

Na atualidade, existem diversos festivais de contadores de histórias e centenas de profissionais do ramo em todo o mundo. Eles viajam com frequência de festival em festival, em que fazem suas apresentações. Nos intervalos dos festivais, realizam palestras e oficinas literárias, em que ensinam seu ofício para eventuais interessados. A figura do contador de histórias está intimamente ligada ao incentivo à leitura, entretenimento cultural e difusão da cultura regional. Os contadores encontraram novas técnicas e formas para transmitir a história cointada, que são mescladas às antigas, em que outras artes como, o teatro ou teatro de bonecos nela se agregam, de certa forma constituindo-a.

No Brasil, ainda encontramos o contador de histórias tradicional, com letramentos específicos de sua cultura, e que são exímios contadores. Moram nas pequenas cidades ou ainda no campo e, nestes locais, os eventos de letramento circulam em sua maioria na esfera burocrática e/ou escolar apenas, permitindo que o contador e suas histórias atuem de forma mais tradicional.

No entanto, mesmo o contador urbano não convivendo com o contador tradicional, busca nele sua fonte de inspiração para suas apresentações, transformando esse patrimônio local e cultural de acordo com sua visão cultural e letrada.

Dessa maneira, muitos contadores brasileiros têm trabalhado e pesquisado a arte de contar histórias em diversos estados do país. Muitos grupos de contadores formados por atores, escritores, estudantes, sociólogos, artistas plásticos estão encarregados de difundir esta arte. Novos grupos estão sendo formados para/pela arte de contar histórias, e em Campinas desde 1998, existe o Grupo Manauê, do qual a pesquisadora faz parte.

Inicialmente, o Grupo contou com o auxílio da Prof^a Ângela Barcellos Caffé, integrante do Grupo Gwaya, formado na Universidade Federal de Goiás – UFG, a qual proporcionou aos componentes do Grupo Manauê, ainda em processo de formação, uma vivência relacionada à arte de contar histórias. Posteriormente, as pessoas que permaneceram no grupo iniciaram o trabalho através de sessões de contos para diversos tipos de público.

O nome do Grupo vem de uma palavra de origem africana que significa bolo e faz uma analogia de: grupo: união de pessoas com objetivos comuns que se transformam em ação; com bolo: união de ingredientes misturados que se transformam em algo uno. O Grupo supõe que para se conseguir um bolo gostoso são necessários ingredientes diferentes, de qualidade, na dosagem certa, assim como para se formar um grupo de contadores de histórias, é preciso mesclar diferentes experiências e opiniões para se alcançar um trabalho de excelência.

Assim, o Grupo procura contemplar, em sua formação, integrantes de diversas áreas. Esta diversidade proporciona ao Grupo a possibilidade de realizar um trabalho com os diferentes enfoques mencionados: fazer um resgate histórico/cultural do contador de histórias tradicional, incentivar a leitura como lazer, como recurso pedagógico, como um auxílio no desenvolvimento da linguagem, como uma forma aprendizagem, além de difundir a arte de contar histórias.

A metodologia adotada pelo Grupo para contar histórias baseia-se, principalmente, na narrativa oral e corporal.

3.2 Conto e contador

A contemporaneidade tem se deparado com o “boom” dos contadores de histórias (Sisto, 2001), fenômeno que ocorreu no Brasil há aproximadamente 15 anos, relacionado às políticas públicas de incentivo à leitura, melhoria da educação no país, etc. A atividade de contar histórias deixa de ser função exclusiva de professores e bibliotecários e conquista outros adeptos: atores, músicos, estudiosos da literatura (oral e escrita), poetas e escritores, donas - de casa, avós, recreacionistas, ou simplesmente aqueles que gostam de contar e ouvir histórias.

Sisto (2001) aponta para a necessidade de um preparo para contar histórias a fim de garantir a qualidade dos momentos nos quais se contam histórias.

Segundo o autor (2001, p. 81): ler o mundo através da contação³⁰ de histórias implica também opção estética, linguagem artística coerente e bem definida, sem a qual o ato de contar histórias não adquire o *status* de Arte, e fica sendo apenas um apanhado de histórias sem um fio condutor que as organize na forma de espetáculo.

Sendo assim, diversos autores (Coelho, 1987; Machado, 2004; Matos, 2005; Sisto, 2001; Tahan, 1957) apontam que o preparo do contador e a escolha dos contos devem ser feitos de maneira criteriosa, cuidadosa e demandam preparo interno e externo do contador, desde a observação e percepção cuidadosa das coisas, até o domínio de recursos técnicos. Além também da aprendizagem com a experiência prática de ouvir e contar, para que a qualidade literária das histórias contadas e o momento compartilhado entre narrador e ouvintes façam parte de uma experiência significativa de apreciação estética.

É mais que necessário, na formação de um contador de histórias, um trabalho que valorize o autoconhecimento, o conhecimento do outro; um exercício de percepção das ressonâncias que cada história nos revela num momento, em outro e outro; ter em mente que contar histórias também significa salvar o mundo imaginário, pois vivemos num mundo rodeados de imagens prontas e acabadas, muitas vezes opacas de significado estético, que são reproduzidas desenfreadamente pela mídia analógica e digital impedindo o exercício da imaginação criadora (Sisto, 2001). Apesar disso, algumas produções que se preocupam com a qualidade das provocações estéticas das imagens utilizam a mídia de maneira criativa, original e plena de significado estético. São exemplos: Hoje é Dia de Maria (minissérie televisiva), os Mangás japoneses, Histórias em Quadrinhos da Marvel como também ilustradores de livros como Fernando Vilela no livro *Lampião e Lancelote* ou Demóstenes Vargas que teve suas ilustrações bordadas pelas Irmãs Dumond para o livro *A moça tecelã* de Marina Colasanti.

³⁰ Nesta dissertação a contadora-pesquisadora está utilizando o termo contagem de histórias.

Contar histórias deve ser encarado como um grande desafio, por ser uma qualificação de muitas responsabilidades. Como pensa Sisto (2001, p. 46), “contar histórias não é só dizer um texto, mas “vivificar” a história de uma forma quase ritualística, se pensarmos na evocação. O contador evoca algo que já aconteceu”. Tarefa que exige uma delicada preparação.

O preparo para contar uma história não pressupõe enumerar técnicas ou receitas para ser um contador. É preciso avaliar a própria experiência, tirar dela as aprendizagens de cada momento, de movimento, de cada olhar, de cada gesto. É este caminho que, quando percorrido, nos mostra as transformações ocorridas no contador ao preparar uma história. Nesse estudo das histórias é necessário fazer a tão destacada pergunta que Machado (2004, p. 55) traz em seu livro: “O que eu tenho para você, história? E o que você tem para mim?”; é então estar à serviço da história a ser narrada (Sisto, 2001).

Uma história nunca é escolhida por acaso. Ela vem ao encontro do contador, permitindo-lhe (re)encontrar um pouco de si mesmo. A partir dessa primeira aproximação, a história torna-se uma assídua companheira, respira e pulsa dentro do contador. É preciso gostar muito da história para poder contá-la.

O trabalho com a leitura não é apenas decorar as palavras do texto, mas perceber as qualidades literárias do texto, seu estilo, conhecer suas personagens, visitá-las em suas paisagens. Perceber que sensações esse contato causa. Não é uma fácil tarefa; é arte. Como questiona Pinheiro (2004, p. 15): “se a intenção do contador é emocionar, como fazer da história um ato mecânico e decorado?”

O trecho que segue abaixo foi retirado do diário de campo dessa contadora-pesquisadora de histórias, numa situação em que ela registrou a sensação de uma experiência após contar uma história em um projeto da prefeitura municipal de Campinas, promovido pela Secretaria Municipal de Assistência Social, no qual o objetivo era formar novos contadores de histórias:

Me centrei em mim, na minha história. Como se a tivesse “acordado” dentro de mim “Vamos lá, é hora de você (história)

brilhar, de te dar vida” mas tudo isso em questão de segundos...Virei para o grupo e comecei. Vi que as pessoas – mesmo aqueles que já haviam me ouvido contar essa história – riam e se encantavam com o sapinho e a cobrinha. Ao recolher esses olhares fui me enchendo de luz e vivendo cada vez mais a história. E quando, o sapinho reencontrou a cobrinha e disse que não poderia mais rastejar... senti a dor e a vontade reprimida daquela personagem... quis chorar... mas acabei rindo de mim, Lívia, a contadora-pesquisadora emocionada e mexida com a história que contava (4 de maio de 2004).³¹

Essa necessidade de um estudo, de aproximação com a história remete a outras reflexões: não é qualquer história que deve ser escolhida, deve-se procurar ter um olhar crítico e minucioso na sua escolha levando em consideração para quem contar, onde contar e o que contar. Nada pode passar despercebido aos olhos de um bom contador, que deve levar essas perguntas sempre consigo.

O trabalho da arte de contar histórias se inicia nesse encontro entre conto e contador. Depois, há se iniciar uma busca pela história nos movimentos do corpo, para que este acompanhe o ritmo e o pulsar pedido por cada parte da história.

Segundo Machado (2004, p. 54): experimentar essas qualidades, sempre como fruto dessa conversa entre imagens internas do contador é um exercício de ir “colorindo” a história, trazendo à tona a variedade de tonalidades, brilhos, ênfases, nuances, o movimento vivo, o ritmo da narrativa.

É importante ressaltar que o preparo para contar histórias vai além do conto e do contador. É preciso um ritual semelhante à chegada de alguém muito importante. Receber uma história também exige esse ritual e o contador tem à sua disposição inúmeras formas de convidar os ouvintes a receber a história. A forma mais comum, mas não menos importante é o “Era uma vez...”, essas três palavras que marcam a passagem da vida cotidiana, do mundo do dia-a-dia, para o mundo imaginário, das possibilidades, que presentifica a história para contador

³¹ PINHEIRO, Lívia Rodrigues. **Essa historia de contar historias:** a contribuição desta arte na formação do pedagogo. 2004. 47 p. Monografia (Trabalho de conclusão de curso de Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

e para a audiência. A realização dessa passagem é tão importante quanto o conto, pois ela faz parte da arte de narrar (Machado, 2004). Também existem formas de finalização desse ritual que muitos conhecem bem: “Entrou por uma porta e saiu por outra...”, “Entrou com um pé de pinto, saiu por um pé de pato. Manda El-Rei meu senhor que me conte quatro”, “Acabou história e morreu vitória” e assim por diante. Podemos perceber que tais finalizações também estão fortemente associadas à cultura oral de cada sociedade, principalmente sociedades com pouco contato à cultura ocidental que preservam seus rituais de finalização. O importante deste momento é marcar a ruptura, voltar ao tempo-espaço reais, despedir-se daquela história e ficar com a sensação da experiência estética que ela provoca.

A escolha do espaço físico onde se contar histórias é fundamental. O olhar do contador deve estar voltado à escolha do local que pode variar conforme sua especificidade. Lugares aconchegantes de paredes neutras, ou de baixo da sombra de uma árvore, a biblioteca, ou a própria sala de aula com uma disposição diferente da habitual, delimitando-se o espaço entre o público e o contador. A organização do espaço se dá devido a diversos fatores: o ambiente deve estar preparado de forma que todos consigam ver e ouvir o contador; ter pouca ou nenhuma movimentação; buscar a neutralidade do espaço, evitando paredes que contenham desenhos, cartazes, escrita, janelas etc., de forma que a atenção não seja desviada para outros focos. A neutralidade desse espaço é justificada para que as imagens formadas na imaginação dos ouvintes possam se projetar sem qualquer interferência alheia à história (Machado, 2004).

A formação do público em meio círculo auxilia o contador, pois nesta disposição, ele mantém em foco o olhar de seus ouvintes, capta suas emoções e sentimentos durante a história, convidando-os assim a entrar nesse fantástico mundo imaginário.

Como pensa Sisto (2001, p. 66): o olhar funciona como cordão umbilical, que mantém o vínculo do contador com o público, e, portanto, não pode ser falseado! O olhar no olho das pessoas é trazê-las para dentro da história. Fingir que olha é afastá-las para o desinteresse e para o não envolvimento.

O ritual de contar histórias se inicia com uma conversa, uma música, uma brincadeira; alguns elementos que aproximam afetivamente o contador do seu ouvinte. Trata-se de um convite para ouvir ir conquistando a atenção dessa escuta. A participação dos ouvintes durante a história é bem vinda, já que os imprevistos podem e devem ser usados como um diálogo entre ouvinte-história-contador, sempre em prol da história e daquele momento que se torna único. Mesmo que o contador conte a mesma história em outro momento, ela nunca será igual.

3.3 Um pouco de história das histórias

Se antes as histórias eram contadas na continuidade do trabalho diário, manual ou artesão, hoje as histórias são contadas em um momento determinado para “se ouvir histórias”, como “a hora do conto” ou “roda do conto” nas escolas, ou ainda numa apresentação de contos em forma de espetáculo, com recursos teatrais (performances).

Porém, dentre os vários momentos que as histórias propiciam, divertir e entreter são inerentes à esses momentos e, portanto, às histórias. O momento de contar histórias promove um clima de afeto entre os participantes, aproxima as pessoas e as diverte pela apreciação de sua estética. Diverte, porque as histórias convidam os ouvintes a passear pelo próprio imaginário, permitem criar as imagens através das palavras. Por meio da arte de contar histórias podemos transitar pelos significados da vida humana já que estamos considerando inerente a natureza dos contos as possibilidades de significação da experiência humana como uma aventura atemporal em que os seres humanos podem partilhar de acordo com seu tempo e lugar. (Machado, 2004). Assim, o efeito das narrativas dentro de nós a partir das ressonâncias entre o conto e a própria experiência nos leva a refletir sobre a aprendizagem que esse efeito pode propiciar e que será discutido adiante.

As histórias como manifestação artística, podem provocar no ouvinte, o que Aristóteles chamou de *catharsis*. A catarse, segundo sua definição, pode ser entendida como a purificação das emoções, através de uma descarga emocional provocada pela arte da representação. No caso aristotélico, a tragédia grega. A representação teatral tem o intuito de levar o espectador a transcender, a se libertar de seus sofrimentos ao presenciar o sofrimento representado em um espetáculo cênico. Essa representação, também chamada de *mimesis* por Aristóteles, outra função da Poética, é a imitação de uma ação. Na mimese, a intenção é mostrar o que está acontecendo com as personagens através de seus pensamentos e ações. A *mimesis* difere-se da *diegesis* pois nesta última não é a representação do real através da arte, mas a descrição dos eventos pelos atores. A *diegesis* pode ser entendida como o “contar”, o autor/ator/narrador narrando a ação, descrevendo os lugares, as personagens, comentando sobre a trama em si.

Tanto a catarse como a mimese definidas por Aristóteles em sua Poética como também a diegesis, se retroalimentam da memória e da imaginação conceituada por Vygotsky (1982) em seus estudos sobre a criação artística infantil.

Para o autor, o exercício da imaginação tem papel fundamental na atividade humana, pois permite ao homem (re)elaborar o presente e planejar seu futuro. O homem pode através da imaginação elaborar ações e prever situações que não aconteceram, antecipar resultados, criar hipóteses sobre algum assunto, visualizar além do presente, pois são as experiências vividas pelo indivíduo que são a base para que a imaginação se realize. Segundo ele existem dois tipos básicos de impulsos na conduta tipicamente humana: 1) o impulso reprodutor ou reprodutivo e 2) o impulso criador ou combinador. O primeiro estreitamente vinculado à *memória* e o segundo intimamente relacionado à *imaginação*. Dessa forma, quanto mais rica e variada for a experiência humana maior será as possibilidades de combinações de idéias que se pode fazer.

De acordo com Vygotsky (1982), tudo que nos rodeia e que foi criado pelo homem, ou seja, todo o mundo da cultura, ao contrário do mundo natural, é produto da criação humana baseada na imaginação, mesmo os objetos mais simples e habituais “vem a ser algo assim como fantasia cristalizada” (1982:10).

Compreendendo a imaginação humana como um produto cultural individual e/ou coletivo, formulada pelas inúmeras combinações do antigo com o novo, com base na memória e necessariamente no pensamento verbal sem o qual, aliás, não haveria imaginação, fica fácil conceber o conceito de que a criação infantil reflete-se no *faz-de-conta* porque nele as crianças podem (re)vivenciar suas experiências em seu meio social, construindo novas possibilidades de se poder ser, de acordo com seus desejos, necessidades e motivações.

A partir disso, Vygotsky postula a principal lei à qual se subordina a função imaginativa: quanto mais rica for a experiência humana, maior será o material colocado à disposição da imaginação. Sendo Assim, é necessário ampliar a experiência cultural da criança, a fim de fornecer-lhe uma base sólida para que ela venha a desenvolver plenamente a sua capacidade criadora.

Vygotsky afirma que memória e a imaginação são funções psicológicas complexas e inter-relacionadas. Segundo ele: “a fantasia não está contraposta à memória, mas se apóia nela e dispõe de seus dados em novas e novas combinações” (1982:18). Assim, a imaginação apoia-se na experiência, da mesma forma que a experiência pode ser construída exclusivamente a partir da mobilização do imaginário do sujeito. Vygotsky aponta para as emoções como elo entre a imaginação e a realidade, formulando a lei da dupla expressão ou da realidade dos sentimentos. Esta lei diz respeito a capacidade de retroalimentação de um sentimento ou estado emocional através da imaginação.

De acordo com Vygotsky (1982, p. 23): (...) tudo o que edifica a fantasia influi reciprocamente em nossos sentimentos, e ainda que essa construção em si não concorde com a realidade, todos os sentimentos que ela provoca são reais e efetivamente vividos pelo ser humano que os experimenta.

Para Vygotsky (1982), os produtos da criação artística são artefatos da imaginação tão concretos que passam a influir sobre outros objetos criados. Para ele o estudo dos fundamentos psicológicos das Artes só é possível se a base considerar a articulação entre percepção, sentimento e imaginação. Deve-se diferenciar a reação estética de qualquer outra reação comum. Vygotsky (1982) ressalta a conexão entre *emoção-sentimento* e *fantasia-imaginação* referindo-se à *lei da dupla expressão emocional* que aponta o fato de toda emoção servir-se da imaginação para projetar uma série de representações e imagens, e que por sua vez, evocam uma segunda expressão do sentimento. Tomando por base a dupla expressão emocional do sentimento, através da imaginação, Vygotsky (1998, p. 264) apresenta a sua *lei da realidade dos sentimentos*:

Se pela noite em casa confundo um paletó pendurado com um homem, meu erro é evidente, já que minha vivência é falsa e não corresponde a nenhum conteúdo real. Mas o medo que experimento neste caso é verdadeiro. Deste modo, todas nossas vivências fantásticas e irrealis se desenvolvem sobre uma base emocional completamente real. Por conseguinte, o sentimento e a fantasia não são dois processos isolados um do outro, mas de fato representam o mesmo processo, e temos direito de considerar a fantasia como a expressão central da reação emocional.

Isto significa dizer que, quando se entra em contato com a arte de contar histórias, toda emoção sentida no momento da performance entre contador-história-audiência é real e também única, já que, exercer a criatividade, a criação e a apreciação estética da arte é um comportamento essencialmente humano que nos caracteriza como seres sócio-culturais, em processo de permanente construção de sentidos, transformadores e criadores de nosso presente, passado e futuro. Ignorar este dado tão importante leva alguns contadores desavisados a muitas vezes apresentar uma história vazia de sentido, sem vínculo afetivo entre ouvinte e contador, que não valoriza as experiências afetivas que a verdadeira arte propicia.

Por último, Matos (2005), com base nos estudos de Susy Platiel (2001), afirma que a aprendizagem da língua também é uma das funções mais importantes proporcionada pelas histórias, pois ativam os mecanismos de

simbolização e de funcionamento da linguagem, constroem a relação espaço/tempo e o desenvolvimento e domínio das estruturas lingüísticas, além de levarem à construção e à formação da identidade da criança³².

Vale ressaltar aqui um pouco da diferença entre os contos de fadas tradicionais transcritos e transformados e os contos de tradição oral e as razões da escolha destes últimos como foco para a pesquisa desta dissertação. A figura do contador e os contos reconstituem dentro do ouvinte um ambiente de familiaridade e intimidade que Machado (2004) chama de conversa interna das qualidades do conto com as qualidades de quem narra e de quem ouve. São qualidades que se personificam, mas que retratam valores e sentimentos humanos. E esta conversa se faz sempre de maneira significativa, pois de certa forma, revive, dentro do ouvinte, situações semelhantes às contadas em casa, pelos pais ou avós, na mesa do jantar ou antes de dormir.

Os contos trazem contidos em si, qualidades e valores humanos fundamentais que se atualizam no tempo e espaço, a cada vez que são narrados. Podem ser considerados obras de arte de tempos imemoriais que se apresentam em formas ordenadas, são estruturas simbólicas da relação do ser humano com o mundo, permitindo ao contador no momento em que narra, contar a sua própria história, e ao fazê-la, ele recria o conto já que se encontra dentro de um processo de criação. Assim, o contador, desarticulando-se das formas repetitivas e condicionadas de contar, e remetendo-se à sua própria experiência de ver e significar o mundo, flexibiliza-se e atribui às histórias tradicionais a sua verdade, o seu próprio processo criador. Por isso, a arte de contar histórias vai além do “mundo das aparências”, pois se ela comunica com a subjetividade do contador produzindo um efeito específico de obra de arte que se diferencia do discurso lógico racional, provocando, instigando, desconcertando, maravilhando. Segundo Machado, 2004, p. 110: “A arte, qualquer verdadeira arte, permite este trânsito compreensível pelos significados fundamentais da vida humana.”

³² O trabalho de Perroni (1992) enfoca o desenvolvimento das narrativas pela criança pequena.

Por outro lado, desde a década de 1950, os contos de fadas têm sido transformados por diversas mídias, o que de certa maneira os torna mais próximos da realidade das crianças, pelo acesso familiar e escolar e pela sua própria estrutura, porém, a forma como são produzidos e transmitidos faz perder para todo o sempre o efeito das narrativas dentro de nós, a conversa significativa dos elementos do conto no mundo particular de imagens internas de cada um, já que acabaram virando mais uma tarefa escolar ou que já se encontram estereotipados.

Desta maneira, alguns autores vêm discutindo e defendendo a cultura popular como mediadora dos processos de letramento literário. Como diz Ricardo Azevedo, estudioso do folclore e autor de diversos livros infantis:

[...] enxergar as manifestações populares como um acervo de recursos temáticos e formais, pode tornar o estudo da cultura popular não uma pesquisa sobre fórmulas tradicionais mortas e ultrapassadas, mas, sim, uma importante e viva referência para o estudo da literatura, particularmente a chamada “infantil”. (AZEVEDO, 1998)³³

Neste sentido, isso também diz respeito a todas as histórias da tradição oral que foram compiladas, transcritas, estudadas, divididas e subdivididas por diversos autores e que, desde muito tempo, são fontes de inspiração para elaboração de romances, novelas, contos, crônicas, peças teatrais e, mais tarde, da literatura infantil.

Na Inglaterra, em meados do século XVI, os contos orais foram convertidos em drama teatral por George Peele. Nesta época, na Europa, os contos de fadas ainda pensados para adultos começaram a ser reunidos em coletâneas, entre as quais se destacam: *Noites prazerosas*, de Straparola (século XVI), escritas por Gianfrancesco Straparola da Caravaggio. Ele reuniu nesta coletânea várias narrativas contadas nas diversas províncias italianas. *O conto*

³³ Disponível em < http://www.ricardoazevedo.com.br/Artigo02.htm#_ftn1> Acesso em: 15 de ago. de 2005.

dos contos, coletânea escrita por Giambattista Basile um século mais tarde, foi publicada pela primeira vez em Nápoles em 1634. Nela, Basile recria os contos de fadas da tradição oral napolitana, tendo como narrativa principal a história de Zoza, uma princesa melancólica que nada fazia sorrir.

De fins do século XVII até pouco antes da Revolução Francesa no século XVIII, surgiu uma literatura não erudita que celebrava a "exaltação da fantasia, do imaginário, do sonho, do inverossímil" (Coelho, 1987, p. 70). Em sua produção e divulgação destacou-se o papel de mulheres cultas, intituladas de *preciosas*, que reuniam em seus "salões"³⁴ a elite intelectual da época, muitas vezes para apreciar exclusivas dramatizações de contos de fadas. Além disso, produziam e traduziam romances muitos de conteúdo escandaloso assim como a vida de algumas mulheres. Este ambiente criado pelos romances preciosos possibilitou a acolhida de *As mil e uma noites* no início do século XVIII, e perdurou até fins do século, quando foi publicada a série "Gabinete de Fadas - Coleção Escolhida de Contos de Fadas e Outros Contos Maravilhosos", com 41 volumes, escritos por vários autores, que marcaram o fim deste tipo de produção literária voltado exclusivamente para o público adulto e cortez.

Na França no século XVII, os contos de fadas ganham forma literária publicada de forma simplificada e foram relacionados aos contos contados pelas velhas senhoras como instrumento moralizador e socializador da vida dos meninos e meninas. Porém, num primeiro momento, não se destinavam a crianças, mas a embasar a defesa da literatura francesa (considerada inferior aos clássicos greco-romanos por acadêmicos da época) e da causa feminista, que possuía como uma de suas líderes a sobrinha de Perrault, Mlle. Hérítier. Charles Perrault compilou os contos narrados por mulheres em ambiente familiar, incentivado por Marie–Jeanne L’Heritier de Villandon, que defendia os contos de fadas como sendo “o gênero que transmitia a sabedoria antiga e pura das

³⁴ Um *salão literário* era uma reunião onde mulheres e homens eruditos se encontravam regularmente, na casa de alguém, geralmente em um cômodo reservado para isso ou mesmo no quarto, para diversão e debate de questões relativas aos acontecimentos da época, filosofia, literatura, moral etc. O termo “salão” era geralmente associado aos encontros literários e filosóficos da França nos séculos XVII e XVIII. (WARNER, 1999, p. 43)

peessoas que o originaram: velhas senhoras, amas, governantas” (Warner, 1999, p. 44). Em 1696, com a adaptação de "A Pele de Asno" é que Perrault finalmente manifesta a intenção de escrever para crianças, principalmente meninas, orientando sua formação moral. Publicou os *Contes de ma Mère l'Oye* (Contos da Mamãe Gansa), coletânea de contos folclóricos dos quais os principais contos são: A Bela Adormecida no Bosque, Chapeuzinho Vermelho, O Barba Azul, O Gato de Botas, As Fadas, A Gata Borralheira, Henrique de Topete e O Pequeno Polegar.

Na Alemanha do século XIX, os folcloristas Jacob e Wilhelm Grimm, integrantes do Círculo Intelectual de Heidelberg, efetuaram um trabalho de coleta de antigas narrativas populares com o qual esperavam caracterizar o que havia de mais típico no espírito do povo alemão. Como principais fontes da tradição oral, os Grimm se valeram da prodigiosa memória da camponesa Katherina Wieckmann e de uma amiga da família, Jeannette Hassenpflug, ou seja, também foram mulheres amigas e parentas destes, de camadas sociais mais elevadas, que acompanhavam ativamente os estudos sobre o folclore e que contribuíram com as histórias. Como resultado de sua pesquisa, os irmãos Grimm publicaram uma coletânea de 100 contos denominada *Kinder und Hausmaerchen* (Contos de fadas para crianças e adultos) dos quais os principais contos são: Pele de Urso, A Bela e a Fera, A Gata Borralheira e João e Maria.

Assim como os irmãos Grimm, os folcloristas no mundo inteiro dividiram as histórias em tipos. Cada autor se baseou em critérios particulares à história como: o mote (histórias de humor, de susto, de encantamento), ou o personagem principal (Pedro Malasartes, Nasrudin), ou os ciclos (o ciclo da morte); ou os personagens que aparecem (fábulas, histórias de animais, histórias do diabo logrado) ou o gênero (contos de fadas, lendas, mitos) e assim por diante.

A título de exemplo, segue a classificação feita pelos Grimm e, em seguida, por Câmara Cascudo, folclorista brasileiro:

Os contos compilados pelos Irmãos Grimm³⁵ foram distribuídos em:

1. Contos de encantamento (histórias que apresentam metamorfoses, ou transformações, a maioria por encantamento);
2. Contos maravilhosos (histórias que apresentam o elemento mágico, sobrenatural, integrado naturalmente nas situações apresentadas);
3. Fábulas (histórias vividas por animais);
4. Lendas (histórias ligadas ao princípio dos tempos ou da comunidade e onde o mágico aparece como "milagre" ligado a uma divindade);
5. Contos de enigma ou mistério (histórias que têm como eixo um enigma a ser desvendado);
6. Contos jocosos (humorísticos ou divertidos).

Câmara Cascudo³⁶ dividiu, baseado na sistematização de Aarne-Thompson³⁷ o seu repertório compilado da seguinte forma:

1. Contos de encantamento (mesmo correspondente dos irmãos Grimm)
2. Contos de exemplo (não estão descritos na classificação de Aarne – Thompson, segundo Câmara Cascudo, são contos de aconselhamento, semelhantes aos *Consejas* dos espanhóis.)
3. Conto de animais (mesmo correspondente dos irmãos Grimm)
4. Facécias (anedotas, corresponde a contos jocosos dos irmãos Grimm))
5. Contos religiosos (contos em que entidades divinas intervêm ou explicam sua presença na terra) e Contos etiológicos (termo usado entre os folcloristas para explicar um aspecto, propriedade ou característica de qualquer ente natural como por exemplo o pescoço longo da girafa) equivalentes as lendas dos irmãos Grimm;

³⁵ GRIMM, I. **Contos de Fadas**. 4.ed. São Paulo: Editora Iluminuras Ltda, 2002.

³⁶ CASCUDO, L. C. **Contos tradicionais do Brasil**. 11ª ed. São Paulo: Global, 2002. p. 11-23.

³⁷ Aarne, Antti e Thompson, Stith "The types of the folk-tale, a classification and bibliography" n. 74 – FF Communications, Helsinki, Academia Scientiarum Fennica, 1928. A classificação elaborada por Aarne/Thompson divide os contos segundo unidades temáticas, ou seja, a identificação de cada conto se baseia no tipo de enredo e no tipo de personagem que ele contém. Os autores agruparam os contos de fadas em quatro grandes grupos: "contos de animais", "contos propriamente ditos", "facécias ou anedotas" e outros contos que não se encaixam em nenhum dos grupos anteriores, e que por sinal é onde se encontra a maioria dos contos.

6. Demônio Logrado (contos em que o protagonista disputa, aposta, engana ou ganha algo do demônio em troca de sua alma. Geralmente o diabo é derrotado pela intervenção de uma mulher (na maioria das vezes) ou por um santo)
7. Contos de adivinhação (corresponde aos contos de enigma e mistério dos Gimm)
8. Natureza denunciante (contos em que o ato criminoso é denunciado por elementos da natureza viva ou morta)
9. Contos acumulativos (contos em que os episódios são sucessivamente articulados)
10. Ciclo da morte (contos em que a Morte é personagem e sempre vencedora, apesar do homem tentar enganá-la utilizando-se de astúcia)
11. Tradição (o autor nomeia de Tradição o que não se constitui como história nem lenda como os irmãos Grimm descrevem, mas como aspectos tradicionais)

Como se vê, as classificações partem e se mesclam de critérios diversificados e heterogêneos, como temas, actantes, estrutura. O que importa dessa divisão para nós no momento é que diferentes tipos evocam experiências diferentes em relação ao efeito de sentido, à moral, à aprendizagem, às reflexões sobre a vida e nós mesmos. De todas as histórias tradicionais, o tipo que foi mais compilado e transformado, reescrito e recontado foram os contos de fadas ou contos de encantamento, assim chamados pelos Grimm e por Cascudo.

Os contos de fadas sofreram transformações ao longo do tempo, mas ao contrário do que se imaginava, não há exatamente uma cisão entre o aspecto oral e escrito dos contos de fadas. A oralidade, característica essencial das histórias tradicionais, desde sempre foi entrelaçada com a escrita. Vários exemplos na história das histórias mostram isso: desde as fábulas gregas, ou *As mil e uma noites*, das vidas dos santos até as parábolas de Cristo.

A oralidade do gênero dos contos de fadas associada à figura terna da contadora de histórias aludia à idéia de intimidade e cumplicidade entre os que

ouvem e aquele que narra, propiciando um clima de familiaridade. Esta oralidade atribuída às velhas senhoras foi muitas vezes criticada por autores como o Abade Villiers, contemporâneo de Charles Perrault, que se referiu às histórias como sendo para “ignorantes, tolos, mulheres e crianças” (Warner, 1999, p. 44).

Vale ressaltar que os contos eram narrados por mulheres que trabalhavam em casa e tais contos acabaram apresentando características sociais atribuídas às mulheres da época como: características pedagógicas de ensinar para educar os filhos, aspectos românticos, como os finais felizes representados pelas possibilidades de casamento com um belo príncipe; histórias ritmadas de acordo com o trabalho feminino rotineiro e repetitivo como fiar, quebrar nozes, ou tecer. Daí aparecem as repetições nas histórias ou as tarefas que os heróis ou heroínas devem enfrentar, como separar o joio do trigo, ou cozinhar muita comida, por exemplo.

Segundo Warner, (1999, p. 49), tecer uma fábula, costurar uma trama: as metáforas ilustram a relação, enquanto a estrutura dos contos de fadas, com suas repetições, reprises, elaborações e minúcias, refletem a textura de uma das principais ocupações femininas – a fabricação de tecidos a partir da lã ou do linho até o rolo de fazenda pronto.

Isso não significa que os contos eram exclusividades das mulheres narradoras, isso variava de um país ao outro, de uma cultura à outra, de um lugar ao outro dentro do mesmo país, entre o mesmo povo, mas podemos afirmar que algumas características dos contos de fadas descritas acima foram “herdadas” da narrativa feminina.

Apesar dos contos de fadas povoarem as casas das velhas senhoras, ao mesmo tempo também circulavam nos espaços por onde escritores, escritoras e poetas conviviam, compilando-os e adaptando as versões de acordo com a ocasião e o público. Geralmente esses escritores faziam parte de grupo social mais elevado, de alto poder político.

Dessa forma, podemos verificar que as histórias e principalmente os contos de fadas transitavam entre a oralidade e a escrita desde muito tempo; ou

seja, os contos eram narrados tanto à roda de fiar quanto nos livros e constituíam eventos de letramento.

Atualmente, contar histórias é uma das formas que aproximam a criança do livro. O ouvinte procura os livros motivados por vários fatores em que se percebe: ter novamente o contato com a história, confirmar a fidelidade do contador, para olhar as ilustrações e manipular o objeto livro muitas vezes tão distante da realidade de alguns ouvintes. Cria-se uma relação afetiva ouvinte-história-contador, ligada ao livro, que hoje se faz fonte direta para o mundo das histórias, além de ser objeto de muito zelo e carinho do próprio contador. Como quer Ricardo Azevedo, essa pode ser uma das importantes maneiras de fomentar o letramento literário.

Juntamente com o autor e ilustrador, Pacheco, (2004) também acredita que a arte literária possa resgatar o que há de primordial na tradição oral e que fundamentalmente nos faz humanos: usar a linguagem de forma expressiva e estética. A autora chama atenção para os dias atuais, em que tudo no mundo ganhou uma velocidade vertiginosa, principalmente o acesso à informação, e que as tarefas cotidianas demandam tempo precioso e que ler só se for para as informações úteis. A arte por ela mesma, sem se ater a uma tarefa, ou a uma funcionalidade enfrenta uma escassez de adeptos. Porém, é justamente a arte literária um poderoso instrumento, se assim pode-se ser chamada para se tentar, nas palavras de Pacheco (2004, p. 210): “reverter o ritmo frenético e inconsciente que se impôs como incontestável e inexorável às sociedades modernas”.

Através da estética, da percepção através dos sentidos, da compreensão da realidade pela arte, que desperta, faz perceber, faz sentir. Mas a literatura não é somente percepção da realidade pelo viés artístico. A literatura tem um aspecto polifônico e dialógico que nenhum outro gênero textual apresenta. Segundo Bakhtin, o discurso verbal é polifônico por natureza, não existe uma palavra original, ou minha palavra. Mas o discurso sofre um processo constante de palavra-nossa-minha, que carrega marcas de outras vozes, e que ajudam a construir a voz do narrador ou do poeta. Dialógico, pois, pelo discurso

literário é que todas essas vozes, na voz do narrador ou do poeta podem chegar ao ouvinte, leitor, interlocutor. E esse outro também faz parte do narrador, pois é a ele que este se dirige. Como afirma Pacheco (2004, p. 213): “A literatura, justamente por sua dimensão estético-polifônico–dialógica, permite esse mergulho no outro paralelamente ao mergulho no próprio eu.”

Partindo dessa recriação do próprio eu no momento da interação, ou como diria Benjamin, no momento da performance no caso do narrador, é que é possível visualizar mudanças na atuação coletiva. A leitura ou escuta de um texto literário ou de um conto tradicional, além de permitir a verificação de elementos formais do texto como gênero, recursos estilísticos, figuras como narrador-personagem-autor, deve possibilitar as ações criativas, de percepção dos efeitos de sentido, de reconstrução do sujeito e da realidade. Voltamos aqui na discussão levantada por Vygotsky (1982), o qual afirma que a imaginação é essencial para a vida assim como a razão, já que permite que o homem elabore, planeje e reflita sobre seu passado, presente e futuro. E a leitura/escuta literária garante esse espaço para o mundo imaginário.

Exemplo desse pensamento é o trabalho de Galvão (2005) com adultos analfabetos ou pouco escolarizados e suas práticas de leitura com folhetos de cordel³⁸ no estado de Pernambuco. Os folhetos comprados ou emprestados eram lidos em reuniões coletivas onde também estavam presentes as cantorias e as narrações de contos. Pode-se perceber que oralidade e escrita se entrelaçam nessas atividades, já que os folhetos eram lidos em voz alta diversas vezes por uma pessoa ou por grupos, ação semelhante a memorização de cantos e contos orais, já que a estrutura do folheto (estrutura narrativa e formal dos poemas) também facilitava a memorização e a apropriação de leitura dos demais. O que mais importa, não é a notícia em si, que muitas vezes eram romanceadas, mas a

³⁸ Folhetos de cordel ou literatura de cordel é o nome que se dá a uma forma de poesia impressa, produzida e consumida por alguns estados da região Nordeste do Brasil. É um tipo de literatura discriminada pela literatura erudita por seu cunho popular. Segundo Galvão (2005, p. 88): “A própria catalogação dos estudos sobre o tema na seção sobre folclore das bibliotecas (e não sobre “literatura brasileira”, por exemplo) constitui indício dessa constatação.”

reafirmação de valores e condutas compartilhados pela comunidade como a falsidade, a honra, a vingança e o perdão, entre outros.

Neste trabalho, o que mais chamou a atenção no depoimento dos entrevistados é o fato da leitura dos folhetos provocar prazer. A fruição estética era o principal motivo das reuniões de leitura. Segundo Galvão (2005) a função da leitura e audição dos folhetos se baseava no desejo de esquecer a rotina para entrar em uma outra dimensão onde lugares e personagens despertavam a imaginação, apesar dos temas estarem muitas vezes referindo-se aos problemas da vida real.

Os entrevistados também falaram da importância da voz do leitor. De acordo com Paul Zumthor (1993), os índices de oralidade citados anteriormente, aparecem aqui como exigência do público que ouve o folheto. Segundo os entrevistados, o leitor deve saber manter o ritmo, destacar bem algumas frases e palavras, aspectos referentes a sedução da platéia através de recursos vocais como entonação e ênfase, silêncio e velocidade da fala a fim de produzir efeitos de sentido significativos para os ouvintes.

Para Galvão, a leitura em voz alta dos folhetos contribuiu para desenvolver competências leitoras “na medida em que provocavam prazer, deleite e fruição estética em quem lia”. (2005, p. 95). A apropriação de leitura, mediada e instigada pelo prazer de se ouvir a história, permitia de maneira autodidata ao ouvinte construir um caminho rumo à leitura autônoma, através do reconhecimento de palavras, frases e versos e ir atribuindo significados ao sistema de escrita. E não só: a pesquisa mostrou também que homens e mulheres de níveis de escolaridade baixos quando em contato com um tipo de literatura, apesar de ser considerada menor, souberam julgar esteticamente tal literatura. Segundo os entrevistados pela autora, os bons poemas são aqueles bem-estruturados pelas rimas, bem cadenciados nos versos e com uma história com estrutura coerente, começo, meio e fim convincentes, em que os valores anteriormente comentados sejam foco de reflexão pelos ouvintes. Elementos que

aparecem reafirmando os aspectos constatados por Ricardo Azevedo em relação aos contos populares.

Como se pode constatar, leitores estão sendo formados independentemente do processo escolar. Daquilo que a escola julga como certo ou bom para se ler, ou como ou para quem deve ser lido. É evidente que a literatura valorizada pela escola é importante para a formação dos sujeitos e para a formação de leitores, mas a forma como está sendo transmitida para apropriação pouco contribui para o letramento literário.

Isto porque a escola vê na literatura uma forma de solicitar tarefas, preencher questionários, ensinar a língua padrão baseada nas obras em que ela é perfeitamente utilizada ou na correção das obras em que a língua aparece como dialeto local. Em muitos casos a escola valoriza o caráter poético da linguagem de algumas obras, porém, com uma visão unívoca delas. Os efeitos de sentido que a língua provoca dentro das obras literárias muitas vezes ficam à margem das tarefas que privilegiam a estrutura da obra. Dessa perspectiva, a escola não valoriza outros tipos de literatura como a literatura de cordel, literatura marginal, ou os contos tradicionais, os causos, as cantigas e poesias orais que tinham no improvisado, no controle rigoroso da platéia a sua manifestação artística e criativa.

A escola impõe seu discurso elitista em que valoriza somente as formas escritas de pensamento e produção e esquece-se que vivemos em uma sociedade cujos contextos contemplam uma oralidade mista como afirma Queiroz (2005, p. 189), uma “situação em que se mesclam leitores e analfabetos em convívio na mesma comunidade (em sentido amplo)(...)”

Partindo do ponto de vista de Jerusa Pires Ferreira, a autora afirma que existe uma “impregnação do oral e do escrito, da letra e da voz, do popular e do erudito, intersecções entre produção e reprodução, individual e coletivo” (Queiroz, 2005, p. 189), com intenção de encontrar os pontos comuns entre oralidade e escrita a fim de reforçar a memória, através de um mecanismo complexo e organizado que continuamente traduz as informações de um sistema de signos

para outro. Para ela o exercício poético da linguagem é ao mesmo tempo oral e escrito, auditivo e visual.

Em seu trabalho com um narrador do Vale do Jequitinhonha narrando o conto “O Burraiero e a fia do rei”, a autora gravou um CD-Rom partindo do pressuposto que a oralidade é virtual, se atualiza sempre, não se realiza de maneira fixa, mas como hipertexto, o qual continha a gravação do narrador, a transcrição fonética regional com registro de formas orais mas grafadas segundo a convenção ortográfica vigente; uma transcrição ortográfica e uma tradução “literal” com o dialeto rural. Queiroz (2005) comparou a narrativa gravada com a narrativa de outros 3 narradores do Vale do Jequitinhonha, com narrativas impressas publicadas em livros no Brasil e também textos do exterior que foram traduzidos e um filme. Ao todo o CD-Rom contém 34 textos do mesmo conto. O objetivo dessa comparação é encontrar os recursos lingüísticos, discursivos e marcas da oralidade que melhor configuram a mensagem. A autora conclui que os narradores fazem certas escolhas estilísticas para atingir os efeitos estéticos no ouvinte. A poesia como criação verbal oral resulta do acordo entre contador e audiência em que se identifica um conjunto de textos, que se julgam importantes, belos e lúdicos.

O que este trabalho e os autores citados pretenderam apresentar aqui é que a leitura se apresenta de maneira diferente para classes sociais diferentes. Que o discurso escolar, erudito, elitista apresenta-se como discurso legítimo e desconfigura de qualquer valor todos os outros tantos tipos discursivos. As crianças de camadas populares acabam renunciando o próprio discurso, que é muito mais oral, ligado a cultura local, aos valores coletivos, seja expresso por um caso nas comunidades rurais, seja pelo rap produzido nas periferias das grandes cidades, para se sujeitar a saber de cor e salteado o discurso de uma realidade que não é sua, em que o conteúdo ideológico apenas afirma sua condição de dominados, seguindo uma ótica capitalista.

Segundo Soares (1995) o ensino da leitura, incluídas as práticas de letramento literário, para as camadas populares conduz até o limiar de um novo

mundo porque o acesso real a esse mundo não passa da alfabetização ou então da leitura de trechos de contos literários inseridos nos livros didáticos.

Esta pesquisa pretende apontar um caminho no qual se possa seguir: considerando os elementos da cultura oral riquíssima, acreditando que os contos da tradição oral são obras de arte de tempos imemoriais, que transformam aqueles que deles se apropriam, significando-os de tal maneira que podem apontar caminhos para uma aprendizagem significativa e criadora da arte, que são fonte de conhecimento de si mesmo e das múltiplas relações entre o ser humano e os múltiplos mundos que ele habita e que o habitam, que exercitam a imaginação de maneira criativa e que a considera uma faculdade humana essencial para qualquer ato de conhecimento significativo. Isso tudo aliada à sensibilidade do contador que não só adequa seu discurso a sua audiência, mas que é curioso, faz perguntas, que tem no eriçamento dos pelos o termômetro que lhe diz que naquele momento estão todos contemplando o mistério. É assim que esta pesquisa e esta pesquisadora pretendem apresentar um mundo literário do qual todos um dia possam ter acesso real.

No próximo capítulo, este trabalho estende-se pela metodologia de pesquisa adotada e aborda o contexto do trabalho de pesquisa.

4. Metodologia de Pesquisa

O objetivo geral desta pesquisa foi investigar o impacto de vivências das narrativas de tradição oral como elemento da formação de leitores e de letramento literário. A hipótese adotada nesta pesquisa é a de que os contos de tradição oral incentivam a leitura dos livros onde histórias estão escritas.

Decorrentes deste objetivo principal, a pesquisa buscou responder às seguintes questões de pesquisa:

- 1) Quais os letramentos locais dos participantes da pesquisa, que estão entremeados às experiências de (re)contagem de histórias no espaço escolar?
- 2) Nos eventos de letramento de (re)contagem de histórias em espaço escolar, como se relacionam culturas locais e cultura valorizada escolar?
- 3) Que tipos de narrativas emergem nestes eventos?
- 4) O que propõe o contador de histórias neste contexto?
- 5) Qual a recepção dos alunos em relação a essas narrativas e eventos de letramento?
- 6) O que os resultados apontam em relação à formação do leitor literário?

A contadora-pesquisadora é formada em fonoaudiologia e integrante do Grupo Manauê – Contadores de Histórias desde 2003. Inserida no mundo das histórias literárias e populares, a contadora-pesquisadora sentiu a necessidade de estudar sobre letramento e sobre a arte de contar histórias. Em 2005, ingressou no curso de graduação em Letras do Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP e, em 2006, no curso de Mestrado do PPG em Lingüística Aplicada, Área de Língua Materna. No mesmo ano de 2005, o Grupo Manauê trabalhou em um projeto desenvolvido pela Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Campinas, realizado junto a alunos e professores de 5 escolas municipais. Uma dessas escolas participantes do projeto realizado pela

Prefeitura foi escolhida para o desenvolvimento da pesquisa, pois o trabalho surtiu um efeito positivo.

Algumas observações e indagações começaram a se desenhar a partir da experiência da contadora-pesquisadora neste contexto, como: o fato da história contada levar ao livro; o pedido de recontagem; a discussão das histórias sobre temas atuais; as relações entre a oralidade e a escrita na experiência da contagem de histórias; os desenhos, os poemas e peças teatrais produzidos a partir da contagem de histórias; a continuação, na semana seguinte, do trabalho com as histórias pela professora. Todas essas observações culminaram na proposta de pesquisar sobre o tema, o que resultou em uma pesquisa bibliográfica combinada com uma pesquisa interpretativa, no campo da Lingüística Aplicada. A pesquisa bibliográfica procurou levantar obras relacionadas à temática tratada, a saber: letramentos, dentre eles o letramento literário, estudos da narratologia, arte de contar histórias.

A pesquisa em Lingüística Aplicada é definida por Moita Lopes (2006; 1996) como de natureza interpretativa, tendo foco na linguagem do ponto de vista das relações entre os participantes, envolvendo formulação teórica e sendo interdisciplinar na análise dos processos nos quais a linguagem está envolvida. Ainda segundo Moita Lopes (2006, p. 22), “o foco neste tipo de pesquisa é no processo do uso da linguagem.”

A contadora-pesquisadora atuou assumindo dois papéis: a) como sujeito em sala de aula, fazendo parte do processo e da dinâmica da sala; e b) como observadora desse processo, olhando “de fora” da situação. Para este último enfoque, a filmagem³⁹ foi essencial para que esse tipo de análise fosse possível. Desta forma, esta pesquisa se qualifica, metodologicamente, como de observação participante – pesquisa-ação – na coleta, e como pesquisa interpretativa, na análise.

³⁹ Agradecemos a Heitor Gribl, colega e amigo, que gentilmente emprestou seu equipamento e dedicou seu tempo para filmar as sessões e entrevistas realizadas na escola.

4.1 O ingresso na escola

A escolha da escola para a realização desta pesquisa aconteceu devido à participação da mesma no já mencionado projeto, desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Campinas-SP, intitulado “A escola é nossa”, no ano de 2005, no qual o Grupo Manauê foi contratado para trabalhar, ministrando oficina de contos em diversas escolas da rede. O trabalho se constituía em contar histórias nas escolas da rede municipal de ensino, em horário de aula, junto com a professora e contadores do Grupo, em sala de aula. O Grupo atendeu diversas séries do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, de acordo com a necessidade ou a possibilidade de cada escola. Neste trabalho, fazíamos brincadeiras que preparavam para ouvir as histórias, as contávamos e, logo após, mostrávamos o livro que foi fonte da história narrada. A partir de então, surgiam reflexões por parte dos alunos sobre o que eles imaginaram e o que as ilustrações do livro apresentavam, sobre já terem ouvido ou lido a história outras vezes, sobre diferenças entre ouvir e ler uma história, sobre os temas que a história tratava e as relações com o contexto social em que estavam inseridos (escola, família, a rua etc.). Muitos alunos pediam para levar o livro para casa, a fim de lerem para os familiares. O trabalho na escola continuava com outras atividades como: dramatização, brincadeiras com objetos que recontam o conto, desenho e escrita das reflexões discutidas e/ou da própria história narrada.

O projeto “A escola é nossa” encerrou-se em 2005, porém firmamos uma relação de empatia e amizade com a Coordenação Pedagógica da escola selecionada para o estudo e com o corpo docente. Dessa forma, mesmo não mais existindo o projeto há dois anos, a Diretora e a Coordenadora Pedagógica⁴⁰ da escola permitiram a realização desse trabalho.

⁴⁰ Agradecemos à Diretora, à Coordenadora Pedagógica e à Professora S. da escola pesquisada, pela oportunidade de lá estar, na sala de aula, desenvolvendo um trabalho que acreditamos ser transformador.

4.1.1 O contexto de estudo

A escola se localiza em um bairro da cidade de Campinas, próximo às universidades. A população que compõe o bairro é formada de estudantes, docentes e moradores que há muito tempo residem no bairro. A escola selecionada atende um público diverso proveniente das famílias que ali residem. O bairro onde a escola está localizada é afastado do centro da cidade, caracterizado como um bairro residencial composto por muitas chácaras e terrenos vazios, pequeno comércio local, próximo à reserva ambiental. O acesso é limitado por poucas linhas de ônibus, não há placas de sinalização de trânsito, apenas as placas que nomeiam as ruas e de vendas de terrenos. A escola é referência por ser única no bairro, atende Ensino Fundamental I no período da manhã, Ensino Fundamental II no período da tarde e Educação de Jovens e Adultos à noite.

A contadora-pesquisadora combinou com a direção e coordenação pedagógica da escola que a turma escolhida ficaria a cargo do convite feito a todos os professores de todos os períodos para participar da pesquisa. Feito o convite, somente uma professora aceitou. Dessa maneira, a pesquisa foi desenvolvida com uma classe de alunos da terceira série do Ensino Fundamental I, faixa etária entre 8 e 10 anos, em sala de aula.

Ocorreram quatro encontros semanais com a contadora-pesquisadora, com duração de uma hora cada, totalizando quatro horas, no período de aula. Estavam presentes, durante as atividades, além dos alunos e da contadora-pesquisadora, a professora responsável da classe e o operador de vídeo.

Os dados foram coletados de junho a agosto de 2007, com interrupção de 20 dias por conta do período de férias da escola.

4.1.2 Os participantes

Os participantes da pesquisa foram, portanto, a contadora-pesquisadora, a professora e os alunos da turma investigada, sendo que quatro deles foram entrevistados depois das sessões de contagem de histórias. Os

alunos pertencem à classe social baixa e média, são residentes na cidade de Campinas, com diferentes históricos de letramentos.

Os alunos da turma estavam todos na terceira série do Ensino Fundamental, na faixa etária entre 8 e 9 anos e eram em número de 33 no total: 17 meninos e 15 meninas. Do total de alunos, investigou-se quatro alunos focais selecionados a partir da escolha da professora, seguindo o critério “bom ou mau leitor” no julgamento dela, e esses foram entrevistados pela pesquisadora (entrevista e questionário⁴¹). O nível sócio-econômico e grau de instrução dos pais dos alunos entrevistados variava entre classes C, D e E e entre Fundamental incompleto (1ª a 3ª série) e nível superior completo, o que faz da escola um ambiente em que pessoas provenientes de diferentes experiências de letramento convivam juntamente. É o caso de L e N que convivem na mesma sala de aula, porém vivenciam eventos e participam de práticas de letramento muito distintas. Os pais de L não lêem bem, freqüentaram a escola por poucos anos, enquanto que os pais de N lêem pra ela, incentivam a leitura de livros de histórias, têm um nível de escolaridade maior e participam de eventos de letramento mais complexos também.

A professora da turma tem 39 anos, é formada em Magistério em nível de segundo grau, é bacharel em Língua Portuguesa e suas Literaturas pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas, formada há 20 anos. Trabalha na escola desde 2003, lecionando para o Ensino Fundamental (1ª, 3ª e 4ª séries). O que a atraiu para participar da pesquisa junto com sua turma foi que, na época do Projeto de 2005, segundo ela, “os alunos ouviam as histórias com grande empolgação e depois se interessavam pelos livros que as continham, perguntavam sobre os autores e com isso minhas aulas foram enriquecidas.” Tendo em isso em vista, a professora acreditou que a pesquisa iria enriquecer as aulas também no ano em que esta se desenvolveu. Para ela, o letramento está ligado à experiência individual como leitores e ao nível de escolaridade das pessoas.

⁴¹ A entrevista e questionário utilizados com os quatro alunos estão descritos adiante e o roteiro de entrevista compõe os Apêndices A e B respectivamente deste trabalho.

4.1.3 Perfil de letramento dos entrevistados

O perfil de letramento de cada aluno entrevistado será apresentado na ordem cronológica da realização das entrevistas.

O primeiro aluno entrevistado foi **G**, sexo masculino, 9 anos. Seus pais tem nível de escolaridade superior, a mãe é professora primária⁴². **G** gosta de ler para aprender. Prefere revistas sobre animais a livros de história. A mãe incentivava sua leitura desde antes de ser alfabetizado, pois a mãe lia histórias. Quando aprendeu a ler, a mãe incentivou a leitura de livros de ciências e literários. Possui diversos suportes de texto em casa, como calendários, álbum de fotografias, Bíblia, dicionário, agenda, livros didáticos, romances e livros infantis, lista telefônica, enciclopédia e jornal.

Relata que lê para o irmão mais novo, mas que prefere livros didáticos com figuras explicativas ou livros paradidáticos de literatura. Tem hábito de freqüentar a biblioteca da escola diariamente, mas não conhece outra biblioteca a não ser esta. Confundiu biblioteca com uma livraria do centro da cidade.

Os pais costumam ajudá-lo nos deveres de casa habitualmente, mas não têm mais o hábito de ler em voz alta pra ele. Na escola, a leitura em voz alta geralmente se faz do livro didático pela professora e, em casa, o pai costuma ler jornal e a mãe pouco lê, pois está ocupada com os serviços domésticos.

O segundo aluno entrevistado é **L**, sexo masculino, 8 anos. Seus pais têm baixa escolaridade: a mãe estudou até a terceira série do Ensino Fundamental e sobre o pai o aluno não soube responder. Segundo **L**, a mãe lê mais ou menos e não sabe se o pai sabe ler. Os materiais escritos que possui em sua casa circulam mais na esfera cotidiana/religiosa, como manual de celular, foto de familiares e Bíblia, e na esfera escolar, como dicionário, livros didáticos e infantis. **L** relata que ninguém o levou a gostar de ler; aprendeu a gostar sozinho. A mãe não lia quando ele era menor.

⁴² **G** não declarou a profissão do pai.

Nos deveres escolares, quem ajuda eventualmente é o irmão mais velho. Os pais costumam ler em casa a Bíblia, jornal e cartas.

A única biblioteca que conhece é a da escola, a qual freqüenta somente a pedido da professora e onde ouve/ lê histórias que ele mesmo escolhe.

Conhece textos da literatura oral como adivinhas, cantigas, contos, parlendas, presentes nos livros didáticos e na convivência com amigos.

A terceira entrevista foi com **P**, sexo feminino, 9 anos. Seus pais têm grau de escolaridade variado: a mãe cursou até a sexta série do Ensino Fundamental e é empregada doméstica e o pai cursou o Ensino Médio e trabalha como segurança. Afirma que ambos lêem bem. **P** relata que gosta muito de ler, principalmente os livros do Monteiro Lobato e contos de fadas. Tem uma história de leitura diária em voz alta desses gêneros pela mãe e, posteriormente, o incentivo da mesma quando **P** aprendeu a ler, para poder ter uma profissão melhor reconhecida – arquitetura – na idade adulta. Possui diferentes suportes de texto em casa, desde os gêneros que circulam na esfera cotidiana/religiosa, como calendário e folhinhas, álbum de família, Bíblia, agenda de telefone, livro de receitas, lista telefônica, manual de equipamentos, e outros que circulam na esfera escolar, como dicionário, livros didáticos e infantis e enciclopédia. Não há romances para adultos em sua casa.

O pai ajuda eventualmente nos deveres escolares, mas não lê para ela. Prefere que ela mesma leia. Então, **P** lê/conta histórias para o seu irmão mais novo. A leitura dos pais está centrada em jornais, revistas e nos livros didáticos que chegam a cada ano para ela.

Costumava freqüentar biblioteca da cidade em que morava anteriormente, pegando os livros de contos de fadas clássicos. Dos textos de tradição oral, **P** conhece parlendas, adivinhas, cantigas, contos de terror, trava-línguas, todos ouvidos ou lidos pelas professoras da série atual e das séries anteriores também.

A última aluna entrevistada é **N**, sexo feminino, 9 anos. Também tem pais com grau de escolaridade variado: a mãe tem nível superior, arquiteta, e o pai cursou o Ensino Médio completo e é motorista. Ambos lêem bem, na opinião dela.

N gosta de ler principalmente livros autorais, além dos contos de fadas. Ela atribui o gosto pela leitura a uma amiga, à escola e também a sua mãe. Existe o chamado “clube do travesseiro”, nome que **N** e mais duas amigas que não freqüentam a mesma escola que ela inventaram para as reuniões que fazem na casa de uma das meninas, onde contam histórias de terror e lêem poesia. O “clube” acontece todos os finais de semana, antes do jantar, e termina com uma guerra de travesseiros entre elas. A escola está relacionada com o gosto pela leitura de **N** na figura da professora que lê em sala de aula e leva os alunos à biblioteca da escola, já que, em sua experiência numa escola anterior, a professora não fazia isso. E, finalmente, no que toca à família, a figura materna, que lê histórias da Bíblia para ela, e o pai que ajuda nos deveres escolares e lê livros de literatura infantil com ela. Costuma freqüentar a biblioteca da escola três vezes na semana, retirando livros de Ziraldo, Tatiana Belinky, Ruth Rocha, sendo Ziraldo seu autor preferido.

Na sua casa estão presentes vários portadores das esferas cotidiana, religiosa, escolar a saber: calendário, folhinhas, álbum de família, bíblia, bíblia infantil, agenda de telefone, dicionário, livro de receitas, livros didáticos, de romance que o irmão mais velho lê para o vestibular, e infantis, lista telefônica, enciclopédia que o tio traz da casa dela para ela ler e manuais.

Os pais costumam ajudá-la sempre nos deveres escolares, além de lerem em voz alta livros infantis e a bíblia. Costuma ir a livrarias também junto com a mãe e com uma amiga que mora próximo a sua casa. Os pais costumam ler jornal, a bíblia, receitas e literatura ficcional.

Sobre a literatura oral, as fontes são os amigos da escola, do bairro, os primos e os livros didáticos.

4.2 Procedimentos de coleta de dados

O primeiro passo para a coleta de dados foi, após a autorização da direção da escola, elaborar uma carta aos pais, relatando os objetivos e procedimentos dessa pesquisa, juntamente com um termo de consentimento (no verso da carta) autorizando a filmagem dos alunos, bem como a plena liberdade para desistir da pesquisa a qualquer momento, sem prejuízos à integridade do aluno. Essa carta figura no Apêndice C deste trabalho. Todos os pais consentiram, assinando e devolvendo o termo para a professora.

Para a coleta dos dados, foram utilizados os seguintes instrumentos:

4.2.1 Filmagem

A filmagem foi realizada com câmera digital no momento da narração das histórias, das atividades e no momento das entrevistas com os alunos selecionados. Este instrumento de coleta de dados apresentou diversas vantagens para a análise: foi possível fazer análise e comparação das sessões como um todo ou das partes que mais interessaram, verificar a interação não-verbal que ocorreu durante as narrativas e as entrevistas, como a expressão corporal, o olhar dos alunos, a mudança entonacional da voz, além da possibilidade, como dito anteriormente, da contadora-pesquisadora se olhar de fora e ver suas ações com outros olhos.

4.2.2 Entrevista

A entrevista foi realizada com quatro alunos da turma, indicados pela professora, tendo como critério de seleção por parte da mesma ser “bom leitor/mau leitor”. As entrevistas ocorreram após o término da sessão de narração, no espaço da biblioteca da escola por ser o local mais silencioso para a filmagem. Na entrevista, foram coletados dados a respeito da idade, sexo, níveis de escolaridade dos pais dos alunos, além de conhecer a história de letramentos dos alunos entrevistados, seus conceitos sobre a leitura, principalmente literária, os de seus pais e da comunidade onde estão inseridos (Apêndice B). O roteiro

elaborado para essa entrevista seguiu o modelo de questionário do INAF/2001⁴³ e das pesquisas em letramento. Também foi de grande importância avaliar os textos da tradição oral de conhecimento dos alunos, fortemente presentes e estruturados na cultura popular. São esses textos/gêneros: parlendas, adivinhas, contos, trava-línguas e cantigas de roda. O roteiro da entrevista figura como Apêndice C deste trabalho.

Todas as entrevistas foram filmadas e transcritas na íntegra. Na transcrição, os alunos serão representados quando estiverem na sala de aula, por Aluno 1 (Al 1), Aluno 2 (Al 2) e assim por diante e a pesquisadora por **C.** de contadora-pesquisadora. Quando estiverem em situação de entrevista, os alunos serão representados pela inicial de seu primeiro nome real, com consentimento.

Abreviatura	Idade	Gênero
G	8	Masc.
L	8	Masc.
P	9	Fem.
N	9	Fem.

Quadro 1: Sujeitos da pesquisa.

⁴³ Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF), iniciativa do Instituto Paulo Montenegro – Ação Social, do IBOPE e da ONG Ação Educativa, que teve o objetivo de informar a sociedade brasileira sobre as práticas e habilidades leitoras, de escrita e de matemática da população. Os dados comentados foram coletados em 2001 por meio de questionário numa amostragem de 2 mil pessoas, representativa da população de 15 a 64 anos, residentes em zonas urbanas e rurais, em diversos pontos do país. Para aprofundar o assunto ver Ribeiro, 2003.

4.2.3 Textos orais, escritos e desenhos produzidos pelos alunos

Os textos orais produzidos pelos alunos aconteceram logo após a narração da história e interações sobre perguntas que a contadora-pesquisadora fez ou então textos orais produzidos em situação de contagem de histórias, como atividade proposta pela contadora-pesquisadora.

Os textos escritos foram produzidos em casa, a pedido da contadora-pesquisadora, sobre um tema específico, ou então como atividade escolar solicitada pela professora. Os desenhos seguiram o mesmo encaminhamento, com exceção da história “O caso do bolinho” em que os alunos quiseram cantar a música contida na história e fazer desenho.

4.2.4 Notas de campo

As notas de campo se constituíram como comentários filmados sempre ao término das entrevistas e serviram para registrar as sensações do dia de trabalho: se os objetivos foram ou não alcançados, quais as impressões que ocorreram logo ao término da sessão e que a contadora-pesquisadora considerou relevantes.

4.3 A seleção dos contos e as tarefas desenvolvidas

A contadora-pesquisadora selecionou alguns contos populares oriundos da tradição oral, que foram narrados na seguinte seqüência:

Seqüência	Título da história dada pelo autor	Referência
1 ^a	C1 A princesa que tudo via	Conto de fadas ⁴⁴
2 ^a	C2 A missa dos mortos	História oral ⁴⁵
3 ^a	C3 A menina do copo d'água	Lenda urbana ⁴⁶
4 ^a	C4 A mulher do viajante	Conto popular ⁴⁷
5 ^a	C5 O caso do bolinho	Conto popular
6 ^a	C6 A Velha miséria	Conto popular

Quadro 2: Histórias narradas durante a pesquisa.

Geralmente, a seqüência de atividades se caracterizou primeiramente por uma conversa informal com os alunos; depois, com a turma em silêncio, a contadora-pesquisadora narrava uma história da tradição oral para toda a turma e, em seguida, propunha uma atividade escrita ou oral a respeito da história narrada. Foi solicitado que os alunos desenhasssem, contassem histórias oralmente, falassem sobre o que acharam da história contada, escrevessem em casa uma história, ou recontassem alguma que ouviram pela contadora-pesquisadora ou outra pessoa, leram ou assistiram em algum lugar.

O quadro a seguir mostra as atividades realizadas em cada encontro:

⁴⁴ Propp (1928) define *conto de fadas* ou *conto maravilhoso*, pela ótica da morfologia, todo desenvolvimento narrativo que partindo de um *dano* ou uma *carência* e passando por *funções intermediárias*, termina com o casamento ou *desenlace*.

⁴⁵ Bentes (2000) descreve a constituição do gênero *história oral* e *conto popular* considerando o saber que o ouvinte/leitor tem sobre os conflitos da trama, sua resolução e o conjunto de estratégias enunciativo-discursivas realizadas pelo narrador. Segundo a autora (2000, p. 193): a "história oral caracteriza-se por reelaborar um (ou mais de um) elemento da tradição, sem que seja possível um reconhecimento por parte do público das formas que os conflitos vão tornar e das formas como vão ser resolvidos."

⁴⁶ Lendas urbanas, mitos urbanos ou lendas contemporâneas são pequenas histórias de caráter [fabuloso](#) ou [sensacionalista](#) amplamente divulgadas de forma oral, através de e-mails ou da imprensa e que constituem um tipo de [folclore](#) moderno. São freqüentemente narradas como sendo fatos acontecidos a um "amigo de um amigo" ou de conhecimento público. Disponível em http://pt.wikipedia.org/wiki/Lenda_urbana Acesso em 19 de julho de 2008.

⁴⁷ Segundo Bentes (2000) novamente, o *conto popular* pode ser definido a partir dos critérios da NR anterior, pelo "fato de haver um conhecimento prévio e genérico, por parte do público, da seqüência de eventos que compõem uma determinada estória." (BENTES, 2000, p. 189).

Histórias/Atividades realizadas	C1	C2	C3	C4	C5	C6
Modo como foi narrado	Oral	Oral	Oral	Leitura	Oral	Oral
Desenho	X			X	X	
Escrita (re-escrita)		X	X		X	
Conversa sobre a história	X	X			X	X
Contagem histórias		X	X			
Participação voluntária durante a história	X	X	X	X	X	X
Participação solicitada durante a história				X		

Quadro 3: Atividades realizadas com as histórias

4.4 Procedimento de análise dos dados

Para a análise dos dados, foram utilizados os seguintes produtos para compor o *corpus* principal: as entrevistas com os quatro alunos da sala indicados pela professora e trechos das sessões de contagem de histórias em sala de aula.

Tanto as entrevistas como as sessões foram transcritas na íntegra, obedecendo a ortografia convencional da língua portuguesa escrita no Brasil.

Todos os outros produtos produzidos durante as filmagens e depois dela por intermédio da professora, tais como: desenhos, produções escritas, notas de campo fizeram parte do *corpus* de apoio e foram utilizados conforme a necessidade que o *corpus* principal demandou na análise.

4.4.1 Recorte dos dados

Para responder as perguntas de pesquisa, foram realizados alguns recortes no *corpus*, que envolviam a narrativa de histórias e as interações entre contadora-pesquisadora e alunos. As produções escritas e de desenhos dos alunos a respeito das histórias e as atividades propostas pela contadora-pesquisadora e também pela professora foram utilizadas para iluminar alguns pontos da análise e complementar as respostas às perguntas de pesquisa.

4.4.2 Análise dos dados

Na análise dos dados para responder às perguntas de pesquisa foram utilizados recortes da interação em sala de aula e os recortes das entrevistas.

No próximo capítulo, as análises dos dados concentram-se em responder as questões de pesquisa 1) Quais os letramentos locais dos participantes da pesquisa, que estão entremeados às experiências de (re)contagem de histórias no espaço escolar?; 2) Nos eventos de letramento de (re)contagem de histórias em espaço escolar, como se relacionam culturas locais e cultura valorizada escolar? e 3) Que tipos de narrativas emergem nestes eventos? Para isso, a contadora-pesquisadora recorre aos recortes de sala de aula e entrevistas e as categorias de análise relacionadas aos letramentos abordam o conhecimento da tradição oral como letramento local, eventos de letramento escolares e não escolares.

5. Análise dos dados: Letramentos

Neste capítulo, foram analisados recortes dos dados coletados durante as sessões de contagem de histórias juntamente com recortes das entrevistas com os quatro alunos selecionados pela professora da turma. As análises dos dados foram divididas em dois capítulos para melhor compreensão no que diz respeito aos letramentos (perguntas 1, 2 e 3) e, mais especificamente, ao letramento literário (perguntas 4 a 6). Essa divisão foi feita a fim de organizar as respostas às perguntas de pesquisa descritas no início do capítulo anterior quais sejam:

- 1) Quais os letramentos locais dos participantes da pesquisa, que estão entremeados às experiências de (re)contagem de histórias no espaço escolar?
- 2) Nos eventos de letramento de (re)contagem de histórias em espaço escolar, como se relacionam culturas locais e cultura valorizada escolar?
- 3) Que tipos de narrativas emergem nestes eventos?
- 4) O que propõe o contador de histórias neste contexto?
- 5) Qual a recepção dos alunos em relação a essas narrativas e eventos de letramento?
- 6) O que os resultados apontam em relação à formação do leitor literário?

Em cada um dos capítulos foram enfocadas as categorias de análise pertinentes para responder cada questão. As categorias de análise relacionadas aos letramentos abordadas neste capítulo foram: conhecimento da tradição oral como letramento local, eventos de letramento escolares e não escolares.

No capítulo seis, as categorias de análise foram características lingüísticas dos textos orais e escritos como a análise da estrutura narrativa de acordo com o campo cultural, jogo dramático, mimese, fruição e catarse.

5.1 Letramentos locais, globais e escolares: o conhecimento dos entrevistados sobre os contos

Neste item, analisaram-se as diferentes situações de letramento de cada um dos quatro alunos entrevistados e como essas contribuem para o letramento literário, considerando as relações entre cultura de massa e cultura vernacular/local dentro do espaço escolar.

Compreende-se por situação de letramento a maneira como os sujeitos entrevistados se relacionam com os eventos e práticas sociais de leitura e escrita nos quais estão inseridos. Cada situação pressupõe habilidades de leitura e escrita (alfabetismo) e nos remete ao histórico de cada aluno, já que não houve uma pesquisa etnográfica neste sentido.

Os alunos, de uma forma geral, e os alunos entrevistados em particular têm conhecimento de textos da tradição oral provido por duas esferas de circulação principais: a família e a escola. Ou seja, os eventos de letramento que envolvem os contos de tradição oral, as parlendas, as adivinhas provém não só da família, mas também da interação em sala de aula com a professora e os livros didáticos. Em outras palavras, pode-se dizer que o conhecimento dos alunos a respeito da tradição oral na esfera familiar vem da cultura local, pelas próprias relações familiares, e da cultura de massa, mediada pela TV principalmente. Na cultura escolar, o acesso a esses textos/gêneros se faz principalmente por meio do livro didático no qual a cultura local já está escolarizada e a serviço da aprendizagem da língua escrita.

Pode-se perceber, nos recortes a seguir, a procedência do conhecimento sobre a tradição oral proveniente da escola:

Exemplo 1

C: (...) Que legal! E como que você conheceu essa (*adivinha*)... Quem que te contou?

P: Minha professora da segunda série.

C: Que contou pra você?

P: [afirma com a cabeça]

Exemplo 2

P: O rato roeu a roupa do rei...O rato roeu a roupa do rei e a rainha ruim roeu o resto!

C: Ah! Ó lá! Falou bem rápido! Muito bom! E como você conheceu esse trava-língua?
P: Esse daí: “o rato roeu a roupa do rei de Roma”, esse daí eu já sabia... Aí eu acho que foi a Carol que me falou ali.
C: Sua amiga?
P: [afirma com a cabeça]
C: Da sala?
P: É.

Exemplo 3

C: Legal. E essa (*parlenda*) você conheceu onde?
P: Esse aí eu conheci no prezinho.
C: Aqui na escola?
P: Não. Em Caldas.
C: Na escola lá. E a do cachimbo também?
P: Também.

Exemplo 4

P: Parlenda. Se alguém, perguntar pra você se você conhece alguma parlenda você vai dizer: “Claro!”. E como você ficou sabendo dessa parlenda? Quem te contou essa daí?
L: Eu li no livro de... português.
P: Você leu no livro de português?
L: [afirma com a cabeça]
P: Daqui da escola?
L: É.

No exemplo 1 e no exemplo 3, os conhecimentos sobre adivinha e parlenda foram provenientes da escola, na figura da professora. No exemplo 3, não ficou evidenciado que foi a professora que ensinou a parlenda, mas podemos imaginar que é muito comum as professoras da educação infantil e das séries iniciais valerem-se das parlendas para ensinarem as crianças a rima dos versos, pensando na associação letra-som, som-letra para o processo de alfabetização; ou seja, os elementos da tradição oral estão sendo utilizados como ferramentas para a aprendizagem escolar da língua e não como elementos dignos de aprendizagem por fazerem parte de uma cultura.

No Exemplo 2, **P** referiu-se a uma colega da sala de aula na aprendizagem de um trava-língua. Podemos notar que, mesmo quando os elementos da tradição oral não estão presentes como objetivos de ensino da língua para alfabetização, tais elementos circulam entre os alunos como forma de transmissão desse conhecimento como brincadeiras com a língua.

No Exemplo 4, L aponta o livro didático de Língua Portuguesa como mediador no ensino de uma parlenda. Mais uma vez, nesse exemplo, observou-se a influência escolar na transmissão de um elemento da tradição oral, agora na figura do livro. O livro didático de Língua Portuguesa faz tentativa de ser mediador entre a cultura local e a escolar. Os alunos conseguem reconhecer nele elementos de sua cultura, como elementos da tradição oral, porém é interessante atentar para o fato dos elementos tradicionais orais estarem atrelados ao livro de Língua Portuguesa e não a nenhum outro tipo de livro de qualquer outra disciplina.

Podemos refletir sobre tal observação do seguinte ponto de vista: parece ser natural pensar nos elementos da tradição oral como parte do mundo da língua, já que são constituídas por brincadeiras de uso da língua e da linguagem. Porém, tais elementos, se vistos pela instituição escolar, pelo livro ou professor, como mediadores para o ensino da língua normativa somente e não como aspectos culturais da língua, corre-se o risco de cair na armadilha de, reduzir a cultura oral a uma ferramenta de ensino. Dessa forma pode ao invés de atrair, distanciar certos alunos provenientes das comunidades que vivenciam essas práticas orais.

Por outro lado, se estes elementos estiverem sendo utilizados como mediadores desse processo em que acredita Ricardo Azevedo, no qual a cultura popular⁴⁸ oral pode contribuir aproximando os alunos da cultura literária, ou seja, aproximando o local do escolar e vice-versa, os dois lados ganham.

Há um hibridismo de culturas, se considerarmos que o aluno transita pelas culturas dentro e fora da escola. Está imerso na cultura de sua comunidade, aqui dita local, familiar, e também participa dos eventos de letramento da escola, mesmo que como espectador. No Exemplo 2, observou-se que aquilo ensinado pela escola foge aos objetivos desta, quando os alunos simplesmente brincam com a linguagem, brincam com os trava-línguas, atitude

⁴⁸ Foi utilizado este termo “cultura popular” dentro das concepções deste autor descritas no Capítulo 1 desta dissertação.

autônoma, própria do universo infantil que é brincar e não verificar quantas vezes a letra “R” se repetiu, por exemplo. Dessa maneira, acabam não fazendo aquilo que a escola que age de acordo com a primeira descrição de mediação espera.

Nos próximos exemplos, observa-se de que maneira os conhecimentos da tradição oral vêm do âmbito familiar:

Exemplo 5

C: Ah! Me diz uma coisa: aquela (*história*) que você contou da cabra, quem que te contou?

N: A Paula.

C: A Paula... E onde ela ficou sabendo dessa história?

N: No livro!

C: Lá do (*livro*) “Lendas Brasileiras”?

N: É! Foi o que ela me disse.

Exemplo 6

C: E as histórias? Os contos de fadas?

P: Histórias... Contos de fadas eu conheço.

C: Conhece?

P: [afirma com a cabeça] É que eu ganhei de aniversário... É abril, eu ganhei um livro sobre o folclore brasileiro... Aí têm vários, tem o guaraná... Tem umas histórias que eu nem conhecia. Tem o Uirapuru... Não sei se é Uirapuru ou Uirapurora.

Exemplo 7

Al5: A história que eu vou contar é que aconteceu com a minha vizinha. A história que eu vou contar aconteceu com a minha vizinha. Um dia, a minha mãe que me contou.

Exemplo 8

C: E você costuma contar história pra sua irmã, pra sua mãe?

P: Pro meu irmão.

C: Seu irmão? Mais novo?

P: [afirma com a cabeça]

C: E ele gosta?

P: Gosta.

C: E como é que você faz? Você conta? Você lê?

P: Eu conto... Depois eu leio...

Exemplo 9

C: E da onde vocês tiram as histórias pra contar?

N: A gente vai lendo em livros, ou a gente inventa, ou a gente vê em filme. E depois ela tem um livro de poemas: “Caldeirão de Poemas”.

Exemplo 10

Al8: A história é... Eu vi na TV né? É... Começa num... Num pequeno bar né?

Nos exemplos acima, se pôde observar que, em casa, os elementos mais comuns da tradição oral são os contos. Esses contos são provenientes de três lugares basicamente: dos livros, dos relatos orais de experiência pessoal e da televisão.

Nos Exemplos 5 e 6, o livro está presente como principal objeto por meio do qual se entra em contato com as histórias. O contar histórias oralmente sem o livro acaba se atendo a uma atividade mais relacionada aos relatos de experiência pessoal (Exemplo 7) ou então atividade realizada por crianças, como se observou no Exemplo 6 em que **P** conta histórias para o irmão, mas também as lê. O acervo familiar de livros infantis foi mencionado por todos os entrevistados. Mesmo **L**, que é considerado pela professora um aluno “mau leitor”, referiu a presença de livros infantis em casa. Evidente que a simples presença do livro não forma leitores, nem os incentiva à leitura, mas podemos inferir que existe uma importância atribuída pelas pessoas ao fato de terem a posse de livros. Importância esta inculcada pela escola, representante do patrimônio cosmopolita⁴⁹. Esta constatação também foi observada nos dados do INAF e comentada por Abreu (2003), em relação ao fato de que ter livros em casa seja sinal de *status* social.

⁴⁹ Santos (2001, p. 73) define *cosmopolitismo* como sendo as “práticas e discursos de resistência contra as trocas desiguais no sistema mundial” ou seja, todas as formas de ações solidárias contra a opressão, exploração, situações de poder desigual. Já patrimônio é definido pelo autor (2001, p. 75) como *patrimônio comum da humanidade* sendo as “lutas transnacionais pela proteção e desmercadorização de recursos, entidades, artefatos e ambientes considerados essenciais para a sobrevivência digna da humanidade e cuja sustentabilidade só pode ser garantida à escala planetária.” Segundo Santos (2001, p. 80), “À luz da caracterização do sistema mundial em transição que propus acima, o cosmopolitismo e o patrimônio comum da humanidade constituem globalização contra-hegemônica na medida em que lutam pela transformação de trocas desiguais em trocas de autoridade partilhada. (...) No campo das práticas sociais e culturais transnacionais, a transformação contra-hegemônica consiste na construção do multiculturalismo emancipatório, ou seja, na construção democrática das regras de reconhecimento recíproco entre identidades de culturas distintas. Este reconhecimento pode resultar em múltiplas formas de partilha – tais como identidades duais, identidades híbridas, inter-identidade e trans-identidade -, mas todas elas devem orientar-se pela seguinte pauta trans-identitária e trans-cultural: temos o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza e de ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza.” Em relação à educação especificamente, Santos (2001, p. 372) afirma que a educação é um campo de transnacionalização, “porque tenta aprofundar ligações entre as mudanças na economia global e mudanças na política e prática educativas. A distinção entre políticas e práticas conduz-nos a lembrar que a educação um “localismo globalizado” e um “globalismo localizado”.

No Exemplo 9, **N** exemplifica bem os lugares de onde as histórias surgem: livros, criação ou televisão. A criação de histórias por crianças é algo natural a elas nas brincadeiras de faz-de-conta. A narração de histórias criadas por **N** baseou-se em uma lenda lida pela aluna em livro do Câmara Cascudo. Segue o Exemplo:

Exemplo11

C: Ah! Me diz uma coisa: aquela (*história*) que você contou da cabra, quem que te contou?

N: A Paula.

C: A Paula... E onde ela ficou sabendo dessa história?

N: No livro!

C: Lá do (*livro*) “Lendas Brasileiras”?

N: É! Foi o que ela me disse.

C: Ah...Que legal. Bom, mas aquela história é um horror, é uma sangueira!

N: Mas eu inventei essa parte!

C: Você inventou essa parte?

[risos]

N: É porque não dá medo a história.

C: Ah, não?

N: Não.

C: Mas até que parte vai a história?

N: Vai até a parte que a mãe chega e está tudo arranhado, mas não tem escrito na parede.

C: Não tem escrito na parede com...

N: Sangue.

C: Com sangue. O quê que estava escrito mesmo?

N: Ahá! Peguei seus filhos!

C: Mas os filhos morrem? Na história...

N: [afirma com a cabeça] Verdadeira.

C: Na versão lá da Paula.

N: [afirma com a cabeça]

N é considerada pela professora uma boa leitora e boa aluna. Seus pais são, como vimos, leitores e possuem livros em casa, de diferentes gêneros. N participa de eventos de letramento como leitura e contagem de histórias pelos seus pais, recebe ajuda nas tarefas da escola por parte deles, encontra com outras crianças em casa para lerem e criarem histórias. Todos esses eventos colaboram para o desenvolvimento do letramento literário, pois N, quando conta histórias, enfatiza as palavras construindo o clima de suspense e criando elementos para provocar catarse a seus espectadores. Foi observado que o

discurso narrativo de N, como veremos, está repleto das catálises descritas por Barthes (1966) e, dessa forma, o efeito desejado é atingido. Nas palavras de Labov (1969), N se prende mais em duas categorias – de orientação e avaliação – , a fim de provocar nos seus ouvintes o julgamento conveniente à situação e orientá-los à verossimilhança da história. Ela atribui detalhes à história, que não estão na versão ouvida por ela, mas que N sabe que se não for dessa forma, naquele momento de sua performance, a história não cumpre o objetivo que ela quis alcançar: fazer as pessoas sentirem medo. Podemos constatar na resposta de N à pergunta da contadora-pesquisadora:

C: Você inventou essa parte?

[risos]

N: É porque não dá medo a história.

Neste recorte, pôde-se constatar que **N**, ao comentar sobre a história narrada, costura seus dois universos: o familiar, em que práticas letradas literárias são comuns, como leitura de livros e de poemas, e que são valorizadas pelo universo escolar. **N** então trouxe para dentro da escola algo lido e valorizado pela instituição, mas atribuiu a este conto elementos próprios, provavelmente experienciados por assistir filmes de terror, nos quais escrever palavras com sangue nas paredes acontece. E mais, **N** sabe que está se dirigindo aos seus colegas de sala, na situação em que todos que narraram histórias de terror a retiraram dos filmes, e, assim, colocando tais elementos a mais em sua narrativa, **N** atinge seu público com efetividade. Tal característica, de adequar a linguagem à platéia foi caracterizada por Zumthor (1993) como um índice da oralidade entre os narradores.

No Exemplo 9, **N** remete a filmes e, no Exemplo 10, uma outra aluna da sala (Al 8) refere a televisão como mídia onde se pode ouvir histórias. As histórias contadas pelos alunos são basicamente histórias de terror quando a fonte é a televisão, assistidas em programas, seriados e/ou filmes.

O exemplo a seguir mostra as diversas fontes a partir das quais os alunos têm contato com as histórias.

Exemplo 12

1ª sessão – junho de 2007

(Sala de aula: Os alunos estão sentados cada um em seu lugar na classe com as carteiras em fileiras. A professora da sala está em pé, diante da sala, próxima à porta. A contadora-pesquisadora está na frente da sala e, depois de se apresentar e o colega H. que está filmando, pergunta aos alunos sobre o conhecimento que os alunos têm das histórias).

C: Vocês conhecem bastante história?

Als: Conheço! [fazem sinal afirmativo com a cabeça]

C: Que histórias vocês conhecem?

Als: [falam todas juntas]

C: Ih! Espera, o H. não vai conseguir ouvir nada.

Professora (P): Ergue o braço.

C: Ergue o braço.

[Alguns alunos levantam os braços.]

C: Quem conhece? Fala o nome de uma. [aponta para um aluno]

Al1: Saci-Pererê.

Al2: Os sete bezerrinhos.

C: Você, que história você conhece?

Al3: Ah...Pica-pau.

C: Pica-pau...

P: Do Pica-pau Amarelo.

Al4: Os três porquinhos.

C: Os três porquinhos?

Al4: O Sítio do pica-pau amarelo.

Al5: Da Mônica.

C: Da Mônica. Oi? Espera aí...

Al6: O macaco e a velha.

C: O macaco e a velha!

Al7: Essa aí é legal, do macaco e a velha.

Al7: É...Branca de neve e os sete anões.

Al8: Chapeuzinho amarelo.

C: Chapeuzinho amarelo.

Al9: Chapeuzinho vermelho.

C: Chapeuzinho vermelho, chapeuzinho verde.

[risos]

Al10: Chapeuzinho amarelo!

Al11: Já foi!

Al12: A pequena sereia.

Al13: A raposa e as uvas.

C: A raposa e as uvas.

Al14: Patinho feio.

C: Patinho feio.

Al15: A língua dos Manauês.

C: A língua dos Manauês? Será que era a minha língua que estava lá?

[risos]

Al16: Professora! (*para a contadora-pesquisadora*) Rapunzel!
C: Rapunzel! Que mais?
Al17: Cinderela.
C: Vocês já conhecem todas as histórias, assim eu vou embora!
Al17: João e o pé de feijão.
C: João e o pé, vocês já conhecem tudo!

Neste ponto, para prosseguirmos com as análises, é necessário fazer um histórico breve sobre a definição de cultura, comentar sobre a dicotomia entre a cultura clássica, cultura oral e cultura de massa para chegar a um novo conceito de culturas híbridas. Até a década de 1950 do século passado o conceito de cultura era exclusivo ao domínio das artes e dos saberes eruditos, valorizado e denominado como alta cultura. A quantidade dos tipos de saberes eram ligados a quem detinha o poder político, econômico, religioso e ideológico. O fazer artístico acabou sendo referendado às tradições e modelaram a chamada cultura clássica e erudita.

A partir da metade do século XX, este poder de detenção dos saberes foi atribuído à escola que se torna responsável pelo acesso à população do que é valorizado como alta cultura (patrimônio). A partir de então se postula a dicotomia entre cultura erudita ou alta cultura e cultura popular. Não se tem mais um conceito unívoco de cultura, mas uma visão dicotômica entre cultura erudita e cultura popular ou folclore.

Dentro do conjunto de dicotomias então propostas, encontramos a cultura oral e cultura escrita como já discutimos no capítulo I. O que vale retomar neste ponto são as construções da cultura oral por meio das narrativas orais. Para Bentes (2000), os narradores orais estudados pela autora quando vão narrar algo acabam escolhendo entre dois caminhos, ou melhor dizendo, os narradores acabam constituindo determinados gêneros do discurso que mantêm relação com outros gêneros da instituição literária: ou narram o conto popular, corrente da tradição oral, e assim chamado por se apresentar de maneira ritualística do ponto de vista lingüístico; tido como um produto conhecido de uma comunidade ou da cultura de uma comunidade e, portanto, reconhecido pela sociedade pela sua estrutura e por toda sua tradição, tornando-se de certa

maneira canônico, pois remete a uma memória coletiva. Ou então, o narrador escolhe narrar histórias orais que se compreendem por toda a tradição reelaborada pelo contador. O contador captura elementos da tradição e os reelabora em seu discurso “sem que seja possível um reconhecimento por parte do público das formas que os conflitos vão tomar e das formas como vão ser resolvidos” (Bentes, 2000, p. 193). São configurações em que se pode perceber com maior facilidade o discurso do narrador. Ambos os gêneros remetem a certos gêneros literários como o maravilhoso e o fantástico, por encontrar semelhanças em seus elementos constituintes.

Voltando a discussão da dicotomia cultural, Canclini (1997) afirma que a cultura constituída das tradições referendadas pelas camadas dominantes da sociedade, não é uma realidade, mas uma *teatralização do patrimônio cultural*, ou seja, a tradição ancora-se em determinados patrimônios estabelecidos e criados pelas elites e contem determinados conceitos e olhares próprios. A resposta a isso, de forma a lhe fazer resistência, é a existência de um outro patrimônio que se determina como popular. Para Canclini (1997), o que determinou a maneira como a chamada cultura popular foi construída foram três correntes da teatralização, a saber: o folclore, a indústria cultural e o populismo político. No caso da contagem de histórias ou dos contadores de histórias no Brasil sudeste, podemos identificar a figura do caipira (folclore) por meio da indústria cultural cinematográfica, como os filmes do Mazaropi, juntamente com o surgimento da filmagem dos contos de fadas por Walt Disney e dos seriados de TV brasileiros reproduzindo a literatura de Monteiro Lobato e política do ensino da língua normativa nas escolas.

Para desfazer essa construção, Canclini (1997) aponta para uma análise sobre o que ele denomina *culturas urbanas*. São culturas que surgem devido à alta modernidade das nossas sociedades e são mais difíceis de serem dicotomizadas e, por isso, comparadas ou relacionadas. O que acontece na alta modernidade é um fenômeno que Canclini, com base em Bakhtin, chamou de *hibridização*. Nas sociedades urbanas e, portanto nas culturas urbanas, esses

pares de oposição, como subalterno e hegemônico, tradicional e moderno, por exemplo, desmoronam. O que aparece são novas modalidades de organização da cultura, de hibridação de classes, nações, etnias etc. e que requerem outros instrumentos conceituais. Para o autor, o principal instrumento é a *hibridização intercultural* operada na modernidade e muito dependente dos meios de comunicação analógicos (meios de massa como o rádio, a TV e os impressos) e digitais, principalmente.

Para o autor (1997 p.348), hoje todas as culturas são de fronteira. Todas as artes se desenvolvem em relação com outras artes, o artesanato migra do campo para a cidade, os filmes, os vídeos e as canções que narram acontecimentos de um povo são intercambiados com outros. Assim as culturas perdem a relação exclusiva com seu território, mas ganham em comunicação e conhecimento.

Voltando à análise, das histórias que os alunos conhecem, as fontes vêm de duas esferas: da esfera escolar e da esfera de entretenimento de massa, como se observa a seguir:

Esfera escolar	Esfera Entretenimento de massa
Lendas, Fábulas (Folclore): Saci, Língua dos Manauês, Sete bezerrinhos, A raposa e as uvas, O macaco e a velha.	Contos de fadas: (Disney): Branca de Neve, Cinderela, Rapunzel, Pequena Sereia.
Clássicos: Chapeuzinho Vermelho, Três porquinhos, João e o pé de feijão, Patinho Feio.	Seriado: Sítio do Pica Pau Amarelo Filme: Histórias de terror.
Literatura Autoral: Chapeuzinho Amarelo.	Histórias em Quadrinhos: Mônica

Quadro 4: Fontes do conhecimento das histórias

Os relatos de filmes da TV pertencem à esfera do entretenimento de massa e, nesse caso, fazem parte da cultura de massa, global. Da cultura valorizada pela escola temos as fábulas e lendas do folclore, os clássicos da literatura e a literatura autoral, como *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque de Hollanda, por exemplo.

Constatamos, nesta pesquisa, que grande parte dos alunos em sala de aula e dos entrevistados capturam de seus universos o conhecimento proveniente da experiência familiar, em que fontes diversas misturam-se com o conhecimento que a escola oferece. Apesar das fontes estarem situadas em espaços diferentes, a casa e a escola, a emergência deste conhecimento quando questionados sobre as histórias que conhecem aparecem no mesmo discurso. Podemos inferir que os lugares das histórias na modernidade não mais pertencem somente aos livros como a escola valoriza constituída por um tipo de cultura, mas aquilo que Canclini (1997) chamou de culturas híbridas. As histórias são um bom exemplo disso. Estão por toda parte, como os alunos apontam, construídas, traduzidas, interpretadas por diferentes linguagens que se relacionam com a escrita de forma direta, como as histórias em quadrinhos, ou indireta, como os filmes e seriados que remetem tanto ao roteiro escrito quanto à literatura em determinados casos. Adiante, será feita a análise do tipo de narrativa emergente da cultura de massa, com características multimodais como é o caso dos filmes de terror. Mas, primeiro, pareceu importante observar de que maneira esses contos são contados, quem conta e por que.

Os exemplos a seguir apontam dois aspectos importantes para os letramentos: a pessoa que influencia na leitura e como isso ocorre.

Exemplo 13 (Entrevista com P)

A)⁵⁰

C: Você gosta de ler?

P: Gosto, muito!

C: Muito? E que coisas que você gosta de ler?

P: Gosto de ler muito livro infantil... Qualquer coisa que eu vejo eu começo a ler!

⁵⁰ Cada Exemplo foi dividido em A, B, C, pois retratam momentos da mesma entrevista da mesma aluna.

B)

C: Está certo. E quem te ajudou a gostar de ler? Quem falou pra você?

P: Minha mãe.

C: É? Como que ela fala?

P: Ela fala assim, que a gente tem que ler bastante porque aí quando crescer... Eu quero ser arquiteta, né? Ela fala que eu tenho que ler bastante pra ficar inteligente pra quando... Pra quando eu crescer eu ser arquiteta, se não eu vou ter que ser empregada, segurança, e eu não quero [nega com a cabeça] ser isso, eu quero ser arquiteta [afirma com a cabeça].

C)

P: A única coisa que eu não gosto de ler é jornal.

C: Por que?

P: Ah! Jornal é entediante.

C: Entediante?

P: [afirma com a cabeça].

C: Por que é entediante?

P: Porque lá só fala coisa que eu não entendo nada!

C: Ah... E nos livros você entende?

P: [afirma com a cabeça] Entendo.

O Exemplo 13A apontou na entrevista de **P**, o gênero literário como predileto para leitura e, em outro trecho da entrevista (Exemplo 13C), ela afirmou que não gosta da leitura de jornal. A leitura literária é mais próxima de **P** para a compreensão do mundo do que a leitura do jornal. Isso porque a leitura de histórias em casa mediada pelo adulto ou de maneira autônoma são mais recorrentes do que a leitura do jornal. **P** refere que seus pais lêem jornal, mas não diz de que maneira eles lêem e se ela está inserida como participante desta prática. Seus pais liam histórias a **P** quando ela era pequena e, assim que aprendeu a ler sozinha, os pais continuaram orientando-a na leitura como uma forma de adquirir conhecimento para arrumar um trabalho melhor que o de seus pais (Exemplo 13B).

P traz um ponto muito importante em sua fala, quando toca na questão de que sua mãe a orienta para ler para desenvolver e não para aprender ou conhecer o mundo. Ela retoma pela fala da mãe o mito do letramento de que há mudanças nos efeitos sociais pelo domínio da escrita, acreditando que a escrita leva a estágios mais complexos e desenvolvidos de cultura e organização cognitiva, acessando por si mesma maior poder e mobilidade social.

Exemplo 14 (Entrevista com N)

A)

C: É? E me diz uma coisa, quem que te ajudou a gostar de ler?

N: Minha amiga e essa escola nova.

B)

C: Na sua casa, a sua mãe lê pra você?

N: [afirma com a cabeça]

C: É? O quê que ela lê pra você?

N: Ela lê historinha. Teve uma Bíblia que já leu inteirinha pra mim.

C: Que jóia!

N: Meu pai também lê pra mim.

C: O que ele lê?

N: Ele me ajudou a ler a história do Menino Maluquinho, ele lia pra mim depois eu lia pra ele.

No Exemplo 14, a entrevistada é N que tem em seu seio familiar a presença de diferentes eventos de letramento literário, pois N lê literatura autoral, contos e lendas do folclore, poesia entre outros. Os pais se dividem nas tarefas de leitura religiosa e escolar/literária. A escola e uma amiga aparecem influenciando o gosto pela leitura. A primeira por solicitar a leitura de seu autor predileto, Ziraldo, e a segunda por propor a amiga o encontro com histórias e poesia no chamado Clube do Travesseiro⁵¹, evento em que N se reúne com outras amigas da comunidade onde mora e ficam lendo e contando histórias e poesias.

Exemplo 15 (Entrevista com G)

A)

C: Me diz uma coisa **G.**, você gosta de ler?

G: Hum... Mais ou menos. Mais... Eu gosto mais é de ler coisas de animais.

B)

C: Você falou que a sua mãe lia pra você, né?

G: Ahã.

C: Quando você era menor. O quê que ela lia pra você?

G: Bom... Sabe aquele livrão grande que eu falei? *(No início da entrevista, G. refere-se a um livro de 270 páginas da Disney com histórias clássicas como: Peter Pan, Alice no País das Maravilhas, 101 Dálmatas, Rei Leão, Pequena Sereia etc.).*

C: [afirma com a cabeça].

G: Então, ela pegava ele e começava a ler pra mim.

⁵¹ Este evento tão particular dos dados terá destaque mais adiante nesta análise.

No Exemplo 15, **G** adianta logo no início da entrevista que não gosta de ler para se distrair e sim apenas para aprender. A função da leitura, para ele, é semelhante à função da leitura em que a mãe de **P** acredita: ler para ter uma utilidade, seja aprender ou trabalhar. Mais uma vez, o mito assumido da perspectiva autônoma aparece.

Quando **G** diz que gosta de ler sobre animais, está referindo-se ao livro de ciências e às enciclopédias, esfera escolar, leitura utilitária. Porém afirma que, quando era menor, sua mãe lia textos provenientes da esfera de entretenimento de massa. **G** é considerado um “bom leitor”, está imerso nas práticas e eventos de letramento em casa e na escola e tem um interesse particular por livros de ciências.

No Anexo B desta dissertação encontra-se a redação escrita por **G** de uma tarefa realizada pela professora em que ela leu uma história em voz alta para a classe e solicitou que os alunos a recontassem por escrito. Nesta redação, **G** reproduz na escrita a estrutura escolar das narrativas. O conto lido é para ser reescrito e da forma como **G** foi treinado. Sua redação apresenta a função núcleo de Barthes (1966) bem distinta, porém poucas catálises. As práticas de letramento de **G** basicamente circulam entre as esferas de divulgação científica e jornalística. A esfera literária está menos presente em casa e, na escola, ela foi também funcional: foi utilizada para fazer uma tarefa estruturada depois. Apesar disso, **G** escreve uma narrativa que, do ponto de vista do conteúdo (personagens, cenários), não tem nada a ver com um conto de fadas (solicitado na tarefa) e transforma sua produção no sentido do conto de fadas, em sua função social como contos de fadas, como o conflito resolvido e culminando no final feliz, típico dos contos de fadas.

Exemplo 16 (Entrevista com L)

A)

C: Você gosta de ler L?

L: [afirma com a cabeça]

C: Gosta? O que você gosta de ler?

L: Livro de ciências... E de história.

C: De história? O que mais?

L: (*silêncio*) Livro de ciências e... De Português.

C: De Português. Tem mais alguma coisa?

L: Não.

B)

C: E das histórias, L? Onde você costuma ouvir ou ler histórias?

L: Na biblioteca.

C: Na biblioteca daqui? (*da escola*)

L: [afirma com a cabeça].

C)

C: Você vai à biblioteca? Aqui na escola?

L: Venho [afirmando com a cabeça]

C: E quantas vezes você vem aqui? De vez em quando?

L: Não, a gente tem que vir pra... A gente pega um livro e leva pra casa e lê e traz de volta.

O último Exemplo 16 desta parte da análise apresentou o aluno **L** que tem pouquíssima experiência com leitura no âmbito familiar. As práticas de letramento na família concentram-se na esfera cotidiana/religiosa como ler a Bíblia. Além de fotos e da Bíblia, **L** afirma ter materiais como dicionário, livro didático e manual do celular presentes em sua casa. **L** negou possuir em sua casa: calendário, lista telefônica, livro de receitas, agenda de telefone e livros de histórias. Dessa forma, a experiência de leitura de **L** concentra-se na escola, na leitura dos livros didáticos e nas idas à biblioteca, quando pega um livro e o leva para casa.

No Anexo C desta dissertação, encontra-se a redação de **L**, mesma atividade dada a **G**, em que sua produção escrita contém erros ortográficos, está muito próxima da oralidade, não obedece a estrutura escrita de texto narrativo ensinado pela escola, em que padrões ortográficos e de pontuação são exigidos. Porém aproxima-se do texto narrativo oral. **L** provém de uma família na qual há pouca experiência com eventos e práticas de letramento como leitura de histórias, criação escrita de histórias. Evidente que isto não significa que **L** está fadado à exclusão do mundo da escrita e da leitura literária. Basta ver a pesquisa de Galvão (2003) sobre a filha de analfabetos que cursou universidade. No caso descrito por Galvão (2003) e no caso de **L** desta pesquisa encontra-se, porém uma diferença básica: o mediador de leitura. Mesmo que seja pouco alfabetizado,

o mediador é um grande incentivador de leitura seja por ler junto com a criança, seja por apontar e cobrar a aprendizagem da leitura como um diferencial.

A mesma reflexão de Galvão (2003) surgiu na fala da professora quando questionada se os alunos entrevistados eram bons ou maus leitores na opinião dela. Segue o trecho:

Exemplo 17

C: Na sua opinião, são bons ou maus leitores? Por quê?

Professora: Todos são bons leitores, porém receberam estímulos diferentes ao longo de suas vidas enquanto leitores. **L**, por exemplo, recebe incentivo apenas da e na escola, diferentemente dos outros que tiveram incentivos da família e de outras escolas pelas quais passaram. Gostam de ler na classe, de pegar livros da biblioteca da classe e da escola, adoram ouvir histórias e reproduzi-las. Todos têm repertório oriundo da oralidade, mas no aluno **L** isso é mais marcante pelo fato de ter ouvido mais histórias contadas em casa do que lidas em livros, visto que seus pais têm pouca escolaridade.

Tanto **L** como a professora apontam a biblioteca da escola como o local onde ele costuma ouvir e/ou ler histórias. No caso dos outros alunos entrevistados, tanto eles em suas falas quanto a professora apontam a figura do mediador na família. O que nos leva à reflexão de que fazer as crianças criarem o “gosto pela leitura” portanto, não é somente uma questão de dizer a elas que ler é bom, ou ficar no verniz das campanhas governamentais, tampouco possuir livros. O gosto pela leitura e a prática de leitura, e aqui no caso, com referência à leitura literária, acontece fazendo-se necessária a figura de um ou mais mediadores.

Se esse mediador não é da família, ele é da escola na maioria das vezes. Tem-se então a dimensão da responsabilidade do professor na formação desses leitores. O contador de histórias dentro da escola deve também ser mediador desse processo, juntamente com o professor, nos desafios que envolvem a formação desses alunos.

5.1.1 Letramentos locais: “O Clube do Travesseiro”

Um dado tão particular como “O Clube do Travesseiro” que será descrito a seguir merece destaque na análise dos dados. Este dado representa

eventos de letramento que ocorrem na história de letramento de uma das alunas entrevistadas, **N**, considerada boa aluna, boa leitora e boa contadora de histórias pela professora e pelos seus colegas de turma. Segue o Exemplo e, posteriormente, os comentários:

Exemplo18 (Entrevista com N)

C: E você me falou que vocês se reúnem pra contar história? É isso?

N: [Afirma com a cabeça]

C: Como que é isso?

N: É o clube do travesseiro. A gente apaga todas as luzes, fecha a janela, a gente fica contando história de terror, depois fica contando e depois poema.

C: Ah! Clube do travesseiro? E onde é esse clube?

N: Na casa da Pa por que ela que inventou.

C: E a Pa estuda aqui também, não?

N: Não.

(...)

C: E onde ela mora? Ela mora perto da sua casa?

N: Ela mora na minha frente e a Isa. mora na esquina.

C: E aí, esse clube do travesseiro, quem que participa? Você, a Pa...

N: E a Isa.

C: São as três sempre na casa dela?

N: [Afirma com a cabeça]

C: E de onde vocês tiram as histórias pra contar?

N: A gente vai lendo em livros ou a gente inventa ou a gente vê em filme. E depois ela tem um livro de poemas, caldeirão de poemas⁵².

C: Caldei...cadê o Caldeirão de poemas?

N: Não O Caldeirão de poemas.

C: E de quem que é?

N: É da Pa Ela tem dois livrinhos e a gente lê.

C: Tá, mas eu disse assim quem que escreveu?

N: Ah! Isso eu não sei a Pa não mostrou.

C: Ah... E os poemas são de terror também?

N: Não.

C: São do quê?

N: São de animação, de romance e de comida.

C: Ah que legal! E dos poemas todos quais que você gosta mais?

N: É um que o jacaré abre a boca e fala: "Entra!" E os peixinhos entram.

C: Que legal vou procurar Caldeirão de poemas. E esse clube do travesseiro se reúne?

N: Sexta e sábado.

C: Toda sexta e sábado?

N: [Afirma com a cabeça]

C: Nossa então vocês tem que procurar bastante histórias nos livros né?

N: [Afirma com a cabeça]

C: Ou nos filmes... E cada uma conta uma?

N: [Afirma com a cabeça]

⁵² BELINKY, T. **Um caldeirão de poemas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. 80 p.

C: Que a outra não conhece.
 N: Ou pode conhecer.
 C: E você tem alguma que veio aí do fim de semana?
 N: Ah tem uma que eu falei, é... Ah! Outro dia eu estava procurando aqui aquele livro que você tem na biblioteca pra ler da cabra.
 C: Ah, o do Lendas Brasileiras⁵³?
 N: [Afirma com a cabeça]
 C: Aquele lá tem a missa dos mortos. Você viu? Eu te mostrei o livro?
 N: Mostrou. E você já contou essa história.
 C: Da missa dos mortos, da cabra não.
 N: É.
 (...)
 C: Olha gostei muito desse seu clube do travesseiro, viu? Sexta e sábado à noite, na casa da Pa.
 N: É. Das seis e meia até sete, oito.
 C: Hum, tá. Começa de tarde e vai até de noite.
 N: Hum, hum.
 C: Daí vocês param pra comer?
 N: [Afirma com a cabeça]
 C: Deve dá fome esse monte de história e poesia aí.
 N: [Afirma com a cabeça] É, e depois a gente fica brincando de guerra do travesseiro.
 C: Ah... Termina tudo com uma guerra de travesseiro.
 N: [Afirma com a cabeça]
 C: Muito bom!
 [Risos]

Os letramentos de **N** são constituídos por práticas que são bastante particulares para uma menina de nove anos, estudante de escola pública, que vivencia uma realidade em que as mídias digitais ditam certos comportamentos e brincadeiras infantis, a mídia analógica como a televisão apresenta determinados programas que muitas vezes são ricos em imagens e cores, mas pouco criativos e instigantes. **N** mora próximo à escola, se reúne com as vizinhas de sua comunidade que não estudam na escola de **N** para contar histórias.

O “Clube do Travesseiro” é caracterizado por algumas práticas que remetem a uma prática de contagem de histórias bastante artesanal que é se reunir pela palavra. Como afirma Benjamin (1975), a narrativa está extinta porque perdeu a sua natureza artesanal. As histórias contadas de forma midiática exercem muito menos função catártica e contém menos ensinamentos também. O clube do travesseiro, de alguma forma, parece mostrar que algumas pessoas

⁵³ CASCUDO, L. C. **Lendas brasileiras**. As mais famosas lendas contadas pelo mais famoso folclorista brasileiro. 5ª Ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002. 176.

caminham na contramão dessa inserção na cultura midiática e somente delas se alimentam. O que as meninas do clube do travesseiro fazem pode ser interpretado como uma forma de hibridização da cultura de massa com a cultura local e escolar, típico das culturas urbanas surgidas no momento da alta modernidade e que dificilmente se dicotomizam, como afirmou Canclini (1997). Em suas reuniões, elas contam filmes vistos por elas, lêem poesia e contam histórias pessoais e de conto de fadas.

Para isso as meninas criam um ritual que possibilita a retomada da palavra de forma artesanal na qual é nela e por ela que funções catárticas, criação de imagens e o convite à fabulação e leitura ocorrem. Mais que um ambiente, as meninas do clube criaram o que Benjamin (1975) chamou de comunidade de ouvintes, da qual elas mesmas são participantes. Segue o recorte exemplificando:

N: É o clube do travesseiro. A gente apaga todas as luzes, fecha a janela, a gente fica contando história de terror, depois fica contando e depois poema.

No recorte da entrevista a seguir, vemos claramente a triangulação entre cultura escolar, de massa e vernacular/local:

C: E de onde vocês tiram as histórias pra contar?

N: A gente vai lendo em livros ou a gente inventa ou a gente vê em filme. E depois ela tem um livro de poemas, caldeirão de poemas.

Nesses eventos de letramento e nas práticas que os constituem, estão relacionadas a cultura escolar: *vai lendo em livros*; a cultura vernacular/local, *a gente inventa*, e a cultura de massa, *a gente vê em filme*.

Essa pequenina comunidade de pequeninas ouvintes e narradoras amplia os horizontes de como a tradição está sendo constituída na alta modernidade. Aponta-nos que as próprias crianças a estão construindo, de forma a hibridizar as culturas, desenvolver suas habilidades letradas de escuta, leitura e contagem de histórias e surpreendendo pelo mais incrível que este dado traz: tudo se passa como uma gostosa brincadeira.

5.1.2 Sessões de contagem e leitura de histórias

Para compreendermos melhor o que acontece em um evento de contagem de histórias dentro do universo escolar, segue a descrição de dois eventos. A primeira descrição é do primeiro dia em que a contadora-pesquisadora foi até a escola contar e, em seguida, apresentamos a descrição do terceiro dia em que foi realizada leitura de história. A descrição de dois momentos distintos, de contagem e leitura no primeiro e terceiro dias, foi feita a fim de comparar algumas ações que foram sendo construídas dentro destes momentos e que faziam parte deste contexto específico, ou seja, do momento de se contar histórias em ambiente escolar.

Foi combinado com a professora na semana anterior à primeira sessão que haveria filmagem das sessões que durariam aproximadamente uma hora, dentro da sala de aula, local também previamente estabelecido, já que outros locais da escola, além de serem ruidosos e abertos, mantinham atividades outras que poderiam interferir na contagem de histórias.

A contadora-pesquisadora chegou no dia combinado junto com o operador de vídeo. Os alunos souberam pela professora que as sessões seriam filmadas para uma pesquisa. Mesmo assim, antes de entrar na sala de aula, a professora pediu à contadora-pesquisadora e ao operador de vídeo que aguardassem fora da sala para que ela pudesse conversar com os alunos novamente. Só depois disso é que lhes foi permitida a entrada para a atividade.

Na sala de aula, os alunos estavam sentados cada um em seu lugar na classe com as carteiras em fileiras. A professora da sala estava em pé diante da sala próximo à porta. A contadora-pesquisadora permaneceu diante da sala e depois de se apresentar, apresentou o operador de vídeo que já havia começado a filmagem, iniciou perguntando aos alunos sobre o que era necessário para ouvir histórias:

Exemplo 19

C: O que a gente precisa para ouvir uma história?

Al: [todas] silêncio!

A11: Silêncio e boca fechada!

Al2: Prestar atenção!

C: Silêncio, atenção...

Al3: Boca fechada e ouvidos abertos.

Al4: Boca fechada não entra mosquito.

C: Boca fechada não entra mosquito. Isso mesmo. Shh... [Pedindo silêncio] Para poder começar, eu só vou começar a hora que estiver silêncio. Certo? Eu tenho que ouvir o zumbidinho da mosquinha que vai entrar na janela daqui a pouco.

Al: [Fazendo zumbido da mosca] zzzzzzz

C: Agora a mosquinha vai sair e vai ficar um silêncio total. Muito bom. A história que eu trouxe pra vocês...

[Barulho. O operador de vídeo tropeça e chuta a lata de lixo. Os alunos riem]

C: H! Cuidado! [risos] Essa novela vai virar uma comédia. Invés de ser um filme de amor e aventura vai ser um filme pastelão.

[Risos. Começam a falar de novo todos juntos]

C: A historia que eu trouxe pra vocês...

[Alguns alunos junto com a professora fazem schhhh pedindo silêncio]

P: Olha o pozinho mágico! Vou jogar um pozinho mágico e vocês vão ficar bem quietinhos. [A professora lança a mão fechada ao ar e a abre em direção aos alunos. Estes fazem silêncio]

C: Chama "A princesa que tudo via". Quem conhece essa história?

[Dois alunos levantam a mão]

Al5: Eu já ouvi essa história.

C: Então, quem conhece vai me acompanhando, quem não conhece vai me acompanhando também. E essa historia começa assim...

[Um aluno começa a falar. A contadora-pesquisadora olha para o menino. Espera ele parar de falar.]

C: Era uma vez...

Al: Era uma vez...

C: Há muito tempo atrás

Al: Há muito tempo...

C: Vocês vão me repetir?

Al: [Todos] Não!

C: Se não eu sento e vocês vêm contar historia.

Al1: A gente não sabe!

C: Mas depois que eu terminar de contar vocês podem contar. Vocês querem contar junto?

Al: [Todos] Não!

Al6: Sim! Queremos!

C: Então vem aqui contar.

Al6: Eu vou repetir.

C: Mas aí se repetir vai atrapalhar.

Al [Todos]: É verdade!

C: Não vai ficar esquisito?

Al: Vai!

C: Lembra que todo mundo falou que precisa de silêncio, não é?

Al [Todos]:É!

C: Então, se não fizer silêncio, vai ficar difícil pra eu contar, vai ficar difícil pra vocês ouvirem, e não vai ficar legal. Agora, se vocês não quiserem não tem problema, eu vou embora e ai...

Al6: [Levanta a cabeça que estava encostada nos braços em cima da mesa]: Não, não, não! Fica aqui!

C: Então vamos combinar isso?

Al [Todos]: Vamos!

C: Depois que acabar a história a gente vai conversar bastante, mas agora eu vou pedir pra vocês todos ficarem quietinhos pra ouvir, combinado?

Al [Todos]: Combinado!

[A contadora-pesquisadora espera, os alunos começam um a um tossir e pigarrear. Depois que todos acabam, ela começa]

C: Era uma vez uma princesa que tudo via...

Ao término da história, os alunos aplaudiram e pediram para contar outra história. A contadora-pesquisadora perguntou a eles o que acharam da história e muitos comentários sobre partes diferentes da história foram aparecendo e que se relacionavam com as partes que eles haviam gostado ou não dentro da história. Todos falavam ao mesmo tempo, o que dificultava o entendimento, então a contadora-pesquisadora pediu que levantassem a mão para falarem um de cada vez. Depois a contadora-pesquisadora mostrou o livro e comentou do autor, quando uma dos alunos perguntou sobre ele.

Enquanto os alunos falavam a professora distribuiu papel sulfite para eles desenharem a pedido da contadora-pesquisadora. A atividade proposta seria para os alunos desenharem uma personagem da história que mais havia marcado, porém, em vários desenhos outros elementos da história apareceram como uma cena específica ou um lugar específico e até mesmo elementos muito diferenciados da história como o desenho de um robô, sendo que a história não mencionava nenhuma personagem assim.

O combinado com os alunos nesse dia era contar duas histórias, porém pela dificuldade do início da sessão, a contadora-pesquisadora contou uma só, e explicou o motivo: demoraram para fazer silêncio.

Neste evento, podemos observar vários aspectos de escolarização do conto em que as práticas de letramento escolar aparecem: primeiro, o fato dos alunos estarem sentados nas carteiras em fileiras, ou seja, na posição comumente adotada pela professora e pela escola de um modo geral, mesmo em um dia em que se faria uma atividade diferenciada. O mais comum no evento de

contagem de histórias é que o público fique em semicírculo, ou sentado no chão, sendo crianças.

Momentos antes de a contadora-pesquisadora começar a contar a professora também interveio com o “pózinho mágico”, espécie de código que a professora estabeleceu com os alunos da turma para fazerem silêncio. O que funcionou, pois ficaram quietos em sua maioria. Mas, ao iniciar a história, um aluno ecoando as palavras da contadora-pesquisadora, não permitiu a concentração desta e nem dos outros na sala, pois estes começaram neste momento a se movimentar nas carteiras. A dificuldade encontrada neste primeiro dia para se iniciar uma história traz a seguinte reflexão: os alunos conhecem o evento, sabem o que é necessário para a contagem de histórias acontecer (silêncio, atenção, boca fechada, ouvidos atentos), porém não sabem como se comportar em tal evento na escola. Ficou uma questão se tal agitação foi causada pela presença da filmagem ou da inexperiência de ouvir histórias. Ou as duas coisas.

Durante a história, os alunos participaram contando junto com a contadora-pesquisadora ou complementando a fala da mesma em alguns momentos. No exemplo a seguir, uma das alunas que conheciam a história acompanha a contadora, querendo de certa forma demonstrar seu conhecimento, como podemos ver a seguir:

Exemplo 20

C: Passou o dia ali. Quando a noite chegou, a princesa subiu até a torre mais alta do seu castelo, olhou pelo primeiro espelho...

Al1: Não viu nada!

C: Não viu nada. Olhou pelo segundo espelho...

Al1: Também não viu nada!

C: Também não viu nada. Quando ela olhou no terceiro espelho...

Al1: Ela viu ele lá!

C: Ela viu ele lá!

Al1: [Risos]

C: E mandou chamar! Venha aqui!

Al1: Está muito fácil!

C: Está muito fácil! E as suas três chances acabaram! E aquele nobre teve a cabeça cortada.

Al: [Todos]: Oh!

AI2: Que susto!

Além participação verbal houve também dramatização de certas partes da história da parte de alguns alunos. Certa imitação da ação da contadora-pesquisadora enquanto esta contava ou a dramatização das descrições que a mesma fazia.

Ao término da história, houve o aplauso, ação típica de finais de apresentações artísticas e o pedido para contar outra história. O aplauso entendido como parte do evento em apresentação de contagem de história em espetáculo migra para dentro da sala de aula com a mesma função: ovacionar a performance. O pedido para contar outra é típico deste evento também, o que mais uma vez justifica o conhecimento prévio dos alunos a respeito do evento contagem de histórias, em que se pede para contar de novo.

Os comentários após a história e a tarefa de desenhar, vão ao encontro das práticas escolares novamente. Tão comuns que a professora já estava distribuindo folhas e os alunos iniciaram o desenho antes mesmo de saberem o que era para ser feito.

Este evento de contagem de histórias dentro do ambiente escolar foi constituído de práticas tipicamente escolares como sentar em filas, desenhar após a contagem, pedir para ver o livro da história narrada, levantar a mão para falar. Mas também constituiu-se de outras práticas como aplaudir, dramatizar, participar juntamente com a contadora-pesquisadora durante o conto, práticas típicas de contagem de histórias em outros espaços, como no teatro, por exemplo. Mais uma vez podemos interpretar este evento como uma forma de hibridização cultural, em que diversos tipos de práticas de diferentes eventos culturais se misturam em um contexto específico como o de contagem de histórias na escola.

Os próximos exemplos se referem à terceira sessão de gravação, primeiro dia após o mês de férias, já com os alunos habituados às sessões.

Os alunos estavam sentados num semicírculo feito com as carteiras. A professora estava em pé diante da sala perto da porta. **G**, um dos alunos entrevistados, foi diante da sala e pediu para a professora para jogar o pózinho mágico. A professora aceitou, mas pediu para a turma ficar em silêncio porque o **G** iria falar. **G** então disse: “Pózinho, pozão, fechem a boquinha de montão!” A contadora-pesquisadora conversou sobre a volta das férias, um dos alunos entrevistados, **L**, pegou os livros que a contadora-pesquisadora trouxe e que estavam em cima da mesa da professora, vários alunos falavam ao mesmo tempo, a contadora-pesquisadora se posicionou no centro do semicírculo para mostrar os livros das histórias contadas anteriormente e conversar com as crianças.

Os alunos pediram histórias de terror, mas a contadora-pesquisadora disse que não trouxe este tipo de história. Os alunos reclamaram. A professora pediu silêncio o tempo todo, chamando os alunos, falando os nomes de alguns. Após alguns comentários de alunos, a contadora-pesquisadora conseguiu explicar o que iria fazer. Segue o trecho exemplificando:

Exemplo 21

C: É esse livro aqui, ó... [Mostra a capa do livro para a classe] Tem esse livro aqui na escola... E a história que eu vou contar pra vocês é uma história de aventura.

Al7: Eba!

C: Não é terror, mas é aventura.

Al8: Mas vai ter árvore dos desejos, vai ter caveira?

C: É uma outra história, não é da árvore dos desejos.

Al8: [Faz uma careta, abaixa a cabeça entre os braços, depois levanta e dá um sorriso pra câmera.]

C: Só que essa história hoje, eu vou ler ela pra vocês, e ela chama: A mulher do viajante. E eu vou começar a leitura, a hora que tiver todo mundo em silêncio, está bom? [Aguarda que os alunos se sentem] Posso começar?

Als: Pode!

[A turma faz silêncio e a contadora-pesquisadora começa a ler]

Durante a leitura, os alunos estiveram em silêncio olhando para a contadora-pesquisadora. Alguns estiveram com as mãos apoiadas no rosto e os cotovelos apoiados na mesa; outros com a cabeça repousada sobre os braços em cima da carteira, um deles penteava o cabelo. **L** continuou folheando o livro

de Ricardo Azevedo. Depois de um tempo ele se levantou segurando o livro, atravessou por traz da contadora-pesquisadora e entregou o livro para a professora. Voltou, mas não sentou em seu lugar, ficou atrás da contadora-pesquisadora escrevendo na lousa. Nesse momento, uma outra aluna da escola, mas não da classe, portadora de deficiência auditiva profunda, se levantou e foi até a lousa junto com L e começou a escrever também. A professora de educação especial que esteve presente na sala neste dia foi até a lousa e pediu para ela se sentar apontando a sua cadeira. A aluna negou com a cabeça e continuou no quadro negro. Tudo isso aconteceu atrás da contadora-pesquisadora enquanto ela lia de frente para a turma. Depois de mais um tempo, uma outra menina levantou e foi até a professora pediu algo que a professora negou com a cabeça. A aluna então voltou para o lugar. Em um outro momento, a contadora-pesquisadora interrompeu a leitura e conversou com a turma sobre os próximos acontecimentos da história. Segue o trecho:

Exemplo 22

C: [Interrompe a leitura] Agora eu paro aqui e pergunto: vocês sabem porque que ela ia ser, ela queria ser juiz?

Al1: **(G)** Sim, eu sei! Porque aí o marido num ia reconhecer ela, e ela podia achar o marido.

C: Pra?

Prof Educ Especial(PEE): Mas ela num ia ser juíza, ela ia ser juiz.

C: Isso.

PEE: Homem.

C: Quem mais teve alguma idéia?

Al2(**N**) [levanta a mão]

C: Fala **N**.

Al2: Assim, ela ia se fingir de juiz, ela fingir ser homem pra encontrar o marido lá... E ela ia ver se o marido... pra... ela encontrar o marido e conversar com ele, pra falar sobre...é...ah, ai eu...eu ouvi um comentário

Al3: Sobre o que, que aconteceu.

Al2: Posso terminar de falar, E.? [Olha para o colega, séria, depois se volta para a contadora-pesquisadora] Ela ia falar: Ah eu ouvi um comentário que você separou da sua mulher, por quê? Aí ele ia contar por que.

C: Tá. Quem mais?

Al4: **(P)** Ela estava se fantasiando de homem pra descobrir se ele, o marido dela, largou ela pra ver se ele queria outra mulher.

C: [Afirma com a cabeça e aponta para outro Aluno com a mão levantada].

Al5: Ele se fingiu de... Ela se fingiu de juiz pra ver porque o marido largou ela.

Durante alguns momentos da leitura, os alunos participaram dramatizando a leitura realizada pela contadora-pesquisadora. Segue um exemplo:

Exemplo 23

C: [Contadora-pesquisadora lendo] Na frente do marido, a moça arrancou as roupas de juiz...

Al1: Ih! Ela ficou pelada!

C: Gritou... Berrou! [P imita um grito abrindo a boca e balançando a cabeça]. Acusou [P aponta o dedo]. Xingou [P abre as duas mãos na frente do corpo e faz careta]. Chorou [P abre a boca chorando]. Os dois choraram [P abre mais a boca e levanta os dois braços]. O marido pediu perdão, a moça custou, mas no fim perdoou.

Als: Ah....

C: Dizem que mais tarde houve uma das festas mais lindas do mundo, [Aluno começou a dançar sentado na sua cadeira], cheia de alegria, dança e bebidas e comidas deliciosas. [G que esta em pé atrás deste aluno começou a dançar também]

Pode-se notar, nesta sessão, que as práticas de letramento neste evento de leitura de história se assemelham com as práticas do evento de contagem. Algumas dessas práticas são práticas que se realizam na escola como a maneira como a professora conduz ao silêncio, à postura dos alunos nas carteiras, a não-negociação com a história a ser lida, sendo trazida pela contadora-pesquisadora e que não atendia ao desejo dos alunos que era ouvir uma história de terror. Outras práticas como o aplauso, a disposição das carteiras em semicírculo vem da apresentação de contagem em outros espaços e a movimentação dos alunos de escreverem na lousa, folhearem livros, tudo isso transita por um lugar que não é nem a aula de leitura nem o espetáculo teatral, mas que está contaminado de uma certa “liberdade” em movimentar-se, em dramatizar os personagens, típico do público que participa e constitui o evento de contagem de histórias no ambiente escolar.

Algumas diferenças entre os eventos podem ser observadas pela presença constante do livro na leitura, enquanto que na contagem o livro só aparece ao final da performance. Outra diferença é que para haver participação dos alunos no evento de leitura, faz-se necessário que esta seja interrompida, enquanto que na contagem a participação acontece sem interrupção por parte da

contadora-pesquisadora, sendo mais semelhante ao relato oral de experiência pessoal, no qual o ouvinte interrompe, perguntando ou complementando para poder ter mais detalhes do que está acontecendo ou algum tipo de esclarecimento, ou ainda algum tipo de julgamento.

A descrição de dois eventos de letramento que podem ocorrer dentro do ambiente escolar, a leitura e a contagem de histórias, clareia a posição deste trabalho pela perspectiva dos letramentos múltiplos apresentado pelos novos estudos do letramento (NEL), em que se faz necessário conhecimento do funcionamento de diversos gêneros primários e secundários, mesmo sem a presença da escrita em certos momentos, materializada no objeto livro, mas que está sendo evocado e remetido.

Discursos como a leitura, a exposição de uma tarefa, a solicitação de silêncio, a participação conjunta, as perguntas sobre léxico, a argumentação dentro do texto, as perguntas sobre algum aspecto da história vão se misturando com práticas cristalizadas da esfera escolar como pedir silêncio através de fórmulas combinadas ou fazer tarefas gráficas de desenho e escrita após a contagem/leitura, e constituindo um evento único, particular em sua ocorrência por estar inserido no território escolar.

O que se pretende deixar claro é que, nesta perspectiva dos letramentos múltiplos, o letramento autônomo também acaba sendo contemplado por tudo isso acontecer dentro da escola, na sala de aula, e por algumas práticas de leitura e contagem de histórias ainda serem pretextos de estudos lingüísticos e não sociais e culturais como observamos em outras situações/locais de contagem de histórias ou leitura compartilhada.

Faremos mais uma análise de um evento de contagem de histórias. O exemplo a seguir traz a contadora-pesquisadora contando uma história que desencadeou a “roda de histórias” mantida depois pelos próprios alunos, na qual contos de terror era o tema da roda.

Exemplo 24

[Sala de aula. Os alunos estão sentados num círculo feito com as carteiras. A professora esta de pé diante da sala perto da porta. A contadora-pesquisadora está conversando com os alunos sobre as histórias de medo. A contadora-pesquisadora posiciona-se no centro do círculo para contar as histórias e conversar com os alunos. Ela se movimenta o tempo todo a fim de não ficar muito tempo de costas pra nenhum dos alunos.]

C: A história que eu vou contar não tem nada a ver com xixi na cama. Só perguntei pra... garantir. Porque é uma história de medo.

Al1: É dos três fantasmas?

C: Calma!

Al2: É o doido na floresta?

Al3: Professora? [se referindo à contadora] É o Pânico...? Dois?

C: Posso começar?

Als: Pode!

C: Não é o Pânico dois, nem o Pânico na floresta, nem o Chuck, não e nada disso.

Al3 Chuck? Você vai contar do Chuck?

C: Não!

Al3: Ahhhh...

C: Esse daí você vê no cinema.

Al3: Mas aí você não vai contar então o outro Chuck? Chuck, Chuck?

C: Quero saber se eu já contei aqui a história da Missa dos mortos⁵⁴?

Als: Não!

G: Conta essa!

C: Vocês já ouviram falar na missa dos mortos?

Als: Não!

Al1: Essa é uma que o homem estava andando e tava chovendo e ele foi pra uma barraquinha?

C: Não. A da missa dos mortos não é essa. Essa daí eu sei qual é. Ela também é de medo, mas é outra.

Al2: É como se fosse terror assim de arrepiar os cabelos.

C: Posso começar?

Als: Pode!

C: Então a hora que todo mundo ficar bem quietinho eu começo.

[Alunos tossem, sussurram e acabam ficando bem quietos. A contadora-pesquisadora começa narrar]

C: De todas as histórias que fazem arrepiar os cabelos, essa é a mais temida. Foi contada em Ouro Preto em Minas Gerais. Em Ouro Preto, não sei se vocês sabem aqui, mas lá é uma cidade que tem muita igreja. E todas as igrejas de Ouro Preto são muito ricas, têm muito ouro, os santos são de ouro, as paredes são de ouro, a entrada da igreja é de ouro. Mas tem uma igreja lá em Ouro Preto, apenas uma igreja, que é muito pobre, que não tem ouro nenhum. Os santos são todos de barro, as paredes são de barro, a porta da igreja é uma tábua velha, a igreja é muito simples e muito pobre. E essa igreja tem uma porta lateral que dá pra um cemitério.

Al3: Credo...

C: É a única igreja que é assim.

Al4: Cruz credo!

⁵⁴ CASCUDO, L. C. A missa dos mortos. In: _____ **Lendas brasileiras**. As mais famosas lendas contadas pelo mais famoso folclorista brasileiro. 5ª Ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002. 176.

C: E nessa igreja trabalhava e morava um sacristão. O sacristão é aquele homem que trabalha e que cuida da igreja. Então ele prepara o altar pro padre rezar a missa, depois que acaba a missa ele varre toda a igreja, ele limpa os santos, ele tranca a igreja de noite, e ele mora ali num quartinho. Ele tem a cama dele, o quarto dele. Pois essa história que eu vou contar pra vocês se passou nessa igreja chamada Nossa Senhora das Mercês de Cima, uma igreja pobre de Ouro Preto, e o sacristão que trabalhava lá era o João Leite. O João Leite também era uma figura misteriosa. Ele era bem baixinho, miudinho e vivia montado num cavalinho branco. As pessoas que moravam ali na época do João Leite, ninguém sabia quem era a mãe dele, o pai, da onde que ele tinha vindo. As pessoas só sabiam que ele era órfão, que ele tinha sido deixado na Santa Casa e tinha sido criado pelas freiras, e quando cresceu, virou sacristão. Mas também ninguém sabia quando ele virou sacristão da igreja das Mercês, quando ele começou a trabalhar lá; aquele cavalinho branco dele, ninguém sabia onde que ele arrumou, quem que deu, se ele comprou. E quando alguém perguntava pra ele: “João Leite, quanto tempo faz que você trabalha aqui?” Ele dava uma risada assim ó [a contadora faz um riso tímido] e não respondia nada. E ele era muito misterioso. Ele era tão misterioso esse homem que a morte dele foi misteriosa. Vocês acreditam que um dia encontraram o João Leite morto, deitado no altar-mor da igreja das Mercês, com as mãos assim ó [coloca as mãos sobre o peito uma sobre a outra] arrumadinho como se estivesse dentro de um caixão. O cavalinho branco dele sumiu! Ninguém mais viu ninguém sabe desse cavalinho.

AI4: O cavalinho assustou.

C: Pois foi o João Leite que contou essa história que eu vou contar pra vocês. Que teve uma noite muito fria lá em Ouro Preto, que ele trancou toda a igreja e foi dormir. Como tava muito frio, ele se cobriu, pegou o cobertor e botou até a cabeça assim ó [traz as mãos fechadas para cima da cabeça como se estivesse puxando uma coberta] cobriu até a cabeça. Ele tava quase pegando no sono, era perto da meia-noite, quando ele começou a ouvir umas vozes [começa a murmurar algo ininteligível] aí ele descobriu um pouquinho a cabeça assim [traz as mãos de cima da cabeça até o pescoço como se estivesse se descobrindo.] e ficou desconfiado, né? “Será que tem ladrão aqui?” Mas aí ele pensou: “Mas a igreja é muito pobre! Os santos são tudo de barro, não tem ouro, não tem prata, todo mundo sabe que essa igreja é pobre, não tem o que roubar aqui.” [coloca a mão na boca e fica pensando] “Mas acho melhor ver o que é, né?” Então ele saiu do quarto, foi caminhado pelo corredor, que ia do quarto dele até o salão da igreja, e as vozes começaram a aumentar [murmura novamente mais alto] e aí ele ouviu que estavam falando em latim. Latim é uma língua muuuito antiga, não é todo mundo que sabe falar latim.

AI5: Está escrito em latim na nossa blusa da escola. [Fala apontando o emblema do uniforme]

C: [Apontando para o escrito na blusa da aluna] É muito antiga essa língua! Muito antiga.

G: Verdade.

C: E as pessoas estavam falando, o padre estava rezando a missa em latim. Aí ele viu que não era ladrão nada, ele viu que tinha um padre ali. Quando ele se aproximou do padre assim [encurva o corpo pra frente] ficou escondidinho num canto olhando o padre ali no altar, ele viu, o padre estava de costas né? Ele viu que o padre tinha a nuca aqui ó [põe a mão na nuca] muito branca. Nossa, mas ele era muito branco aquele padre, nossa, muito estranho! E, o padre todo paramentado, falando em latim. Quando ele olhou pro salão da igreja, o salão da igreja estava lotado de fiéis, lotado de gente! Todas as pessoas estavam com um capuz [abaixa a cabeça, passa as mãos por cima da cabeça mostrando o capuz] rezando baixinho assim [coloca as mãos em posição de prece] repetindo tudo aquilo que o padre estava dizendo. Ele olhou e falou assim: “Meu Deus do

Céu, mas missa há essa hora? [olha no pulso como se consultando o relógio] Missa à meia noite?” Ele achou tudo aquilo muito esquisito. De repente, na hora da celebração da missa, da óstia, o padre que estava rezando ali [abaixa a cabeça] levantou a cabeça e o João Leite viu uma caveira! Era uma caveira que estava celebrando a missa. Quando ele olhou pro salão, todas as pessoas que estavam assim com um capuz levantaram esse capuz, repetindo, e ele viu que todas as pessoas ali eram caveiras também!

G: [Põe a mão na boca e exclama]

Als: [Exclamam e se movimentam nas cadeiras]

Al6: Que susto!

C; João Leite começou a ficar com medo, começou...Ele sentiu que a perna estava tremendo, aiiii, começou a ficar gelado.

L: Caveira destroca o sangue.

C: Ele olhou assim, resolveu se afastar, quando ele foi se afastando que ele viu aquela porta lateral que dava pro cemitério, a porta estava completamente escancarada pro cemitério [abre os braços no peito para fora] estava aberta!

L: É claro, eram as caveiras!

C: Então ele achou melhor fazer a única coisa que qualquer um aqui teria feito. Voltou pro quarto dele.

Al8: Ai!

Al:9: Eu teria corrido.

C: Deitou na cama, puxou o cobertor [Movimenta as mãos em direção a cabeça] cobriu até a cabeça e ficou lá, quietinho, sem um pio! Esperando. De repente, aquele vozerio, [Murmurando cada vez mais baixo] começou diminuir, diminuir, até o silêncio. As luzes da igreja começaram uma a uma a se apagar, foi ficando escuro de novo... E então ele ouviu: “Pam!” [Fala bem alto e bate palmas ao mesmo tempo.]

Als: [Gritam, depois riem]

C: A porta do cemitério fechou com tudo!

Al9: Ai que susto!

[Risos]

C: E aí, o João Leite saiu contando pra todo mundo que ele tinha assistido a uma missa dos mortos. E é isso. Acabou.

Al10: Ahhh...

AL11: Que susto!

[Aplausos e risos]

Als: [Alguns batem palmas e falam “Pam!” e riem]

Al12: Você assustou!

C: Você assustou?

Al13: Na hora do “Pam!” [batendo palmas]

C: Não vale, não vale fazer xixi na cama hoje à noite, hein?!

Al14: Eu não vou porque eu já tenho nove anos!

C: Dessa história que eu contei, eu quero saber se alguém lembrou de alguma história assim de susto, de medo, de morte sei lá e quer vir contar aqui?

Al1: Eu!

Al2: A Le. vai! A Le vai!

C: Quem quiser contar, a gente faz uma brincadeira assim, por exemplo você vai contar[aponta um aluno] eu sento no lugar dela, ela conta história. Aí vai ela [aponta para outro aluno] você [aponta para o primeiro aluno] senta no lugar dela...cada um que vier aqui, o outro senta no lugar. ..Mas aí todo mundo tem que ficar em silêncio pra ouvir o amigo. Vamos fazer esse combinado? Se não, não dá pra fazer. Pode ser?

O primeiro ponto deste exemplo a ser comentado diz respeito à proposta do tema (contos de medo) e ao que ele remete no discurso dos alunos. A fonte das histórias de medo na alta modernidade são os filmes de terror por meio dos meios de comunicação de massa (TV e cinema) e que, de certa forma, já estão construindo uma certa tradição pela repetição, pela reiteração, pela recontagem constando uma nova tradição em narrar. Dessa maneira, na fala dos alunos o que emerge são títulos e/ou parte de títulos de filmes de terror como: *Os três fantasmas*, *Chuck*, *O doido na floresta* e *Pânico*. Tal emergência vem diretamente das práticas de letramento nas quais os alunos estão inseridos e que tratam das histórias de medo ou de terror de maneira a representarem um resultado de toda inserção dos alunos na cultura midiática.

Os contos tradicionais que trazem tal tema já não são mais ouvidos com frequência por esses alunos, nem em casa e muito menos na escola. De certa maneira, os contos populares estariam fadados neste caso, ao desaparecimento, não fosse o caso de uma das alunas mencionar uma outra história⁵⁵, um conto popular, contado pela contadora em uma outra ocasião, muito anterior à essa pesquisa: “Essa é uma que o homem estava andando e ele foi pra uma barraquinha?”. O fato da aluna ter se lembrado de um conto contado em outra situação de contagem de histórias pode ser interpretado como uma forma moderna de manter viva a transmissão deste tipo de conto particular de uma forma reelaborada pela própria modernidade, já que o contexto, difere bastante do contexto em que esses contos eram narrados nas sociedades de tradição oral ou de pouco letramento.

De outro modo, podemos novamente, interpretar essa situação como uma hibridização das culturas, como afirma Canclini (1997), uma reelaboração por parte do contador por estar em um contexto escolar, durante o dia, para uma

⁵⁵ O conto a que a aluna se refere chama-se “Gaspar, eu caio!”⁵⁵ ou em algumas versões apenas “Eu caio!”, conto em que um homem entra em uma casa abandonada para se proteger da chuva e ouve barulhos estranhos. Ao indagar sobre a presença de alguém uma voz misteriosa e tenebrosa responde: “Gaspar, eu caio!” E partes de um esqueleto caem do telhado ao comando do homem: “Pois caia!” formando uma caveira que trava uma luta com o homem até que desapareça misteriosamente em uma fumaça escura.

pesquisa ou um projeto em educação e que muito difere do contexto onde os contos populares eram narrados: no campo, à luz de lampiões, sempre à noite etc. Por outro lado, também há uma reelaboração por parte da mídia, quando traz elementos nos filmes provenientes dos contos populares. Tudo isso está presente neste evento e surge no momento do ritual de contagem de histórias neste contexto.

No caso do exemplo acima, a contadora-pesquisadora conta uma história oral, na qual é caracterizada pela presença de elementos da tradição do conto popular que são reelaborados. Mais uma vez o conto popular é reinterpretado, reiterado na forma de história oral sem deixar de provocar o efeito catártico que os contos provocam.

Outro ponto a ser discutido sobre este evento são as estratégias de leitura que aparecem mesmo sem haver a presença física do livro e que oferecem um olhar sobre a situação de letramento dos alunos da sala, e dentre eles, os alunos entrevistados. É o caso dos recortes a seguir:

A)

C: O cavalinho branco dele sumiu! Ninguém mais viu ninguém sabe desse cavalinho.

Al4: O cavalinho assustou.

B)

C: Latim é uma língua muuuito antiga, não é todo mundo que sabe falar latim.

Al5: Está escrito em latim na nossa blusa da escola. [Fala apontando o emblema do uniforme]

C: [Apontando para o escrito na blusa da aluna] É muito antiga essa língua! Muito antiga.

G: Verdade.

C)

C: Ele olhou assim, resolveu se afastar, quando ele foi se afastando que ele viu aquela porta lateral que dava pro cemitério, a porta estava completamente escancarada pro cemitério [abre os braços no peito para fora] estava aberta!

L: É claro, eram as caveiras!

D)

C: Então ele achou melhor fazer a única coisa que qualquer um aqui teria feito. Voltou pro quarto dele.

(...)

Al9: Eu teria corrido.

As estratégias de leitura acionadas nesses recortes são inferência (recorte A), levantamento e confirmação de hipóteses (recorte B e D), intertextualidade (recorte B), conhecimento prévio (recortes B e C) e raciocínio

lógico-dedutivo (recorte C). Essas habilidades dependem da prática social na qual os alunos estão engajados quando usam a escrita. São resultados provenientes da experiência de escolarização. Segundo Kleiman (1995, p. 25), “o desenvolvimento de “habilidades cognitivas” que o modelo autônomo de letramento atribui universalmente à escrita é consequência da escolarização.” Uma vez mais, o letramento autônomo aparece como mais uma prática dentro do contexto de contagem de histórias o qual exige uma perspectiva multimodal de leitura.

No capítulo seis, a discussão aprofunda-se para as narrativas dos alunos e de que forma elas são estruturadas de acordo com o campo cultural, jogo dramático, mimese, fruição e catarse.

6. Análise dos dados: Letramento literário

Neste capítulo de análise dos dados foram respondidas as seguintes perguntas de pesquisa: 4) O que propõe o contador de histórias neste contexto?; 5) Qual a recepção dos alunos em relação a essas narrativas e eventos de letramento? e 6) O que os resultados apontam em relação à formação do leitor literário?

As análises dos dados são relativas às capacidades narrativas dos alunos e aos efeitos que as narrativas neles provocam, semelhantes aos efeitos provocados pela leitura literária e também por outras artes como o teatro, a música, o cinema. As categorias de análise utilizadas foram: funções núcleo e catálises (Barthes, 1966), a estrutura da narrativa de Labov (1967), jogo dramático e mimese, imaginação, fruição e catarse. Essas últimas categorias permitem ver o que Iser (1991) chamou de *acordo ficcional*, no qual narrador e ouvinte assumem posturas em que a ficcionalidade não significa retirar elementos que definem a realidade, mas significa que o texto ficcional contém elementos do real sem que se esgote na descrição deste real.

6.1 As narrativas dos alunos

A seguir, foi realizada uma análise estrutural das narrativas orais dos alunos, de acordo com o campo cultural em que estão inseridos. A proposta da atividade foi sugerida pela contadora-pesquisadora, em sala de aula. Após a contadora-pesquisadora contar um conto de terror (“A Missa dos Mortos” compilado por Câmara Cascudo), propôs que os alunos contassem histórias de terror que conheciam. Duas fontes aparecem nesses casos: o relato oral de experiência vivida por outra pessoa ou filmes assistidos na televisão. A análise dessas narrativas baseou-se nas análises de Labov (1967) e Barthes (1966), sob a luz do campo cultural.

Exemplo 25

[Sala de aula. Os alunos estão sentados num círculo feitos com as carteiras. A professora esta de pé diante da sala perto da porta. A contadora-pesquisadora está sentada no círculo junto com os alunos para ouvi-los contar história. Um aluno está no centro do círculo].

Al1: Um dia na casa da minha avó tava chovendo. Meu pai morava aqui no Guará. Daí minha avó ligou pra ele pra vim lá por que... Tinha... É... Ela tava sozinha porque meu avô tinha saído. Daí meu pai foi, e... Não foi né? Daí minha avó falou assim: “Filho, acabei de fazer café, está quentinho! E ela viu meu pai, só que meu pai não estava lá. Daí meu pai olhou pra cara dela e começou a dar risada, e saiu pra fora, e minha avó chamou ele, chamou ele, e ele não voltou. Aí ela voltou, foi vê, não tinha ninguém e ela ficou com medo.

Exemplo 26

[Sala de aula. Os alunos estão sentados num círculo feitos com as carteiras. A professora esta de pé diante da sala perto da porta. A contadora-pesquisadora está sentada no círculo junto com os alunos para ouvi-los contar história. Um aluno está no centro do círculo].

Al5: A história que eu vou contar é que aconteceu com a minha vizinha. A história que eu vou contar aconteceu com a minha vizinha. Um dia... A minha mãe que me contou. Um dia ela tava na casa dela com o marido dela, daí ela... Daí começou um monte de barulho, um monte de coisa batendo na janela, nas portas, em todo lugar. Daí minha tia, minha vizinha, ela... Meu vizinho ele viu que era e não era nada. E depois começou a bater tudo de novo, e ela não sabia o que era.

C: E estava de dia, estava de noite?

Al5: De dia.

C: De dia?

Al6: Vai que são os moleques que ficam tacando e depois se escondendo?

Al5: Bateu em todo lugar, na janela, na porta.

Al6: Pode ser sim, pode ser...

Al7: Uma pedra eletrônica!

Segundo Perroni (1992), os *relatos* são narrativas em que os focos estão nas experiências pessoais vividas num momento anterior ao momento da enunciação, e os *casos* são narrativas que misturam relatos e histórias ficcionais. Estas narrativas consideram aspectos não habituais, ou seja, os elementos que fazem uma narrativa ser interessante, digna de ser narrável como afirmou François (1996).

Nas duas narrativas dos Exemplos 25 e 26, observou-se a presença de um eu que fala: o narrador. Porém, este não participa da história, apenas narra, desde início, as relações familiares que mantém com os personagens com o objetivo de convencer seus ouvintes de que o fato realmente aconteceu:

“Um dia na casa da minha avó tava chovendo”. (Exemplo 25)

“Meu pai morava aqui no Guarará”. (Exemplo 25)

“A história que eu vou contar aconteceu com a minha vizinha”. (Exemplo 26)

“A minha mãe que me contou.” (Exemplo 26)

Apesar das alunas que contam os relatos não participarem como sujeitos da ação, participam dos conflitos no papel de narradoras, evidenciando as suas relações de parentesco, por meio dos pronomes possessivos “minha” e “meu”.

Face à proposta de Labov (1967) de analisar textos narrativos orais (relatos) de adultos, colhidos através de entrevista face a face, com a intenção de refletir sobre a narrativa no seu funcionamento em um evento de fala, os dados desta pesquisa têm origem diversa. As amostras foram colhidas em sala de aula, a partir de uma sugestão de fala pública de alunos entre 8 e 9 anos aos seus pares. O ato de falar em público poderia causar intimidação, vergonha e constrangimento dos alunos, por se exporem, porém não foi o que ocorreu. Inúmeras narrativas foram aparecendo de aluno para aluno, cada qual com suas especificidades, dadas pelas diferentes construções narrativas da oralidade, influenciadas pela participação dos ouvintes no momento da performance. Esse número grande de narrativas surgiu devido ao que Bentes (2000, p. 103) pensa ser a base da construção das narrativas, “na qual um sujeito, ao enunciar o que enuncia, pressupõe uma espécie de ‘ritual’ social da linguagem, implícito, partilhado pelos interlocutores” (MAINGUENEAU, 1989, p. 30, apud BENTES, 2000, p. 103).

Quanto às características das narrativas orais, apesar de não contar com um número de sessões suficientes, que permitissem observar estágios de desenvolvimento dos indivíduos, mas apenas aspectos pontuais, foi possível tecer algumas observações a respeito dos dados coletados.

Segundo Perroni (1992), a leitura/contagem de histórias de crianças entre quatro e cinco anos algumas vezes é esvaziada de sentido, por conta de elementos presentes apenas no momento da enunciação. Perroni (1992), para dar conta da análise de alguns de seus dados, aponta a dificuldade de

construção de um enredo coeso pela criança fundada no apoio que a mesma tem nos livros, nos quais a presença de gravuras e/ou ilustrações serve como orientação da seqüência dos fatos. Já Rojo (1996) discorda deste esvaziamento de sentido e assume uma postura de que existe na fala da criança pequena, ao contrário do que os psicolingüistas pensam a respeito de um conhecimento prévio da estrutura da narrativa que serve de suporte ao ato de narrar, “as interpretações históricas, que buscam, no próprio curso histórico do desenvolvimento, as acumulações, as contradições e os conflitos - o trabalho do humano para construir um outro humano” (Rojo, 1996, p. 77).

No *corpus* deste trabalho, a faixa etária dos alunos é mais avançada, mas baseamo-nos nesses conceitos para analisar as construções narrativas orais como um processo diferente do processo de apropriação da escrita, mas que se assemelha a ele no momento da contagem das histórias, já que os alunos se utilizam de uma macroestrutura narrativa, baseados em modelos de fala letrada. Certas circunstâncias contribuem para esta fala: ambiente escolar, a presença não imediata dos suportes de texto e, principalmente, a monologização do discurso, com o diálogo entre personagem e narrador (discurso citado) proveniente do desenvolvimento da fala letrada e do letramento literário.

Para exemplificar tal deslocamento, temos o recorte a seguir:

“Daí minha avó falou assim: “Filho, acabei de fazer café, está quentinho!” E ela viu meu pai (...)”

Neste trecho do Exemplo 25, observou-se a presença do deslocamento narrador – personagem – narrador. Esta capacidade de distanciamento (extraposição) que as crianças mais velhas têm e que as mais novas ainda estão construindo, conforme Rojo (1996), tem como referência eventos de letramento escolar, portanto baseados na escrita e não na oralidade.

Foram observadas também a presença dos conectivos E DAÍ, DAÍ, AÍ e E. Segundo Rojo (1996, p. 61), essas expressões

em questão são polissêmicas e multifuncionais. De tal modo que nossa afirmação senso comum inicial de que as expressões E DAÍ e E AÍ são coesivos temporais próprios da modalidade oral da linguagem pode agora ser reformulada como as expressões E DAÍ e E AÍ nem sempre são coesivas; nem sempre expressam relações semânticas de temporalidade ou de seqüencialidade e raramente se enquadram à perfeição nas descrições diferenciais elaboradas para as modalidades oral/escrita do discurso.

Para a autora, essas expressões são polissêmicas e deslocam-se por diversas funções durante o desenvolvimento, não se fixando em nenhuma função específica na linguagem oral, a não ser num momento tardio do desenvolvimento, influenciado por eventos de letramento e pela linguagem escrita.⁵⁶

O que chama atenção nos dados deste trabalho é que os alunos entre 8 e 9 anos relatam utilizando tais expressões, da mesma maneira que as crianças de 6 anos. Esta constatação aponta para mais um compromisso do contador de histórias que se propõe a trabalhar dentro do espaço escolar: interagir com os alunos na oralidade, através da arte de narrar, construindo com eles um discurso narrativo que se aproxime do discurso letrado, pois tanto contador como conto atualmente estão imersos na cultura letrada, especificamente literário. Assim, o contador pode atuar como escultor do ato de narrar; pode trabalhar com os alunos lapidando as palavras que serão ditas no momento da narração, fazendo emergir o sentido que elas têm para o contador e para o conto, encontrando a performance de cada um.

Segundo novamente o estudo de Rojo (1996), as expressões E DAÍ, E AÍ compõem uma espécie de sinfonia entonacional que aparece como uma “outra forma de falar”, que dá continuidade e mantém o ato de fala. Diferente da afirmação de Perroni (1992) a respeito dos arcaouços entre um conectivo e outro a serem preenchidos pelas crianças pequenas, Rojo (1996) contrapõe a

⁵⁶ As expressões E DAÍ e E AÍ têm sido apontadas na literatura lingüística como conjunções coordenativas (do ponto de vista morfo-sintático) que, do ponto de vista textual, são responsáveis pela conexão interfrástica, estabelecendo uma coesão temporal (ou temporo-causal) entre duas frases ou segmentos textuais. E, em geral, os lingüistas tomam também estes organizadores textuais como mais característicos da modalidade oral da linguagem. (ROJO, 1996, p. 57).

esta metáfora (arcabouço preenchido) a metáfora da sinfonia (padrão entoacional).

Novamente o contador de histórias além de escultor das palavras, deve ser também maestro delas, para regê-las de modo que captem a atenção do ouvinte, produzam os efeitos de sentido lidos/interpretados por ele no encontro com a história e no momento da narração. Esse tipo de atuação vem do trabalho conjunto para encontrar a intenção, o por que, para quê, para quem e como narrar (Machado, 2004), alinhado ao aprimoramento da oralidade que compreende técnicas vocais, respiração, entonação, ritmo e expressão corporal, junto com a leitura.

Ao contrário das crianças pequenas que narram compondo entre os conectivos palavras sem sentido e sem compromisso de coesão/coerência (de acordo com Perroni, 1992), as alunas destes dois recortes narraram coerentemente, de maneira que podemos identificar um “fio narrativo” ou nas palavras de Barthes, os *núcleos e catálises*⁵⁷.

Para melhor visualização, distribuimos as duas narrativas dos Exemplos 25 e 26, da seguinte forma:

Exemplo 25

A	<i>Catálise</i>	Um dia na casa da minha avó tava chovendo. Meu pai morava aqui no Guará
B	<i>Núcleo</i>	Daí minha avó ligou pra ele pra vim lá por que...
C	<i>Catálise</i>	Tinha... É... Ela tava sozinha porque meu avô tinha saído.

⁵⁷ Lembramos que os *núcleos* são importantes para o sentido da história, pois abrem, mantêm ou fecham uma ação. As *catálises* dão o ritmo da narrativa, pulsam dentro do contador enquanto este passa de um núcleo a outro.

D	<i>Núcleo</i>	Daí meu pai foi, e... Não foi né? Daí minha avó falou assim: Filho, acabei de fazer café, está quentinho! E ela viu meu pai, só que meu pai não estava lá.
E	<i>Catálise</i>	Daí meu pai olhou pra cara dela, e começou a dar risada
F	<i>Núcleo</i>	e saiu pra fora, e minha avó chamou ele, chamou ele, e ele não voltou.
G	<i>Núcleo</i>	Aí ela voltou, foi vê, não tinha ninguém emendar no núcleo de cima
H	<i>Catálise</i>	e ela ficou com medo

Exemplo 26

A	<i>Catálise</i>	A história que eu vou contar é que aconteceu com a minha vizinha. A história que eu vou contar aconteceu com a minha vizinha. Um dia... A minha mãe que me contou. Um dia ela tava na casa dela com o marido dela, daí ela...
B	<i>Núcleo</i>	Daí começou um monte de barulho,
C	<i>Catálise</i>	um monte de coisa batendo na janela, nas portas, em todo lugar.
D	<i>Núcleo</i>	Daí minha tia, minha vizinha, ela... Meu vizinho ele viu que era e não era nada. E depois começou a bater tudo de novo,
E	<i>Catálise</i>	e ela não sabia o que era.

Pôde-se constatar, nas duas narrativas, que as distribuições entre núcleos e catálises se dão de forma alternada, de modo que os núcleos

intercalam-se com as catálises, tecendo a trama da história, dando sentido às ações e ritmo à narrativa.

Segundo a classificação funcional de Labov (1967), para o Exemplo 25, os enunciados A, B e C são enunciados de *Orientação*, ou seja, situam o ouvinte no tempo e espaço da narrativa; o narrador coloca-se em seu ato de fala como não participante, mas como aquele que atesta a veracidade da história, revelando o seu grau de parentesco com os personagens, além de criar o clima (*estava chovendo; estava sozinha*). Os enunciados D, E, F e G são considerados enunciados de *Avaliação*, quer dizer que são eventos que vão acontecendo na narrativa que trazem conflito interno para a trama. No caso, o conflito se passa internamente aos personagens, pois a avó está sozinha e tem a impressão de ter visto o filho. Dentro da avaliação também existem elementos catalíticos que servem para aumentar o clima de suspense da cena narrada, orientam o ouvinte a imaginar com maiores detalhes o que se passou. O enunciado G se compreende dentro da função de *Resolução* na qual a trama se resolve, tem um fim, uma solução. O último enunciado (H) foi classificado como de *Avaliação* nos termos labovianos, pois indica o juízo de valor que o narrador faz do personagem, revelando-o para os ouvintes, além de encerrar a narrativa.

No Exemplo 26, os enunciados A e B são de *Orientação*, situam novamente o narrador em relação às personagens, ao local em que se passa a ação. Os enunciados seguintes, de C, D e E, são de *Avaliação* com exceção do enunciado “e não era nada” dentro do enunciado D, que foi classificado como *Resolução*. Novamente os enunciados de complicação narram situações de conflito e são permeadas por catálises para que o conflito se torne realmente algo insolúvel. A resolução (*e não era nada*) e (*e ela não sabia o que era*) podem também ser considerados enunciados de avaliação, pois remetem ao clima de mistério, e ao juízo que o narrador faz de sua personagem respectivamente.

A seguir, discutiremos mais dois recortes de narrativas também realizadas no mesmo dia e seguindo a mesma orientação para a atividade, porém cuja fonte foram filmes vistos pelos alunos pela televisão.

Exemplo 27

Al2 e Al3: [Duas alunas no centro do círculo, olhando pra contadora-pesquisadora, uma delas (AL2) começa a contar]

Al2: A história que eu vou contar é de um filme, “A casa de cera”.

Al4: Ah! A casa de cera? Tinha que ser justo essa?

C: [pedindo silêncio]

Al2: O moço (...) da casa de um amigo. Daí, eles estavam na escada pra ver que o amigo estava demorando muito que ele estava lá em cima. Daí, no que ele subiu, ele estava lá perto do sótão, lá em cima. Daí, cortaram a perna dele [aperta a perna esquerda], começou a sangrar... Daí, depois não apareceu, só a moça no carro esperando... Daí, ele morreu.

Al4: Só isso?

Al2: Daí agora a C vai contar a dela.

C: Então vai C.

[Al3 nega com a cabeça, da uma volta em torno de si mesma enquanto a Al2 olha pra ela e uma outra aluna no fundo fala com as duas e as demais riem. Então a Al2 volta na história olhando para a contadora-pesquisadora]

Al2: A casa pega fogo e derrete.

C: Ah! Porque a casa era?

Al2: De cera!

[aplausos]

Exemplo 28

L.: É... O nome da história é “Os treze fantasmas”.

C: Tem até nome a história!

L.: [Respira fundo] O cara né, O...amigo dele...morreu, né? Aí, o sobrinho dele deu a casa pra ele, era uma casa de vidro... Aí o cara foi pra casa... Aí... Lá na casa que tinha os treze fantasmas. Aí a casa começou a ligar o motor da casa, né? Aí... O homem, né? Ele não podia tocar no vidro que ele... Que ele... Vinha um choque nele e lembrava de tudo. Aí... Aí o homem e o... Amigo, o sobrinho do outro... Foi né? E pegou a mala de dinheiro, né? Aí ele foi lá buscar a mala e cumprimentar os fantasmas, né? Tinha que usar uns óculos pra ver o fantasma. Aí, ele foi. Na hora que ele voltou, ele fez, é uma mulher toda esfaqueada. Aí, foi. Ele fez: “oi belezinha!” [acena com a mão, os alunos riem] Aí, na volta, ele tava vindo, aí né?, a mulher olhou pra ele, aí, ele foi passar no lado de dois bruta assim ó! [abre os dois braços esticados ao longo do corpo e depois os fecha junto ao corpo] Eles vieram e cortou ele no meio aqui [aponta o ombro direito]. Aí... Aí, o corpo dele escorregou... Aí, né?... Aí, o molequinho né? Ele estava de patinete andando na casa. Aí, ele desceu por um negócio (por) que a mulher fantasma estava chamando ele. Aí, aquela mulher, ela não tinha braço, ela não tem braço [cruza os braços na frente do peito]. Aí, o molequinho, quando ela estava chamando, aí, a mãe do molequinho também era uma fantasma. Aí... Aí, a mãe dele falou pra ele não olhar pra trás e ele olhou [olha pra trás] e viu uma mulher sem braço e ele saiu correndo com o patinete e bateu a cabeça no ferro.

C: Morreu?

L.: Não. Aí, a...a...a mãe dele, né? Mandou ele subir, aí, ele não subiu. Ele estava descendo. Aí, depois no final, a filha do homem, né? Ela estava sumida também. Aí, o... o...o nome do fantasma, o Chacal, ele estava... Só vê com os óculos. Aí, ele veio e... e arranhou a mulher toda. Aí... Aí, o homem estava procurando o filho dele, aí, ele... O homem, ele era o décimo terceiro fantasma. Aí, ele achou a filha dele e o filho dele, aí né? No final, reuniu um monte de fantasma numa roda. Tinha um negócio assim, o negócio

ficava girando por cima, o negócio era de cortar, né? [passa a mão pelo corpo do pescoço à barriga] Aí, os fantasmas pegaram o homem, e jogou o homem e despedaçou tudo o homem. Aí, as duas crianças apareceram lá na roda lá, nessa que cortava tudo, aí, pai dele, né? Tinha que pular na roda. Aí, o pai dele estava contando os minutos com o negócio abaixado assim e começava de novo. Aí, na hora que o negócio abaixou, o pai dele pulou e começou a girar, aí, ele foi. No final, a mulher, ela mexeu lá no motor da casa... Aí, a casa... Explodiu. Aí, os fantasmas foram libertado todo... Aí... Aí... Aí, eles foram embora da casa.

C: Nossa!

C: Quem te contou essa história?

L.: É um filme.

[aplausos]

Pode-se notar a diferença entre contar uma história ouvida e uma história assistida pela televisão. Aplicando-se o mesmo modelo de análise sugerida por Barthes (1966) e Labov (1967), teremos o seguinte Quadro:

Exemplo 27

A	Catálise	A história que eu vou contar é de um filme, "A casa de cera". O moço (...) da casa de um amigo. Daí, eles estavam na escada pra ver que o amigo estava demorando muito que ele estava lá em cima. Daí, no que ele subiu, ele estava lá perto do sótão, lá em cima.
B	Núcleo	Daí, cortaram a perna dele [aperta a perna esquerda], começou a sangrar...
C	Catálise	Daí, depois não apareceu, só a moça no carro esperando.
D	Núcleo	Daí, ele morreu.
E	Núcleo	A casa pega fogo e derrete.

Ao contrário das narrativas contadas a partir de relatos orais, em que núcleos e catálises se intercalavam, a narrativa contada a partir de filmes apresentou-se com um número de núcleos muito maior que o número de catálises. Este tipo de configuração narrativa dá a sensação ao ouvinte de que falta coesão entre um núcleo e outro, ou seja, as catálises fornecem ao ouvinte, através dos detalhes, a coerência da história; elas são o ligamento que toda narrativa precisa para ser inteligível além de interessante.

Podemos perceber esta falta de coesão e, conseqüentemente, a falta de coerência em diversos segmentos deste tipo específico de narrativa, a narrativa de filmes. Por exemplo, do enunciado A para o enunciado B tem-se duas ações núcleos “eles estavam na escada” e “cortaram a perna dele”, entremeadas por uma pequena pista de que cortaram perna do amigo que “estava lá em cima”. Fora isso, um enunciado não se liga a outro semanticamente; não há o estabelecimento de relações de temporalidade ou causalidade. O que compreendemos deste trecho é que a única ligação estabelecida pelo conectivo DAÍ pode significar: “na próxima cena o que aparece é a perna cortada”. Ou seja, o conectivo DAÍ está funcionando numa relação temporal não entre ações, mas entre imagens.

Tal constatação torna-se mais evidente nesse outro exemplo: dos enunciados A para o enunciado C entremeadas pela avaliação da narradora com a observação: “Daí, depois não apareceu.” Nestes o que acontece é que existe um “vazio” de imagens para que o espectador possa fazer inferência. Não podemos afirmar se no enunciado D, a conclusão, esta inferência é feita pela aluna ou se a cena é realmente apresentada. As inferências que realizamos quando vemos filmes não são dadas através da linguagem verbal, mas através de outras linguagens: imagética, auditiva, com os recursos que essas linguagens podem oferecer para se criar tanto o clima do filme (suspense, terror) quanto a coerência narrativa.

No próximo Exemplo, L, aluno entrevistado pela contadora-pesquisadora, conta também um filme por ele assistido. Na longa narrativa de L pode-se perceber melhor a falta de coerência que se dá quando da transformação pelo narrador de uma linguagem (imagética) em outra (verbal). Mesmo utilizando-se do corpo para demonstrar algumas situações, isso não é suficiente para a compreensão plena da história. Vamos ao exemplo:

Exemplo 28

A	Catálise	É... O nome da história é “Os treze fantasmas”.
B	Núcleo	[Respira fundo] O cara né, O...amigo dele...morreu, né?
C	Núcleo	Aí, o sobrinho dele deu a casa pra ele,
D	Catálise	era uma casa de vidro...
E	Catálise	Aí o cara foi pra casa...
F	Núcleo	Aí... Lá na casa que tinha os treze fantasmas.
G	Núcleo	Aí a casa começou a ligar o motor da casa, né?
H	Núcleo	Aí... O homem, né? Ele não podia tocar no vidro que ele... Que ele... Vinha um choque nele e lembrava de tudo.
I	Núcleo	Aí... Aí o homem e o... Amigo, o sobrinho do outro... Foi né? E pegou a mala de dinheiro, né? Aí ele foi lá buscar a mala e cumprimentar os fantasmas, né?
J	Catálise	Tinha que usar uns óculos pra ver o fantasma.
K	Núcleo	Aí, ele foi.
L	Núcleo	Na hora que ele voltou, ele fez,
M	Núcleo	é uma mulher toda esfaqueada.
N	Catálise	Aí, foi. Ele fez: “oi belezinha!” [acena com a mão, os alunos riem]
	Catálise	Aí, na volta, ele tava vindo, aí né, a mulher olhou pra ele, aí, ele foi passar no lado de dois bruta assim ó! [abre os dois braços esticados ao longo do corpo e depois os fecha junto ao corpo]
O	Núcleo	Eles vieram e cortou ele no meio aqui [aponta o ombro direito]. Aí... Aí, o corpo dele escorregou...
P	Núcleo	Aí, né... Aí, o molequinho né? Ele estava de patinete andando na casa. Aí, ele desceu por um negócio (por) que a mulher fantasma estava chamando ele.
Q	Catálise	Aí, aquela mulher, ela não tinha braço, ela não tem braço [cruza os braços na frente do peito].
R	Núcleo	Aí, o molequinho, quando ela estava chamando,
S	Catálise	aí, a mãe do molequinho também era uma fantasma.
T	Núcleo	Aí... Aí, a mãe dele falou pra ele não olhar pra trás e ele olhou [olha pra trás] e viu uma mulher sem braço e ele saiu correndo com o patinete e

		bateu a cabeça no ferro.
V	Núcleo	Aí, a...a...a mãe dele, né? Mandou ele subir, aí, ele não subiu. Ele estava descendo.
X	Núcleo	Aí, depois no final, a filha do homem, né? Ela estava sumida também.
Y	Catálise	Aí, o... o...o nome do fantasma, o Chacal, ele estava... Só vê com os óculos.
W	Núcleo	Aí, ele veio e... e arranhou a mulher toda.
Z	Núcleo	Aí... Aí, o homem estava procurando o filho dele, aí, ele...
A1	Catálise	O homem, ele era o décimo terceiro fantasma.
B1	Núcleo	Aí, ele achou a filha dele e o filho dele, aí né?
C1	Núcleo	No final, reuniu um monte de fantasma numa roda. Tinha um negócio assim, o negócio ficava girando por cima, o negócio era de cortar, né? [passa a mão pelo corpo do pescoço à barriga]
D1	Núcleo	Aí, os fantasmas pegaram o homem, e jogou o homem e despedaçou tudo o homem.
E1	Núcleo	Aí, as duas crianças apareceram lá na roda lá,
F1	Catálise	nessa que cortava tudo,
G1	Núcleo	aí, pai dele, né? Tinha que pular na roda.
H1	Núcleo	Aí, o pai dele estava contando os minutos com o negócio abaixado assim e começava de novo.
I1	Núcleo	Aí, na hora que o negócio abaixou, o pai dele pulou e começou a girar, aí, ele foi.
J1	Núcleo	No final, a mulher, ela mexeu lá no motor da casa...
K1	Núcleo	Aí, a casa... Explodiu.
L1	Núcleo	Aí, os fantasmas foram libertado todo...
M1	Núcleo	Aí... Aí... Aí, eles foram embora da casa.

Observou-se que dos enunciados A a F houve uma alternância de núcleos e catálises. Isso se deu justamente por ser o início da história, em que elementos de orientação são necessários para uma mínima compreensão. Adiante, o que observamos foi uma seqüência de núcleos, alternados por raros elementos catalíticos, que representam cada um o “fotograma seguinte”; ou seja, muito mais do que uma narrativa, o que se pôde notar é que **L**, assim como a

outra aluna (A12), descreveram cena por cena do filme. Dessa forma, o gênero secundário a que nos remetem essas narrativas é o do roteiro, muito mais do que à narrativa oral ou escrita.

Abaixo, segue um pequeno trecho de um roteiro de filme⁵⁸ a fim de exemplificar e comparar com a narrativa de **L**.

SEQ. 06 / INT. – APARTAMENTO DE RUI – NOITE

Continua a trilha sonora. Ive e Rui estão deitados entre as almofadas de veludo cor de vinho. Ele está deitado com a cabeça na barriga dela que acaricia seus cabelos. Ele conta a ela uma história que não ouvimos e gesticula com as mãos. 2. SEQ. 07 / EXT. – RUA – DIA

Ive caminha e olha vitrines de lojas de decoração e de móveis. Ela vê um vaso ornado com flores. Ive ENTRA na loja e compra o vaso. Ive SAI e pára no ponto de ônibus.

Podemos observar que a coerência da narrativa de **L** está muito mais voltada para a coerência do roteiro do que para a coerência narrativa tal qual conhecemos na contagem de histórias. Novamente, os conectivos AÍ, DAÍ, E DAÍ são muitas vezes utilizados em relações temporais entre imagens. No texto do roteiro, também há poucas catálises e muito mais ações núcleos. Isso porque, para o roteirista, o que irá fornecer a atmosfera da história contada no filme são as outras linguagens compostas com o texto escrito para tecerem a coerência cinematográfica. Outro dado interessante de se notar é que a estrutura do roteiro é montada de maneira que possamos perceber a relação cronológica de cenas, mas não necessariamente a relação têmporo-causal das ações. Num primeiro momento, “Ive” está deitada em seu apartamento ouvindo uma história; no momento seguinte, ou melhor, na cena seguinte, ela caminha e olha vitrines. Do mesmo modo fazem **L** e A12, a narrativa de ambos alunos segue conforme a ordem das cenas e não na ordem das ações.

O que podemos analisar dos quatro recortes de narrativas, dois relatos de experiência vivida e dois relatos de filmes, é que quando a fonte das histórias foi diferente, a primeira auditiva e a segunda viso-audiiva, a maneira como

⁵⁸ Roteiro vencedor do primeiro lugar do concurso roteirista.com em Maio de 2007 intitulado “Amo” de Marina Reis (Niterói/RJ). Disponível em: http://www.roteirista.com/concurso/vencedores_arquivo.htm Acesso em 02/02/2008.

narraram acabou sendo diferente também. O que chamou atenção novamente é que os alunos que estão narrando filmes o fazem de uma forma que torna a compreensão mais difícil para o ouvinte. Não transformaram um tipo de linguagem em outra de maneira a dar conta da coerência da narrativa verbal. Acabam fazendo algo próximo ao que as crianças pequenas fazem quando narram com apoio nas ilustrações de livros: descreveram as cenas que estão vendo. Aqui, os alunos evocaram tais cenas e as descreveram também sem se preocupar com os chamados índices da oralidade apresentados por Zumthor (1997), em que o narrador necessita prender a atenção da platéia através da sua voz, da maneira como usa suas palavras, seus gestos, seu olhar. Isso não aconteceu no caso dos dois alunos que narraram filmes. No caso das duas alunas que narraram relatos de experiência vivida, o interlocutor foi levado em consideração em alguns momentos, tanto de forma direta quanto indireta: de forma direta, no trecho do Exemplo 25: “Daí meu pai foi, e... Não foi, né?”; e de forma indireta, através do uso marcador discursivo “né?” Também de maneira direta, vemos, no trecho do Exemplo 26, a participação de alguns ouvintes solicitando a complementação dos fatos narrados:

“C: E estava de dia, estava de noite?
A15: De dia.”

No caso dos alunos que relataram filmes, a interferência direta dos ouvintes também ocorreu, só que com menos freqüência. Mesmo porque a compreensão já estava muito prejudicada pela maneira de narrar e interromper o narrador a todo o momento também prejudicaria a sua performance. Os ouvintes ficaram na expectativa de que, em algum momento, tudo fosse exposto de maneira mais clara, o que não aconteceu.

Este tipo de análise estrutural ajudou a compreender melhor as respostas para as perguntas de pesquisa feitas no início deste capítulo. O contador de histórias, sob este ponto de vista, pode contribuir para a formação narrativa de gêneros secundários, transpondo do texto escrito para o oral, do corpo para a palavra, da imagem para o gesto, de forma que o sentido fique claro para o ouvinte. Pode contribuir no processo de desenvolvimento de leitura

através de brincadeiras em que seja possível aprender a narrar, a organizar o pensamento dentro dos diferentes gêneros que contam histórias (letra de canção, filmes, poemas, scripts teatrais), incentivar a leitura desses gêneros além de apreciá-los. Dessa maneira, fica claro que a escola, espaço por onde (não) circulam esses gêneros, ao invés de classificá-los como bons ou ruins, pode apontá-los como formas diferenciadas de manifestação cultural que revelam modos diferentes de se narrar o mundo. O que filmes de terror como os narrados, relatos de experiência que permanecem sem explicação lógica e contos fantásticos têm em comum são a apreciação do mistério, a excitação que o medo pode provocar. O que os difere: a forma pela qual são contados, a que linguagens recorrem. A escola aprecia determinada linguagem em detrimento das outras; porém elas estão ao alcance dos alunos extra-muro escolar. E estes trazem para o dia-a-dia da sala essas manifestações. E vão continuar trazendo sempre por conta de viverem no hibridismo intercultural da cultura de massa, cultura local e cultura valorizada.

O olhar da escola, a princípio, é que alguns alunos não sabem contar histórias e outros sabem. A diferença que este trabalho pretendeu apontar até aqui é que alguns alunos que tem uma rica experiência com diversos eventos de letramento, que estão imersos em práticas letradas literárias, conseguem narrar de maneira mais eficiente no ambiente escolar e que narrar também é um processo que se aprende e que exige determinado tipo de trabalho e treino, assim como escrever. Se a fonte principal ou única de aprendizagem para a narrativa é o filme ou o vídeo, pois há pouca experiência com a narrativa de contos orais ou escritos, o modo de narrar não será semelhante ao da narrativa oral ou escrita. Muito mais que apontar as diferenças entre diferentes linguagens, o contador de histórias, nestes momentos, pode trabalhar juntamente com a escola na apreciação dessas diferenças, de modo a desenvolver, com maior criticidade, os letramentos dos alunos.

6.2 Jogo dramático e mimese.

Como vimos no Capítulo III, *mimesis*, segundo a poética de Aristóteles, é entendida como a representação, a imitação de uma ação, com a intenção de mostrar o que está acontecendo com as personagens, através de seus pensamentos e ações. A *mimesis* ocorre no momento da ação artística, no caso aristotélico, a tragédia grega.

Em nosso dados, para além da mimese própria da narrativa ficcional, foi possível identificar movimentos miméticos da parte dos alunos, em sala de aula, configurados através do *jogo dramático*⁵⁹ posto em ação por alguns alunos. Segue o Exemplo 29:

Exemplo 29:

C: [A Contadora-pesquisadora lendo] Na frente do marido, a moça arrancou as roupas de juiz...

Al1: Ih! Ela ficou pelada!

C: Gritou... Berrou! [P imita um grito abrindo a boca e balançando a cabeça]. Acusou [P aponta o dedo]. Xingou [P abre as duas mãos na frente do corpo e faz careta]. Chorou [P abre a boca chorando]. Os dois choraram [P abre mais a boca e levanta os dois braços]. O marido pediu perdão, a moça custou, mas no fim perdoou.

Als: Ah...

C: Dizem que mais tarde houve uma das festas mais lindas do mundo, [Aluno começou a dançar sentado na sua cadeira], cheia de alegria, dança e bebidas e comidas deliciosas. [G que esta em pé atrás deste aluno começou a dançar também]

Neste exemplo, podemos observar que o narrador assumia um papel neste momento em que a *diegesis* ocorria, narrando a ação, descrevendo lugares,

⁵⁹Tejerina Lobo (2005) afirma que o jogo dramático deve centrar-se no prazer do jogo partilhado, no desenvolvimento da expressão pessoal e no impulso da criatividade como qualidade que todas as crianças possuem e podem desenvolver. O jogo criador exerce influências positivas em aspectos cognitivos, linguísticos, afetivos e sociais. No jogo dramático, a criança consegue utilizar um conjunto de recursos e de práticas convergentes, como as atividades de expressão corporal, expressão linguística, expressão rítmico-musical, improvisação, jogo mímico, as quais se fundem num mesmo processo de descoberta e de criação. A ação pode plasmar-se mediante a linguagem corporal, a verbal, ou através de gestos. Segundo Peter Slade (1978, p.18): “o jogo dramático possibilita à criança descobrir a si mesma e à própria vida através de tentativas físicas e emocionais, num ambiente onde se consiga construir a confiança por meio da amizade e, ao mesmo tempo, se possa criar uma atmosfera favorável por meio de empatia e consideração, não só entre os elementos do grupo, como também entre os alunos e o professor.”

comentando sobre a trama. Os alunos, em atitude complementar, interpretam as cenas narradas em movimentos miméticos do jogo dramático, apelando a uma compreensão teatral e imagética. Os alunos já conheciam o ritual da contagem de histórias, pois este exemplo foi recortado da terceira sessão. Nas sessões anteriores, a contadora-pesquisadora narrou sem o livro, utilizando-se da expressão verbal e da expressão corporal, muitas vezes imitando um gesto, um olhar ou uma ação da personagem. No exemplo acima, como a atitude de ler a história não permitia uma movimentação ou até mesmo uma imitação das personagens, os alunos acabaram assumindo esse papel. Parece que os alunos entenderam que, em um evento de contagem de histórias como o que se apresentava até este momento, o contador pode fazer uso de expressão verbal e corporal.

6.3 Imaginação

A imaginação humana, segundo Vygotsky (1982), é um produto cultural individual e/ou coletivo, formulada pelas inúmeras combinações do antigo com o novo, com base na memória e no pensamento verbal. O conceito da criação infantil reflete-se no *faz-de-conta*, porque nele as crianças podem (re)vivenciar suas experiências em seu meio social, construindo novas possibilidades de poder ser, de acordo com seus desejos, necessidades e motivações. Assim, a imaginação apóia-se na experiência, da mesma forma que a experiência pode ser construída exclusivamente a partir da mobilização do imaginário do sujeito. O Exemplo a seguir mostra como as crianças imaginaram as personagens da história contada.

Exemplo 30:

[Sala de aula. Os alunos estão sentados cada um em seu lugar na classe com as carteiras em fileiras. A professora da sala esta em pé diante da turma próxima à porta. A contadora está em pé na frente da turma, acabou de contar a historia “A princesa que tudo via” e pergunta sobre os personagens da historia].

C: Fala

Al1: Ela era bonita, mas via tudo, ninguém conseguia ficar com ela porque ela via tudo, era muito rica e muito conhecida por todos.

Al2: Metida!

C: Metida. Que mais? O que ela era?

Al3: Zolhuda!

C: Zolhuda...

Al4: Ela era bem vestida.

C: Bem vestida. Como era o vestido da princesa? Ergue o braço!

Al5 [menino]: Grande e brilhante!

Al4: Brilhante e colorido.

(...)

Professora: E a princesa como que ela era?

P:[aluna entrevistada]: Coração duro! Mais duro que pedra!

Professora: Vamos ouvir! Fala um de cada vez!

P: A princesa era metida e poderosa por causa dos doze espelhos... Mágicos.

Professora: Por causa dos espelhos ela falou. Porque se ela não tivesse os espelhos...

C: Ela não seria tão poderosa né? Fala.

P: Era assim... O soldado tinha o coração bem mole, a princesa tinha o coração duro. Aí depois que a princesa se apaixonou, aí ela começou a ter o coração mole também.

C: Por isso que aí ela conseguiu ser feliz.

P: Se apaixonar...

A descrição física e psicológica da princesa, personagem principal da história, está carregada da imagem que os alunos têm do que é ser princesa, de como uma princesa se veste, de como ela deveria se comportar, de como deveriam ser seus sentimentos. A quebra de expectativa e a construção de uma nova imagem de princesa foram reformuladas a partir da história, pois esta personagem não correspondia ao modelo de princesa que os alunos estão acostumados a ver em outros lugares, como os filmes da Disney sobre as princesas. No recorte:

P: Coração duro! Mais duro que pedra! A princesa era metida e poderosa por causa dos doze espelhos... Mágicos.

e na seqüência:

P: Era assim... O soldado tinha o coração bem mole, a princesa tinha o coração duro. Aí depois que a princesa se apaixonou, aí ela começou a ter o coração mole também.

Pode-se perceber o que Vygotsky (1982) chamou de combinar o antigo com o novo. Princesas se apaixonam, mas esta especialmente tinha o coração duro. Ou seja, o elemento novo, caracterizado pela qualidade particular desta

princesa choca-se com o antigo, princesas de coração mole. Tal caracterização é feita pelo objeto mágico que a princesa possui – os espelhos –, que pode ser entendido como um objeto conhecido de outros contos, mas reconfigurado, pois ele pertence a uma princesa e não à madrasta. Somente depois que ela se apaixona, é que passa novamente à condição conhecida: princesa de “coração mole”.

Outro dado interessante é que, em nenhum momento, o vestido da princesa é descrito no conto em suas particularidades como cor, brilho etc. Tais descrições como colorido, brilho são exemplos de que a imaginação apóia-se na experiência para ser construída (Vygotsky, 1982).

6.4 Fruição e Catarse

Como vimos no Capítulo 3, a manifestação artística das histórias provocaria no ouvinte o que Aristóteles chamou de *catharsis*. A catarse, segundo sua definição, pode ser entendida como a purificação das emoções, através de uma descarga emocional provocada pela arte da representação.

Vygotsky (1982) ressalta a conexão entre *emoção-sentimento* e *fantasia-imaginação* referindo-se à *lei da dupla expressão emocional* que aponta o fato de toda emoção servir-se da imaginação para projetar uma série de representações e imagens, e que por sua vez, evocam uma segunda expressão do sentimento. Isto significa dizer que, quando se entra em contato com a arte de contar histórias, toda emoção sentida no momento da performance entre contador-história-audiência é real e também única.

Para Bruner (1990), a narrativa expande os horizontes de possibilidades entre o excepcional e o comum, a partir do poder das figuras de linguagem, abrindo para as representações de significado que levam diretamente às propriedades discursivas das histórias, pois o que é digno de ser narrado é aquilo que causa surpresa, que é excepcional. Como vimos, essas propriedades são: 1) a pressuposição; 2) a sujeitificação e 3) a perspectiva múltipla. Dessa

maneira, a narrativa produz um mundo subjuntivo, tornando o excepcional compreensível e mantendo afastado o que é estranho, salvo quando o estranho é necessário como um *tropo*. Os Exemplos a seguir mostram momentos de fruição e catarse provocados pela narrativa:

Exemplo 31:

[Sala de aula. Os alunos estão sentados num círculo feito com as carteiras. A professora esta de pé diante da turma perto da porta. A contadora-pesquisadora se posiciona no centro do círculo pra contar a história. Ela se movimenta o tempo todo para não ficar muito tempo de costas pra nenhuma dos alunos. Os alunos participam durante a história]

C: (...) Mas essa igreja tem uma porta do lado que dá pro cemitério.

Al1: Credo!

C: É a única igreja também que é assim.

Al1: Cruz credo!

Al2: [Arregala os olhos] Cemitério?!

Exemplo 32:

Quando ele olhou pro salão, todas as pessoas que estavam assim com um capuz levantaram esse capuz, repetindo, e ele viu que todas as pessoas ali eram caveiras também!

G: [Aluno entrevistado. Põe a mão na boca e exclama]

Als: [Exclamam e se movimentam nas cadeiras]

Al6: Que susto!

Exemplo 33:

C: Então ele achou melhor fazer a única coisa que qualquer um aqui teria feito. Voltou pro quarto dele.

(...)

Al:9: Eu teria corrido.

Nestes três exemplos, o que pode ser observado refere-se às emoções servindo-se da imaginação para projetar uma série de representações e imagens e que evocam a expressão do sentimento por meio da movimentação corporal, das exclamações e interjeições e da manifestação verbal. Essas representações, de acordo com as propriedades de Bruner, aparecem no discurso dos alunos durante a narrativa. A propriedade da pressuposição, definida pela criação de significados implícitos e não explícitos, pode ser atribuída ao comentário “Cemitério?!”; feito pelo aluno durante a narrativa. Neste caso, o significado implícito pode ser percebido, pois o cemitério localiza-se ao lado de uma igreja. Já a propriedade de sujeitificação, entendida como a descrição da realidade

através dos olhos das personagens, pode ser notada pela expressão corporal do aluno entrevistado G., que reproduz o movimento corporal realizado pela contadora por causa da surpresa da personagem em verificar que havia caveiras dentro da igreja. Por último, a propriedade da perspectiva múltipla, que permite contemplar o mundo através de um conjunto de prismas, pode ser utilizada para interpretar o terceiro exemplo, na expressão: “*Eu teria corrido*”, no qual a personagem da história realiza uma ação diferente da ação que a aluna/ouvinte faria.

Vygotsky (1982), a respeito da imaginação, formula a lei da dupla expressão ou da realidade dos sentimentos. Esta lei, como vimos, diz respeito à capacidade de retro-alimentação de um sentimento ou estado emocional através da imaginação. Como diz o autor (1982, p. 23),

tudo o que edifica a fantasia influi reciprocamente em nossos sentimentos, e ainda que essa construção em si não concorde com a realidade, todos os sentimentos que ela provoca são reais e efetivamente vividos pelo ser humano que os experimenta.

Dessa forma, o susto, o medo, a reação verbal e corporal dos alunos são expressões daquilo que a contagem de histórias e, em especial, a contagem de histórias de medo pode proporcionar.

A análise dos dados aponta, portanto, para aquilo que Iser (1996) chamou de *acordo ficcional*, que como já dito anteriormente é o acordo do qual narrador e ouvinte assumem posturas em que a ficcionalidade não significa retirar elementos que define a realidade como tal, mas significa que o texto ficcional contém elementos do real sem que se esgote na descrição deste real. Desta forma, a arte de contar histórias, constituída pelo acordo ficcional, faz o que Iser (1991, p. 209) afirma sobre o fictício e a obra literária: “o fictício não é idêntico à obra literária mas a possibilita”. Nesta pesquisa, isso foi interpretado de maneira que as experiências promovidas na contagem de histórias trazem à imaginação sensações e sentimentos reais, ou seja, catárticos, de maneira a proporcionar à criança um acesso diferenciado e lúdico à obra literária e, conseqüentemente,

formando o futuro leitor literário. Essa experiência foi mais recorrente nos contos de terror (gênero preferido dos alunos) pelo próprio conto e pela performance da contadora-pesquisadora, ao explorar, através do corpo e da voz, os elementos do conto, a fim de criar o clima de mistério.

Vimos neste capítulo que os resultados apontam para a formação do leitor literário sobre alguns aspectos. Primeiro, a partir da abertura do espaço escolar para outras manifestações culturais que não somente as privilegiadas pela escola. Se formar leitores é uma dos objetivos atribuídos à educação escolar, o tipo de trabalho com a leitura literária deve possibilitar a entrada de outras linguagens artísticas que não somente a da palavra escrita, os diálogos entre livros, TV, cinema, teatro, dança entre outros (o)correm em via de mão dupla, chocando-se, construindo-se influenciando-se mutuamente. Desprezar ou ignorar isso é alienar a escola de uma educação mais ampla e mais crítica.

A partir desta abertura, os dados mostram que num primeiro momento o que surge é um tipo de narrativa de experiência midiática, particularmente provenientes de filmes da televisão. Essas narrativas podem levar à leitura literária de acordo com o gênero em um primeiro lugar. O gênero terror, preferido dos alunos, oferece um amplo aspecto de leitura das mais variadas. Destes os contos folclóricos recontados por Câmara Cascudo, Silvio Romero, Ricardo Azevedo, até autores como Edgar Allan Poe com os contos fantásticos. O importante é o mediador da leitura, professor, contador de histórias, estar atento à estas preferências, conhecer o tipo de linguagem pertencentes a estes contos, e por que não, trazer outras obras do cinema, da poesia, da música em que o tema já foi tratado. Esta sensibilidade em perceber seus alunos, a maneira como narram e o que narram contribui para o educador realmente construir em cada aluno o prazer de ler.

Os resultados discutidos acima apontaram para o prazer de ouvir uma história a partir das manifestações dos alunos interpretadas como fruição estética e pelo jogo simbólico. Durante a contagem e leitura de histórias, os alunos puderam experimentar diversas emoções, manifestaram suas avaliações sobre

personagens, lugares e situações. Trouxeram para a expressão corporal o que estava sendo contado ou lido, brincando com o corpo e com a voz. Como afirma Azevedo (2005, p. 79) falar em literatura “significa abordar assuntos vistos, invariavelmente, do ponto de vista da subjetividade.” E a arte de contar histórias está a serviço dessa subjetividade, quando a história “fala” para cada um no momento certo, quando ela instiga e não moraliza, quando ela provoca a imaginação a construir imagens e não as entrega prontas, quando ela evoca na memória de cada um aquilo de essencial de uma pessoa.

6.5 Conclusão

A arte de contar histórias, constituída pelo acordo ficcional e pelo hibridismo entre as culturas escolar, de massa e vernacular/local, pode apontar um caminho pelo qual se possa seguir, acreditando que os elementos dessas culturas aliados à sensibilidade do contador apresentem um mundo literário ao qual todos um dia possam ter acesso real. É na base das manifestações populares e nos contos da tradição oral que Ricardo Azevedo acredita e defende que deve estar a raiz da literatura infantil, devido ao rico universo que estas representam.

Os dados mostraram que o conhecimento de textos da tradição oral, gênero utilizado nesta pesquisa, é proveniente de duas esferas de circulação principais: a família e a escola. Na análise pôde ser observado que o conhecimento da tradição oral proveniente do âmbito familiar se faz pelas relações com os familiares, com a comunidade e por meio da cultura de massa, mediada pela TV. Os textos da tradição oral são provenientes dos livros, dos relatos orais de experiência pessoal e da televisão. A atividade de contar histórias oralmente sem o livro no âmbito familiar esteve relacionada aos relatos de experiência pessoal.

Na escola, esses textos pertencem ao livro didático, mediador entre a cultura local e escolar, e aos eventos de letramento escolar, nos quais a cultura local e valorizada estão a serviço da aprendizagem da língua escrita.

Nos eventos de letramento, com relação a pessoa que influencia na contagem e leitura de histórias apareceu na figura do familiar para os alunos de letramentos mais variados e no professor para os alunos de letramentos menos variados, o que está de acordo com os dados fornecidos pelo INAF.

Dessa forma, tais dados respondem à primeira pergunta de pesquisa: *1) Quais os letramentos locais dos participantes da pesquisa, que estão entremeados às experiências de (re)contagem de histórias no espaço escolar?* As situações de letramento de cada um dos quatro alunos entrevistados mostraram como tais situações podem contribuir em maior ou menor intensidade no desenvolvimento do letramento literário levando em consideração as relações entre cultura de midiática e cultura vernacular/local neste contexto. Os alunos conseguem reconhecer nas práticas de letramento escolar elementos de sua cultura por meio do livro didático ou pelas atividades oferecidas pela contadora-pesquisadora como elementos da tradição oral.

Para responder à segunda pergunta de pesquisa: *2) Nos eventos de letramentos de (re)contagem de histórias em espaço escolar, como se relacionam culturas locais e cultura valorizada escolar?*, utilizamos o recorte no qual a aluna **N** comenta sobre a forma que conta histórias e no chamado “Clube do Travesseiro”. A performance de **N** ao contar histórias, foi interpretada como forma de hibridização de seus dois universos culturais: o da cultura local representado pelo contexto familiar, em que práticas letradas literárias valorizadas pelo universo da cultura escolar são comuns, e pelo acréscimo de elementos próprios à história contada, provavelmente provenientes de filmes de terror da cultura midiática. Para Bentes (2000), os narradores ao narrar constituem determinados gêneros do discurso que estão relacionados a outros gêneros da instituição literária, como o maravilhoso e o fantástico. Os narradores escolhem narrar o conto popular, corrente da tradição oral, narrado de modo ritualístico e considerado como um produto conhecido da cultura de uma comunidade. Ou então, narram histórias orais que se caracterizam por toda a tradição reelaborada pelo contador que captura alguns elementos da tradição e

os reelabora em seu discurso. São estes discursos em que pode perceber com maior facilidade o discurso do narrador. A narrativa de **N.** foi composta por elementos reelaborados de um tipo de tradição que está se construindo na alta modernidade, fruto de uma cultura midiática.

N e o seu “Clube do Travesseiro”, evento em que meninas de 9 anos se reúnem para contar filmes vistos por elas, ler poesia e contar histórias pessoais e de conto de fadas, foi interpretado nesta pesquisa como uma hibridização das culturas midiáticas com as culturas local e escolar. Esta hibridização é típica das sociedades modernas e urbanas as quais não dicotomizam as culturas, como afirmou Canclini (1997).

Para a pergunta de pesquisa 3) *Que tipos de narrativas emergem nestes eventos?*, foi realizado uma análise da estrutura das narrativas contadas pelos alunos, surgindo duas vertentes textuais: o relato oral de experiência vivida por outra pessoa e de filmes assistidos na TV. Baseados em Barthes (1966) e Labov (1967), vimos que os dados apontam que, para os relatos orais de experiência vivida, houve um número alternado de núcleos e catálises e seguindo o esquema Orientação, Complicação e Resolução/Avaliação, mostrando que a fonte primária oral mantém a estrutura narrativa oral (Labov, 1967). Já nas narrativas em que a fonte foi o filme televisivo, estas se apresentaram com um número de núcleos muito maior que o de catálises, dando a sensação ao ouvinte da falta de coesão/coerência narrativa entre uma ação e outra, comprometendo a inteligibilidade e também o interesse em ouvir. Isso ocorreu porque a fonte primária é imagética, permitindo uma forma composicional narrativa mais próxima à do roteiro de cinema do que da narrativa tal qual conhecemos na contagem de histórias. Neste aspecto pode-se concluir que os lugares das histórias nas sociedades modernas não pertencem somente aos livros que constituem determinado tipo cultural valorizados pela escola, mas pelo que Canclini (1997) chamou de culturas híbridas. São construídas, traduzidas, interpretadas por diferentes linguagens que se relacionam com a escrita de maneira direta, como as histórias em quadrinhos, ou indireta, como os filmes e seriados que remetem

tanto ao roteiro escrito quanto à literatura. O tipo de narrativa emergente da cultura de massa tem características multimodais, e são emergentes das práticas de letramento nas quais os alunos estão inseridos de maneira que estas práticas representam um resultado de toda inserção dos alunos na cultura midiática.

A pergunta 4): *O que propõe o contador de histórias neste contexto?*, aponta para uma função primordial e de base: o contador de histórias deve ser um mediador de leitura. Esta reflexão aqui realizada se faz devido a dificuldade que professores e pais têm de fazer com que as crianças criem o “gosto pela leitura”. Não é somente uma questão de dizer a elas que ler é bom, ou importante. Se não estaremos conservando os mitos do letramento comentados no capítulo desta dissertação. Quando **P**, uma das alunas entrevistadas, comenta que sua mãe quer que ela leia para arrumar um emprego melhor, o mito do letramento de que há mudanças nos efeitos sociais pelo domínio da escrita é retomado. Ou então, quando **G** diz que gosta de ler sobre animais, referindo-se ao livro de ciências e às enciclopédias, esfera escolar, leitura utilitária, o mito escrita autônoma aparece.

O gosto pela leitura e a prática de leitura, e aqui no caso da pesquisa, com referência à leitura literária, se faz com necessidade da figura de um ou mais mediadores. Se o mediador não é da família, ele é da escola na maioria das vezes. O contador de histórias no contexto escolar deve também ser mediador desse processo, em trabalho conjunto com o professor, nos desafios que envolvem a formação desses alunos.

A proposta desta pesquisa é que o contador de histórias, sob este ponto de vista, possa contribuir para o desenvolvimento de narrativas de gêneros secundários, transpondo do texto escrito para o oral, da palavra para o corpo, da imagem para o gesto, variando o sentido de acordo com a intenção de narrar e de maneira que fique claro para a audiência. Contribui no processo de leitura através de brincadeiras que instigue à imaginação, desperte a curiosidade para o livro e das relações possíveis com a vida a partir das histórias. Pode desenvolver a aprendizagem para a narrativa oral, sendo um maestro das palavras,

ensinando aos alunos como regê-las, capturando o ouvinte, produzindo efeitos de sentido diversos devido a leitura/interpretação realizada por eles no momento que encontram com a história e no momento da performance.

Esse tipo de trabalho está em consonância com o trabalho para encontrar a intenção, o porquê, para quê, para quem e como narrar (Machado, 2004), alinhado ao aprimoramento da oralidade que compreende técnicas vocais, respiração, entonação, ritmo e expressão corporal, junto com a leitura. A arte de contar histórias tradicionais pode ser fonte, portanto, para o acesso à literatura, por ser capaz de estabelecer uma comunhão entre ouvinte e narrador, entre leitor e livro e por prezar pelo prazer, pela apreciação do belo, do inusitado e pela liberdade de imaginação e interpretação.

Para responder à pergunta 5) *Qual a recepção dos alunos em relação a essas narrativas e eventos de letramento?*, analisamos os recortes sob a luz dos novos estudos do letramento (NEL), além dos estudos sobre fruição, catarse e imaginação. Pela perspectiva dos NEL, os eventos de letramento, leitura e a contagem de histórias dentro da escola desencadearam o conhecimento do funcionamento de diversos gêneros primários e secundários que os alunos têm, independente da presença material da escrita, o escrito, mas que foi evocado pela forma do discurso oral da contadora-pesquisadora (gênero secundário do discurso) e remetido quando a mesma mencionou o autor dos livros em que pesquisou as histórias, o ilustrador, a editora etc. O letramento autônomo também foi contemplado como parte dos letramentos múltiplos, devido estes acontecimentos estarem no espaço escolar, na sala de aula, muitas vezes ocorrendo pelas práticas de leitura e contagem de histórias com finalidade lingüística e não lingüístico-cultural.

Vimos que o tema (contos de medo) proposto para a contagem de histórias é proveniente dos filmes de terror por meio dos meios de comunicação de massa (TV e cinema) e que, de certa forma, vêm construindo uma determinada tradição pela repetição, pela reiteração, pela recontagem

constituindo uma nova tradição em narrar que faz parte das práticas letradas dos alunos inseridos na cultura midiática.

Em relação a recepção dos alunos pudemos analisar que a contagem de histórias também aciona aspectos cognitivos observados durante o ato de leitura, como de inferência, levantamento e confirmação de hipóteses, intertextualidade, conhecimento prévio e raciocínio lógico-dedutivo. Essas habilidades também dependeram da prática social na qual os alunos estão inseridos quando usam a escrita. Como Kleiman (1995) afirmou, essas habilidades são conseqüentes da experiência de escolarização. Assim, o letramento autônomo pôde ser visto como mais uma prática dentro do contexto de contagem de histórias o qual exigiu dos alunos uma perspectiva multimodal de leitura.

Além dos aspectos cognitivos de leitura e do conhecimento de gêneros primários e secundários, a análise dos dados mostrou que as categorias de análise: jogo dramático, mimese, fruição e catarse mostraram o que Iser (1991) chamou de *acordo ficcional*, no qual narrador e ouvinte assumem posturas em que o que está sendo contado é uma representação da realidade com alguns de seus elementos, mas não é a realidade em si, e sim ficção, não sendo encarado como uma mentira. A arte de contar histórias, constituída deste acordo faz com que o fictício possibilite à obra literária. (ISER, 1991). As experiências promovidas na contagem de histórias alimentaram à imaginação de sensações e sentimentos reais, catárticos, que proporcionaram aos alunos um determinado acesso diferenciado e lúdico à obra literária, especificamente aos contos de medo (gênero preferido pela turma), por meio dos elementos do próprio conto, pela performance da contadora-pesquisadora e pela sensação de sentir medo.

A última pergunta de pesquisa: *6) O que os resultados apontam em relação à formação do leitor literário?*, pode ser respondida levando em consideração alguns aspectos dos resultados apontados na análise, a começar por desfazer a rigidez de uma cultura escolar que despreza as outras em prol de um hibridismo capaz de resignificar as relações das pessoas com suas histórias.

Esta abertura é necessária pois nas sociedades modernas as culturas estão mescladas, fazendo parte do dia-a-dia dos alunos fora da escola. E diariamente os alunos as trazem para dentro das salas de aula, devido à própria hibridização intercultural entre a cultura de massa, cultura local e cultura valorizada.

Dessa forma, o caminho para a obra literária estará sempre em construção, de forma que o trabalho com a obra literária possibilite a entrada de outras linguagens artísticas que não somente a da palavra escrita. Os dados desta pesquisa mostraram que quando a escola dá abertura aos alunos, o que aparece em suas histórias são os filmes da televisão, fruto da experiência midiática. Essas narrativas podem levar à leitura literária pelo mediador sensibilizado e atento tanto às preferências dos alunos quanto às referências autorais das mais variadas em termos de linguagem, estilo, formato e que dialogam com outras artes como o cinema, a poesia, a história em quadrinhos, a música, etc. Nesta pesquisa o caminho percorrido foi o da literatura oral, que considerou as manifestações populares como um acervo de recursos temáticos e formais, uma importante e viva referência para o estudo da literatura.

Por fim, muito mais que apontar as diferenças entre as diferentes linguagens, o contador de histórias no contexto escolar pode trabalhar juntamente com o professor e seus alunos na apreciação dessas diferenças, de modo a desenvolver com maior criticidade e criatividade os letramentos dos alunos. Guiados pela voz do narrador, a presente pesquisa indicou um caminho possível no qual se existirem pedras, que elas sejam colocadas em verso ou então possam construir castelos.

7. REFERÊNCIAS

AARNE, A.; THOMPSON, S. The types of the folk-tale, a classification and bibliography. **Academia Scientiarum Fennica**, Helsinki, n. 74 FF Communications, 1928

ABREU, M.. Os números da cultura. In: RIBEIRO, V. M. (Org.) **Letramento no Brasil**. Global Editora, São Paulo, 2003. p. 33-45.

ARISTOTELES. **Poética**. Tradução Eudoro de Souza. São Paulo: Ars Poética, 1992. 151 p.

AZEVEDO, R. Conto popular, literatura e formação de leitores. Revista Releitura. Belo Horizonte. Abril, nº. 21, 2007. Disponível em <http://www.ricardoazevedo.com.br/Artigo13Contos.htm#_ftn1> Acesso em: 08 jan. 2008.

_____ A didatização e a precária divisão de pessoas em faixas etárias: dois fatores no processo de (não) formação de leitores. In: PAIVA, Aparecida et al. **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces**. O jogo do livro. Belo Horizonte: Autêntica / CEALE / FaE / UFMG, 2005. p. 75-83.

_____ Formação de leitores e razões para a literatura. SOUZA, Renata Junqueira de. (org.) *Caminhos para a formação do leitor*. São Paulo, DCL, 2004. Disponível em <<http://www.ricardoazevedo.com.br/artnew03Mfim.htm>> Acesso em: 30 de set. 2008.

_____ A mulher do viajante. In: _____ **No meio da noite escura tem um pé de maravilha**. Ática, 2002. p. 55-67.

_____ Aspectos da literatura infantil no Brasil, hoje. Belo Horizonte, ago. 2000. Disponível em <<http://www.ricardoazevedo.com.br/Artigo03htm>> Acesso em: 11 jan. 2008.

_____ Elos entre a cultura popular e a literatura. São Paulo, ago. 1998. Disponível em <http://www.ricardoazevedo.com.br/Artigo02.htm#_ftn1>. Acesso em: 15 de ago. de 2005.

_____ Formação de leitores, cultura popular e contexto brasileiro. (s.d.) Disponível em: <<http://www.ricardoazevedo.com.br/artigo10.htm>> Acesso em: 08 jan. de 2008.

_____ Literatura infantil: origens, visões da infância e certos traços populares. (s.d.) Disponível em <<http://www.ricardoazevedo.com.br/Artigo07.htm>>. Acesso em: 07 jan. de 2008.

_____ **Gaspar, eu caio!** São Paulo: FTD, 1986. 12 p.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 4 ed. Tradução: Paulo Bezerra. Martins Fontes, 2003. 476 p. [1979]

BAKHTIN, M. M.; MÉDVEDEV, P. N. **The formal method in literary scholarship**. A critical introduction to sociological poetics. Cambridge: H.U.P., 1985 [1928].191 p.

BARTHES, R.. Introdução à análise estrutural da narrativa In: Barthes et al. **Análise estrutural da narrativa**: Novas perspectivas de comunicação/1, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1966. p. 18-58.

BARTHES, R. e MARTY, E. Oral/Escreto. In: Enciclopédia Einaudi, **Oral/Escreto; Argumentação**. Vol 11, Portugal: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 1987, p. 32-57.

BARTON, D. Literacy: na introduction to the ecology os written language. Oxford UK & Cambridge USA: Blackwell, 1994. 247 p.

_____. Preface: literacy events and literacy practices. In: HAMILTON, M.; BARTON, D. ROZ, I. (eds.) **Worlds of literacy**. Clevedon: Multilingual Matters Ltd., 1993. Vii p.

BAZERMAN, C. Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: Como os textos organizam atividades e pessoas. In: _____ **Gêneros textuais**: Tipificação e interação, Tradução e organização de A. P. Dionísio & J. C. Hoffnagel. São Paulo: Cortez Ed. 2005. p. 19-46.

BELINKY, T. **Um caldeirão de poemas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. 80 p.

_____. **O caso do bolinho**. São Paulo: Moderna, 1990. 24 p.

BENJAMIN, W. (1975) O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____ **Magia, técnica, arte, e política: ensaio sobre a literatura e a história da cultura**. Tradução Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 197-22.

BENTES, A. C. **A arte de narrar**: da constituição das estórias e dos saberes dos narradores da Amazônia paraense. 2000. 313p. Tese (Doutorado em Lingüística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

BOCCA, F. V. Roland Barthes: um semiólogo nômade. **Revista de Filosofia**, Curitiba, v. 15 n.17, p. 11-27, jul./dez. 2003.

BRUNER, J. **Atos de significação**. 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990. 130p.

_____. **Realidade mental, mundos possíveis**. 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986. 211p.

BUZATO, M. E. K. (2007) **Entre a fronteira e a periferia**: linguagem e letramento na inclusão digital. 2007. 284p. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) –

Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2007.

CANCLINI, N. G. Culturas híbridas, poderes oblíquos. In: **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. Tradução Ana Regina Lessa; Heloísa Pezza Cintrão. Edusp. 2ª Ed. 1998 [1997]. p. 283-350.

CASCUDO, L. C. **Contos tradicionais do Brasil**. 11ª ed. São Paulo: Global, 2002. p. 11-23.

_____. **Lendas brasileiras**. As mais famosas lendas contadas pelo mais famoso folclorista brasileiro. 5ª Ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002. 176.

_____. A missa dos mortos. In: _____ **Lendas brasileiras**. As mais famosas lendas contadas pelo mais famoso folclorista brasileiro. 5ª Ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002. p. 150-156.

CELANI, M. A. A. Transdisciplinaridade na Lingüística Aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI M. C. (Orgs). **Lingüística Aplicada e transdisciplinaridade** Campinas: Mercado de Letras. 1998. p. 129-142.

CHARTIER, R. Leituras “populares”. In: **Formas e sentido, cultura escrita: entre distinção e apropriação**. Campinas-SP. Mercado de Letras, 2003 [1995], p. 141-167.

COELHO, Nelly Novaes. **O Conto de Fadas**. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1998. 92 p.

COLASSANTI, M. **A moça tecelã**. Global, 2004. 20 p.

COLERIDGE, 1817. Wikipedia. Disponível em: <http://em.wikipedia.org/wiki/suspension_of_dibelief> acesso em 14 de julho de 2008.

CORTESÃO, L.; STOER, S. R. Capítulo 10. Cartografando a transnacionalização do campo educativo: o caso português. In: SANTOS, B. S. **Globalização: Fatalidade ou Utopia?** Porto: Edições Afrontamento, 2001 p. 369-406.

ECO, H. **Bosques possíveis** In: Seis passeios pelos bosques da ficção, Tradução Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

EVENSEN, L. S. A Lingüística Aplicada a partir de um arcabouço com princípios caracterizadores de disciplinas e transdisciplinas. In: SIGNORINI, I. CAVALCANTI M. C. (Orgs). **Lingüística Aplicada e transdisciplinaridade** Campinas: Mercado de Letras. 1998. p. 81-98.

FABRÍCIO, B. F. Lingüística Aplicada como espaço de “desaprendizagem” redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Lingüística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola. 2006. p. 45-65

FRANÇOIS, F. A criança e as narrativas. In: _____ **Práticas do Oral: Diálogo, jogo e variações das figuras do sentido**. Tradução Lélia Erbolato Melo. Carapicuíba: Pró-Fono, 1996. p. 157-229.

GALVÃO, A. M.O. Folhetos de cordel: experiências de leitores/ouvintes (1930-1950). In: PAIVA, A. *et al.* **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces. O jogo do livro**. Belo Horizonte: Autêntica / CEALE / FaE / UFMG, 2005. p. 87-98.

_____ Leitura: algo que se transmite entre as gerações? In: RIBEIRO, V. M. (Org.) **Letramento no Brasil**. Global Editora, São Paulo, 2003. p. 125-153.

GRIMM, I. **Contos de Fadas**. Tradução Celso M. Paciornik. São Paulo: Iluminuras, 2000. 286 p.

HAMILTON, M. (2002) Sustainable literacies and the ecology of lifelong learning. In: HARRISON, R. R. F. HANSON, A. CLARKE, J. (orgs.) **Supporting lifelong learning** Volume 1: Perspectives on learning. Routledge: Open University Press. p. 176-187.

HAVELOCK, E. **Prefácio à Platão**. Campinas, SP: Papyrus, 1996. (edição original: 1963). p. 339.

HEATH, S. B. The functions and uses of literacy. In: CASTEL, S de; LUKE, A.; EGAN, K. (orgs) **Literacy, Society and Schooling: a reader**. USA: Cambridge University Press, 1986, p. 209-229.

_____ Protean shapes in literacy events: ever shifting oral and literate traditions. In: TANNEN, D. **Spoken and written language: exploring orality and literacy**. Norwood, N. J: Ablex, 1982, p. 91-117.

ISER, W. **O Fictício e o Imaginário: Perspectivas de uma antropologia literária**. Rio de Janeiro: Editora da Universidade do Rio de Janeiro, 1991. 366p.

JAUSS, H. R. Pour une esthétique de la réception, Tradução para o francês Gallinard, 1978 [1974] 305 p.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____ (org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p. 15-64.

_____ **Oficina de leitura: teoria & prática**. São Paulo: Pontes, 9ª Ed. 2002 [1992]. 102 p.

_____ **Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura**. São Paulo: Pontes, 9ª Ed. 2004 [1989]. 82 p.

KOCH, I. G. V. (1991) Apresentação In: VAN DIJK, T. A. **Cognição, discurso e interação**. São Paulo: Contexto, 1992. p. 7-8.

KUMARAVADIVELU, B. A lingüística aplicada na era da globalização In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Lingüística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 129-148.

LABOV, W.; WALETZKY, J. Narrative analysis: oral version of personal experience. In: HELM, J. **Essays on the verbal and visual arts**. Seattle: University of Washington Press, 1967. p. 12-44.

LENDAS urbanas: Wikipédia. Disponível em http://pt.wikipedia.org/wiki/Lenda_urbana Acesso em 19 de julho de 2008.

MACHADO, R. **Acordais**: Fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias. São Paulo: DCL, 2004. 231 p.

MAINGUENEAU, D. Novas tendências em análise do discurso. Campinas, SP: Pontes, Editora da Unicamp, 1989.

MARCUSCHI, L. A. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, I. (org.) **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. p. 23-50.

_____. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2000/2001. 133 p.

MATOS, G. A. **A palavra do contador de histórias**. São Paulo: Martins Fontes, 2005. 203 p.

MELETÍNSKI, E. O estudo tipológico-estrutural do conto maravilhoso In: PROPP, V. **Morfologia do Conto Maravilhoso**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1984, p. 145-180. [1928].

MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Lingüística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola. 2006, 279 p.

_____. A transdisciplinaridade é possível em Lingüística Aplicada? In: SIGNORINI, I. CAVALCANTI M. C. (Orgs). **Lingüística Aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 113-128.

_____. Afinal, o que é Lingüística Aplicada? In: MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Lingüística Aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras, 1996. p 17-24.

OLSON, D. R.; TORRANCE, N. *Cultura Escrita e Oralidade*. Tradução Valter Lellis Siqueira, São Paulo, Ática, 1995.

ONG, W. **Oralidade e cultura escrita**: a tecnologização da palavra. Tradução Enid Abreu Dobránszky. Campinas: Papyrus, 1998. [1982] 222 p.

PACHECO, P.S. A linguagem literária: sua especificidade e seu papel. In: PAIVA, A. *et al.* **Democratizando a leitura**: pesquisas e práticas. Belo Horizonte: Autêntica / CEALE, 2004. p. 207-218.

PAMPLONA, R. A princesa que tudo via. In: _____ **Outras Novas Histórias Antigas**. São Paulo: Brinque-Book, 1999. p. 22-26.

_____. A velha miséria. In: _____ **Outras Novas Histórias Antigas**. São Paulo: Brinque-Book, 1999. p. 31-36.

PERRONI, M C. **Desenvolvimento do discurso narrativo**. São Paulo: Martins Fontes, 1992. 247 p.

PINHEIRO, L. R. **Essa historia de contar historias**: a contribuição desta arte na formação do pedagogo. 2004. 47 p. Monografia (Trabalho de conclusão de curso)

de Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

PLATIEL, S. Le conte, um plaisir, um modele, um outil. In: GRIAULE, G. C. **Le renouveau du conte: the revival of storytelling**. Paris: CNRS, 2001

PROPP, V. **Morfologia do Conto Maravilhoso**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1984. [1928]. 225 p.

_____. **As raízes históricas do conto maravilhoso**. São Paulo: Martins Fontes, 1997. s.d. 471 p.

QUEIROZ, S. Tradição e experimentação: metamorfoses do conto oral. In: PAIVA, A. *et al.* **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces**. O jogo do livro. Belo Horizonte: Autêntica / CEALE / FaE / UFMG, 2005. p.187-200.

REIS, M. **Amo**. [2007]. Roteiro. Disponível em: <http://www.roteirista.com/concurso/vencedores_arquivo.htm> Acesso em 02/02/2008.

RIBEIRO, V. M. Por mais e melhores leitores: uma introdução. In: _____ (Org.) **Letramento no Brasil**. Global Editora, São Paulo, 2003. p. 9-29.

ROJO, R. H. R. Fazer Lingüística Aplicada numa perspectiva sócio-histórica: Privação sofrida e leveza de pensamento. In MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.) **Por uma Lingüística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 253-276.

_____ (2006) **As relações entre fala e escrita: Mitos e perspectivas**. Cadernos CEALE, Coleção Alfabetização e Letramento. Caderno do Professor. Belo Horizonte, MG: CEALE, Rede Nacional de Centros de Formação Continuada, MEC, 60 p.

_____ Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso? In: SIGNORINI, I. (org.) **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. p. 51-74.

_____. A emergência da “coesão” narrativa: “E Daí” em narrativas infantis. **Revista D.E.L.T.A.** São Paulo, LAEL/PUC-SP, , v.12, n. 1, p. 57-86, 1996.

_____ Concepções não-valorizadas de escrita: a escrita como “um outro modo de falar” In: KLEIMAN, A. (org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p. 65-89.

ROJO, R. H. R.; SCHNEUWLY, B. As relações oral/escrita nos gêneros orais formais e públicos: o caso da conferência acadêmica. **Revista Linguagem em (Dis)Curso**, SC: UNISUL v. 6 n. 3, s/p, set-dez/2006.

SANTOS, B. S. (org.) Capítulo 1. Os processos de globalização. In: **Globalização: Fatalidade ou Utopia?** Porto: Edições Afrontamento, 2001 p. 33-106.

SCHNAIDERMAN, B. Prefácio. In: PROPP, V. **Morfologia do Conto Maravilhoso**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1984. [1928]. p.9-11.

SCHNEUWLY, B. Gêneros orais e escritos na escola. In: Conferência proferida no IEL/UNICAMP. 20/10/2005. Campinas. Mimeo.

_____. Palavra e ficcionalização: Um caminho para o ensino da linguagem oral. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Tradução Roxane Helena Rodrigues Rojo; Glaís Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. [1997] p. 129-147.

SCRIBNER, S.; COLE, M. **The psychology of literacy**. Cambridge, Mass., Havard University Press, 1981. 355 p.

SIGNORINI, I. Construindo com a escrita “outras cenas de fala”, In: _____ (Org.) **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 97-134.

_____. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Lingüística Aplicada. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI M. C. (Orgs). **Lingüística Aplicada e transdisciplinaridade** Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 99-110.

SISTO, C. **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias**. Chapecó: ARGOS, 2001. 136 p.

SLADE, P. **O jogo dramático infantil**. Tradução Tatiana Belinky. São Paulo: Summus, 1978. 102 p.

SOARES, M. B. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão. (Org.) **Letramento no Brasil**. Global Editora, São Paulo, 2003. p. 89-113.

_____. **Letramento – um tema em três gêneros**. Belo Horizonte, MG: CEALE/Autêntica, 1998. 125 p.

SOARES, M. et al. Natureza interdisciplinar da leitura e suas implicações na metodologia do ensino. In: ABREU, Márcia. (org.) **Leituras no Brasil: antologia comemorativa pelo 10º Cole**. Campinas: Mercado de Letras, 1995. 87-98 p.

STREET, B.V. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education** Columbia: Teachers College, Columbia University, v. 5, n. 2 p. 77-91, 2003.

_____. **Literacy in Theory and Practice**. New York: Cambridge University Press, 1984. 243 p.

TAHAN, M. **A arte de ler e de contar histórias**. Rio de Janeiro: Conquista, 1957. 341 p.

TEJERINA LOBO, I. El juego dramático en la educación primária. 2005. Disponível em:

<<http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/platero/01364069872392729254679/index.htm>> Acesso em 18 de julho de 2008.

TERRA, M. Letramento e Letramentos: uma perspectiva sócio-cultural dos usos da escrita. Tese de doutorado a sair. Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada/ IEL – UNICAMP- SP, 2007.

TERZI, S. B. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In: KLEIMAN, A. (org.) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. p. 91-117.

_____ **A construção da leitura**: uma experiência com crianças de meio iletrados. Campinas, SP: Pontes, 1995. 165 p.

VAN DIJK, T. A. Caminho de um modelo estratégico de processamento de discurso. In: _____ **Cognição, discurso e interação**. São Paulo: Contexto, 1992. p. 9-35.

_____ Análise semântica do discurso. In: _____ **Cognição, discurso e interação**. São Paulo: Contexto, 1992. p. 36-73.

VENEZIANO, N. **A cena de Dario Fo**: o exercício da imaginação. São Paulo: Codex, 2002. 232 p.

VILELA, F. **Lampião & Lancelote**. São Paulo: Cosac Naify, 2006. 52 p.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia da arte**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 377 p.

VYGOTSKY, L. S. **El arte e la imaginación en la infancia**. Madrid: Akal, 1982. 120 p.

WARNER, M. **Da fera a loira**: sobre contos de fadas e seus narradores. Tradução Thelma Medici Nobrega. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. 536 p.

ZUMTHOR, P. **Introdução a poesia oral**. Tradução Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: HUCITEC, 1997. 323 p.

_____ **A letra e a voz**: a literatura medieval. Tradução Amálio Pinheiro; Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. 324 p.

8. APÊNDICE A

Características dos alunos entrevistadas para a pesquisa

(baseado na tabela⁶⁰ 1):

- 1) Sexo
- 2) Idade
- 3) Nível socioeconômico (classes A,B,C,D ou E)
- 4) Grau de instrução dos pais (nenhum, Fundamental incompleto (1^a a 3^a série); Fundamental incompleto (4^a série); Fundamental incompleto (5^a a 7^a série); Fundamental completo; médio incompleto; médio completo; superior incompleto; superior completo.
- 5) Habilidade de leitura dos pais (baseado nas tabelas 46 a e 48 a) – (Não sabe ler; sabe ler mais ou menos; sabe ler bem; não tem pai / mãe).

⁶⁰ Todas as tabelas mencionadas fazem parte do livro de RIBEIRO, V.M.(org.) Letramento do Brasil: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2003 e foram utilizadas como base para a formulação das questões da entrevista.

9. APÊNDICE B

Roteiro de entrevista com os alunos da pesquisa sobre práticas de leitura e de seus pais.

Questão 1 (baseada na tabela⁶¹ 4 a)

Você gosta de ler?

Questão 2 (baseada na tabela 5 a)

Que tipo de material você gosta de ler para se distrair?

Revistas

Bíblia, livros sagrados ou religiosos.

Gibis, revistas em quadrinhos.

Livros de literatura infantil

Livro didático

Poesia

Letra de música

Outros _____

Questão 3 (baseada na tabela 6 a)

Quem te ajudou a gostar de ler?

Professor

Mãe ou responsável do sexo feminino

Pai ou responsável do sexo masculino

Amigo

Parente

Padre/Pastor

Outra pessoa

Ninguém

Outros

Questão 4 (baseada na tabela 9 a)

Qual a frequência de leitura literária? Exemplificar ou mencionar “leitura para se distrair”.

Lê todos os dias

Lê duas vezes por semana

Lê uma vez por semana

Não lê nunca

⁶¹ Todas as tabelas mencionadas fazem parte do livro de RIBEIRO, V.M.(org.) Letramento do Brasil: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2003 e foram utilizadas como base para a formulação das questões da entrevista.

Lê somente quando a professora pede
Outros

Questão 5 (baseada na tabela 14 a e 44 a)

Quais materiais você tem na sua casa?

Calendário e folhinhas
Álbum de família, fotografias
Bíblia, livros sagrados ou religiosos
Agenda de telefone/ endereços
Dicionário
Livro de receitas de cozinha
Livros didáticos
Livros infantis
Guias, listas e catálogos
Livros de literatura/ romances
Enciclopédia
Livros técnicos
Outros/quais

Questão 6 (baseada na tabela 17 a)

Seus pais costumam ajudar você nos deveres de casa?

Sempre
De vez em quando
Raramente
Não costuma ajudar
Outros/quais

Questão 7 (baseada na tabela 18 a)

O que seus pais costumam ler em voz alta pra você?

Livros infantis
Bíblia, livros sagrados ou religiosos
Outros tipos de livros
Gibis/ HQ
Jornais e revistas
Não costuma ler em voz alta
Outros/quais

Questão 8 (baseada na tabela 25 a)

Com que frequência você costuma ir a biblioteca?

Todos os dias
Duas vezes/ semana

Uma vez/ semana
Somente quando a professora leva à biblioteca da escola
Não vai à biblioteca
Outros/quais

Questão 8a

Você vai a outra biblioteca que não seja a da escola?

Sim
Não
Outros/quais
Onde

Questão 9 (baseada na tabela 25 a)

Com que frequência você retira livros da biblioteca da escola?

Sempre
As vezes
Nunca
Outros/quais

Questão 10

Com que frequência você consulta ou lê livros da biblioteca?

Sempre
As vezes
Nunca
Outros/quais

Questão 11 (baseada na tabela 26)

Que tipos de textos a professora lê em sala de aula?

Livros didáticos
Livros Infantis
Poesia
Apostilas
Textos ou exercícios em folhas avulsas
Matérias, textos ou exercícios no quadro negro
Revistas/ jornais
Sites ou páginas da internet
Folhetos e cartazes
Seus próprios textos ou de colegas
Outros/quais

Questão 12 (baseada na tabela 45 a)

O que seus pais costumam ler em casa?

Bíblia, livros sagrados ou religiosos

Jornais

Cartas

Revistas

Livros

Receitas

Folhetos

Tarefas do trabalho

Trabalhos escolares

Nenhuma delas

Outros/quais

Questão 12 a

Você tem algum autor preferido? Quem?

Roteiro de entrevista com as crianças da pesquisa sobre práticas orais.

Questão 13 (sobre práticas orais- **adivinha**)

Você sabe o que é adivinha?

Questão 14

Você conhece alguma adivinha? Fale uma

Questão 15

Como você ficou sabendo dessa(s) adivinha(s)?

Leu em livro didático

Leu em gibi, revista

Leu em algum lugar

A mãe contou

Ouviu na TV

O pai contou

Parente contou

Amigo contou

Professora contou

Outros/quais

Questão 16 (sobre práticas orais- **trava-língua**)

Você sabe o que é trava-língua?

Questão 17

Você conhece algum trava-língua? Fale um

Questão 18

Como você ficou sabendo desse(s) trava-língua(s)?

Leu em livro didático

Leu em gibi, revista

Leu em algum lugar

Ouviu na TV

A mãe contou

O pai contou

Parente contou

Amigo contou

Professora contou

Outros/quais

Questão 19 (sobre práticas orais – **contos**)

Você conhece algum Conto de fadas? De terror? Fábula? Lenda?

Questão 20

Como você ficou sabendo desse(s) conto(s)?

- Leu em livro didático
- Leu em gibi, revista.
- Leu em livro de contos
- Leu em algum lugar
- Ouviu na TV
- Ouviu em CD/Vinil
- Ouviu na Internet
- A mãe contou
- O pai contou
- Parente contou
- Amigo contou
- Professora contou
- Outros/quais

Questão 21 (sobre práticas orais – **cantiga**)

Você conhece alguma cantiga de roda? Qual? Cante

Questão 22

Como você ficou sabendo dessa(s) cantiga(s)?

- Leu a letra em livro didático
- Leu a letra em gibi, revista.
- Leu a letra em algum lugar
- Ouviu na TV
- Ouviu na Internet
- Ouviu em CD/Vinil
- A mãe cantou
- O pai cantou
- Parente cantou
- Amigo cantou
- Professora cantou
- Outros/quais

Questão 23 (sobre práticas orais – **parlenda**)

Você sabe o que é parlenda?

Questão 24

Você conhece alguma(s) parlenda(s)? Fale uma

Questão 25

Como você ficou sabendo dessa(s) parlenda(s)?

Leu em livro didático
Leu em gibi, revista.
Leu em livro de contos
Leu em algum lugar
Ouviu na TV
Ouviu em CD/Vinil
Ouviu na Internet
A mãe contou
O pai contou
Parente contou
Amigo contou
Professora contou
Outros/quais

10. APÊNDICE C

Carta aos Pais

Campinas, 15 de maio de 2007

Meu nome é Viviane Silva Coentro, sou fonoaudióloga e estou cursando o mestrado em Linguística Aplicada no Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP na área de ensino de língua materna, sob orientação da Professora Roxane Helena Rodrigues Rojo. Também sou integrante do Grupo *Manauê – Contadores de Histórias* desde janeiro de 2004.

O Grupo *Manauê – Contadores de Histórias* se formou em maio de 1999, na Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, por intermédio da Professora Ms. Ângela Barcellos Caffé, integrante do Grupo *Gwaya*, formado na Universidade Federal de Goiás - UFG, a qual proporcionou aos componentes do Grupo *Manauê*, ainda em processo de formação, uma vivência relacionada a “Arte de Contar Histórias”.

Desde então, o Grupo *Manauê* desenvolve diferentes tipos de trabalho com a arte de contar histórias: sessões de contos, trabalhos acadêmicos, que são conseqüências das nossas produções teóricas e práticas, e oficinas de contadores de histórias, nas quais temos a possibilidade de formar novos contadores para contribuir para a difusão desta arte. A maneira como contamos histórias baseia-se, principalmente, na narrativa oral utilizando-se da expressão corporal. Temos como objetivos fazer um resgate histórico/cultural do contador de histórias tradicional, divulgar obras literárias, bem como contos populares de tradição oral e assim incentivar à leitura, além de difundir a arte de contar histórias. Para saber mais sobre o Grupo *Manauê* visite: www.grupomanaue.com

Esta carta vem esclarecer aos pais que irei desenvolver um trabalho de incentivo à leitura com os alunos da terceira série da Escola Municipal Dulce Bento Nascimento como parte da pesquisa de mestrado que estou realizando na UNICAMP. O objetivo desta pesquisa é verificar o processo de formação de leitores a partir das histórias narradas por mim. Acredito que os contos de narrativa oral incentivam à leitura dos livros onde estas histórias estão escritas, pois ao acabar de contar uma história os alunos pedem para (re)lê-las nos livros.

O que farei em sala faz parte do meu trabalho como contadora-pesquisadora de histórias dentro do Grupo *Manauê*: farei brincadeiras que preparam os alunos para ouvirem as histórias, contarei as histórias e, em seguida, mostrarei o livro da história narrada. O trabalho a ser desenvolvido envolverá tanto atividades orais, escritas como de leitura (oral e silenciosa), com a participação de toda a classe, a professora e a contadora-pesquisadora. A partir de então, farei

uma entrevista com os alunos sobre aspectos das histórias que elas ouviram.

O trabalho na escola continua com outras atividades como: dramatização, brincadeiras com objetos que recontam o conto, desenho e escrita das reflexões discutidas e/ou da própria história narrada. Os encontros com a contadora-pesquisadora/pesquisadora ocorrerão 1 (uma) vez por semana, durante 1 (um) mês, previsto para o mês de maio/junho de 2007, com duração de 50 minutos cada, no período de aula, dentro da sala de aula. Estarão presentes durante as atividades, além de mim, a Professora Silvia, responsável da classe, e mais um colega do *Grupo Manauê* que irá filmar os encontros. Para a coleta dos dados, utilizarei filmagens e anotações da entrevista que considerarei importantes. Todo material será utilizado para a pesquisa salvaguardando a identidade das crianças e o sigilo profissional. Estes dados servirão à pesquisa e somente a ela.

Termo de Consentimento

Com base no esclarecimento dado por mim na Carta aos Pais enviada juntamente com esse Termo, venho por meio desta solicitar a autorização dos pais ou responsável de (nome da criança) _____ para filmá-lo(a) em sala de aula durante as atividades da pesquisa, e gravá-lo(a) se for necessário para a entrevista, sabendo que os pais ou responsável têm plena liberdade de desistir da pesquisa a qualquer momento sem prejuízos para a criança e sua integridade.

Assinatura dos pais ou responsável: _____
RG: _____

Assinatura da Pesquisadora: Viviane Silva Coentro
RG: 27022970-X

Data: Campinas, _____ de _____ de 2007.

11. Anexo A

VASSÍLISSA⁶²

Era uma vez um reino muito, muito distante, onde vivia um mercador e sua esposa. Eles tinham uma filha que se chamava Vassílissa.

Quando a menina completou oito anos, a mãe ficou muito doente. Um dia ela chamou a filha, disse que estava morrendo e queria lhe dar uma bonequinha de presente. Mas a menina deveria guardá-la sempre consigo e não mostrá-la para ninguém. Se algum dia Vassílissa se perdesse ou precisasse de ajuda, deveria perguntar à boneca o que fazer. Ela a ajudaria. Disse também para dar-lhe de comer quando estivesse com fome.

Estas foram as últimas palavras da mãe que em seguida morreu.

O mercador ficou triste por muito tempo após a morte da esposa, mas como tempo, começou a pensar em se casar outra vez.

Então, um dia o mercador se casou com uma viúva que tinha duas filhas. Embora a nova madrasta e suas filhas fossem gentis quando o mercador estava presente, o mesmo não acontecia quando ficavam sozinhas com Vassílissa. Elas tinham uma inveja enorme da beleza da menina e aproveitando as viagens do mercador a tratavam muito mal a obrigando a fazer todos os trabalhos mais pesados da casa, esperando que assim ela se tornasse pálida e feia. Mas, Vassílissa fazia tudo sem se queixar e a cada dia se tornava mais bonita. As irmãs, embora não fizessem nada para ajudá-la, iam ficando cada vez mais esqueléticas e feias por causa da inveja.

Isso também acontecia porque Vassílissa tinha a proteção da boneca que a confortava quando estava triste, dando-lhe bons conselhos e ajudando-a no serviço da casa.

Elas moravam perto de uma floresta onde vivia uma bruxa chamada Baba Yaga que devorava todas as pessoas que tentavam se aproximar dela. A mulher constantemente mandava Vassílissa à floresta sob diversos pretextos, esperando que a bruxa a livrasse da menina. Mas como ela sempre voltava sã e salva, a madrasta e as filhas aproveitaram a ausência do mercador e combinaram de deixar o fogo da lareira apagar para mandar Vassílissa à floresta pedir fogo à

⁶² História narrada por Malu Neves, contadora de histórias, que cedeu esta versão para seus alunos durante uma oficina de contadores na qual eu participei em junho/2007. Outras versões deste conto podem ser encontradas em: BELINKY, T. **Sete contos russos**. Cia das Letrinhas; ÉSTES, C. P. **Mulheres que correm com os lobos**: Mitos e histórias do arquétipo da mulher selvagem. Editora Rocco; AFANAS'EV, A. **Contos de fadas russos**. editora Landy.

Baba Yaga. Por isso, naquela noite, quando Vassílissa voltou para casa depois de catar lenha, encontrou a casa no escuro.

Vassílissa ficou muito preocupada porque sem o fogo não poderiam cozinhar e nem enxergar nada na escuridão. A madrasta que tinha feito tudo de propósito, muito brava, ordenou que Vassílissa fosse procurar Baba Yaga pra lhe pedir fogo porque ela já estava velha para fazer isso e suas filhas tinham muito medo da bruxa.

A menina foi ao quarto, deu um pouco de comida para a boneca e pediu sua ajuda para cumprir mais uma tarefa. A boneca a tranqüilizou dizendo que a levasse junto com ela que tudo ia dar certo.

E assim ela fez. A cada bifurcação da estrada, Vassílissa enfiava a mão no bolso e consultava a boneca para saber que direção tomar e chegar à casa de Baba Yaga. De repente, um homem de branco num cavalo branco passou a todo galope na sua frente e o dia nasceu. Mais adiante, um homem de vermelho passou montado num cavalo vermelho e o sol despontou. A menina caminhou muito e quando estava chegando ao casebre de Baba Yaga, um cavaleiro vestido de negro passou por ela e entrou no casebre. Imediatamente fez-se noite.

O casebre da bruxa era rodeado por uma cerca feita de ossos humanos, e em cima da cerca havia uma fileira de caveiras, cujos olhos brilhavam no escuro. Vassílissa ficou paralisada de terror e de repente ouviu um ruído ensurdecedor na floresta, os galhos das árvores sacudiram-se, as folhas secas farfalharam. Então surgiu a velha bruxa. Ao ver a menina, Baba Yaga ficou furiosa e aos gritos, perguntou o que ela estava fazendo ali.

Vassílissa disse-lhe que precisava de fogo porque sua casa estava fria e ela precisava cozinhar para a madrasta e suas irmãs.

Depois de resmungar pela imprudência de deixar o fogo se apagar, Baba Yaga disse que só daria o fogo depois que Vassílissa realizasse algumas tarefas para ela. Nessa hora, a menina viu que os olhos de Baba Yaga transformaram-se em brasa, e a velha disse que ela morreria se não cumprisse as tarefas.

E assim, a bruxa deitou-se na cama e mandou Vassílissa lhe servir toda a comida que estava no forno. A comida era suficiente para alimentar dez pessoas e a Baba Yaga comeu tudo deixando só algumas migalhas para a menina. Em seguida, ordenou que Vassílissa lavasse toda a roupa, varresse o quintal e a casa, preparasse a comida e separasse o milho mofado do milho bom.

A bruxa saiu e disse que quando voltasse queria ver tudo pronto caso contrário a menina seria seu banquete. Assim que ela saiu, anoiteceu novamente. Vassílissa ficou sozinha e desesperada com tudo o que tinha a fazer, pegou a boneca, deu-lhe comida e pediu sua ajuda. A boneca comeu e disse à Vassílissa que fosse dormir tranqüila que tudo se resolveria. De fato, pela manhã todo o trabalho estava feito e só faltava preparar a refeição.

À noite, A Baba Yaga voltou e não encontrou nada por fazer. Ficou satisfeita por um lado e irritada por não encontrar nenhuma falha. Então, sentou-se pra comer e deu ordem para que no dia seguinte, Vassílissa fizesse todo o serviço da casa novamente e também tirasse o pó da pilha de papoulas que estavam no barracão. Dito isso, a velha dormiu, depois saiu e a noite chegou.

Como já havia acontecido, Vassílissa pediu conselho à sua boneca e de novo as duas dividiram as tarefas.

Quando a bruxa voltou à noite, ficou outra vez irritada ao examinar tudo e não encontrar nenhum defeito. Então jantou, enquanto Vassílissa permanecia à sua frente em silêncio. De mau humor, a velha indagou à menina o que estava olhando. Assustada, Vassílissa pediu permissão para lhe fazer algumas perguntas. A bruxa consentiu e a menina quis saber quem eram os homens de branco, de vermelho e de preto que cruzaram o seu caminho quando ela estava a caminho da cabana de Baba Yaga.

A bruxa respondeu que o cavaleiro de branco era a luz do seu dia. O de vermelho era o seu sol e o de negro a sua noite escura. Depois de responder foi a vez de Baba Yaga questionar a menina. E ela quis saber como conseguiu terminar todo o trabalho que lhe deu? Vassílissa, muito esperta, disse que fora a benção de sua mãe. Ao ouvir isso, Yaga ficou muito brava e ordenou que a menina saísse de sua casa imediatamente porque ela não gostava nem um pouco de pessoas abençoadas.

Ela, então, pegou uma das caveiras com olhos brilhantes da cerca, colocou num pau e deu-a a Vassílissa. Imediatamente, a menina saiu correndo, guiada pela luz da caveira e a ajuda da boneca.

Era noite e o brilho do fogo saindo pelos buracos dos ouvidos, dos olhos, do nariz e da boca provocou um medo tão grande em Vassílissa que ela pensou em jogá-la fora, mas a caveira falou com ela, insistindo para que acalmasse e prosseguisse até a casa da madrasta e das filhas.

Quando Vassílissa ia se aproximando da casa, a madrasta e suas filhas olharam pela janela e viram uma luz estranha que vinha dançando pela mata. Cada vez chegava mais perto. Elas não podiam imaginar o que aquilo seria. Já haviam concluído que longa ausência de Vassílissa indicava que ela a essa altura estava morta, que seus olhos haviam sido carregados por animais, e que bom que ela havia desaparecido!

Mas pela primeira vez na vida, Vassílissa foi bem-vinda em casa. Desde que havia partido, a mulher e as filhas estavam no escuro. Elas não tinham conseguido sequer acender nenhum fósforo e toda lamparina que elas pediam emprestada aos vizinhos se apagava assim que entravam no aposento.

Vassílissa entrou na casa, sentindo-se vitoriosa por ter sobrevivido à sua perigosa jornada e por ter trazido o fogo para casa. No entanto, a caveira na vara ficou observando cada movimento da madrasta e das suas filhas, queimando-as por dentro. No dia seguinte, elas estavam queimadas e reduzidas a cinzas. Só Vassílissa tinha sobrevivido.

Vassílissa então enterrou a caveira, trancou a casa e foi à cidade procurar trabalho. Uma velha senhora pediu a ela que lhe fizesse companhia e assim ela permaneceu ali, esperando o pai chegar.

Um dia ela disse à velha senhora que estava muito aborrecida de ficar em casa sem ter nada para fazer e pediu que lhe comprasse um pouco de linho para fiar. A velha senhora comprou e Vassílissa começou a trabalhar e o fazia tão bem que o linho tecido mais parecia com fio de cabelo de tão fino.

Depois de fiar uma grande quantidade, Vassílissa queria tecer. A boneca lhe deu então, um tear magnífico, próprio para aquele fio. No final do inverno, o tecido ficou pronto.

Na primavera ela branqueou o linho e deu-o à velha senhora para vendê-lo e ficar com o dinheiro.

A velha senhora ficou muito admirada com a delicadeza do tecido e disse que iria levá-lo ao palácio pois só o rei era digno de um tecido como aquele.

O rei recebeu-a e ficou surpreso com a beleza daquele tecido e perguntou-lhe o que ela queria em troca.

A velha senhora disse que o tecido não tinha preço e era um presente para o rei. Ele agradeceu e deu-lhe muitos presentes maravilhosos. Com o tecido o rei resolveu fazer algumas camisas e mandou procurar por todo o reino um costureiro capaz de fazê-las, mas tudo em vão. Então, mandou chamar a velha senhora e pediu-lhe que fizesse as camisas que tanto queria, pois se ela conseguiu fiar e tecer aquele tecido, era também capaz de costurá-lo.

A velha senhora contou ao rei que o tecido tinha sido feito por uma jovem e ele pediu que ela levasse o tecido para a jovem costurar as camisas que ele tanto queria.

E assim, a velha senhora voltou para casa e contou toda a história à Vassílissa. Imediatamente ela trancou-se no quarto e começou a trabalhar dia e noite. Logo uma dúzia de camisas ficaram prontas e a boa senhora levou-as ao rei. Não demorou muito para Vassílissa ver o criado do palácio diante da sua porta dizendo que o rei queria conhecê-la e recompensá-la pessoalmente.

Vassílissa partiu para o palácio e se apresentou ao rei, que ao vê-la, apaixonou-se imediatamente.

Ele tomou as mãos alvas da bela Vassílissa e convidou-a a sentar ao seu lado no trono. Naquele mesmo dia eles marcaram a data do casamento.

Pouco tempo depois, o pai dela voltou de sua longa viagem. Ele ficou contentíssimo com a sorte da filha e foi viver com ela. Vassílissa também acolheu no palácio a velha amiga, que lhe havia dado abrigo, e é claro, a boneca adorada permaneceu ao lado dela para sempre.

12. Anexo B

Gabriel nº4 3ª série B 23/8/07



Copyright ©1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

5584

REESCREVA NO ESPAÇO ABAIXO UM CONTO DE FADAS QUE VOCÊ CONHECE, USANDO SUAS PALAVRAS.

Era uma vez um menino chamado João ele não tinha amigos, mas sua família um dia ele encontrou uma cidade uma das pessoas chamou João!

- Oi João

João perguntou!

- Quem é você

E o menino disse!

- Sou seu amigo

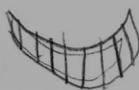
João disse!

Mas eu não tenho amigos

E o menino disse!

- Venha

E João se seguiu ao seguir na cidade João tentou fazer amigos a cidade inteira ficou amigo do João ele ganhou uma casa, amigos e família e viveram felizes para sempre.



fim



13. Anexo C



REESCREVA NO ESPAÇO ABAIXO UM CONTO DE FADAS QUE VOCÊ CONHECE, USANDO SUAS PALAVRAS.

O príncipe desencantado
Era uma vez um príncipe desencantado
de beijar uma princesa e a princesa
e da agora deu falando um monte de
coisa falando o príncipe você tem castela
tenho quantos comado 36 comado se isso
eu quero muito mais alendemas esses,
vestido não estão na moda eu quero
joias e diamante, e 40 impregadas
eu não sou o rei da cavalaria
ninguém mandou voce mi beijava
e si o príncipe esperou ela
ficar distraída e ele esperou
algum tempo espera esperou
esperou e ele estava desenda
a irçada e deu um beijo benforte
que a princesa dormiu