PROGRAMA DE MESTRADO EM GESTÃO E PRÁTICAS EDUCACIONAIS

(PROGEPE)

EDUCAÇÃO, MEMÓRIA E LITERATURA

BEATRIS DE MOURA ROCHA SUGAI

SÃO PAULO

2020

BEATRIS DE MOURA ROCHA SUGAI

EDUCAÇÃO, MEMÓRIA E LITERATURA

Dissertação de Mestrado apresentada para fins de defesa pública com requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação, junto ao Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (PROGEPE /UNINOVE), sob a orientação da Profa. Dra. Ana Maria Haddad Baptista.

SÃO PAULO

2020

Sugai, Beatris de Moura Rocha
Educação, Memória e Literatura / Beatris de Moura Rocha Sugai. 2020.
86 f.
Dissertação (mestrado) – Universidade Nove de Julho – UNINOVE, São Paulo, 2020.
Orientadora: Profª. Dra. Ana Maria Haddad Baptista.

1. Educação. 2. Literatura. 3. Oralidade. 4. Memória.

I. Haddad, Ana Maria Haddad Baptista II. Título

CDU372

BEATRIS DE MOURA ROCHA SUGAI

EDUCAÇÃO, MEMÓRIA E LITERATURA

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra, no Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (Progepe /Uninove), pela banca examinadora formada por,.

Banca Examinadora

_____

Presidente: Profa. Dra. Ana Maria Haddad Baptista – Uninove (Orientadora)

_____

Profa. Dra. Marcia do Carmo Felismino Fusaro – Uninove

_____

Profa. Dra. Diana Navas – PUC-SP

_____

Suplente: Profa. Dra. Sônia Albano de Lima – Unesp

_____

Suplente: Prof. Dr. Maurício Pedro Da Silva – Uninove

Conceito: _____

Aprovado em: _____ de _____ de 2020

_____

Beatris de Moura Rocha Sugai
Mestranda

Dedico este trabalho à minha pequena Kimi, que representa tudo o que há de melhor em mim. Aos meus pais, por iniciarem minha trajetória. À minha família e a todas as pessoas que acreditaram em mim e me incentivaram a ir até o fim.

AGRADECIMENTOS

À professora Dra. Ana Maria Haddad Baptista, estimada orientadora, por acreditar na importância da presente pesquisa, por nunca me abandonar à deriva; mesmo nos meus momentos mais difíceis, me direcionou e me orientou de maneira relevante, me acolheu, acompanhou de perto cada instante, cada escrita e deu corpo à essa dissertação.

À Banca Examinadora, por suas contribuições preciosas.

A todos os professores do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Nove de Julho, pelos momentos de fomento de partilha de saberes e práticas no universo da linguagem, da literatura e da educação.

Às minhas alunas e alunos do ensino fundamental, leitoras e leitores em ampla atividade de sua formação, aos quais é dedicada a proposta de intervenção desta dissertação.

Ao Ninil Gonçalves, pessoa singular que me apresentou e me incentivou ao caminho da pesquisa. Homem erudito, sempre pronto ao saber e com quem aprendi que, mesmo diante de caminhos hostis, prosseguir é possível. Sem ele, eu não chegaria até aqui.

À Noeci Messias, minha prima e amiga, que nos instantes finais desse trabalho fez uma leitura sincera e me ajudou a enxergar além do óbvio.

A toda minha linhagem e ancestralidade feminina que, por diversos motivos, não puderam ter acesso à educação e mesmo assim nos deixaram um grande legado.

À minha avó materna, Enedina Rosa dos Santos hoje com 97 anos de idade, que mesmo sem conhecer as letras não impediu que as mulheres que vieram por meio dela as conhecessem.

Ao meu pai e à minha mãe, que é uma grande contadora de histórias.

Aos amigos e funcionários do mestrado, pela convivência e amizade, das quais jamais esquecerei. Em especial, Karla Brandão, Silvana Gondim.

Ao Hyron Sugai e a todas as minhas amigas, que se revezaram com os cuidados da Kimi para que eu pudesse concluir este mestrado. Em especial, Syme Benita Honda.

Ao grande amor da minha vida, Kimi, essa pequena grande mulher que me estimula a ser melhor todos os dias e me fez gostar ainda mais de contar e ouvir histórias.

A Deus, o todo poderoso, que nos capacitou a todas e todos com inteligência, discernimento e sabedoria e nos permitiu fazer esse intercâmbio de conhecimento para que pudéssemos chegar até aqui.

A todos e todas que direta ou indiretamente colaboraram para que este trabalho fosse concluído.

Gratidão!

Defendi a leitura da história como prática da liberdade.

Tinha Paulo Freire em minhas províncias.

Marco Lucchesi

RESUMO

Esta dissertação investiga o ato de contar histórias como suposto elemento potencialmente pedagógico por suas características de relação profunda com questões que remetem aos mecanismos de diálogo com o fazer literário. A literatura possui elementos característicos que a tornam um dos principais meios de reflexão sobre as questões subjetivas que dialogam com o mundo. A partir da relação do ato de contar histórias com a literatura, procuramos averiguar uma suposta função pedagógica, tanto pela via da oralidade, que foi antecessora do fazer literário por meio da escrita, quanto da relação com a memória, que possibilita o ato do desenvolvimento de contar oralmente da história. A perspectiva que nos direcionou e conduziu essas duas linguagens em direção à educação foi o pensamento do educador Paulo Freire, mais especificamente a sua categoria de pensamento chamada conscientização. A intenção de buscar um pensamento que trata de importantes questões da educação, por um meio que visa tornar humanizador os processos pedagógicos, dá-se pela forma dialógica como esta perspectiva conduz as práticas educacionais. Estruturamos nossa pesquisa num processo histórico cronológico que ilustrou de modo didático como se deu o processo de transição da perspectiva oral para a escrita literária. A literatura e seu desenvolvimento pós-Grécia Antiga foi observada até o surgimento, no século XVIII, de uma literatura que buscava um direcionamento ao mundo das crianças. Após essa contextualização do ato de contar histórias em relação ao mundo literário, iniciamos um diálogo com o trabalho do educador Paulo Freire e com a categoria de pensamento que escolhemos como fundamentação teórica para a relação do ato de contar histórias com as práticas pedagógicas que dialogam com essa linguagem. Verificamos as possibilidades de concretização de princípios de conscientização no desenvolvimento de atividades ligadas ao ato de contar histórias. Finalmente, no último capítulo, elaboramos um projeto de intervenção pedagógica que traz a possibilidade de efetivação de tal discussão no âmbito escolar. O Projeto Tijolos de Histórias foi a concretização desencadeada pelos estudos efetuados na pesquisa, que acreditamos poder trazer determinada contribuição na prática pedagógica relacionada à utilização da literatura como principal motivador de diálogo entre estudantes, professores e comunidade que vivem no entorno da escola. O ato dialógico proporcionado pela reflexão conjunta dos sujeitos envolvidos no projeto foi o objetivo da utilização do ato de contar histórias como ação mediadora na busca de um processo de conscientização.

Palavras-chave: Educação. Literatura. Memória. Oralidade. Conscientização.

ABSTRACT

This dissertation investigates the act of storytelling as a supposedly potentially pedagogical element due to its characteristics of deep relationship with issues that refer to the mechanisms of dialogue with literary practice. Literature has characteristic elements that make it one of the main means of reflection on subjective issues that dialogue with the world. Based on the relationship between the act of storytelling and literature, we seek to ascertain a supposed pedagogical function, both through oral communication, which was a predecessor of literary practice through writing, and through the relationship with memory, which enables the act of developing tell the story orally. The perspective that directed and guided these two languages towards education was the thought of educator Paulo Freire, more specifically his category of thought called awareness. The intention of seeking a thought that deals with important issues of education through a means that aims to make the pedagogical processes humanizing is given by the dialogical way that this perspective leads educational practices. We structured our research in a historical chronological process that didactically illustrated how the transition from oral perspective to literary writing took place. The Literature and its development after Ancient Greece was observed until the emergence in the 18th century of a literature that sought a direction to the world of children. After this contextualization of the act of storytelling in relation to the literary world, we started a dialogue with the work of the educator Paulo Freire and with the category of thought that we chose as a theoretical foundation for the relationship between the act of storytelling and the pedagogical practices that dialogue with that language. We verified the possibilities of implementing principles of awareness in the development of activities related to the act of telling stories. Finally, in the last chapter, we elaborated a pedagogical intervention project that brings the possibility of making such a discussion effective at school. The Story Bricks Project was the realization triggered by the studies carried out in the research, which we believe can bring a certain contribution to the pedagogical practice related to the use of literature as the main motivator for dialogue between students, teachers and the community who live around the school. The dialogical act provided by the joint reflection of the subjects involved in the project was the objective of using the act of telling stories as a mediating action in the search for an awareness process.

Keywords: Education. Literature., Memory. Orality. Awareness.

RESUMEN

Esta disertación investiga el acto de contar historias como supuesto elemento potencialmente pedagógico debido a sus características de relación profunda con cuestiones que remiten a los mecanismos de diálogo con el hacer literario. La literatura posee elementos característicos que la convierten en uno de los principales medios de reflexión sobre cuestiones subjetivas que dialogan con el mundo. A partir de la relación entre el acto de contar historias y la literatura, buscamos determinar una supuesta función pedagógica, tanto a través de la oralidad - que fue predecesora del hacer literario por medio de la escritura -, como a través de la relación con la memoria, que permite el acto del desarrollo de contar la historia oralmente. La perspectiva que nos orientó y condujo por estos dos lenguajes hacia la educación fue el pensamiento del educador Paulo Freire, específicamente su categoría de pensamiento denominada concientización La intención de buscar un pensamiento que aborda cuestiones importantes de la educación, a través de un medio que tiene como objetivo humanizar los procesos pedagógicos, se da por la forma dialógica en la que esta perspectiva conduce las prácticas educacionales. Estructuramos nuestra investigación en un proceso histórico cronológico que ilustra didácticamente cómo tuvo lugar el proceso de transición de la perspectiva oral a la escritura literaria. La literatura y su desarrollo después de la Antigua Grecia fue observada hasta el surgimiento, en el siglo XVIII, de una literatura que buscaba una dirección hacia el mundo infantil. Después de esta contextualización del acto de contar historias en relación con el mundo literario, iniciamos un diálogo con el trabajo del educador Paulo Freire y con la categoría de pensamiento que elegimos como fundamento teórico para el estudio de la relación entre el acto de contar historias con las prácticas pedagógicas que dialogan con este lenguaje. Verificamos las posibilidades de concretización de principios de concientización en el desarrollo de actividades vinculadas al acto de contar historias. Finalmente, en el último capítulo, elaboramos un proyecto de intervención pedagógica que brinda la posibilidad de hacer que dicha discusión se haga efectiva en el contexto escolar. El Proyecto "Tijolos de Histórias" (Ladrillos de Historias) fue la concretización desencadenada por los estudios realizados en la investigación. Y creemos que puede aportar una determinada contribución a la práctica pedagógica relacionada con el uso de la literatura como el principal motivador del diálogo entre los estudiantes, los profesores y la comunidad en la que viven en el ámbito de la escuela. El acto dialógico proporcionado por la reflexión conjunta de los sujetos involucrados en el proyecto fue el objetivo de utilizar el acto de contar historias como una acción mediadora en la búsqueda de un proceso de concientización.

Palabras clave: Educación. Literatura Memoria. Oralidad Concienciación

LISTA DE SIGLAS

DRAC Direction Régionale dês Affairs

IBGE Instituto Brasileiro de Geografia Estatística

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

MCP Movimento de Cultura Popular

PCNs Parâmetros Curriculares Nacionais

PROGEPE Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais

PUC Pontifícia Universidade Católica

SESC Serviço Social do Comércio

UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNINOVE Universidade Nove de Julho

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 11
CAPÍTULO 1 – ORALIDADE, MEMÓRIA E LITERATURA 21
1.1 Oralidade 21
1.2 Memória 35
1.3 Literatura 40
CAPÍTULO 2 – O ATO DE CONTAR HISTÓRIAS 46
2.1 Primórdios do ato de contar histórias 46
2.2 Mudanças no ato de contar histórias 57
CAPÍTULO 3 – PRÁTICA EDUCACIONAL NO ATO DE CONTAR HISTÓRIAS E A CONSCIENTIZAÇÃO 64
3.1 Paulo Freire e a conscientização 64
3.2 Conscientização na prática de contar histórias 69
3.3 Projeto de intervenção – Tijolos de Histórias 75
CONSIDERAÇÕES FINAIS 81
REFERÊNCIAS 83

INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem como objeto de pesquisa o ato de contar histórias. A perspectiva que buscamos foi a de uma relação desse ato com um propósito educativo, ou seja, o ato de contar histórias como uma prática pedagógica. Mas essa prática pedagógica não foi evidenciada como um apelo ao didatismo para que se efetuasse o processo do aprendizado na prática educacional estabelecida como regra, carregada de metodismo e usando preceitos morais contidos na trama de contos de fadas ou fábulas.

Essa perspectiva que escolhemos se deu pelo fato de que acreditamos que o ato de contar histórias realmente possibilita um processo de aprendizado e também possibilita uma apropriação das habilidades da leitura. O ato de contar histórias geralmente utiliza textos literários como matéria-prima para concretizar a atividade. Esse diálogo com a literatura traz um importante elemento que remete ao ensino da língua portuguesa, já que a intenção da pesquisa é também elaborar uma intervenção numa escola para o ensino desta disciplina.

Entendemos que a literatura possui mecanismos próprios de produção simbólica evidenciados no interior do texto e, conforme nos diz Candido (1995, p. 117), "A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante". Essa perspectiva de relação humanizante do ato de contar histórias e literatura nos levou a buscar, no pensamento do educador Paulo Freire, a sua categoria de pensamento "conscientização".

Desta forma, nosso posicionamento em relação às duas linguagens foi de um diálogo, tendo como mediadora a conscientização. Além de Paulo Freire como fundamentação teórica, também utilizamos os trabalhos de Gislayne Matos para falar do ato de contar histórias, além de outros teóricos da literatura e da educação na elaboração da pesquisa. Em relação ao conceito de memória, escolhemos o pensamento da professora Ana Maria Haddad Baptista como fundamentação teórica, a qual nos orientou de forma precisa, tanto no sentido dos conceitos como por também ser orientadora desta pesquisa.

A pesquisa foi desenvolvida da seguinte maneira: optamos por iniciar falando de um dos elementos mais importantes do ato de contar histórias que é a oralidade. Desta forma, voltamos no tempo para falar do momento histórico grego em que a oralidade teve papel importante no desenvolvimento da literatura escrita. A partir daí, desenvolvemos a pesquisa de maneira cronológica, para situar a relação que a oralidade teve com a escrita, concomitantemente no desenvolver das duas linguagens. Achamos importante o desenvolvimento da pesquisa desta maneira, justamente para mostrar em que momento surgem

as histórias que tinham um direcionamento ao público infantil. Essas questões foram vistas no capítulo 2, sempre contextualizando com questões educacionais e também com o papel da memória nessa investigação.

O capítulo 3 foi dedicado exclusivamente à parte relacionada à educação. Inicialmente, abordamos o pensamento desenvolvido pelo educador Paulo Freire e de como ele elabora sua categoria de pensamento "conscientização". Também foram abordados aspectos biográficos do autor para contextualizar o desenvolvimento dessa importante categoria de pensamento. Depois, foram abordados os aspectos dessa conscientização dentro das histórias contadas ou mais especificamente dentro das histórias que os contadores utilizam para desenvolver seu trabalho.

O último momento do terceiro capítulo se desenvolveu especificamente sobre a educação e o espaço escolar no qual será desenvolvido o projeto de intervenção. Desta forma, detalhamos os principais elementos pedagógicos que o projeto desenvolverá em relação à escola e aos estudantes, assim como em relação ao entorno da escola. Detalharemos a seguir esse percurso, de forma introdutória, para que os aspectos mais significativos dessa pesquisa se mostrem aos leitores.

A oralidade é própria do ser humano e ajudou a construir a convivência entre as pessoas desde os primórdios e, aparentemente, será uma função social que continuará estabelecendo esse vínculo. Não temos como precisar se no futuro a oralidade continuará sendo a linguagem que possibilitará o primordial ato do diálogo. As tecnologias têm criado inúmeras situações de inovações impensáveis até pouco tempo atrás, mesmo em relação às linguagens. Isso nos alerta para possíveis posições sobre a função da oralidade. Os estudos no campo da história, arqueologia, antropologia e outros, por vezes, demonstram (HIGOUNET, 2003) que a oralidade teve uma função primária nas relações humanas para seu desenvolvimento e estabelecimento de vínculos afetivos e sociais.

O historiador Charles Higounet (2003, p. 29) nos fala que a linguagem escrita surgiu somente há mais ou menos 3.000 anos a.C., por meio da civilização sumero-acádica. Diante dessa perspectiva milenar de criação da escrita, choca-nos o fato de que uma grande parcela da humanidade ainda não é alfabetizada. Segundo pesquisas[1] da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e disponíveis no *site* oficial da entidade, em 2017, existiam 758 milhões de analfabetos pelo mundo e podemos afirmar que isso é vergonhoso diante de tudo que o ser humano produziu tecnologicamente e em relação aos

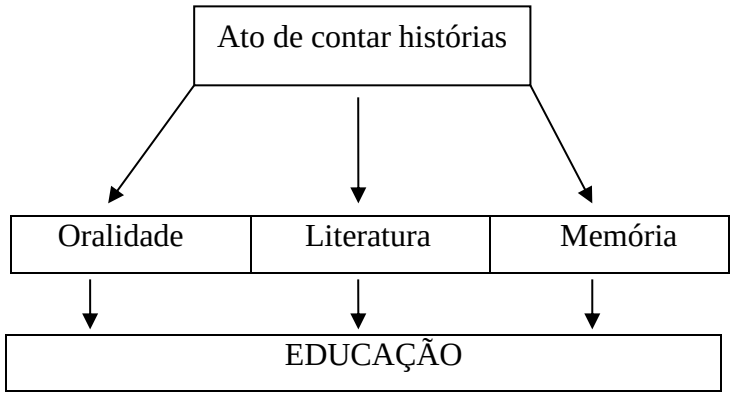
[1] Cf. https://nacoesunidas.org/unesco-758-milhoes-de-adultos-nao-sabem-ler-nem-escrever-frases-simples/. Acesso em: 29 jan. 2020.

avanços alcançados em todas as áreas do conhecimento. Conforme as pesquisas da Unesco, até algumas décadas atrás, o analfabetismo sempre teve índice maior na sociedade do que alfabetizados. Diante dessas evidências sociais, percebemos que vivemos numa sociedade extremamente excludente e que a oralidade teve e tem um papel fundamental na desconstrução dessa exclusão.

Esta dissertação tem como objeto de pesquisa o ato de contar histórias. A problematização do objeto, diante das questões postas por uma perspectiva de um mestrado em educação, foi desafiadora. Inicialmente, a intenção era mostrar como o ato de contar histórias possui um ato pedagógico em si, por trazer a reflexão aos ouvintes e que isso dimensionava a imaginação e reflexão. Mas, ao iniciarmos a pesquisa, percebemos que a literatura, que também é matéria do ato de contar histórias, foi redimensionando muitas questões da pesquisa.

Assim, a pesquisa foi tomando um rumo diante do qual a literatura foi construindo um caminho paralelo ao ato de contar histórias. Juntamente com a literatura, outra questão nos trouxe elementos significativos de questionamentos. A memória, que é uma faculdade cognitiva humana de reconhecimento do mundo e da lembrança, tem presença essencial na construção dos dispositivos do ato de contar histórias. Como não poderia deixar de ser, a oralidade se aproximou destes dois caminhos e essas três vias nos conduziram ao ponto que desejávamos pesquisar: a educação. A seguir, pode-se observar um pequeno esquema desenvolvido que ilustra esse caminho da pesquisa.

Figura 1 – Esquema da relação entre nossos elementos de pesquisa



Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

A intenção em elaborar tal esquema é uma forma de deixar evidente o amplo diálogo que o ato de contar histórias tem com as linguagens e de como ela se apropria desses elementos para nos direcionar ao caminho da educação. Este também foi o caminho que percorremos para

elaborar os estudos sistematicamente, para convergir na possibilidade de um ato educacional por meio de nosso objeto de pesquisa. Obedecemos um critério de estudo histórico acerca do desenvolvimento das linguagens concomitantemente ao desenvolvimento do ato de contar histórias. A oralidade teve papel inicial de estudo, visto que esta antecipou a escrita (HIGOUNET, 2003) e por meio desta, acreditamos, que a leitura de mundo se faz na sua capacidade dialógica, pois ela só existe a partir do contato com o outro, com o coletivo. A oralidade sem o outro é isolamento e pensamento. O outro (o coletivo) é que dá sentido à oralidade.

Para o educador Paulo Freire (1989, p. 62), a leitura do mundo precede a leitura da palavra escrita. É com essa perspectiva que desenvolveremos nossa pesquisa que tencionou mostrar que a oralidade é um dos mecanismos mais importantes no desenvolvimento das relações entre os seres humanos e também na alfabetização. A intenção vai ainda mais longe ao que tange às potencialidades da oralidade. Pretendemos verificar que a oralidade, pela perspectiva do ato de contar histórias, cria um processo que nos remete a uma categoria de pensamento criada por Paulo Freire chamada conscientização. Esse processo não é a consciência em si, mas um contínuo processo que não tem fim, com seu dispositivo de inacabamento (FREIRE, 2016). A importância do ato de contar histórias tomou uma dimensão surpreendente nos últimos anos, com programas de pós-graduação nos quais tem havido o aumento considerável de estudos abordando a temática.

Essa valorização do ato de contar histórias começou a repercutir em diversos países a partir da década de 1970:

> Em torno de 1970, vários países foram surpreendidos por um fenômeno urbano, no mínimo curioso, numa sociedade essencialmente tecnológica; a volta dos contadores de histórias. Em fevereiro de 1989, um colóquio internacional foi realizado no Musée National des Arts ET Traditions Populaires, de Paris, sob a iniciativa da Direction Régionale dês Affairs d'Ile de France (DRAC), da Association l'Âge d'Or de France e do próprio Museu. Trezentos e cinquenta participantes representaram catorze países. (MATOS, 2014, p. 22).

Matos (2014) diz que nem mesmo os organizadores e participantes deste colóquio tinham noção de que este encontro desencadearia um processo de disseminação e de reorganização do ato de contar histórias. Simbolicamente, esse encontro de muitas vozes e experiências oralmente ditas representa esse retorno de forma tão pontual e certeira desse ato. De lá em diante, muitas coisas mudaram em relação a essa atividade pedagógica. Chamamos de atividade pedagógica porque acreditamos que o ato de contar histórias carrega consigo a

possibilidade de ampliar a imaginação, permitindo assim que o aluno-ouvinte absorva conhecimento construindo sua própria narrativa, organizando seus pensamentos e seu enredo, conectando a história ouvida com a sua própria realidade, apesar de as mudanças serem vistas de forma gradativa, pois uma parte da sociedade ainda tem um olhar de desconfiança sobre essa atividade, vendo-a apenas como entretenimento e lazer e não como um ato mediador do conhecimento.

Podemos observar, por exemplo, uma maior valorização dessa atividade nos grandes centros de lazer como o Serviço Social do Comércio (Sesc), onde contadores de histórias são vistos constantemente nas áreas comuns e dentro dos teatros com compra de ingressos antecipados e casa cheia. Infelizmente a educação vive um momento em que as estratégias mercantilistas de gestão acabam corroborando com esses aspectos de puro entretenimento que acaba esvaziando as possibilidades de ato educativo. Citamos o Sesc no sentido de que essa entidade valoriza o aspecto cultural e educacional do ato de contar histórias. Mas a maioria das outras entidades que fazem uso dessa dinâmica não possuem um quadro de funcionários que selecionam e direcionam o conteúdo do ato de contar histórias em seus espaços

Infelizmente, a visão de que o ato de contar histórias tem uma função de mero entretenimento ainda persiste (MEDEIROS; MORAES, 2015) e isso acaba se tornando um fator comum no pensamento de muita gente, tanto que o ato de contar histórias, na maioria das vezes, ficou atrelado à cultura popular[2]. Esse posicionamento de relegar o ato de contar histórias especificamente à cultura popular tem uma dimensão de desvalorização de sua funcionalidade social. A cultura popular possui um estigma de desvalorização por parte da cultura elitista, como algo que surge meramente do saber espontâneo e que em muitas situações existe um olhar meramente turístico para a cultura popular.

A cultura popular parece estar relegada a esse olhar de curioso que não faz parte daquele mundo e que absorve de tal cultura apenas os aspectos de uma identidade que ainda resiste às mudanças sociais, e esse olhar que avalia se posta como representante dessa cultura que está distante da chamada cultura popular (BOSI, 2009). O conceito de cultura popular será devidamente investigado durante a pesquisa, para mostrar o quão contraditório é esse posicionamento diante dela, e que em muitos momentos essa nominação é utilizada para fins hegemônicos. Acreditamos que a chamada cultura popular é de uma riqueza e de uma importância imensa para se compreender um povo e seu desenvolvimento, mas existe a necessidade de nos atermos às especificações que o termo exige na sua significação, para que

[2] Como a questão da cultura popular é muito ampla e complexa, não nos aprofundaremos nela, mas esboçaremos questões pertinentes para reiterar posicionamentos.

não haja um determinismo na classificação do que é e o que não é cultura popular. Portanto, aqui não cabe nos aprofundarmos detalhadamente, já que nosso objeto de pesquisa é outro.

Essa aproximação com a cultura popular pode ser positiva no sentido de que nossa fundamentação teórica tem Paulo Freire como elemento essencial de análise dos elementos pedagógicos que supomos estar contidos no ato de contar histórias. Conforme falamos anteriormente (FREIRE, 1989), o educador disse que a leitura do mundo antecipa a leitura da palavra escrita. Esse posicionamento pedagógico do educador não estava relacionado somente à educação. Paulo Freire via no processo pedagógico uma atitude política e essa atitude estava imbricada a toda atuação do sujeito no mundo e de sua relação com a sociedade. O ato de contar histórias caminha com a existência do ser humano desde sempre e ele antecipou a linguagem e antecipou a criação da escrita (HIGOUNET, 2003).

A importância da oralidade como identidade também é uma constante, principalmente em lugares em que a escrita não teve um papel tão importante no desenvolvimento de suas atividades econômicas. Também existe o elemento hegemônico e de controle social e político. Alguns países colonizados/explorados no continente africano são exemplos em que a dominação foi tão violenta que o intuito primordial dos europeus era explorar economicamente o lugar, nos mais variados sentidos, inclusive com o tráfico humano de pessoas (IANNI, 1978). Hoje, esses países sofrem com a pobreza que assola a sociedade, pois os europeus esgotaram seus recursos naturais de comércio e não ofereceram contrapartida em troca, nem sequer a educação suficiente para desenvolvimento em sua completude. Ao se tratar de questões históricas, não devemos colocar possibilidades de que seria diferente “se” isso não tivesse ocorrido; todavia, é de fundamental importância questionar que essa atitude de invasão de um país, usurpação de seus recursos e escravização tenham destituído um povo de suas possibilidades de crescimento social e econômico.

A língua desses povos, geralmente, era seu refúgio e uma maneira de se posicionar contra o opressor. Uma das primeiras coisas que aconteciam nos navios negreiros era a separação de pessoas com a mesma língua para que elas não pudessem se comunicar, evitando assim possíveis interações e manifestações de revolta (BÂ, 2010). Citamos a África pelo motivo de ter sido o continente demasiadamente explorado pelos colonizadores europeus e a crueldade chegou a tamanha violência que os indivíduos viraram mercadorias para os colonizadores. Segundo Octavio Ianni (1978), o Brasil foi o maior país escravagista do mundo. Dos 12 milhões de escravos que as Américas receberam, 5,5 milhões foram para o Brasil. Além disso, o país também passou por diversas questões relacionadas à língua, inclusive a proibição do uso e ensino da língua tupi pela coroa portuguesa. Os povos indígenas eram os habitantes “naturais”

do Brasil quando os portugueses desembarcaram aqui, e a língua mais falada no país era o tupi guarani. No século XVIII, a coroa portuguesa proibiu o uso e o ensino do tupi no país (CANDIDO, 1995).

Todas essas questões postas, aparentemente, fogem do aspecto do ato de contar histórias, que é o objeto de pesquisa de nossa dissertação. Não podemos deixar de lembrar que nossa fundamentação teórica é fundada no pensamento de Paulo Freire e isso nos remete à atuação política do educador. Para ele, o ato pedagógico é também um ato político e transita por todas as questões sociais (FREIRE, 2016). Acreditamos que falar de oralidade é também mostrar a importância dela e como se deu seu desenvolvimento social; por isso, buscamos historicamente esses fundamentos de contextualização para entendermos quais foram os processos sociais que a língua sofreu, para que possamos compreender sua situação atual e relacionar isso com nossos estudos. Um dos instrumentos mais preciosos de um povo, de uma nação é sua língua. Desde os romanos, os dominadores "controlam" os dominados na supressão daquilo que um povo tem como maior fundamento de união, que é a língua que os une e possibilita o diálogo (HIGOUNET, 2003). Ao cortar esse laço identitário entre as pessoas, o dominador sabe que as está distanciando e assim diminuindo a força que a coletividade pode oferecer.

O ato de contar histórias, mesmo tendo um aumento significativo na sua recepção e também no interesse de pessoas por desenvolver esta atividade, ainda sofre com o modo como é visto, tanto pela sociedade quanto pelos meios educacionais, que são poucos os que abrem espaços para o desenvolvimento desta atividade pedagógica. O ato de contar histórias geralmente é feito fora da sala de aula, que acaba sendo algo positivo, pois desconstrói o fato de apenas a sala de aula ser espaço de aprendizado. Geralmente, a milenar atividade de contar histórias é vista como algo que seja mais associado ao entretenimento. Isso é observável até no modo como os contadores de história são tratados. Profissionalmente, eles sobrevivem de outra maneira e contar história acaba sendo uma segunda profissão, por causa da falta de reconhecimento.

O ato de contar histórias ainda sofre a resistência de muitos educadores que não o consideram como um ato pedagogicamente válido. Os contadores de histórias que utilizam mecanismos que se contrapõe a essa espetacularização do ato de contar histórias e são mais "educativos" na atividade, geralmente não são aceitos nos espaços querem algo mais festivo e se direcione mais ao entretenimento. A arte de contar histórias possui mecanismos específicos que transpõe essa espetacularização, justamente por transitar num dos aspectos mais significativos das questões relacionadas à cognição da criança, que é a capacidade de utilizar a

imaginação para interagir com a história de modo muito significativo. Diante disso, acreditamos que uma ato de contar histórias não precisa se abastecer de figurinos extravagantes e tampouco cenários fabulosos, já que a imaginação da criança produz tudo isso ricamente.

Evidentemente que existem os aspectos positivos das novas formas de contar histórias, e eles são observados na pesquisa. Mas o que queremos inicialmente é trazer à tona esse estranhamento que temos em relação ao contar histórias e seus procedimentos pedagógicos, pois constatamos que o ato de contar histórias é mais utilizado para entretenimento e não como atividade pedagógica. Contar histórias requer uma relação contextual com sua época para não se ficar somente nas considerações morais verificadas nas fábulas (MEDEIROS; MORAES, 2015). As crianças não são mais as mesmas e é necessário dialogar com essa criança que vive um contexto diferente; mas existe o perigo da espetacularização como fim do processo. Contar uma história não está atrelado apenas à oralidade, mas também com todos os aspectos que envolvem o contexto social e escolar. Essa perspectiva nos dá a dimensão pedagógica que Paulo Freire buscou ao criar os círculos de cultura (FREIRE, 2016) nos anos de 1960, quando percorreu o Nordeste com o Movimento de Cultura Popular (MCP) num projeto de alfabetização, no qual ele buscava na fala do estudante a palavra geradora, e isso nos remete também ao que disse Ong (1998, p. 177) sobre oralidade e escrita:

> A enunciação oral é dirigida por um indivíduo real, vivo, a outro indivíduo real, vivo, ou indivíduos reais, vivos, num tempo específico e num cenário real que inclui sempre muito mais do que meras palavras. As palavras faladas constituem sempre modificações de uma situação que é mais do que verbal. Elas nunca ocorrem sozinhas, em um contexto simplesmente de palavras.

Essa contextualização que a palavra falada proporciona também pode oferecer fatores significativos de alfabetização também de adultos, no sentido de que esse adulto não alfabetizado possui uma memória mais atuante devido à impossibilidade de decodificação da palavra escrita. Paulo Freire utilizava as palavras geradoras nos círculos de cultura como ferramenta para despertar o valor do contexto na vida do alfabetizando (FREIRE, 2016). A oralidade funcionava como o despertar de todo círculo para o contexto da fala daquele que se pronunciava. De certa forma, isto tem a ver com os instrumentos de contar histórias, pois o estudante está descrevendo seu mundo e seu contexto e os ouvintes estão conhecendo e participando deste mundo pronunciado oralmente. Numa sociedade individualizada e necessitada de reconhecimento e exposição da imagem, contar sua própria história e fazer com que pessoas o ouçam atentamente é um grande feito (BAUMAN, 2008). A sensação de unidade que o ato de ouvir o outro proporciona é muito grande, pois mesmo que existam as redes sociais

e as histórias sejam visualizadas e curtidas, ser visto é muito mais importante do que ouvir o que o outro tem a dizer.

A importância da retomada do ato de contar histórias na educação pode ser extremamente positiva, principalmente nesse momento de individualismo extremado em que os olhares estão voltados para o próprio umbigo. Acreditamos que devemos utilizar as ferramentas tecnológicas atuais para que esse jovem, obcecado pelo celular, também possa utilizá-lo como ferramenta no ato de contar histórias. A oralidade é de suma importância na sociedade, mas devemos nos ater às interferências que a sociedade sofre e que a modifica, para também utilizar essa ferramenta a nosso favor (HIGOUNET, 2003). Acreditamos que o ato de contar histórias pode oferecer ao ouvinte aquilo que Paulo Freire chamou de conscientização. O ato de contar histórias traz os instrumentos cognitivos que oferecem uma visão ampliada das coisas. Além de o ouvinte, no ato de ouvir/interagir, estar disponibilizando sua imaginação, percepção e as mais variadas sensações produzidas pela memória, ele também está em contínuo processo de verificar todas essas coisas por sua perspectiva, e é neste momento que existe espaço para o ato pedagógico.

Quando Paulo Freire (2016) ouvia de determinado estudante a palavra geradora, os outros contextualizavam essa palavra e o educador mediava esse diálogo com atitudes pedagógicas para que o círculo não virasse uma mera conversa sobre aquela palavra. A contextualização e verificação desta palavra geradora pode oferecer inúmeras reflexões sobre os mais variados assuntos. Acreditamos que na estrutura de uma história que traga alguns subsídios que tenham uma relevância social e que atinja o ouvinte de forma a trazer um estranhamento diante do mundo, existe aí a possibilidade de desenvolver uma leitura crítica da história e se posicionar conscientemente diante dela. Não se trata de constatar que existem preceitos morais na história, mas sim de que o que foi trazido por ela possa conduzir à reflexão.

Para que efetivamente haja o ato pedagógico diante disso, é necessário que o contador/professor atue como mediador nesse desenvolvimento. Ao contrário do que disse Franco Cambi (1999) no seu livro *História da Pedagogia*, Paulo Freire não é a favor da desescolarização; ao contrário, o educador coloca em seus trabalhos a necessidade de um professor mediador. O contador ainda sofre preconceito em relação à sua formação. Essa mediação que colocamos como elemento essencial na interação contador/ouvinte não precisa necessariamente de alguém formado especificamente em pedagogia para desenvolver a prática. Cada contador traz consigo a bagagem de suas vivências, o que influencia em sua maneira de transmitir a história que está sendo contada. Percebemos que isso enriquece o ato em si, visto que todas as formas de interagir com o público ouvinte são válidas. Para essa formação

específica de contador de histórias existem cursos que são de qualidade e trabalham teoricamente com essas questões relacionadas à educação.

Como o ato de contar histórias teve um impulso nos últimos anos e isso acabou virando uma profissão, a questão da formação do contador também é algo que deva ser colocado como importante. Muitos contadores de histórias são formados ou têm uma profissão relacionada à educação e isso ajuda no desenvolvimento dos processos pedagógicos no ato de contar essas histórias. Hoje em dia, existem inúmeras "oficinas" de preparação para contadores. Geralmente, os oficineiros são profissionais dessa área que obtiveram um reconhecimento e por isso estão no papel de professores do curso (MEDEIROS; MORAES, 2015). Percebemos também que muitos contadores de histórias geralmente são graduados em artes. Acreditamos que isso se dá pela temática do contar histórias, que busca no alegórico o principal dispositivo de construção do ato em si. Acreditamos também que a arte parte desse pressuposto de decodificar alegoricamente as coisas da vida e recriá-las.

CAPÍTULO 1 – ORALIDADE, MEMÓRIA E LITERATURA

1.1 Oralidade

O primeiro capítulo desta dissertação analisará as questões relacionadas às linguagens que envolvem o ato de contar histórias, que é o nosso objeto de pesquisa e que acreditamos possuir determinados elementos que possuem qualificações pedagógicas. O ato de contar histórias não se estrutura meramente na oralidade, como se supõe uma vista superficial da atividade. Esse ato envolve, além da oralidade, a memória, a literatura e também o teatro; mas aqui não abordaremos o quesito ligado às questões teatrais. Diante dessa perspectiva, percebemos que essa atividade milenar tem uma relação com o ser humano de maneira mais profunda do que simplesmente contar histórias como entretenimento, como geralmente é denominada tal função.

De acordo com Fischer (2006), a escrita surgiu cerca de 4.000 anos a.C., por meio da escrita cuneiforme e pelos hieróglifos; geralmente especificam seu surgimento como propício à necessidade comercial e às atividades econômicas. Acreditamos que foi por conta das questões comerciais, mas não devemos minimizar esse legado que, em termos de linguagem, foi a tecnologia criada pelo ser humano naquele momento e que possibilitou o avanço da humanidade em sentido lato. Mas, antes da linguagem escrita, o que predominava era a oralidade e, de acordo com Thomas (2005), ela teve grande relevância como meio de comunicação.

Segundo Higounet (2003), a oralidade teve uma função fundamental nas relações humanas para o seu desenvolvimento e estabelecimento de vínculos afetivos e sociais. Desde os primórdios, a oralidade é própria à humanidade e ajudou a construir a convivência entre as pessoas, pois, a partir de então, o ser humano, de uma forma ou de outra, tenta gerar diálogo e conceber-se sujeito de sua linguagem, sua fala, tornando-se responsável por transformar a sua história e o seu habitat. Aparentemente, será uma função social que continuará estabelecendo esse vínculo, fazendo com que o indivíduo modifique e seja modificado numa intensa relação dialógica.

Essa forma de se relacionar com o outro acontece desde o princípio da existência humana. Não se sabe ao certo como surgiu uma determinada linguagem e de que forma os códigos comunicacionais surgiram, mas sabemos que as relações humanas propiciam a necessidade de uma interação mais próxima e os códigos de uma linguagem inicialmente fragmentada e coordenada com o auxílio dos gestos. O ato da fala caminhou concomitantemente

com as outras linguagens que formam o ser humano. Não existe uma determinada linguagem que tenha uma superioridade sobre outra. Todas elas se constroem nesse diálogo contínuo e complementar que uma fornece à outra. Existe também o fator social que desempenha importante função no desenvolvimento das linguagens, pois, como somos seres sociais e vivemos em interdependência de outros seres, as linguagens não surgem na individualidade, mas, sim, na troca e na complementação das relações sociais.

Infelizmente, não existe a possibilidade de datar um momento fundamental em que o ser humano passou a se comunicar "oralmente" por meio de regras de linguagens estabelecidas em determinada comunidade (HIGOUNET, 2003). Essa questão torna ainda mais instigante a tentativa de descobrir em que momento o ser humano deixou de se comunicar gestualmente ou outra forma que usava para dialogar, para começar a usar a oralidade como meio comunicativo. Como surgiu uma estrutura de linguagem que estabeleceria isso como ato comunicativo? Essas questões que trazem fundamentos antropológicos e históricos são instigantes, mas nos falta os fundamentos científicos de investigação para nos aventurarmos em tal empreitada e não colocarmos meras suposições.

A oralidade, como sistema de conversação e de produção de convívio social, confere à palavra dita foneticamente uma antecipação à palavra escrita. De acordo com Thomas (2005), a oralidade antecipou a linguagem escrita e depois o ser humano teve que criar códigos gráficos para que essa relação se ampliasse e fornecesse os preceitos necessários de evolução da sociedade. A invenção da escrita foi uma revolução da humanidade e por meio desta o ser humano pode ampliar as relações sociais. No entanto, a língua falada ou oralidade não tem predomínio sobre a escrita ou vice e versa, mas elas se complementam; tampouco o que falamos é exatamente aquilo que a escrita produz. A interação social propiciará a necessidade da oralidade, ou seja, só existe oralidade com a necessidade do outro para dialogar. A língua escrita também detém sua importância na preservação de uma identidade linguística própria dentro de uma sociedade (THOMAS, 2005). Sem uma norma devidamente desenvolvida e que legitime a oralidade vigente, a oralidade se perde, porque, sem uma regra básica, não existirá a manutenção de uma linguagem específica.

A oralidade possibilitou a aproximação, a compreensão e o diálogo para desenvolvimento das sociedades. Segundo Saussure (2006), a escrita tem predomínio sobre a forma falada. Língua e escrita são dois sistemas distintos de signos; a única razão de ser do segundo é representar o primeiro. Saussure (2006) complementa dizendo que entendemos por língua um conjunto específico de fundamentos, códigos, sons, palavras diversas e gestos

empregados em conformidade com preceitos, disposições e diretrizes que se combinam e possibilitam assim a comunicação de um povo.

> A ciência da linguagem costuma ter como prolegômeno o tão famoso esquema da comunicação. Há um emissor de signos e há um receptor, abstratamente isolados. Mas tanto o receptor quanto o emissor não são apenas sujeitos, mas também interlocutores. O fenômeno de se poder falar um ao outro seria uma condição transcendental da linguagem [...]. Se não há ser em comum, não há comunicação. Por outro lado, a transmissão de signos, do ponto de vista da Teoria da Comunicação, só tem sentido para o estudo da linguagem, quando colocamos os signos transmitidos em um contexto, que não é apenas a relação entre receptor e emissor, mas também a organização da linguagem com a fisionomia histórica definida que se chama língua. (NUNES, 2010, p. 74).

Como vimos na citação acima, Nunes (2010) nos mostra que a oralidade tem um papel essencial na sociedade. Papel este que não é maior nem menor que as outras linguagens, pois todas as linguagens derivam desta que foi a primeira com a qual o ser humano interagiu no sentido de comunicação com o outro. Mesmo com todas as transformações sociais, tecnológicas e comunicacionais, o ser humano nunca deixará de ter a oralidade como um dos mecanismos fundamentais das relações humanas.

É necessário nos atentarmos a algumas diferenciações em relação à fala, língua e oralidade. Em muitos casos fora do meio acadêmico, essas diferentes linguagens são denominadas como comuns, caracterizadas como derivadas do falar. Para Saussure (2006, p. 22), a língua não constitui, pois, uma função do falante: é o produto que o indivíduo registra passivamente; não supõe jamais premeditação, enquanto a fala, segundo o grande linguista, é, ao contrário, um ato individual de vontade e inteligência. Somos seres de linguagem e só conseguimos efetuar a imprescindível comunicação utilizando algum tipo de linguagem. Não conhecemos outros mecanismos que substituam as linguagens para nos comunicar.

Um dos meios mais eficazes para manutenção dessa forma de comunicação, para aprimoramento da linguagem e também num processo de transmissão de conhecimento por meio da palavra, é uma das principais reivindicações da educação. Desde as sociedades antigas, quando existia a língua escrita devidamente estruturada, percebeu-se a necessidade de se elaborar um mecanismo de manutenção e ampliação dos saberes que posteriormente seria fornecido pela educação. Com o passar do tempo do desenvolvimento da escrita, esta passou a ser predominante na transmissão de conhecimento, mas a oralidade continuou sendo mediadora também desse conhecimento. Toda essa importância da linguagem escrita deriva da relevância da oralidade, que Ong (1998, p. 200) define da seguinte maneira:

> Na realidade, a linguagem é tão esmagadoramente oral que, de todos os milhares de línguas – talvez dezenas de milhares – faladas no curso da história humana, somente cerca de 106 estiveram submetidas à escrita num grau suficiente para produzir literatura – e a maioria jamais foi escrita. Das cerca de três mil línguas faladas hoje existentes, apenas aproximadamente 78 têm literatura (Edmonson 1971, pp. 323, 332). Não existem, por enquanto, meios de calcular quantas línguas desapareceram ou se transformaram em outras antes que a escrita surgisse. Ainda hoje, centenas de línguas ativas nunca são escritas: ninguém criou um modo eficaz de escrevê-las. A oralidade básica da linguagem é constante.

A linguagem escrita, de certa forma, renova o pensamento, fortalecendo a competência da linguagem oral, pois todos os textos escritos fazem alusão, mesmo que não de maneira direta, ao universo grandíloquo da linguagem oral. Sabemos que a linguagem escrita não pode apartar-se da linguagem oral pelo simples fato de que sem ela aquela não poderia jamais existir. Infelizmente, a alfabetização, que possibilita o acesso à linguagem escrita, não atinge devidamente a sociedade da maneira que deveria atingir, causando, assim, a exclusão de uma grande parte que poderia se abastecer do conhecimento proporcionado pela leitura.

Outro fator que diminuiu simbolicamente a importância da oralidade em relação à cultura foi que, durante muito tempo, uma pequena parcela da sociedade tinha acesso ao aprendizado da palavra escrita, criando situações em que aqueles que obtivessem a alfabetização se sobressaíssem social e economicamente sobre aqueles que não se encontravam na mesma situação.

Esses mecanismos que complementam a relação entre língua oral e escrita, que fizemos questão de evidenciar como dispositivos dialéticos que produzem uma totalidade na relação do ser humano com as linguagens, mostram a necessidade mútua de diálogo dessas linguagens.

Esses caminhos e inovações fazem parte do desenvolvimento da educação de acordo com a contemporaneidade. Se observado o tempo vivido pelo ser humano no planeta, a escrita ainda é algo recente, e não podemos afirmar que essas novas possibilidades de educação tecnologicamente renovadas sejam errôneas, tampouco infrutíferas, mesmo porque se tratam de recursos relativamente novos e ainda não temos noção de suas consequências futuras. Reiteramos que nosso posicionamento diante dessas novas metodologias se situa mais no campo dos questionamentos do que propriamente de afirmativas em relação ao seu potencial de aprendizado.

As tecnologias, em relação à linguagem escrita e oral, têm a tendência em favorecer mais especificamente aquela em que a grafia é privilegiada. Os meios digitais atuais criaram possibilidades de comunicação em que existe uma gratuidade financeira em relação à sua utilização. Mas esta gratuidade está mais relacionada aos mecanismos de escrita gráfica.

Novamente, observamos que, assim como falamos anteriormente sobre o ensino a distância, não temos noção se isso será positivo ou negativo. Precisamos que o tempo nos ofereça um conteúdo suficiente para tal avaliação.

Neste momento de direcionamento à linguagem escrita, seja o celular, *tablet* ou qualquer outro meio digital inovador, percebemos que, ao nos relacionarmos com questões de temporalidade e praticidade, a brevidade, o resumo, e até mesmo a utilização de símbolos que substituem as palavras, estão minimizando a polifonia poética que uma palavra pode oferecer. A oralidade, que em muitos momentos se utiliza de adaptações fonéticas, regionais e contextuais, não foi tão severa no sentido de uma abreviação e adaptação tão fragmentada como a atual escrita, que foi invadida por ícones, símbolos e o renovador e muito utilizado *emoji*. Em relação aos elementos de subjetividade, percebemos que ela é única em cada ser e busca um diálogo com essa interioridade por meio de uma voz que é só sua. O escritor Mia Couto (2011, p. 19), que tem uma relação profunda com dispositivos de oralidade, diz o seguinte sobre essa voz:

> Em todos os continentes, cada homem é uma nação feita de diversas nações. Uma dessas nações vive submersa e secundarizada pelo universo da escrita. Essa nação oculta chama-se oralidade. Uma vez mais, a oralidade não é apenas um facto tipicamente africano, nem é uma característica exclusiva daquilo que se chama erradamente de "povos indígenas". A oralidade é um território universal, um tesouro rico de lógicas e sensibilidades que são resgatadas pela poesia.

Não podemos deixar de citar a relação que o ser humano tem com a imagem e o que ela representa. Na Idade da Pedra, o ser humano fazia suas representações nas cavernas, mostrando seu cotidiano de caças e lutas por sobrevivência. A relação mística ou mitológica com o mundo o fazia esculpir ou desenhar essa relação "mágica" com as coisas e assim representar sua vida de alguma maneira (THOMAS, 2005). A oralidade tem aí relevante importância; para falar dela e sua transição para a escrita, falaremos especificamente da Grécia e de toda potencialidade de conhecimento que representou essa civilização.

A Grécia foi um lugar seminal de desenvolvimento da filosofia e do conjunto de ciências fundamentais do conhecimento ligado a várias áreas, no qual foi explorada com profundidade a essência da oralidade, transformando-a em matéria literária. Segundo Thomas (2005, p. 4), a Grécia Antiga era uma sociedade oral. A palavra falada se sobressaía sobre a palavra escrita. Grande parte da literatura da Grécia Antiga era transmitida de forma falada para que pudesse ser ouvida ou cantada. Mesmo entre os eruditos, a escrita não era nada bem vista. Segundo

Thomas (2005), um exemplo que pode ser dado sobre a importância da oralidade para o povo grego é o pensamento e a atitude do filósofo Sócrates (469 a.C.–399 a.C.).

Sócrates foi um dos fundadores da filosofia ocidental e não há comprovações científicas de que ele tenha deixado algo escrito em vida. Seu pensamento foi transcrito por seus discípulos e contribuiu de maneira importante para a estruturação da filosofia grega. Sócrates escolheu um nome para o conjunto de sua obra: "maiêutica", que significa "parteira", em grego. Sua mãe era parteira e ele quis homenageá-la com esse nome. Para Sócrates (KOHAN, 2011), o conhecimento não deveria ser "enfiado" na cabeça da pessoa (estudante), mas deveria funcionar como um diálogo, uma troca de pensamento que tinha a oralidade como elemento fundamental desse diálogo. O filósofo em questão instigava seus discípulos a reagirem às suas provocações dialógicas e via nas respostas destes um parto de ideias.

Em certo sentido, a palavra proferida possuía uma maior validação do que a escrita, pois até a metade do século IV a.C. os documentos eram validados de maneira oral (HIGOUNET, 2003). Toda a política era conduzida por meio da oralidade, de acordo com o poder de voz daquele que comandava um povo. A palavra grega que mais se assemelhava à política era palestrante, orador. Nunes (2010, p. 29) diz que

> Habituamo-nos a identificar a cultura grega toda com a cultura letrada e mesmo literária. Admite-se, hoje, porém, que os grandes poemas homéricos, a Ilíada e a Odisséia, foram elaborados oralmente e mantidos, muito antes de terem passado à forma escrita, como a mais forte tradição dos gregos. O que não quer dizer, contudo, que não existisse um poeta chamado Homero, com inúmeros colaboradores (ou coautores), também poetas, chamados *aedos*, a serviço dos quais os *rapsodos* recitavam de cor, por toda a Grécia, de lugar em lugar, os versos da Ilíada e da Odisséia apreendidos na memória [...] oralmente elaboradas portanto, a Ilíada e a Odisséia teriam sido transcritas, de forma completa, nas vinte e quatro letras do alfabeto grego, talvez no final do século VI a.C., a mando de Psistrato.

De acordo com a citação acima, Homero "propagou" seus clássicos atemporais aos seus discípulos e colaboradores, numa epopeia homérica que era passada ao povo por meio da oralidade (THOMAS, 2005). Na Grécia Antiga, a oralidade se estribava sob a poesia, também chamada de lírica porque os poetas, além de compor usando diferentes ferramentas como fórmulas e temas estabelecidos, usavam a lira, instrumento musical, para declamar e cantar durante a apresentação.

Ainda sobre Homero e a tradição da oralidade, é necessário lembrar que, apesar de todas as investigações sobre a obra, que é considerada marco fundamental da literatura, não existe definição alguma sobre como esta chegou à escrita. As suposições são muitas, mas alguns concluem que não foram os aedos (ἀοιδός), porque estes recitavam suas próprias composições

acompanhados pela lira e que na sua maioria foram esquecidas por sua característica pessoal. Segundo Thomas (2005), essa disseminação e abrangência da obra de Homero se deu pela sua relevância e universalidade; e também foram muito utilizadas pelos rapsodos (ραψῳδός), que não utilizavam a lira e atuavam em várias localidades diferentes. Esse trânsito dos rapsodos por várias localidades ajudou a divulgar a obra de Homero e perpetuá-la. Os rapsodos, ao contrário dos aedos, não utilizavam instrumentos; eles declamavam. Esse modo de transmitir os textos oralmente remete aos contadores de história atuais, os quais se valem muito mais da utilização pela fala e pela desenvoltura gestual.

Muito se fala sobre a transição da oralidade para a escrita numa civilização como a Grécia e algo que traz um enfoque literário revelador é que a poesia está no cerne dessa transição. A poesia, que na época atual tem pouca valia no sentido de representatividade social (MOISÉS, 2019), foi muito importante naquela sociedade que tinha relevante responsabilidade pelo pensamento ocidental. Essa perspectiva de ter essa linguagem como ponto fulcral de transição e ligação de linguagens dá uma proporção do valor da poesia como fundadora de um pensamento que também se estrutura na linguagem.

O entendimento sobre o vínculo entre oralidade e cultura escrita não é só intenso, encovado e abstruso. Também envolve nosso modo de visionar, nossa prenoção, desconfiança e discriminação em relação à oralidade, pois estamos tão submersos na cultura escrita que colocamos obstáculos quando se trata de adentrar no mundo da compreensão do pensamento e da oralidade. O filólogo inglês Henry Sweet (1845-1912) disse que as palavras são feitas de som, de unidade sonora, de fonemas. Pensamento e modo de se comunicar estão relacionados diretamente e de maneira intrínseca ao som.

Segundo Bechara (2009, p. 18),

> A linguagem humana articulada se realiza de maneira concreta por meio de formas específicas chamadas *atos linguísticos*, que se organizam em *sistemas de isoglossas* (*isos* = igual; *glossa* = língua) denominados tradicionalmente *línguas*. Embora o ato linguístico, por sua natureza, seja individual, está vinculado indissoluvelmente a outro indivíduo pela natureza finalística da linguagem, que é sempre um falar com os outros, consoante a dimensão *alteridade*, a que aludimos anteriormente. Só de modo ideal se pensa em linguagem como um só sistema de signos; na realidade, há na linguagem diversos sistemas de signos – isto é, de línguas –, diversidade que varia entre países, entre comunidades sociais ou outros grupos de falantes.
>
> A realidade concreta da linguagem, como dissemos, é o ato linguístico, quer dizer, é cada unidade de comunicação da linguagem humana, seja uma palavra ou uma frase. Os atos linguísticos não se realizam idênticos de falante para falante de uma mesma comunidade linguística, e até num só falante, em circunstâncias diferentes. Essa diversidade não se dá somente na forma material do ato linguístico, isto é, na sua *expressão*, mas também no seu

> significado, isto é, no seu *conteúdo*. Para que se proceda a uma análise coerente e uniforme da linguagem humana, tem-se de considerar idealmente que os atos linguísticos são mais ou menos idênticos na expressão (forma material) e no conteúdo (significado), e é isto que realmente ocorre, porque, se não houvesse essa aparente identidade, não seria possível a comunicação entre os indivíduos, já que a comunicação é a finalidade fundamental da linguagem.

Como vimos na citação anterior de Bechara, a linguagem oral antecipa a linguagem escrita e essa oralidade é complexa e traz questões relacionadas à dialogicidade no seu sentido mais carregado de humanidade, visto que há a necessidade de outro indivíduo para que essa comunicação se concretize. Desta forma, a oralidade traz em si um ato de aproximação e necessidade do outro para se concretizar. Historicamente, o ser humano sempre esteve mais próximo de outro indivíduo no sentido de comunicação por meio da oralidade. Essa situação ocorre mesmo nos tempos atuais em que a tecnologia relacionada às escritas e às mensagens se dão num aspecto estruturado pela virtualidade e distanciamento espacial. Para Marcuschi (2005), mesmo vivendo numa sociedade em que a escrita entrou de forma bastante generalizada, continuamos falando mais do que escrevendo. O mesmo autor salienta que a língua é uma prática social bastante preciosa que distingue os indivíduos humanos dos demais animais:

> Seguramente, todos concordamos que a língua é um dos bens sociais mais preciosos e mais valorizados por todos os seres humanos em qualquer época, povo e cultura. Mais do que um simples instrumento, a língua é uma prática social que produz e organiza as formas devidas, as formas de ação e as formas de conhecimento. Ela nos torna singulares no reino animal, na medida em que nos permite cooperar intencionalmente, e não apenas por instinto. Mais do que um comportamento individual ela é atividade conjunta e trabalho coletivo, contribuindo de maneira decisiva para a formação de identidades sociais e individuais. (MARCUSCHI, 2007, p. 14).

Diante dessas considerações feitas por Marcuschi e também dos fundamentos históricos que envolvem a escrita, constatamos que o ato de escrever é bem recente, diante da perspectiva histórica relacionada à existência humana no planeta, a qual tem a oralidade utilizada na maior parte dessa existência. Isso mostra que a oralidade é uma atividade de linguagem inerente à existência humana, mesmo que os estágios em relação à escrita sejam os mais diversos. Nosso intuito não é elaborar uma pesquisa apenas sobre oralidade, mas também esboçar de modo coerente o valor que tem essa linguagem como fato essencial e primário no ato de contar histórias, que é o objeto de nossa dissertação. O contador de histórias se vale do ato da oralidade como forma de narrativa para desenvolver o ato dialógico dessa relação pedagógica que acreditamos ter o ato de contar histórias.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), "[...] a aquisição progressiva de códigos de representação e a possibilidade de operar com eles interfere diretamente na aprendizagem da língua, da representação espacial, temporal, gráfica e na leitura de imagens" (BRASIL, 1998, p. 44). Desta forma, compreendemos que o desenvolvimento satisfatório de relação com a língua materna não se dá somente na alfabetização, mas em todos os mecanismos possíveis que possam ajudar a desenvolver essa relação mais ampla com a língua. A criança tem o domínio da oralidade, e o ato imaginativo de interpretar a história configura o item fundamental para construir um caminho criativo e amplo na aprendizagem do estudante.

A oralidade, como dissemos, é algo inerente ao ser humano e não serve somente como ato básico de comunicação. A oralidade efetua a possibilidade de criar aspectos simbólicos relacionados à subjetividade e às características particulares de cada um. A oralidade no ato de contar histórias tem essa dimensão mágica do despertar cognitivo, devidamente orientado pela imaginação e que faz a criatividade da criança sair do lugar-comum da realidade e fazer outras interpretações do real (MEDEIROS; MORAES, 2015). Assim como a literatura, que nasceu da oralidade, o ato de contar histórias não se atém aos aspectos documentais de narrar uma história e faz de cada criança um autor único dessa história. Os personagens, os lugares, as roupas e as falas são criadas, cada qual, pela perspectiva subjetiva de cada ouvinte, assim como a literatura faz com cada leitor que se apropria da narrativa.

Nesse processo de apropriação das ideias e imagens representadas nas histórias, podemos perceber o quanto a oralidade determina certas situações dessa apropriação. O contador de história, além de ter desenvoltura teatral no ato de narrar, geralmente tende a adaptar determinada história para uma linguagem compreensível para essas crianças. Uma história antiga recheada de arcaísmos e palavras em desuso deixarão as crianças desinteressadas e sem entender o que se passa (MEDEIROS; MORAES, 2015). O contador, ao adaptar tais palavras e falas, aproxima-se do mundo vocabular dessas crianças e a história toma outro sentido, outro caminho no imaginário delas.

Assim, percebemos essa vivacidade da oralidade por seu caráter dinâmico de organismo vivo como linguagem. Acreditamos que a escrita define e legitima, por meio da gramática normativa e tradicional, o vocabulário, a preservação e a estrutura de uma língua. Essa preservação de estrutura é essencial para que a língua não se esfacele pelas contínuas mudanças (BECHARA, 2009), pois ela é um organismo vivo em constante transformação. Diante dessa necessidade de um padrão estrutural da língua, vale lembrar o que Bechara nos diz sobre essas diferenciações e também fala dos importantes aspectos da língua que não é somente o

normativo, mas que também se dão em “planos e níveis da linguagem como atividade cultural”. Para ele,

> A linguagem, como atividade humana universal do falar, que se realiza individualmente, mas sempre de acordo com tradições de comunidades históricas, pode diferenciar-se em três planos relativamente autônomos: a) Universal ou do falar em geral, já que se apresenta como prática universalizada não determinada historicamente, isto é, todos os homens adultos e normais falam. É a referência ao plano do falar em geral, e a ele se alude, quando se diz que esta criança ainda não fala (note-se que não se quer dizer que ela ainda não fala português ou espanhol, por exemplo). Alude-se ainda a este plano quando se declara que os animais não falam. Aqui, como no exemplo anterior, não se refere a uma língua concreta, mas à capacidade de falar. O plano universal alude àquilo que faz parte de todo falar, não importa em que língua. b) Histórico ou da língua concreta, já que, ao falar, o homem o faz mediante uma língua determinada: falar português, falar espanhol, etc. Como já se disse, não há língua sem adjetivo; só há língua portuguesa, língua espanhola, etc., onde o adjetivo pátrio aponta para uma tradição histórica determinada. Até as línguas inventadas, como o esperanto, se constroem e representam uma nova tradição do falar. Este é o plano de uma língua concreta determinada. O falante tem consciência desse saber ao afirmar, por exemplo, que alguém não fala bem o português. c) Individual, já que é sempre um indivíduo que fala mediante uma língua determinada, e o faz, cada vez segundo uma circunstância determinada. A atividade de falar um indivíduo segundo a conveniência de uma circunstância determinada chama-se discurso. Não confundir discurso, nessa aplicação à atividade, com texto, que será entendido como produto dessa atividade, produto do discurso. O discurso – assim o texto como seu produto – está determinado por quatro fatores: o falante, o destinatário, o objeto ou tema de que se fala e a situação. (BECHARA, 2009, p. 20).

Portanto, conforme enfatiza Bechara, o discurso envolve o ato da dialogicidade para legitimar sua existência e tem os quatro componentes comunicativos se complementando. No ato de contar histórias eles estão todos lá e ainda existem os dispositivos característicos de um fazer artístico milenar (o teatro) que possibilita uma investigação imaginativa acerca do que se expõe na narrativa de uma forma intensa, à medida que a história e os personagens se constroem oralmente.

No ato de contar histórias, quando se faz uso da oralidade como ação fundamental na estruturação de seu discurso, pode-se ajudar no desenvolvimento da alfabetização de modo mais amplo e criativo. A criança, por natureza e ineditismo de situações em sua vida, não tem medo de perguntar e questionar as situações à sua volta. Essa forma de questionar o mundo faz com que as crianças estejam sempre ressignificando o que acontece ao seu redor, diferentemente do adulto, que se moldou às coisas, e os questionamentos tornam-se raros e a racionalidade prevalece de uma maneira muito prática e estável. Esse despertar curioso e criativo das crianças também se dá com as palavras que são ouvidas.

Não podemos deixar de falar que todas essas questões postas sobre oralidade têm sido pesquisadas há muito tempo e que alguns textos sempre nos remeterão à Grécia Antiga, que foi uma importante civilização. Ainda hoje, a Grécia Antiga e seus pensadores são utilizados como elementos históricos nas pesquisas e também como pensamento relevante na atualidade (THOMAS, 2005). A poesia lírica grega remete ao instrumento musical chamado lira, o qual não tinha a mera funcionalidade de acompanhamento musical, mas uma relação profunda com o texto escrito, como fala Salvador (2014, p. 18):

> Na cultura oral, a transmissão de um material poético se realiza pelo envolvimento de uma série de movimentos físico-acústicos. O instrumento musical que o acompanha deveria servir para acentuar ou acomodar grupos silábicos. E a música, em tese, conservaria os enunciados em unidades rítmicas regulares, facilitando o estoque mnemônico dos saberes culturais. Então é uma cultura fundamentada na memória e na transmissão oral da literatura. Na cultura letrada, a palavra escrita ganha um novo campo visual e cognitivo. O registro de uma palavra permite que ela se redefina conceitual e acusticamente. A língua escrita permitiria que a linguagem, como um todo, percorresse caminhos até então desconhecidos. Essa nova experiência com a linguagem teria forçado o surgimento de uma nova mentalidade para alojar os avanços linguísticos. O registro escrito obedece a regras específicas, diferentemente do que ocorre na composição oral. A redação em prosa exige outro tipo de organização e, por isso, uma nova forma de pensamento. A organização do discurso escrito pressupõe uma análise mais séria, trabalha em níveis conceituais e abstratos, tem um vocabulário próprio, opõe termo a termo, distribui conceitos, permite a revisão etc.

Esse tipo de leitura que primava pela oralidade teve relevância até meados da Idade Média, quando tal forma de leitura foi questionada e aos poucos substituída pela leitura silenciosa (MANGUEL, 2004, p. 30). Esse novo tipo de leitura causou estranhamento e controvérsia entre os poucos privilegiados que liam, geralmente ligados à corte, aos filósofos e ao clero. De acordo com Manguel, na Idade Média, os escritores supunham que seus leitores iriam "escutar" os seus textos, devido ao motivo de poucos terem acesso à leitura. O autor assinala que "[...] os primeiros regulamentos exigindo que os escribas ficassem em silêncio nos scriptoriums dos conventos datam do século IX" (MANGUEL, 2004, p. 31), salientando que estes textos eram lidos para si mesmos e em voz alta.

A intenção de trazer essas informações acerca da mudança na forma de leitura se dá por um motivo fundamental: mostrar por quanto tempo a leitura em voz alta teve predominância sobre a leitura silenciosa. As mudanças sociais e comportamentais se dão de modo concomitante aos acontecimentos que interferem nesse processo e elas ocorrerão naturalmente. Não fazemos aqui uma defesa da oralidade em detrimento da escrita, mas é necessário mostrar a relevância do ato da fala no processo histórico da humanidade.

O ato de contar histórias remete a essa historicidade e a importância que a leitura em voz alta teve durante séculos. A oralidade é parte essencial e inerente ao processo de comunicação entre os seres e isso, por si só, mostra a importância da palavra proferida oralmente (THOMAS, 2005). No meio acadêmico, na rua, em diversos lugares por onde o conhecimento se desenvolve de maneira teórica ou espontânea, a oralidade continua produzindo relações de troca de saberes. O ato de contar uma boa história depende inicialmente do ato da oralidade e dos métodos teatrais de convencimento para levar os ouvintes ao mundo mágico que se pronuncia na voz.

A oralidade pela perspectiva educacional, a qual privilegiaremos aqui, por se tratar de um mestrado em educação, tem uma profunda relação com as questões cognitivas da criança e sua relação com o mundo que a cerca. A fala e a escrita se constituem como dispositivos de construção de conhecimento e não podemos simplesmente observá-las por suas características singulares no âmbito educacional. As duas linguagens se complementam e trazem os recursos necessários à construção de uma totalidade, na qual cabem inúmeras linguagens, cada qual com sua funcionalidade.

A educação tende a privilegiar a escrita em detrimento da oralidade e isso pode ser diferente e mais produtivo, caso se leve em conta o aprendizado construído espontaneamente por meio da oralidade. De acordo com dados do IBGE[3], a taxa de analfabetismo no Brasil em 2018 é de 6,8%, num total de 11,3 milhões de pessoas. A Organização das Nações Unidas para a Educação (Unesco) [4] considera analfabeto aquele que após os 15 anos de idade ainda não foi alfabetizado. Esses mesmos 11,3 milhões de analfabetos, hipoteticamente, comunicam-se oralmente e conseguem trabalhar e desenvolver socialmente suas atividades do dia a dia.

O Mapa do Analfabetismo no Brasil, desenvolvido pelo Inep, mostra que a taxa de analfabetismo no Brasil em 1920[5] era de 65,3%. Desta forma, podemos perceber que uma população que democraticamente participa e constrói o Brasil nas perspectivas sociais e econômicas, ainda não existe como população devidamente inserida com os direitos que lhe cabem. Essa população de analfabetos ativa e produtiva que estrutura economicamente a nação diminuiu significativamente, mas o Estado ainda não lhes ofereceu o direito pleno de alfabetização, conforme consta na Constituição.

---

[3] IBGE: https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao.html. Acesso em: 29 jan. 2020.

[4] UNESCO: https://nacoesunidas.org/unesco-758-milhoes-de-adultos-nao-sabem-ler-nem-escrever-frases-simples/. Acesso em: 29 jan. 2020.

[5] INEP: http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Mapa+do+analfabetismo+no+Brasil/. Acesso em: 29 jan. 2020.

Conforme vimos nos dados citados, existem centenas de milhões de analfabetos pelo mundo e podemos afirmar que isso é vergonhoso diante de tudo que o ser humano produziu tecnologicamente e dos avanços em inúmeras áreas do conhecimento. A aquisição da linguagem escrita há pouco tempo teve seu impacto na vida da maioria das pessoas. Até algumas décadas atrás, o analfabetismo sempre teve índice maior na sociedade do que alfabetizados. Diante dessas evidências sociais, percebemos que vivemos numa sociedade extremamente excludente e que a oralidade teve e tem papel fundamental na desconstrução dessa exclusão.

Essa população que ainda se comunica somente pela oralidade, em pleno século XXI, precisa e tem o direito de desenvolver suas múltiplas habilidades, visto que não vivemos mais em sociedades ágrafas. Para que essa oralidade não seja mero item espontâneo e cognitivo de comunicação e se estabeleça como dispositivo fundamental de comunicação e educação, juntamente com as outras linguagens, é necessário legitimar sua potencialidade. Os indivíduos têm o direito de reivindicar o acesso e a produção de escrita. Nas grandes cidades, podemos observar essa necessidade de fala das pessoas, que é concretizada de muitas maneiras, inclusive no âmbito político.

Sobre as questões políticas relacionadas à oralidade na época atual, podemos dizer que, ao mesmo tempo em que existem amplos recursos de utilização da voz como atitude, existe o sufocamento de minorias e essa palavra sufocada e não dita impossibilita a fala como instrumento político, reprimindo o direito à voz. Podemos observar isso nos grafites e pichações em grandes cidades, nas quais aqueles que não têm voz têm a possibilidade de verbalizar graficamente a fala que foi asfixiada em detrimento de sua postura política ou de sua condição social. Salientamos que nesse momento não nos interessa questões relacionadas à produção de voz por meio de atitudes escritas graficamente.

Vivemos numa época em que a palavra escrita está se tornando uma regra na comunicação humana. Até mesmo os celulares que inicialmente eram utilizados para conversar, assim como os telefones antigos viraram mecanismos que geralmente são utilizados para envio de mensagens escritas. Se o telefone representou uma revolução na comunicação e rompeu distâncias, hoje a voz que cruzava distantes espaços geográficos está quase sendo substituída pelas palavras graficamente visualizadas nas telas dos aparelhos celulares ou computadores.

Desde a invenção da imprensa por Johannes Gutemberg, em 1455, em tempo algum se escreveu tanto como agora. Certamente que o conteúdo da escrita se tornou muito menor, sendo a brevidade nos textos escritos quase uma regra, e até mesmo a invasão de símbolos, que anteciparam a escrita, hoje estão de volta à ativa. Esses aspectos de mudanças fazem parte das

inovações das linguagens e, assim como todo novo mecanismo, possuem aspectos positivos e negativos.

Essa verificação de necessidade de uma alfabetização democrática e inserção de todos na escrita é muito significativa como complemento à oralidade. Os indivíduos que têm acesso à alfabetização podem desenvolver suas capacidades orais de forma mais ampla, pois o repertório e o vocabulário terão considerável profusão de palavras, possibilitando assim uma maior facilidade no desenvolvimento e organização de falas e frases devidamente estruturadas. Desta forma, nosso posicionamento em relação à oralidade não é apenas mostrar que ela é efetiva, mas também de suma importância no desenvolvimento vocabular e como um complemento à escrita e vice e versa.

Em vários momentos históricos, percebe-se uma radicalização sobre a importância de determinada linguagem e que esta substitui outras, tornando-as desnecessárias. A oralidade está relacionada profundamente com o desenvolvimento do ser humano e sua relação comunicacional com os outros, e acreditamos que isso não se findará. Segundo Marcuschi (2005, p. 17), existe uma interdependência entre oralidade e escrita:

> Sob o ponto de vista mais central da realidade humana, seria possível definir o homem como um *ser que fala* e não como um *ser que escreve*. Entretanto, isto não significa que a oralidade seja superior à escrita, nem traduz a convicção, hoje tão generalizada quanto equivocada, de que a escrita é derivada e a fala é primária. A escrita não pode ser tida como uma representação da fala. Em parte, porque a escrita não consegue reproduzir muitos dos fenômenos da oralidade, tais como a prosódia, a gestualidade, os movimentos do corpo e dos olhos, entre outros. Em contrapartida, a escrita apresenta elementos significativos próprios, ausentes na fala, tais como o tamanho e tipos de letras, cores e formatos, elementos pictóricos, que operam como gestos, mímica e prosódia graficamente representados. Oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia. Ambas permitem a construção de textos coesos e coerentes, ambas permitem a elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais, dialetais e assim por diante.

Observando as palavras de Marcuschi, as quais nos remetem à importância da oralidade como parte fundamental das relações humanas, isso nos direciona ao pensamento de Paulo Freire, o qual salienta que a leitura do mundo precede a leitura da palavra escrita. É com essa perspectiva que desenvolveremos nossa pesquisa, que tencionará mostrar que a oralidade é um mecanismo importante no desenvolvimento das relações entre os seres humanos e também na alfabetização. Nossa intenção vai ainda mais longe ao que tange às potencialidades da oralidade.

Verificamos que a oralidade, pela perspectiva do ato de contar histórias, cria um processo que nos remete a uma categoria de pensamento criada por Paulo Freire chamada conscientização (FREIRE, 2016). Esse processo não é a consciência em si, mas um contínuo processo que não tem fim, com seu dispositivo de inacabamento. A importância do ato de contar histórias tomou uma inesperada dimensão nos últimos anos, já existindo uma instituição em Brasília chamada Instituto Resiliência, que oferece um curso de pós-graduação voltado para essa temática.

1.2 Memória

Assim como a oralidade tinha um papel fundamental na cultura da Grécia Antiga, a memória era colocada em destaque na sociedade grega como categoria essencial para a vida. Nos dias atuais, a sociedade entende a memória como um mecanismo de mero registro e que sua funcionalidade é aquela de lembrar de coisas e guardar mecanicamente nos compartimentos devidamente hierarquizados e controlados. Atualmente, a sociedade cultua a informação rápida e objetiva, suprimindo os conteúdos mais profundos que podem nos ajudar a compreender melhor as coisas. Vivemos numa sociedade em que a velocidade da informação e sua recepção se tornaram muito rápidas. Mesmo as pessoas mais velhas, que estão habituadas à recepção da informação de forma mais lenta, estão sucumbindo a essa velocidade estonteante. Os mais jovens, que já nasceram com essa perspectiva veloz e ininterrupta, tendem a ter uma ansiedade informativa e ajudam a estruturar uma sociedade que tem na efemeridade o seu condutor no sentido social, econômico e emocional.

Falar desta perspectiva negativa em relação à memória na sociedade atual soa como algo alarmante, catastrófico e de ausência de pontos positivos no mundo atual. Não se trata de pessimismo, mas sim de averiguação de um esvaziamento de conteúdos subjetivos importantes no ser humano, que estão se perdendo. Devemos nos apropriar das questões inovadoras da sociedade em vários sentidos, mas essa demasiada objetividade e endeusamento do raso e do superficial pode afastar o indivíduo de questões essenciais na vida. Hoje em dia não existem os rapsodos e sua função de propagar a memória narrativa de Homero, pois os registros de vozes e os computadores fazem isso muito bem. Mas falar de memória não é identificá-la à função de registro de fatos do cotidiano. A memória está relacionada com questões temporais profundas e abarca muito mais a subjetividade do que aparenta. Ana Maria Haddad Baptista pondera que a memória é uma categoria que está sempre sujeita a questionamentos. Segundo ela,

> A memória, como tantas outras categorias existenciais, sempre foi passível de questionamentos, modelos e sujeita a conceitos que, de alguma forma, perpassam os reflexos de uma determinada época. Desta maneira, sabe-se que houve um período em que o tempo, assim como a memória, categorias plenamente indissociáveis, foram consideradas muito mais em seu aspecto qualitativo. De acordo com a cultura foi considerada cíclica, em outras enquanto uma categoria que caminha para um devir. Assim, são inúmeros os conceitos e os modelos de tempo-memória pelos quais a humanidade passou. Enfim, uma vez mais: tempo-memória é multiplicidade. (BAPTISTA, 2017, p. 26).

Abordar questões relacionadas à memória nesta pesquisa é de extrema importância, pois o ato de contar histórias se dá inteiramente pelo processo de memorização da narrativa. Mas o contador de histórias se utiliza de outras ferramentas no processo de construção e desenvolvimento de seu narrar. Ao contrário da memorização da informação que falamos acima, a qual absorve a superficialidade dos fatos e situações e os compartimenta de modo pragmático, o contador de história deve buscar no rapsodo a sua fonte de relação com a memória. A história como ato voltado para certa pedagogicidade não deve se ancorar na mera descrição narrativa, tampouco se ater a certas situações que produzem efeito moral nas histórias.

A memória deve atuar como fonte, de onde escorrerão a narrativa, os personagens, o contexto histórico da narrativa e o atual como dispositivos de diálogo com o grupo ouvinte. Desta forma, percebe-se que o ato de contar histórias não é mero entretenimento, assim como o senso comum acredita que a poesia é mera descrição enfadonha emocional. O ato de contar histórias e a memória são categorias que unem as perspectivas históricas e subjetivas de cada um e as coaduna nesse fluxo narrativo em que esse todo coletivo de ouvintes se sentem unificados, mas cada qual com sua perspectiva subjetiva conduzindo o imaginário.

Tendo em vista que nossa pesquisa caminha por questões educacionais e de intervenção no processo educativo, reiteramos a necessidade de contextualizar como se deu esse processo de resistência do ato de contar histórias no desenvolvimento e estruturação de linguagens. Mesmo que a memória seja considerada por alguns como um dispositivo subjetivo que “serve” às linguagens, percebemos que a memória tem uma importância ampla. O próprio fato de lembrarmos quem somos e das coisas que compõem nossa vida nos possibilita verificar e autenticar nossa realidade.

Durante um ato de contar histórias, a memória, aliada à imaginação, inicia a elaboração de um mundo que só é possível ser construído pelo efeito memorialístico que foi vivenciado. Até podemos criar cenários imaginários elaborados concomitantes ao ato narrativo, mas eles têm algum referencial memorialístico. Isso nos remete a uma história transformada em filme

por Werner Herzog, que retratou a história real de Kasper Hauser (*O Enigma de Kaspar Hauser*, 1974) e a transformou num profundo questionamento sobre a aquisição de linguagem.

O jovem Kasper Hauser, que viveu sua vida aprisionada em um celeiro, até então conhecia as atitudes tão somente de um cavalo que dividia o espaço com ele. Sua memória era esvaziada de outros fatos, a não ser de se alimentar e dormir. Após ser acolhido por uma família, o jovem começa a ser "preenchido" de memória recente e é isso que possibilita o aprendizado de seus atos cotidianos, inclusive o de se alimentar de forma diferente.

Esse fluxo de memória incessante que invade a vida de Hauser o transforma num ser questionador, visto que estranhava grande parte das pessoas que agiam por repetição calculada e não de forma espontânea em seu fluxo de vida. Para Hauser, o aprendizado mais aprisionava do que propriamente conduzia a relacionar os atos cotidianos a tudo o que ele estava vivendo. O ato de contar histórias atua na desenvoltura da memória e faz com que o contexto de vida de cada um crie um imaginário além do óbvio que se instala ao redor. A memória também não se dá em compartimentações, mas sim em fluxo contínuo que na lógica subsequente da vida se transforma na própria vida. Para Henri Bergson (2006), a memória é a própria vida.

> A memória não é uma faculdade de classificar recordações numa gaveta ou de as inscrever num registro. Não há registro, não há gaveta, não há sequer, aqui propriamente uma faculdade, porque uma faculdade age por intermitências, quando quer ou quando pode, ao passo que o amontoar-se do passado sobre o passado prossegue sem tréguas. Na realidade, o passado conserva-se por si próprio, automaticamente. Inteiro, sem dúvida, ele nos segue por todo instante. O que sentimos, pensamos, quisemos desde nossa primeira infância está aí, debruçado sobre o presente que a ele irá se juntar, forçando a porta da consciência que gostaria de deixá-lo de fora [...]. Com efeito, que somos, que é nosso caráter, senão a condensação da história desde nosso nascimento, antes dele até, já que trazemos conosco disposições pré-natais? É certo que pensamos com uma pequena parte de nosso passado; mas é com nosso passado inteiro, inclusive com nossa curvatura de alma original, que desejamos, queremos, agimos. (BERGSON, 2006, p. 48).

Bergson nos fala da memória, não como um compartimento cerebral que atua como estoque de lembranças e as usa quando necessário. O autor demonstra, com sua linguagem extremamente poética e profunda, que a memória é esse entrelaçamento de situações vividas desde a infância e que vai se acumulando, fortalecendo e possibilitando a continuidade do viver. Esse modo de Bergson falar sobre memória remete às questões postas na Grécia Antiga como função da memória. Não há dúvida que a memória não é só um compartimento cognitivo de situações vividas. A capacidade de entender o instante que se segue só é possível se o instante anterior estiver devidamente claro e apreendido, estruturando o vindouro.

Esse posicionamento de Bergson nos remete ao autor que escolhemos como fundamentação teórica e que veremos mais à frente, que é Paulo Freire e sua concepção de conscientização. Para Paulo Freire (2016), a conscientização não é o ato de ter consciência de algo, mas sim o processo e estruturação de uma construção contínua do ato de se conscientizar. Paulo Freire utiliza o gerúndio "estar sendo" para mostrar que esse processo se dá na continuidade mantenedora do conscientizar. Desta forma, percebemos que a memória não possui apenas essa função de lembrar das coisas, mas ela está devidamente envolvida no próprio processo de viver.

O contador de histórias se utiliza da memória para desenvolver e narrar a história que escolheu trabalhar com as crianças. De certa forma, essa atitude lembra a função dos rapsodos em espalhar e divulgar as narrativas orais de Homero (THOMAS, 2005). Aquele contador de história atual, que é um profissional desta atividade, geralmente fez teatro. Acreditamos que, na arte de atuar, a memorização do texto e dos movimentos é um dos métodos mais importantes para se construir uma boa atuação. O contador de histórias profissional não irá apenas contar uma história que decorou e nem terá nas mãos um livro, no qual lerá a história. Este contador de histórias profissional estará submerso numa espessa névoa de memória, devidamente ativada para desenvolver os aspectos teatrais e orais do ato de contar histórias.

Os conceitos fundamentais sobre memória nasceram na Grécia Antiga e foram desenvolvidos na sua essência e utilizados pragmaticamente na elaboração e desenvolvimento de narrativas que são consideradas de grande relevância para a humanidade (THOMAS, 2005). Ainda hoje a Odisseia de Homero é considerada uma grande obra da literatura. Não é por acaso que, depois de dois mil anos de subsequentes publicações literárias e uma avalanche de grandes autores escreverem obras primas, a Odisseia continua inabalável em sua posição de destaque. Um livro que não era um livro e sim uma multidão de palavras memorizadas e que foram espalhadas ao vento pelos rapsodos.

Não é necessário discorrer detalhadamente aqui sobre a importância da cultura da Grécia Antiga, pois isso está legitimado e devidamente inserido na História. A cultura grega contribuiu e ainda contribui nas mais diversas áreas do conhecimento, e o pensamento grego, ao contrário de muitas civilizações antigas, não se arrefece nem se torna anacrônico. Um exemplo disso é que podemos utilizar a Alegoria da Caverna de Platão para falar de questões sociais atuais e até relacionar com o pensamento de Zigmunt Bauman, que ontologicamente caberão de maneira precisa, obviamente, nas devidas proporções. Outro item importantíssimo em relação à Grécia Antiga foi o desenvolvimento da educação naquele período. Em tempo algum, na civilização

ocidental, a educação teve um aprimoramento nessa escala. Sobre esta questão, Baptista (2015, p. 62) nos diz:

> Quem eram, verdadeiramente, "os professores"? Via de regra, de acordo com os registros que foram preservados, o pedagogo era aquele que levava, acompanhava a criança até uma escola onde um mestre ensinaria as principais letras e noções de cálculos. O pedagogo, geralmente era um escravo e, na maioria das vezes, assistia às aulas e funcionava como uma espécie de gravador, ou seja, posteriormente, repetia as aulas para a criança para que esta pudesse fazer suas lições.

Acreditamos que a cultura grega foi responsável por influenciar grande parte do pensamento ocidental. Segundo Thomas (2005), o senso comum ainda insiste em enfatizar que a Grécia Antiga era refém de uma relação simbólica determinada pela mitologia e consideram as questões mitológicas simplesmente como voltadas para a sacralidade. Os estudos interpretativos dos mitos gregos nos mostram a metafórica que continha cada item simbólico ligado aos nomes e entidades. É necessário também falar sobre a diferenciação entre a religião e a mitologia, pois esta tinha um contexto social e poético, que difere radicalmente das representações religiosas. A profundidade e complexidade da mitologia grega é tamanha que o fundador da psicanálise, Sigmund Freud, utilizou os componentes simbólicos gregos para desenvolver seus conceitos de compreensão da subjetividade humana (MENDES, 2012). Dois exemplos dessa apropriação são Narciso e Édipo. Os conceitos desenvolvidos por Freud não eram homenagens aos mitos gregos, mas sim um estudo profundo sobre a concepção e funcionalidade do pensamento grego para determinado mito.

Os gregos desenvolveram, por meio dos mitos, profundos estudos sobre a sociedade e sobre o ser humano. Não se pode falar em subjetividade humana naquele momento histórico visto que isso seria abordado e conceituado muitos séculos depois da cultura grega antiga. Cada mito e cada herói possui uma profundidade e continua gerando muitos estudos. Em relação à memória, a deusa que a representava era Mnemósine e esta gerou nove filhas. As filhas de Mnemósine eram chamadas Musas e cada uma delas tinha uma representação direcionada às artes. Elas eram responsáveis pela manutenção e preservação das artes por meio da memória. De acordo com Baptista (2017, p. 39),

> A memória representa para a história da humanidade uma verdadeira conquista de seu passado coletivo e individual. Mnemosyne é uma divindade do panteão grego bastante singular. Atinge categorias psicológicas como o tempo e o eu. Deusa titã, irmã de Cronos e de Okeanós, preside a função poética que, para os gregos, necessita de uma intervenção sobrenatural. Tempo é uma categoria de divindade. Infere-se, desta maneira, que possui um significado bastante diferente e distinto de como é entendido na atualidade.

> Nesse contexto, ou seja, na sociedade grega arcaica, o poeta seria o intérprete de Mnemosyne (uma espécie de vidente) inspirado pelas Musas, portanto, com acesso a realidades que um ser comum não teria; diferentemente do adivinho que possui preocupações em relação ao futuro, o poeta volta-se, quase que exclusivamente, para o passado. Conforme Vernant, o poeta busca a idade heróica, a idade primordial, o tempo original, de que teria uma experiência imediata; tem acesso ao passado porque tem o poder de estar presente no passado. Sabe-se que Homero, um aedo, é inspirado pelas Musas que contam o surgimento do mundo, dos deuses e da humanidade, todavia, de modo algum o poeta tem preocupações "modernas" em relação ao tempo, ou seja, não passa por suas intenções situar os acontecimentos numa escala temporal sucessiva. O passado é, essencialmente, muito mais significativo porque busca o fundo do ser, descobrir o original, a realidade primordial da qual saiu o cosmo e que permite compreender o devir em seu conjunto.

Podemos constatar, por meio dessa esclarecedora citação da professora Ana Maria Haddad Baptista, que a memória era uma das categorias essenciais do pensamento da cultura grega antiga. Percebemos que a profundidade simbólica e as questões trazidas por Mnemósine e as Musas são extremamente relevantes para a compreensão do ser e seu devir. Não foi por acaso que relacionamos essas questões com o pensamento de Paulo Freire, que relaciona o processo de conscientização com aquilo que foi posto no passado e seu diálogo com o infindável processo de futura conscientização. O contador de histórias que dialogar com as questões de memória desenvolvidas na cultura grega antiga e colocar isso como meio de estruturação de seu trabalho terá resultados satisfatórios em sua empreitada. Os rapsodos tiveram essa função de espalhar pelos ares, por meio da memória e oralidade, o importante trabalho de Homero. Não é por acaso que o adjetivo homérico significa algo de grande relevância, extraordinário. Numa época em que a informação, de certo modo, substitui o conhecimento e a profundidade, a atividade do contador de história deve ter um sentido homérico para dialogar com questões educacionais. Além da oralidade e da memória, o contador de história deve invocar as musas para reforçar essa luta com a arte. Uma dessas artes que contribui para o desenvolvimento da educação é a literatura.

1.3 Literatura

Depois de falarmos sobre oralidade e memória como categorias fundamentais no ato de contar histórias, trataremos de outra categoria que dialoga amplamente com nosso objeto de pesquisa. A literatura poderia ser definida pragmaticamente como o "uso estético da linguagem escrita". Acreditamos que literatura vai além disso. A amplitude de conceitos e definições é a mais variada e a possibilidade de enumeração do que é esta arte encheria páginas e mais páginas. Portanto, não nos atentaremos em conceituar com precisão o que vem a ser literatura, mas

buscaremos mostrar a grande importância desta arte, sua relação com a educação e o ato de contar histórias.

A literatura, a oralidade e a memória caminham juntas desde a Grécia Antiga e a contribuição entre elas possibilita que o aprendizado em sala de aula seja muito maior. Como nossa pesquisa pertence ao campo da educação, a literatura aqui, na maioria das vezes, será direcionada ao diálogo que poderá ter com o espaço da sala de aula. Porém, acreditamos que o aprendizado de literatura não deva se restringir aos espaços circundados pelos muros escolares e nem a textos que são exclusivos de ficção literária, pois muitos textos teóricos que não pertencem à ficção, em muitos momentos, trazem dados ditos literários. Um exemplo dessa situação é a escrita de Henri Bergson, que citamos num trecho deste capítulo. O filósofo francês escrevia uma prosa teórica tão poética que, em muitos momentos, ultrapassava em poeticidade outros colegas seus que transitavam pela "poesia".

Portanto, alguns textos ditos literários, muitas vezes, não conseguem ter a mesma literacidade desenvolvida por alguns autores teóricos. Por essa perspectiva, podemos ter a dimensão de que generalizar aspectos teóricos literários, definindo e compartimentando a literatura com rótulos não irá facilitar a compreensão de algo que possui várias maneiras de interpretação. Nossa urgência aqui não é teorizar os aspectos literários, mas sim direcionar a questão literária para sua funcionalidade no meio educacional e sua relação com a linguagem do ato de contar histórias.

Lembremo-nos então que Homero produziu sua importante obra literária sem deixar qualquer vestígio gráfico de escrita. A oralidade está diretamente ligada à repercussão milenar produzida por esta obra magnífica, compartilhada pelos rapsodos em suas empreitadas estruturadas na memória (THOMAS, 2005). A literatura não possui uma especificidade pedagógica e nem poderia, visto que é uma arte e esta, por si só, possui subsídios que a qualificam como produtora de conhecimento e questionamento. Para Ezra Pound (2006, p. 21), "[...] um clássico é um clássico não porque esteja conforme a certas regras estruturais ou se ajuste a certas definições. Ele é clássico devido a uma certa juventude eterna e irreprimível". E complementa dizendo que "[...] literatura é linguagem carregada de significado. Grande literatura é simplesmente linguagem carregada de significado até o máximo grau possível" (POUND, 2006, p. 32).

Ainda sobre a questão de que a literatura tem uma possibilidade pedagógica, isso é sabido desde o princípio desta linguagem na Grécia Antiga, mas metodologicamente ela não tem essa funcionalidade, visto que as propriedades da literatura ou de qualquer arte não é a mera imitação das coisas. Sua funcionalidade reside em sugerir e substituir, por meio de figuras de

linguagem específicas, suplantando o óbvio e o evidente. Esse exercício de desconstrução do óbvio, pelos mecanismos de linguagens, produz os efeitos de uma autonomia do leitor diante do texto, ou seja, a literatura induz a um processo criativo de interpretação e este processo será muito pessoal em cada leitor, pois envolve a subjetividade. O processo de aprendizagem construído e mediado pela leitura traz um enriquecimento no diálogo com o mundo, propiciando o questionamento e a liberdade na busca de compreensão das coisas.

Percebemos que em momentos sombrios da sociedade, quando caminhamos para um retrocesso político, econômico e social, uma das primeiras medidas tomadas pelos causadores de tais fatos é a supressão da liberdade artística. Por este motivo, entendemos que os preceitos estruturais de linguagens, contidos no fazer artístico, possuem um ímpeto capaz de trazer incômodo às forças repressoras. Aristóteles (2010) dizia que a finalidade da arte é dar corpo à essência secreta das coisas e não copiar a sua aparência. O processo de aprendizagem por meio da literatura se dá nessa instância e não no modo corriqueiro lógico-formal que se distancia de uma educação libertadora e dialógica. A literatura, com seu processo criativo e questionador, possibilita uma caminhada mais desenvolta e inovadora pelo campo do conhecimento.

A escola, como espaço de aprendizado e diálogo, deve ter o compromisso de efetuar esse direito ao conhecimento. Algumas políticas educacionais voltadas para o tecnicismo e mercantilismo têm levado a educação a rumos em que a formação profissional é a meta dos estudos. A educação, como elemento dialógico, transformador e humanizador na vida dos alunos, tem sido deixada de lado. A literatura e sua capacidade de conduzir ao investigativo de subjetividades e de questões sociais, em muitos momentos não é bem vista nos espaços que pretendem fortalecer os aspectos de uma educação estritamente mercadológica.

Além dessas questões de impedimento a uma educação que dê a devida importância à literatura, temos também as questões relacionadas a uma docência que por vezes cultiva a educação bancária (FREIRE, 2011c), fazendo de seus estudantes meros invólucros vazios. A poesia e a literatura precisam estar presentes nas salas de aula para desenvolver as capacidades criativas dos estudantes e dialogar sobre o conhecimento. Atualmente, o que se tem em mente pedagogicamente é desenvolver as capacidades profissionais para inserção no mercado de trabalho. A literatura e a poesia, como produtoras de conhecimento, ajudam a desconstruir esse caminho que afasta os estudantes de serem aptos a escolhas humanizadas e não a meros instrumentos de capacitação profissional.

> Se a poesia ensina, isso a torna, de saída, parceira ou coadjuvante da Pedagogia, mas não a iguala a esta última. Se ambas ensinam, a primeira deverá incumbir-se de uma espécie de ensino velado à (ou negligenciado pela)

> segunda. Digamos que uma e outra igualmente ensinem, e ensinem a ver – plataforma comum, que torna plausível a aproximação. Ver o que? Informações, conteúdos, ou, como passou a ser hábito dizer, entre nós, no plural: "conhecimentos". Mas antes de prosseguirmos convém esclarecer: o que entendemos aqui por "Pedagogia" é a atividade que, antes de gerar algum conhecimento próprio, específico, empenha-se na manutenção e na propagação de todo conhecimento gerado por outras atividades cognoscentes. Nesse sentido, a pedagogia não seria prioritariamente uma ciência. Mas apenas um método ou uma instância que se responsabiliza pelos padrões necessários ao bom ensino das ciências propriamente ditas, ou da miríade de disciplinas ou ramos que formam a grande árvore do saber. (MOISÉS, 2019, p. 17).

Por esta perspectiva colocada por Moisés, vimos que a poesia deve ser companheira e complemento da atividade pedagógica, tampouco sustentar certo propósito de substituir a pedagogia. Além da poesia, outros "campos" do conhecimento devem fortalecer essa empreitada do ensino. A atividade pedagógica chamada "contação de histórias", além de desempenhar importante papel nessa parceria, tem uma relação muito próxima da poesia e da literatura (MEDEIROS; MORAES, 2015). Foi por meio dessa atividade que os rapsodos conseguiram estabelecer "concretamente" a perpetuação de uma das mais importantes obras literárias existentes: a Ilíada. Se hoje podemos ter acesso a esta obra devidamente impressa em páginas, devemos agradecer aos rapsodos por suas leituras nos mais diversos recantos da Grécia Antiga. Isso ocorreu há mais de dois mil anos e nos mostra que a oralidade, em parceria com a literatura, constituiu uma força que invalidou com a ruptura causada pelo passar do tempo.

Em determinado momento da História, esta situação se inverteu e a literatura "escrita" passou a fornecer a matéria-prima para as histórias oralmente narradas. Muitas histórias utilizadas pelos contadores são aquelas que foram devidamente impressas em livros. Isso não diminui um dos aspectos mais encantadores da oralidade, que é a perpetuação pela espontânea atividade de repassar as histórias oralmente. Reside aí o que falamos acima sobre a contribuição de atividades do conhecimento mutuamente se complementarem para obtenção de conhecimento e educação.

Como vimos até agora, a literatura se colocou e pronunciou como uma das categorias de pensamento de grande importância na história da humanidade. A literatura, filosofia e outras humanidades talvez não tenham o mesmo reconhecimento hoje, não por conta de um esgotamento, mas talvez por causa de uma sociedade que estabelece critérios de valor, em que essas áreas não forneçam os instrumentos fundamentais desses valores incensados (ORDINE, 2016).

O filósofo e professor italiano Nuccio Ordine (2016) escreveu um livro chamado *A utilidade do inútil*. Nele, o autor coloca o adjetivo "inútil" como sinônimo de "conhecimento"; não que o autor acredite que realmente seja, mas ele fez um trocadilho irônico, questionando as regras de uma sociedade em que o conhecimento não é tão bem-vindo. O autor argumenta que numa sociedade que vive da obsessão de sustentar as aparências, aquilo que não se valoriza pelo aparente, no caso o "conhecimento", é considerado inútil. O autor coloca a literatura como uma das categorias de pensamento essenciais para o desenvolvimento das sociedades.

Baptista (2012, p. 42, 45) nos apresenta que

> A literatura, sem dúvida, pode ser uma estratégia que juntamente a outras, poderá contribuir para com a autonomia intelectual de uma pessoa, emancipá-la. Também poderá contribuir para com um mundo mais humanizado. Certamente, a literatura mudou a vida de muitas pessoas, ora por oferecer um exemplo utópico possível de ser concretizado [...]. Historicamente a literatura teve diversos papéis. Entretanto, de uma forma ou de outra, nunca foi desvinculada do ensino. Naturalmente não estamos querendo dizer com isso que os modelos do passado devam ser repetidos e repisados, afinal, excesso de memória nunca deu certo em diferentes sentidos. Seria uma ingênua contradição pensarmos em modelos enterrados já que estamos falando de literatura, inclusive, enquanto renovadora de sentidos e possibilidades. Por outro lado, devemos apostar, também, em procedimentos que deram certo no ensino, certamente considerando-se os elementos contextuais de cada época.

À luz dessas observações sobre a importância da literatura, temos a convicção de que o conhecimento adquirido por meio dessa "área do conhecimento" humanizadora fornece material importantíssimo para o desenvolvimento dos estudantes. A literatura, como disse Baptista (2012), deve ser contextualizada na sua aplicação e, se possível, não deverá seguir os modelos ultrapassados. Atualmente, jornais, revistas ou telejornais que não se embasam em pesquisas sérias sobre leitura afirmam que as pessoas não leem como antes. Percebemos que existe um engano nesta afirmação. As modernas tecnologias de comunicação priorizam a escrita como meio de envio de mensagem. Isso faz com que as pessoas leiam mais e escrevam mais. Mas isso também não quer dizer que as pessoas estão se aprofundando nas leituras.

Vivemos numa época em que a sensação de velocidade do tempo e do contexto são cada vez mais rápidos, e certamente isso faz com que sejamos alvos dessa rapidez. Os jovens estão cada vez mais propensos a criarem e lerem somente textos curtos, destituindo as características de aprofundamento de ideias que possuem os textos mais extensos. A rede social *Twitter* limitava os textos a utilizar apenas 140 caracteres e decidiram dobrar o número de caracteres. Para surpresa dos dirigentes da rede social, os usuários passaram a usar menos caracteres após a mudança. Certamente que uma rede social não é argumento factual para generalizações, mas

acaba se tornando termômetro na compreensão de determinadas atitudes. Muitas editoras deixam de publicar textos muito longos e até induzem o autor a minimizar a quantidade de páginas de uma obra.

O distanciamento da leitura de textos mais longos também pode trazer certa impaciência em ouvir histórias que podem ir além de alguns minutos (MEDEIROS; MORAES, 2015). O contador de histórias que trabalha o texto falado de um modo que a atenção e a compreensão sejam bem definidas, não pode se dar ao luxo de ser minimalista no desenvolvimento da narrativa. Mesmo que a literatura e o ato de contar histórias convirjam no sentido dialógico do conhecimento, as linguagens têm uma autonomia e isso precisa ser devidamente trabalhado. Como disse Baptista (2012), é necessário contextualizar os procedimentos metodológicos para cada linguagem. O contador de história que se alongar nos detalhamentos desnecessários da narrativa cansará o público e se verá sozinho no espaço de leitura. Mas o contador que estabelecer uma linguagem minimalista e rápida terá olhos questionadores sobre o sentido da trama.

O estudo das narrativas literárias pelos contadores de histórias é necessário justamente para compreender a funcionalidade e possibilidades de um texto, seja ele falado ou não. A literatura, além de ter essa proximidade fundante nos textos narrados atualmente, também pode ajudar os contadores de histórias a não serem meramente "reprodutores" de texto por meio da oralidade, tendo o ato de contar histórias como mero entretenimento. Esses arautos da oralidade, numa época frenética e digital, podem ter a função de possíveis rapsodos, devidamente contextualizados e sem confundir o sentido e função de cada um em determinada época.

A literatura, isso é certo e indispensável, é da maior importância na produção de conhecimento na humanidade. Sua força reside exatamente em não forçar nada, mas em utilizar a sutileza, a metáfora, a metonímia e outros dispositivos que trazem aquilo que sugere e substitui o óbvio. O tempo, essa entidade abstrata que conduz a matéria, só fortaleceu as palavras do aedo Homero e as convoca, por meio da oralidade, da memória e da literatura, a construir o conhecimento no pleno diálogo das linguagens.

CAPÍTULO 2 – O ATO DE CONTAR HISTÓRIAS

2.1 Primórdios do ato de contar histórias

O segundo capítulo desta dissertação trata especificamente do nosso objeto de pesquisa, que é o ato de contar histórias. Assim como terminamos o primeiro capítulo, colocando a poesia como elemento fundamental na construção da narrativa literária, tendo a oralidade como meio de linguagem, iniciaremos o segundo capítulo nesse mesmo caminho. Traremos à voz um contemporâneo da literatura, o qual tem uma relação profunda com a oralidade e a escrita. Este autor é o moçambicano Mia Couto. Rufino (2018) relata a entrevista concedida por Mia Couto no festival Literário de Viseu (Portugal), na qual este disse que em sua casa havia uma disputa de encantamentos e que "O pai não era só poeta, ele era poesia. A mãe era uma contadora de histórias. Ela transportava a imaginação. Pai e Mãe produziam momentos mágicos, junto à cabeceira da cama. 'Eram só meus. Contar histórias é coisa muito séria, solene'".

O autor, além de ser um privilegiado por ter tido pais que alimentaram sua imaginação com muitas histórias, também vem de um continente muito conhecido por ter uma relação profunda com a oralidade. O autor de língua portuguesa nasceu em Moçambique e hoje é internacionalmente conhecido por sua escrita poética com profunda referência à oralidade. A África difere de muitas civilizações antigas quando se trata da questão da oralidade e isso se evidencia, segundo Bâ (2010), quando um velho contador de histórias de uma aldeia, chamado de griot morre é como se uma biblioteca tivesse sido queimada e isso nos remete aos rapsodos na Grécia Antiga. Os griots, na África, têm a função da perpetuação de situações sociais e poéticas. Certamente que comparar ao rapsodo se trata de mera referência, pois o contexto era outro, mas a representatividade das funções se dava na mesma perspectiva.

> A fala é, portanto, considerada como a materialização, ou a exteriorização, das vibrações das forças. Assinalemos, entretanto, que, neste nível, os termos "falar" e "escutar" referem-se a realidades muito mais amplas do que as que normalmente lhes atribuímos [...]. Trata-se de uma percepção total, de um conhecimento no qual o ser se envolve na totalidade. Do mesmo modo, sendo a fala a exteriorização das vibrações das forças, toda manifestação de uma só força, seja qual for a forma que assuma, deve ser considerada como sua fala. É por isso que no universo tudo fala: tudo é fala que ganhou corpo e forma. (BÂ, 2010, p. 172).

Os griots eram músicos, cantores e pessoas que preservavam e transmitiam as músicas e histórias antigas (BÂ, 2010). A função desses "rapsodos" africanos era também preservar, por

meio da memória, a tradição e a cultura do local. De forma alguma, poderíamos deixar de mencionar a cultura africana e sua profunda relação com a palavra falada e, como se trata da mais antiga civilização do planeta, também devem ter produzido os primeiros contadores de histórias. Outro motivo que nos faz referenciar a África é que o Brasil foi o país que mais recebeu escravizados no mundo e a população brasileira tem a sua metade representada pelos negros (IANNI, 1978). Os africanos, além de ajudarem a "construir" uma nação, também transmitiram às futuras gerações o patrimônio cultural imaterial que carregavam em seus corpos feridos e violentados pela escravização.

Não tencionamos fazer aqui um levantamento sobre a importante questão africana, mas, ressalvando as muitas falas de pesquisadores, o continente africano possui essa relevância histórica no desenvolvimento e utilização do ato de contar histórias. O mesmo Hampatê Bâ destaca que, quando morre um velho contador de histórias africano, também morre uma biblioteca. Assim como a Grécia e o continente africano, grande parte do mundo teve uma produção incansável de histórias da tradição oral que viraram histórias contadas em livro. Além da obra-prima de Homero, também temos outro título que atravessou milênios e se tornou conhecido mundo afora. *As mil e uma noites* foi compilada no século IX, mas alguns pesquisadores da notável obra ponderam que a compilação pode ter sido iniciada no século III (CARPEAUX, 2008).

Falar do ato de contar histórias e sua importância tem em *As mil e uma noites* a concretização do valor do que é o ato de contar histórias, pois Sherazade (ou Xerazade, Scherazade, Shererazade) metaforiza essa importância do ato de contar histórias com a própria importância de viver, visto que ela morreria se finalizasse a história. O livro ficou conhecido no Ocidente com a tradução de Antoine Galland em 1704. O teor violento e erótico da obra original foi amenizado diante da compilação feita no século IX (CARPEAUX, 2008). A tradução de Antoine Galland, além de modificar um pouco as questões culturais, também poderia ter introduzido histórias que não existiam no original. Mas esta análise cabe mais em uma pesquisa sobre questões relacionadas à obra; o que queremos aqui é mostrar o valor atemporal dessa compilação de contos populares.

> A arte de narrar, como modelo de expressão popular, é um fato social. A narrativa oral reproduz, de forma livre e elaborada, a essência do conhecimento de uma sociedade. Contar histórias é um ato lúdico e de reflexão. O universo imaginário do ser humano abstrai exemplos do cotidiano e os reproduz simbolicamente como forma de categorização de seus valores sociais. A experiência do indivíduo, como produto de sua vivência cultural, modela-o com valores representativos de sua sociedade que, por vezes, podem ser considerados universais [...]. Na obra As Mil e Uma Noites, as histórias,

> contadas ou lidas, têm um significado profundo. O sonho e a realidade, que se desencadeiam nos fatos narrados, são marcas definidoras de um mundo pleno de experiências. Nesses contos, reis, princesas, escravas sedutoras, gênios e fadas habitam palácios luxuosos e exóticos, e se transferem para cidades longínquas num toque de mágica. Nesse mundo de riquezas, de luxúria e de fantasias há uma sociedade organizada, onde os valores morais e a ética social são vivenciados pelos personagens. (FERNANDES, 2013, p. 196).

Como vimos na citação acima, o valor atemporal de uma obra pode se dar de muitas maneiras. No caso de *As mil e uma noites*, as questões culturais específicas do local não tiram a magia do texto, pois são os valores humanos que se evidenciam. Não é por mero acaso que uma obra atravessa dezenas de séculos e mantém seu vigor, possibilitando as mais variadas interpretações e adaptações para as mais diversas áreas de linguagens artísticas. Diversificadas questões sociais são tratadas, questionadas e até ironizadas numa narrativa oral popular. Esse procedimento, quando feito com maestria, gerava um eco que perpassava e também ecoava na voz de outros narradores.

A universalidade de um ato de contar histórias pode ser comprometida pela especificidade desse ato, mas algumas histórias acabam rompendo com esse provável "regionalismo" e são acolhidas integralmente por seu valor universal. Este é o caso de muitas histórias que, de tão antigas, ainda permanecem vivas na sociedade (CARPEAUX, 2008). Como dissemos anteriormente, não existe a possibilidade de datar a introdução do gênero textual "contar histórias" na sociedade, mas existem características específicas desse gênero, que podem nos indicar momentos em que o ato de contar histórias foi introduzido na vida social com essas características específicas. Nossa pesquisa tem como objeto o ato de contar histórias como um recurso educativo. A partir disso, podemos nos situar em determinado momento em que isso ocorreu.

O ato de contar histórias geralmente vem associado à literatura infantil e aos contos de fadas. Mas, como já dissemos anteriormente, a narrativa oral existe desde os primórdios como especificidade de gênero textual e sua importância como ato comunicativo. Mas se faz necessário que a pesquisa tenha um direcionamento e um universo para delimitação de datas e situações relacionadas ao tema; desta forma, acreditamos que devamos observar o ato de contar histórias pela perspectiva de gênero literário e não mais de gênero textual. Como gênero literário, teremos que buscar novamente numa das mais importantes fontes de literatura no Ocidente, a Grécia Antiga.

Assim como Homero, outro aedo grego chamado Esopo (THOMAS, 2005) teve sua obra devidamente registrada graficamente e atravessou séculos pela sua importância. Mas de forma diferente de outros autores gregos, Esopo desenvolveu um tipo de narrativa que passou

a se denominar de fábula. A fábula, como especificidade de gênero literário, é uma história curta em prosa ou verso, na qual os personagens humanos são substituídos por animais. Etimologicamente, a palavra fábula vem do latim *fabulare*, que significa falar ou narrar. Desta forma, percebe-se que este gênero literário tem relação com a tradição oral.

A fábula não foi desenvolvida por Esopo, visto que existia antes dele, mas passou a se denominar assim pelo desenvolvimento que o autor proporcionou ao futuro gênero literário. Além da característica da substituição dos personagens humanos por animais, a fábula também tinha fins educativos, porque o comportamento dos animais se assemelhava às atitudes humanas e tinha um viés crítico para essas atitudes.

Durante muitos séculos, a fábula como gênero literário específico não foi utilizada por autores de fama; mas, por força da oralidade e da cultura popular, esta forma de narrativa resistiu espontaneamente diante de uma literatura que ficou restrita à nobreza e ao clero, além do distanciamento por causa do acesso à leitura. Na Grécia Antiga, havia o teatro e os rapsodos que disseminavam a cultura literária, e essa forma de disseminação da cultura atingia um grande número de pessoas (THOMAS, 2005). As questões que envolvem a decadência literária são históricas, políticas e sociais, num período convulsivo no continente europeu. Otto Maria Carpeaux (2008, p. 134) nos diz que

> As obras dos escritores cristãos do século V, que foi o século da grande catástrofe, estão cheias de lamentações sobre a situação do mundo mediterrâneo. As cidades estão destruídas, desertos os campos, foram depostas as autoridades, vazias estão as escolas. “A cultura das letras”, dirá o bispo e historiógrafo Gregório de Tours, “agoniza, ou antes, desaparece nas cidades de Gália. No meio de atos bons ou ruins, quando a ferocidade das nações e o furor dos reis estão desencadeados, quando a Igreja é atacada pelos heréticos e defendida pelos fiéis, e quando a fé cristã, ardente em muitos corações, enfraquece em outros, quando as instituições religiosas são saqueadas pelos perversos, então não se encontrou nenhum homem de letras para descrever esses acontecimentos, nem em prosa, nem em verso. E muitos dizem, gemendo: Ai do nosso tempo, porque o estudo das letras desaparece entre nós, e ninguém é capaz de descrever as coisas desta época”. Santo Agostinho construirá uma filosofia da História para provar que a catástrofe do mundo não é um ato de injustiça divina e, pelo contrário, obedece aos planos superiores da Providência; o seu discípulo Orósio pretenderá demonstrar que toda a história humana, já antes do advento do cristianismo, é um campo de batalha, destruição, crimes e horrores de toda a espécie; Salviano já admitirá que o cristianismo não conseguiu muita coisa para melhorar o mundo e que a decadência é irremediável, a catástrofe completa e merecida.

Carpeaux também destaca que, apesar das questões históricas sacudidas por guerras e outros males, o período teve nomes importantes e fundamentais para elaboração de uma literatura de altíssimo nível. Entre esses autores, Carpeaux cita Jerônimo e Agostinho. O termo

"Idade das Trevas" se mostra injusto ao generalizar um período rico em descobertas e elaboração de teorias relevantes para o desenvolvimento mundial. Mas não podemos deixar de observar que o meio literário, acostumado com a profusão de obras-primas gregas e romanas, teve certa decadência com essa relativização entre as produções subsequentes. A Igreja teve um papel primordial na elaboração da literatura desse período.

> A mentalidade cristã dos primeiros séculos percorreu três fases distintas, coordenadas como uma evolução dialética. No período das catacumbas, o espírito cristão é de uma introversão tão completa que a expressão se torna silêncio; adivinhamos esse estado de almas nas inscrições lacônicas e, contudo, eloquentes, dos túmulos nas catacumbas; e, com eloquência maior, no silêncio das grandes basílicas romanas, como San Paolo fuori le mura. A segunda fase é a do encontro do cristianismo com o mundo: a literatura patrística. A terceira fase, após a queda definitiva do Império, é o novo ensimismamiento: o cristianismo se retira para dentro dos muros das igrejas, para encontrar aí a sua expressão genuína: os hinos e a liturgia [...]. O novo mundo lírico encontrou apoio real no trabalho monástico e na organização eclesiástica: dois elementos herdados da realidade romana. Sobrevive espírito romano na regra da ordem de São Bento, na convivência de duro trabalho manual e estudo das letras clássicas; e em relação íntima com o espírito beneditino criou-se o grande papa, que também foi chamado "o último romano" e que é fundador da Igreja medieval: Gregório Magno 12. (CARPEAUX, 2008, p. 135).

Carpeaux (2008, p. 142) salienta que o papa Gregório tentou de tudo para substituir a leitura dos autores pagãos pelos escritores hagiográficos e edificantes. Posteriormente, a expressão literária dessa atividade passou a se chamar liturgia gregoriana. A literatura romana havia acabado e a literatura moderna não começara (CARPEAUX, 2008, p. 144). O autor destaca ainda que fora da Itália e das províncias devastadas havia um outro mundo, em condições diferentes, chamado Bizâncio (CARPEAUX, 2008, p. 147).

> Por volta de 550, o Império grego, restaurado por Justiniano, fez um esforço surpreendente para reconquistar o mundo. Se esse esforço não se tivesse malogrado – as ruínas melancólicas de Ravena dão testemunho disso –, o Ocidente seria hoje grego e talvez eslavo. Porque falhou, Bizâncio não faz parte do mundo ocidental. Durante muitos séculos, Bizâncio é um centro da civilização. O resultado daquelas lutas foi uma história e uma literatura que não era apenas rica, mas também viva [...]. Talvez o Ocidente inteiro tivesse sido balcanizado, transformado em fronteira bárbara da civilização grega, se Bizâncio tivesse vencido. Mas o Ocidente não se bizantinizou nem se balcanizou. Foi preservado dos gregos pela invasão dos árabes, que fecharam os caminhos marítimos do Mediterrâneo, isolando Bizâncio de Roma. O Ocidente continuou latino. Nasceu a Europa. (CARPEAUX, 2008, p. 148).

A insistência em falar da literatura neste período se dá pelo motivo da estruturação de uma corrente literária que estabeleceria as bases para uma literatura que seria fundamental para

o ato de contar histórias. Neste momento histórico, acontece o inverso em relação ao que se construiu na Grécia Antiga. Na Grécia, a oralidade possibilitou a existência de inúmeras obras-primas, devidamente eternizadas pela escrita (CARPEAUX, 2008, p. 202). Na Idade Média, a escrita possibilitou o retorno da função da oralidade na sua plenitude, por meio dos trovadores e cancioneiros populares, que difundiram a espontaneidade da cultura popular e ajudaram a renovar a literatura em muitos aspectos. Um desses aspectos foi a apropriação como meio de contar histórias. É nesse contexto que a aproximação entre o ato de contar histórias e a literatura convergem e se enriquecem entre si.

Diante desse contexto em que a Igreja determinava o uso da literatura e tendo a Escolástica direcionada essencialmente para fins pedagógicos do clero, nasce a literatura provençal, que era um meio de a Igreja aproximar o povo do clero. Padres, monges e bispos traduzem lendas religiosas, contos, orações e hinos. Para Carpeaux (2008, p. 206), a literatura provençal foi um grande fenômeno: durante poucos decênios, uma série de poetas – alguns deles muito grandes poetas – cria uma poesia lírica que dominará a Europa inteira durante séculos.

Segundo Carpeaux (2008), da literatura provençal surge, por meio do cancioneiro popular, o chamado trovadorismo. A relação do trovadorismo com nosso objeto de pesquisa é muito próxima, pois esse tipo de "estilo" literário tem uma função essencial na oralidade, visto que as trovas eram cantadas pelos trovadores ou cancioneiros medievais. Esse momento da literatura europeia, também chamado de lirismo medieval possui uma lacuna historiográfica e existe uma dificuldade em definir claramente suas origens. Muitos teóricos apontam a influência de Ovídio e também árabe. Os "cancioneiros" eram da aristocracia, mas a elaboração de tais canções era estruturada na cultura popular. Diante disso, percebemos que o narrador/trovador construiu seu ofício num diálogo enriquecedor com diferentes culturas. Sobre essa questão, Walter Benjamim (1994, p. 199) afirma que

> O sistema corporativo medieval contribuiu especialmente para essa interpenetração. O mestre sedentário e os aprendizes migrantes trabalhavam juntos na mesma oficina; cada mestre tinha sido um aprendiz ambulante antes de se fixar em sua pátria ou no estrangeiro. Se os camponeses e os marujos foram os primeiros mestres da arte de narrar, foram os artífices que a aperfeiçoaram. No sistema corporativo associava-se o saber das terras distantes, trazidos para casa pelos migrantes, com o saber do passado, recolhido pelo trabalhador sedentário.

Essa possibilidade de diálogo mostra que o narrador popular, mesmo pertencente à elite, escapava das rígidas regras estabelecidas pelo clero na determinação de um isolamento forçado.

O “movimento” literário trovadorismo é originário do Galego-Português e surgiu no século XI. O trovadorismo era caracterizado pela elaboração de cantigas, que eram feitas exatamente para serem cantadas (CARPEAUX, 2008). Os trovadores elaboravam essas cantigas para a aristocracia, mas elas atingiam também a burguesia. As cantigas eram divididas em dois gêneros, satíricas e líricas, que se subdividiam em subgêneros. As cantigas eram escritas, mas sua funcionalidade também residia na oralidade, daí advindo a nomenclatura cantiga.

Como esta pesquisa não trata especificamente de literatura e sim de educação, daremos mais um salto no tempo no período medieval para nos aproximarmos das questões relacionadas ao ato de contar histórias. Como dissemos anteriormente, a literatura se tornou matéria-prima para o ato de contar histórias e sentimos a necessidade de mostrar os momentos que antecedem e se desdobram nesta junção oralidade/escrita. Desta forma nos direcionaremos ao século XVII para falar de Charles Perrault e La Fontaine, pois esses dois autores franceses foram responsáveis por lançarem a pedra fundamental daquilo que é chamado literatura infantil.

É necessário abrir aqui um parêntese para falar conceitualmente de literatura infantil, visto que existem posicionamentos que questionam a diferenciação entre literatura infantil e literatura sem especificações de direcionamentos. Muitos teóricos descartam tal diferenciação afirmando que a literatura em si possui mecanismos “universalizantes”, sem necessidade de enquadramento da narrativa a determinados segmentos. Por outro lado, o nascimento de uma literatura voltada para as crianças se deu efetivamente no século XVIII, como recurso pedagógico e de formação moral para as crianças que eram filhos de burgueses. Por esta perspectiva, notamos que a nomenclatura literatura infantil faz sentido enquanto direcionamento na escolha de obras que possam produzir, como primordial informe, a formação do gosto e afeição à literatura pelo público de tenra idade.

A inserção da leitura na vida das crianças não é uma tarefa fácil quando se vive numa época em que, além dos livros, existe um turbilhão de outras atividades para dispersar o curioso olhar infantil. Percebemos que os jogos eletrônicos e as redes sociais são mecanismos que não usam tão frequentemente a literatura como alternativa aos viciantes mecanismos virtuais de entretenimento, sendo que as empresas que os produzem buscam desenvolver conteúdos que são mais comerciais e, aparentemente, a literatura não dá esse retorno financeiro. Certamente surgiu um nicho mercadológico que separa os gêneros para determinadas situações, mas essa questão será melhor observada no capítulo seguinte, no qual abordaremos questões relacionadas à literatura e educação.

Sobre o século XVI e o surgimento de uma literatura voltada para as crianças, podemos dizer que Charles Perrault foi o fundador de um gênero literário literatura infantil, visto que até

em seu título constava o substantivo “moralidades” como funcionalidade das histórias apresentadas, lembrando a intencionalidade moral das histórias contadas pela sociedade burguesa. As histórias escritas por Charles Perrault não foram criadas por ele. O autor utilizou as histórias contadas por sua mãe e outras pessoas para compor sua obra fundamental e inaugural do que se tornaria o gênero contos de fadas (COELHO, 1991). Como vimos, Charles Perrault buscou as histórias contadas por sua mãe para elaborar as suas histórias escritas. Isso mostra como a força da oralidade ainda estava presente nas relações sociais e como ela alimentava a cultura em várias partes do mundo.

Outra questão sobre Charles Perrault, que ressalta sua ousadia como escritor, foi seu posicionamento na Academia Literária Francesa como opositor às literaturas antigas, inclusive escrevendo dois livros sobre essas questões (CARPEAUX, 2008). Isso não é um elogio ao autor, mas uma constatação de seu posicionamento de ruptura com questões devidamente postas, principalmente numa época em que esses posicionamentos e questionamentos não eram bem-vindos.

Para o ato de contar histórias, a criação do gênero contos de fadas foi de extrema importância porque a partir daí esse ato passou a ter outra dimensão. Se na Grécia Antiga a oralidade tinha aquela dimensão importantíssima de continuidade por meio da poesia do ato da fala, com os contos de fadas, a narrativa cria a possibilidade das pessoas se reunirem em torno de um diálogo mágico, tendo histórias fantásticas como alegoria do mundo. Se na Grécia Antiga a oralidade dos aedos virou literatura por meio da escrita, no século XVII, a literatura virou o ato de contar histórias nas famílias burguesas e se disseminou daí por diante como uma forma de reunir a família em torno do momento mágico produzido por uma história contada (CARPEAUX, 2008). Esse momento mágico produzido neste instante também trouxe o princípio fundamental de acesso à literatura, um acesso que simbolicamente tinha (geralmente) a mãe com um livro na mão, contando uma história. Esse processo de interação com o livro é muito importante para o desenvolvimento da apreciação da literatura. De acordo com o professor britânico de literatura John Sutherland (2017, p. 40),

> Investigar a fundo o que “literatura infantil” quer dizer levanta algumas questões fascinantes. Vejamos três delas. A primeira é: como nós, na infância, conseguimos as habilidades básicas das quais precisamos para “absorver” a literatura? Não nascemos letrados. Normalmente, nossa primeira experiência com a literatura ocorre através do ouvido, com (uns) dois anos de idade, pelas histórias antes de dormir e canções de ninar: João e o pé de feijão e “Three Blind Mice” [Três camundongos cegos], por exemplo. As ilustrações atraem a atenção da criança à página. As historinhas e cantigas vão ficando mais complexas, e a ilustração, menos central, com o passar dos meses [...]. Muitos

> de nós aprendemos a ler e amar a literatura em casa – a história antes de dormir é um dos deleites do dia. As crianças passam a ler "com" o pai ou a mãe (ou, às vezes, com um irmão mais velho) em vez de terem o pai ou a mãe lendo "para" elas. Para muitas crianças, durante seu progresso, há um terceiro estágio – ler por conta própria embaixo das cobertas, com uma lanterna, após o apagar das luzes. Os livros que lemos na infância tendem a ser as nossas companhias literárias mais queridas ao longo da vida.

Segundo Carpeaux (2008), o ato de contar histórias toma outra dimensão com o gênero contos de fadas criado por Charles Perrault, pois cria uma nova possibilidade de diálogo com as crianças sem a necessidade de adaptar determinados textos para sua compreensão. Tratar de questões relacionadas a gêneros literários nessa pesquisa se dá mais pelo fato de observar a relação destes com o ato de contar histórias. A legitimação e posicionamentos a favor ou contrários às especificações de uma literatura para crianças cederão espaço para as questões educacionais, visto que se trata de uma pesquisa em educação. O pedagogismo de caráter religioso na Idade Média, imposto à literatura, agora era substituído por uma literatura por vezes cruel e amedrontadora, na qual poderes sobrenaturais trafegavam na narrativa de maneira clara e contundente.

Existe a necessidade de mostrar que os contos de fadas se consolidaram como gênero literário neste período histórico, devidamente escrito e reconhecido como tal, mas esse tipo de história já existia por vários cantos do planeta. Lembremo-nos que foi a obra de Esopo, na Grécia Antiga, a ser "materialmente" inserida no processo "gráfico".

> Muito se escreveu e ainda se escreve sobre essa modalidade de literatura, numa tentativa de abordar as questões pertinentes ao seu entendimento. Há registros bastante antigos sobre os contos e seu uso nas mais diversas culturas. Os contos de fadas, especialmente, têm encantado várias gerações em diferentes países e, antes mesmo de serem registrados pela escrita na forma como os conhecemos, eram responsáveis pela formação coletiva da espiritualidade e da cultura de inúmeros povos. A literatura, embora não seja unânime, aponta para a origem céltica (século II a.C.) dos contos de fadas. Hisada (1998) aborda os escritos de Platão, nos quais mulheres mais velhas empregavam suas histórias recheadas de simbologia na educação de crianças. A autora cita Apuleio, filósofo do século 2 d.C., e seu romance "O Asno de Ouro", que, em muito, lembra o conto "A Bela e a Fera". Também no Egito, refere Hisada (1998), nos papiros dos irmãos Anúbis e Bata, foram encontrados registros de contos de fadas. (SCHNEIDER; TOROSSIAN, 2009, p. 132).

Se na antiguidade grega Esopo utilizava a oralidade para se manifestar, o fundador do gênero contos de fadas, no século XVII, utilizava-se da oralidade para desenvolver esse tipo de literatura. Em Esopo, o mundo mítico estabelecia a estrutura de pensamento na construção da fábula e a verdade ali contida. Em Perrault, o mundo fantástico era a origem e estrutura que conduzia as histórias, repleta de enunciações morais, conforme o próprio título de sua obra deixava claro, *Histórias ou Contos do Tempo Passado com Moralidades* ou *Contos da Mamãe Gansa*. Ernst Cassirer (1992, p. 101), falando sobre metáfora e essa relação entre mito e linguagem, mostra-nos uma possibilidade de diálogo por meio de possível comunicação:

> As considerações anteriores permitiram-nos comprovar quão estreitamente se enlaçam, em toda parte, o pensar mítico e o lingüístico, e nos mostraram como a estrutura do mundo mítico e do lingüístico, em largos segmentos, é determinada e dominada pelos mesmos motivos espirituais. A esta altura, porém, resta ainda fora de apreciação um motivo essencial, em que, segundo parece, a mencionada relação não só se expõe efetivamente, como também se faz, a partir daí, compreensível em sua origem e causa última. Só se pode entender verdadeiramente, em última instância, que o mito e a linguagem estejam submetidos às mesmas ou a análogas leis espirituais de desenvolvimento, se se consegue apontar uma raiz comum de onde ambos tenham surgido.

Assim como Perrault, seu contemporâneo francês Jean de La Fontaine foi um dos grandes autores da literatura mundial e o gênero que o tornou mundialmente famoso foi a fábula. La Fontaine dialogava diretamente com a linguagem do grego Esopo, pois ele criava sua narrativa pela perspectiva da especificidade do que é uma fábula: a substituição de personagens humanos por animais e histórias com um fundo moral. Suas histórias são mundialmente conhecidas e utilizadas largamente na educação infantil como atividade pedagógica. Esse tipo de literatura, que pode ter variadas denominações correlacionais, pode também ser incluída nas narrativas fantásticas, maravilhosas etc., pois elas rompem com a realidade de maneira radical. Para Todorov (2009, p. 145), essas estruturas narrativas têm função social e função literária: “[...] trata-se da transgressão de uma lei. Seja no interior da vida social ou da narrativa, a intervenção do recurso maravilhoso constitui sempre uma ruptura no sistema de regras preestabelecidas, e acha nisso sua justificação”.

Os animais de La Fontaine e as figuras fantásticas de Perrault contribuem para que a imaginação construa um aparato de linguagens que remetem à Grécia e às questões mitológicas. Certamente que o contexto grego e o europeu de La Fontaine e Perrault se divergem radicalmente pelas questões relacionadas aos pensamentos de cada época. Mas fica evidente que a ruptura com a realidade se dá de maneira radical. Daí podemos observar todo encantamento promovido por essas histórias na vida das crianças. O pensamento infantil, até

certo ponto, não possui uma relação racional com o mundo e as coisas parecem mágicas e absurdas. Esse absurdo narrado pelos autores consegue dialogar plenamente com o mundo colorido e mágico das crianças. Nesse lugar encantado, a criança sente-se confortável, mesmo quando amedrontada, diante dessas histórias fantásticas. O ato de contar histórias pelas perspectivas dessa literatura fantástica se torna ainda mais poderosa, na medida em que a criança tem a possibilidade de interagir com essa narrativa, utilizando um dos mecanismos mais fascinantes da infância que é o ato imaginativo.

Após Perrault e La Fontaine, dois outros representantes dessa linhagem de contos fantásticos, fábulas ou contos de fadas, surgiram um tempo depois. Nossa pesquisa vai até o início do século XIX para citar esses outros autores importantes para a estruturação do fenômeno literatura infantil. Na verdade, os dois autores assinavam por um, porque eram os irmãos Grimm, Jacob e Wilhelm (COELHO, 1991). Os irmãos Grimm também ajudaram a entender o fenômeno da cultura popular. Eles também adaptaram obras da cultura espontânea e algumas delas eram as mesmas escritas por outros autores. Um exemplo dessa situação é a história de Chapeuzinho Vermelho, que também foi escrita por Charles Perrault.

Essa apropriação da literatura das histórias da cultura oral da Europa não era exclusividade dessa que estamos denominando de literatura infantil. Autores como Shakespeare e Goethe também adaptaram das histórias e lendas da cultura popular os elementos significativos para estruturação de suas obras-primas. A força da narrativa desses autores ajudou a divulgar a riqueza da cultura popular (CARPEAUX, 2008). A história em si era instigante e tratava de questões muito significativas ao ser humano. Esses autores magistralmente adornaram e aprofundaram literariamente o que as histórias tinham de relevante e elevaram isso ao status de obra-prima.

Não nos aprofundaremos mais nos autores desse período, pois a intenção era contextualizar a estruturação da renovação literária pós-Idade Média, para que não ficasse um hiato até o surgimento de uma literatura voltada para a criança. Essa literatura cumpriu seu papel de renovação, assim como a arte e a sociedade que se modificam continuamente. Essa literatura voltada para a criança trouxe uma mudança tão significativa que propiciou um modo novo de narrar as histórias.

Esse modo renovador trazia em si um processo de consciência sobre a utilidade pedagógica. Aquela espontaneidade da oralidade e da cultura popular foram substituídas pela moral. Mesmo que isso possa parecer condicionante para a mentalidade atual, isso possibilitou uma funcionalidade pragmática na época. Hoje, a literatura não mais se utiliza desse pragmatismo que torna a linguagem por vezes pedagogicizante e pedante. Mas podemos

constatar que existe uma possibilidade pedagógica na transmutação dessa literatura para o ato de contar histórias.

2.2 Mudanças no ato de contar histórias

No tópico anterior, buscamos informações sobre um período no qual não se tem tantas informações devidamente registradas sobre o desenvolvimento de uma literatura que dialogou mais com o mundo infantil. Essa questão pode ser melhor compreendida se nos atentarmos ao conceito de "criança" no desenvolvimento da sociedade. Segundo Philippe Ariès (1978), em seu livro *História social da criança e da família*, a criança só passou a ser considerada realmente criança no século XIX. Antes deste século, a criança era considerada um pequeno adulto, sem as características ontológicas específicas de uma criança.

Em relação ao que isso poderia influenciar na suposta elaboração de uma literatura voltada para esse público em específico, percebemos que isso poderia descartar a construção de uma literatura voltada para as questões subjetivas daquela criança, visto que essa possibilidade ontológica não existia. Esse mini adulto era destituído de tudo aquilo que interessava ao mundo literário. As questões postas nos livros se referiam às pessoas adultas e suas singularidades (COELHO, 1991). Mesmo autores de relevância para a época se posicionavam assim, pois não se tratava de ignorar o mundo infantil, mas de viver algo que era cultural.

A importância dessa guinada da narrativa em direção ao mundo da criança é que, ao se escrever sobre, e para crianças, os dispositivos estruturais literários se corporificam constituídos na intencionalidade de que as crianças apreciem tais obras. Isso interfere diretamente na elaboração do ato de contar histórias. O narrador oral atual não precisa mais fazer as mais mirabolantes interpretações de textos adultos para adaptar ao público infantil. A literatura, quando passa por esse filtro adaptativo, acaba perdendo alguns artífices substanciais que garantem e atestam sua importância literária. Muitas adaptações são feitas de clássicos e geralmente tais adaptações se diluíam em clichês para o público infantil, descaracterizando o que a obra tinha como suma importância.

Não se trata aqui de um posicionamento que rechaça a literatura "adulta" como funcional ao mundo da criança e nem da "infantilização" de uma escrita literária. O que se verifica na produção de literatura infantil que atinge as crianças na sua totalidade é aquela que busca um equilíbrio entre uma narrativa de qualidade e sem a afetação de uma escrita meramente comercial e com ênfase no livro, como objeto que valoriza o material do livro, como papel nobre, formatos luxuosos e ilustradores famosos.

Sobre o ato de contar histórias após essa mudança cultural em que a criança passou a ser vista como criança, não houve uma mudança significativa no século XX. O ato de contar histórias, durante muito tempo, ficou restrito às formas populares desse "diálogo" oral. O ato de contar histórias como elemento específico da pedagogia, com uma intencionalidade de reunir estudantes para essa educação ainda "suspeita", deu-se em meados da década de 1970; e houve um momento significativo para evidenciar isso. A exemplificação dessa situação como marco oficial de um retorno do ato de contar histórias é mostrado por Gyslaine Avelar Matos (2014, p. 22), em seu livro *A palavra do contador de histórias*, no qual a autora diz que em um colóquio realizado no *Musée National des Arts ET Traditions Populaires*, de Paris, os participantes tiveram noção de como o ato de contar histórias tinha tomado grandes proporções e utilização pedagógica.

Talvez os organizadores e participantes deste colóquio não tinham a mínima noção de que este encontro desencadearia um processo de disseminação e de reorganização do ato de contar histórias. Simbolicamente, esse encontro de muitas vozes e experiências oralmente construídas representa esse retorno de forma pontual e certeira do ato de contar histórias. De lá em diante, muitas coisas mudaram em relação a essa atividade pedagógica. Chamamos de atividade justamente porque acreditamos que o ato de contar histórias seja um ato pedagógico. As mudanças ainda não foram totalmente aceitas numa sociedade que ainda tem um olhar de desconfiança nessa atividade e muitos ainda veem no ato em si um momento de lazer para o estudante e que tem uma função apenas de entretenimento.

Esse posicionamento não é difícil de compreender, pois vivemos numa sociedade em que a educação busca cada vez mais se embrenhar nos aspectos mercadológicos/empresariais, tendo o ensino tecnocrático e a formação de burocratas como referenciais no trato dos dispositivos educativos. A maioria das entidades educacionais busca educar pessoas para entrar no mercado e não para formar seres humanos capacitados de um diálogo humanizador.

Os contadores de histórias, cuja formação tem uma especial atenção ao desenvolvimento da atividade, muitas vezes são obrigados a emitir contínuas explicações sobre a importância dessa milenar atividade. O colóquio, citado por Gyslaine Matos (2014) na década de 1970, era composto na sua maioria por pesquisadores e estudiosos de diversas partes do mundo. Um dos maiores questionamentos no colóquio era sobre a potencialidade que a oralidade poderia ter numa sociedade na qual os meios de comunicação se diversificaram nas mais variadas possibilidades. Na Antiguidade, as sociedades ágrafas transmitiam os conhecimentos de geração a geração por meio da oralidade.

Após os anos de 1980, os contadores de histórias voltaram a ter encontros cada vez mais constantes e o resultado dessa empreitada foi o gradual aumento de contadores de histórias pelo mundo. Inicialmente, esses contadores eram professores interessados em utilizar o ato de contar histórias como atividade pedagógica. A educação infantil utilizava a contação de histórias como uma atividade lúdica e de recreação para as crianças. Essa perspectiva pedagógica, sem ser exatamente um condicionante moral, surgiu de acordo com o aumento dos encontros pós anos de 1970 ocorridos na França. Segundo Matos (2014), foi constatado que nos Estados Unidos da América surgiram mais de quarenta associações de contadores de histórias nesta época. Também neste período, um estudante de letras chamado Henri Gougaud foi um dos precursores deste novo momento para os contadores de histórias. Gougaud iniciou, numa famosa rádio francesa (TSF), um programa de quinze minutos de contação de histórias.

Em relação à produção e aumento de contadores de histórias na sociedade brasileira, tem-se observado um aumento significativo desses profissionais (ou amadores) e isso pode contribuir muito para que a população perceba a importância desta atividade como possibilidade de atitude pedagógica. O ato de contar histórias, mesmo tendo um aumento significativo na sua recepção e também no interesse de pessoas por desenvolver esta atividade, ainda sofre com o modo como é visto tanto pela sociedade quanto pelos meios educacionais; são poucos os que abrem espaços para o desenvolvimento desta atividade.

Percebemos também um direcionamento anti-mercado em relação à aceitação do ato de contar histórias como algo que não seja totalmente pedagógico. Acreditamos que essa atitude que chamamos de anti-mercado vá ‘de’ encontro à cada vez mais utilizada espetacularização de tudo na sociedade. Vivemos num tempo em que para que as coisas sejam aceitas é necessário que o espetáculo antecipe qualquer criação. Não falamos de espetáculo no sentido artístico, mas sim da espetacularização no sentido negativo, em que tudo deva estar embebido naquilo que a sociedade criou como dispositivo de visibilidade buscando glória midiática.

Aparentemente, as pessoas não querem mais os contadores de histórias que se apresentam de maneira simples, numa roda de conversa com suas roupas usuais do dia a dia. Os “contratantes” exigem sempre os contadores com seus apetrechos visuais que lembram um verdadeiro espetáculo. Uma das poucas instituições que recebe os contadores de histórias sem essas exigências é o Sesc. A maioria espera um contador de história que traga um cenário e um figurino que lembre grandes produções da Disney ou algo parecido. A arte de contar histórias reside exatamente no oposto disso, ou seja, naquilo que proporciona o diálogo no ato da fala e faz com que cada um, à sua maneira, interaja com os elementos colocados por meio da fala.

Supomos que o excesso dessa espetacularização acaba destruindo essa criatividade que possibilita a interação e a criação do próprio cenário e características de cada personagem.

Essa questão da espetacularização também nos remete a outra questão que é de que a sociedade está cada vez mais refém da imagem como item essencial de exposição da vida. Alguns contadores de história que não têm vínculo com a pedagogicidade em si, mas uma intenção meramente comercial da atividade, abastecem-se dos figurinos mais reluzentes para atrair a atenção das crianças. Alguns contadores de histórias também utilizam de um mecanismo que geralmente é utilizado pela área de *marketing*, que é a utilização de expressões estrangeiras para que o trabalho fique mais evidenciado mercadologicamente. No caso do contador de histórias, o nome da moda é *storyteller*.

Evidentemente que existem os aspectos positivos das novas formas de contar histórias. Mas também temos que trazer à tona esse estranhamento que temos em relação ao ato de contar histórias e seus procedimentos pedagógicos, pois constatamos que o ato em si é mais utilizado para entretenimento e não como atividade pedagógica. Contar histórias requer uma relação contextual com sua época para não se ficar somente nas considerações morais verificadas nas fábulas. É necessário criar novos mecanismos para dialogar com essa criança que vive um contexto diferente e a funcionalidade dessa espetacularização como meio facilitador para agradar as crianças pode vir a ser um ato anti-pedagógico.

A questão da formação do contador de história também é algo que deve ser colocado como importante, pois vimos como o ato de contar histórias teve um impulso nos últimos anos e isso acabou virando uma profissão. Muitos contadores de histórias são formados ou tem uma profissão relacionada à educação e isso ajuda muito no desenvolvimento dos processos pedagógicos nessa atividade. Hoje em dia, existem inúmeras “oficinas” de preparação para contadores de histórias. Alguns dos oficineiros são contadores de histórias que obtiveram um reconhecimento e por isso estão no papel de professores do curso.

Percebemos também que muitos contadores de histórias geralmente são formados na área das artes. Acreditamos que a temática do contar histórias relacionada à cultura popular de modo generalizante faça pessoas dessa área se interessarem pelo ato de contar histórias. Acreditamos que a arte parte desse pressuposto de decodificar alegórica e simbolicamente as coisas e recriá-las materialmente. No caso do ato de contar histórias, essa concretização se dá na oralidade. Aristóteles (2010), lá na Grécia Antiga, afirmava que o papel da arte não é copiar a natureza das coisas, mas sim recriá-las por meio de uma imitação (*mímesis*) que a afastaria da exposição óbvia do que queria se representar.

O ato de contar histórias passou por fases distintas pela história do desenvolvimento das civilizações. Em várias partes do mundo, o ato de contar histórias faz parte da tradição de um povo. O que nos motivou ainda mais a pesquisar essa forma de narrativa foi sua resistência, como forma de dialogar, que não se perdeu com o tempo. O ato de contar histórias continua tendo a mesma forma há milhares de anos: emissor, receptor e mensagem. Simples, direto e trazendo para este espaço de interação a forma mais importante de compreensão do outro, que é o diálogo e sua possibilidade de trafegar por outros mundos. A literatura e outras artes também possibilitam isso, mas a vivência e experiência *in loco* da atividade trazem outra dimensão a essa atividade e cria seus aspectos artísticos próprios.

O ato de contar histórias é uma representação das possibilidades de a palavra dita pelo povo ser protagonista na condução da relação com o mundo. Ao se colocar como voz do povo, o contador de história busca interagir com aquele contexto situacional e apresenta o modo de contar adaptando-se ao momento presente. Nesse ato de nivelar a linguagem e a atuação com a linguagem dos ouvintes, o ator-contador estará possibilitando que a voz passiva do ouvinte seja protagonista de sua fala e que ele não seja passivo, mas sim atuante na história. Isso faz com que o ouvinte, principalmente as crianças, se veja como protagonista.

Outra questão importante do papel do contador de história é a sua relação com a cultura popular. Muito se fala da cultura popular como elemento poético e espontâneo, descaracterizando seu valor social e histórico no sentido de representatividade de um povo. Muitas vezes, até mesmo o folclore, que é algo muito complexo, é colocado à frente numa análise sobre o conteúdo da cultura popular. As apropriações da cultura popular são as mais diversas e é preciso distinguir cultura popular de cultura de massa.

> Cultura popular está longe de ser um conceito bem definido pelas ciências humanas e especialmente pela Antropologia Social, disciplina que tem dedicado particular atenção ao estudo da cultura. São muitos os seus significados e bastantes heterogêneos e variáveis os eventos que essa expressão recobre. Ela remete, na verdade, a um amplo espectro de concepções e pontos de vista que vão desde a negação (implícita ou explícita) de que os fatos por ela identificados contenham alguma forma de saber, até o extremo de atribuir-lhes o papel de resistência contra a dominação de classe. (ARANTES, 1981, p. 7).

Por esta perspectiva de que a cultura popular adquire importante papel como forma de resistência, lembramos o pensamento do educador Paulo Freire, do qual falaremos no terceiro capítulo. A cultura popular, aquela advinda do povo e construída espontaneamente sem as rédeas condicionantes do poder hegemônico, tem esse papel de resistência à cultura elitizante, que tenta sufocar o diálogo do oprimido com a arte. Para uma certa elite reacionária, a arte

sempre será palco e tarefa de produção de uma classe supostamente autorizada a ser os detentores desse bem cultural sagrado. A arte, em seus aspectos gerais, sempre foi produzida pela elite e os motivos dessa apropriação são os mais variados, sendo o mais evidente deles o poder financeiro.

Diante dessa legitimação dada pelo poder financeiro que faz da elite detentora do fazer artístico "real", as classes desfavorecidas são tidas como produtores de artefatos manuais sub-artísticos. O máximo que se pode dizer de um artista popular é que pode se tornar um bom artesão. Esta linha é ultrapassada quando alguma voz legitimada pela arte "real" vocifera palavras agradáveis sobre a "riqueza espontânea" do artista plebeu. Hegemonicamente, o aparelho cultural de acesso e engrandecimento da cultura popular é manipulado por filtros elitistas de reconhecimento. Em *Dialética da colonização*, Alfredo Bosi (2009) vê essa relação como uma das mais vis na sociedade. Segundo ele,

> O uso que a indústria de bens simbólicos faz do folclore se parece com a expropriação. Assim como a indústria tira a força de trabalho do despossuído, pagando-lhe um salário mínimo, a cultura para massas surripia quanto pode da sensibilidade e da imaginação popular para compensá-la com um lazer mínimo, entrecortado de imagens e slogans de propaganda. E, no entanto, ou talvez por isso mesmo, porque somos uma sociedade de consumidores de coisas, de notícias, de signos, essa indústria cultural é a que nos penetra mais assiduamente, nos invade, nos habita e nos modela. O consumidor culto é um voyeur enfastiado, um perverso. Mas... e a cultura erudita? Esta, ou ignora pura e simplesmente as manifestações simbólicas do povo, de que está, em geral, distante, ou debruça-se, simpática, interrogativa, e até mesmo encantada pelo que lhe parece forte, espontâneo, inteiriço, enérgico, vital, em suma, diverso e oposto à frieza, secura e inibição peculiares ao intelectualismo ou à rotina universitária. A cultura erudita quer sentir um arrepio diante do selvagem. Desse contacto podem nascer frutos muito diferentes entre si, e que vão do mais cego e demagógico populismo, que é a má consciência estertórea do elitismo básico de toda sociedade classista, à mais bela obra de arte elaborada em torno de motivos populares, como a música de Villa Lobos, o romance de Guimarães Rosa, a pintura de Portinari e a poesia negra de Jorge de Lima. (BOSI, 2009, p. 329).

Os argumentos usados para a não qualificação de uma profunda riqueza cultural construída pela cultura popular surgem até mesmo pela falta de formação acadêmica. Alguns contadores de histórias fazem questão de deixar evidente sua predileção em seguir um caminho que tem a cultura popular como condutora. Isso mostra uma profunda consciência e conhecimento histórico a respeito do desenvolvimento dessa atividade. Não se trata aqui de privilegiar a cultura popular em detrimento da chamada cultura erudita. Se agíssemos de tal forma, estaríamos contrariando o posicionamento de nossa fundamentação teórica. Paulo Freire (2011c), em *Pedagogia do oprimido*, ressalta que o maior erro do oprimido é deixar de sê-lo e

querer se pôr no lugar do opressor. Reconhecer a cultura com toda a sua riqueza e sua representatividade na construção de conhecimento é ter a coerência de reconhecer que a dialética existe em qualquer área e isso torna o diálogo questionador e rico. As delimitações sociais relacionadas à cultura sempre criarão essas fronteiras sociais e o papel da arte ou da educação é justamente desconstruir essa barreira e criar novas possibilidades de diálogo.

A cultura popular, cultura de massas, indústria cultural e outras importantes denominações que desvendam a multiplicidade e riqueza do que é denominado “cultura” é de extrema importância para se compreender o lugar da contação de histórias na sociedade. Nossa intenção aqui não é descrever e diferenciar tais denominações, mas contextualizar a produção e transformação do ato de contar histórias, que tem como matéria-prima aquilo que, por conta da oralidade, é chamado de cultura popular. Como vimos anteriormente, a cultura popular é um conceito que está longe de ter uma definição precisa e satisfatória (ARANTES, 1981).

Como vimos neste capítulo, o que proporcionou a existência do ato de contar histórias não foi a criação de uma linguagem específica que cabia a alguma corrente dentro de determinada área do conhecimento. Ao contrário disso, o ato de contar histórias nasce da espontaneidade do ato de vivenciar algo e a necessidade de transmissão de determinada situação por meio da oralidade. Essa construção se dá como manifestação ontológica da própria condição de diálogo humano (THOMAS, 2005). O ato de contar histórias se confunde com a própria construção da linguagem humana, pois falar sobre determinada coisa é um ato de contar algo.

A função narrativa deste ato se construiu no desenvolvimento da linguagem humana e proporcionou a construção de outros. A literatura não nasceu do ato de contar histórias, mas absorveu as características de linguagem que conduziam o modo de narrar. Homero usou a oralidade para construir sua obra-prima na literatura. Os séculos se passaram e a oralidade renasceu como função pedagógica e hoje é utilizada nas escolas como instrumento de aprendizado, reforçando a potencialidade da literatura como formação humana.

CAPÍTULO 3 – PRÁTICA EDUCACIONAL NO ATO DE CONTAR HISTÓRIAS E A CONSCIENTIZAÇÃO

3.1 Paulo Freire e a conscientização

Os capítulos 1 e 2 foram dedicados a desenvolver uma historiografia sobre o ato de contar histórias e seus desdobramentos desde a Grécia Antiga até alguns momentos da contemporaneidade. Optamos por traçar este caminho, já que as referências consultadas não traziam essas informações cronologicamente definidas e, desta forma, sentimos a necessidade de trazer alguns aspectos que ilustrassem o desenvolvimento da atividade de contar histórias. Certamente que não desenvolvemos um estudo detalhado sobre o tema, já que nosso intuito é relacionar os aspectos educacionais que o ato de contar histórias proporciona.

Também optamos em relacionar concomitantemente esse percurso do ato de contar histórias com a literatura, a qual será base de sustentação ao projeto que será desenvolvido na escola como forma de prática educacional. Desta forma, tentamos atrelar o caminho do ato de contar histórias com o caminho literário e a verificação da literatura como matéria-prima para o ato de contar histórias. Portanto, a necessidade de abordar o caminho do ato de contar histórias atrelado ao da literatura se dá pela perspectiva de que essas linguagens caminham juntas e que possuem elementos educacionais em suas estruturas.

Este capítulo que se inicia tratará de questões relacionadas à prática educacional e de como nosso objeto de pesquisa possibilitará um processo educacional. Inicialmente, falaremos sobre as bases teóricas que nos levam a acreditar que o ato de contar histórias possui elementos educacionais. Para averiguação de tal possibilidade, escolhemos uma categoria de pensamento desenvolvida pelo educador Paulo Freire chamada conscientização. Optamos por tal categoria porque acreditamos que ela traz todos os elementos significativos que um conceito pode ter para dar suporte ao desenvolvimento de ideias. Inicialmente, verificaremos as características dessa categoria de pensamento freiriano e as possibilidades de diálogo desta com nossa proposta de intervenção educacional.

O educador Paulo Freire é inquestionavelmente um dos maiores educadores do século XX e o que mais se destacou entre os educadores brasileiros. Seu trabalho é reconhecido em todo mundo e pesquisas recentes mostram que seu trabalho vem sendo reconhecido cada vez mais. Uma pesquisa desenvolvida pela organização *Open Syllabus*[6], que pertence a um grupo

[6] Cf. https://opensyllabus.org/paulofreire/. Acesso em: 29 jan. 2020.

de estudos da Universidade de Columbia nos Estados Unidos, mapeou os principais teóricos utilizados e citados no meio acadêmico, referente aos estudos em língua inglesa. Esse estudo mostrou que *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, é o único livro brasileiro a aparecer na lista dos 100 títulos mais pedidos pelas universidades de língua inglesa, consideradas pelo projeto *Open Syllabus*. Desta forma, percebemos que o trabalho do educador tem uma dimensão mundial muito respeitada e, por conta da relevância de seu trabalho, existe uma necessidade de trabalhar mais seu pensamento e conceitos.

O pensamento do educador Paulo Freire será de grande importância para desenvolver as ideias deste capítulo, tanto pela sua concepção de educação dialógica e emancipadora quanto pela sua categoria de pensamento denominada conscientização. A escolha desta categoria de pensamento do educador se dá pelo motivo de que a construção do processo de conscientização, descrito por Paulo Freire, aparentemente se assemelha ao processo que desejamos educacional, conferido ao ato de contar histórias.

Antes de falar especificamente sobre a categoria de pensamento conscientização, elaborada por Paulo Freire, vamos contextualizar em qual escola esse projeto se dará. Pelo motivo de ser uma escola estadual, a diretoria preferiu que o nome da escola ganhasse um pseudônimo para que não ocorresse futuras implicações sobre essa utilização. O nome escolhido para a escola faz uma homenagem ao educador Paulo Freire e também ao sobrenome mais comum do Brasil, Silva. Portanto, o nome da escola será Freiriano da Silva. O nome do projeto será Tijolo de Histórias, que também é uma homenagem ao educador Paulo Freire, por conta de seu trabalho em Angicos na década de 1960.

O projeto Tijolo de Histórias será um dispositivo educacional que terá a leitura e o ato de contar histórias como elementos fundamentais na complementação dos estudos de língua portuguesa. O projeto também tem como intuito a participação dos pais e da comunidade como parceiros no desenvolvimento desse diálogo. A escola também tem a função de abrir espaços à comunidade do entorno da escola, para que ela seja participante ativa no desenvolvimento do aprendizado dos alunos. O projeto será detalhadamente explicado no decorrer deste capítulo.

Dito isso, o projeto em questão terá a função de propiciar ao estudante uma maneira diferente e complementar nos estudos de língua portuguesa. Acreditamos que o modo como isso será conduzido trará os efeitos do processo de conscientização aos alunos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais destacam de forma incisiva que o aluno deve ser guiado pelas seguintes recomendações, no item que se refere à língua portuguesa:

> Uma vez que as práticas de linguagem são uma totalidade e que o sujeito expande sua capacidade de uso da linguagem e de reflexão sobre ela em situações significativas de interlocução, as propostas didáticas de ensino de Língua Portuguesa devem organizar-se tomando o texto (oral ou escrito) como unidade básica de trabalho, considerando a diversidade de textos que circulam socialmente. Propõe-se que as atividades planejadas sejam organizadas de maneira a tornar possível a análise crítica dos discursos para que o aluno possa identificar pontos de vista, valores e eventuais preconceitos neles veiculados. Assim organizado, o ensino de Língua Portuguesa pode constituir-se em fonte efetiva de autonomia para o sujeito, condição para a participação social responsável. (BRASIL, 1998, p. 58).

Como vimos na citação, o aluno deve ter acesso à diversidade de textos existentes, sejam orais ou escritos. O ato de contar histórias, claramente, pode beneficiar esse aprendizado como já temos mencionado aqui diversas vezes. O processo de conscientização que pretendemos desenvolver mediante os atos de contar histórias é exatamente o que é citado nos PCNs: fonte de efetiva autonomia e participação social responsável. Para o educador Paulo Freire, o ato de conscientização não é um elemento definido e acabado, ele é um processo contínuo e inacabado, já que é esse inacabamento que cria um processo de necessidade contínua de construção de uma conscientização.

Paulo Freire nasceu em Recife no ano de 1921. Cursou direito, mas não exerceu a profissão de advogado, optando pela docência em língua portuguesa. Casou-se com Elza Maia Costa de Oliveira, que também era educadora. Em 1947, Freire foi indicado ao cargo de diretor do Departamento de Educação e Cultura do Serviço Social no Estado de Pernambuco (Sesi), onde ocupou o cargo de diretor da área de educação e cultura até 1954. Em 1961, ajudou a fundar o Movimento de Cultura Popular (MCP) que percorria o Nordeste brasileiro com projetos de alfabetização (FREIRE, 2016). Em 1963, o ministro da educação Paulo de Tarso chamou Paulo Freire para iniciar um imenso projeto de alfabetização no Nordeste, com seu método altamente produtivo.

Em 1964, aconteceu o Golpe Militar e o educador teve que se exilar no Chile e por lá permaneceu até 1969. Foi no Chile que Paulo Freire escreveu *Pedagogia do Oprimido*, que naquele mesmo ano foi traduzido para alguns idiomas. Em 1969, Paulo Freire foi convidado como professor visitante da Universidade de Harvard e em 1970 foi convidado pelo Conselho Mundial das Igrejas, da Suíça, como consultor educacional. Em 1980, o educador volta ao Brasil por conta da Lei da Anistia. Paulo Freire faleceu em 1997. Optamos por uma apresentação breve do educador, já que o intuito aqui é utilizar seu pensamento e sua importante contribuição para a educação.

O livro de Paulo Freire que mais fala sobre o processo de conscientização é o que tem esse título, mas em vários trabalhos o educador aborda esse tema, já que era uma de suas principais categorias de pensamento. O livro foi escrito durante o período em que trabalhou na Suíça. Além de falar sobre as questões relacionadas ao processo de conscientização, o livro, na sua parte final, explica detalhadamente como ele desenvolveu seu método de alfabetização por meio dos círculos de cultura. Como já dissemos, a escolha dessa categoria se deu pelo motivo de que acreditamos existir uma analogia na forma de desenvolvimento do processo de conscientização ao modo como se configura a relação com a aproximação da literatura e seus efeitos positivos de pensamento crítico.

O processo de conscientização não é basicamente tomar consciência das coisas como aparentemente se sugere. O processo de conscientização pode ser estruturado da seguinte maneira, conforme elaborado por Streck, Redin e Zitkosky (2010, p. 74):

> 1) **A intransitividade da consciência** é a condição do ser humano que está imerso em sua realidade e que ainda não tem capacidade de objetivá-la; escapa-lhe a apreensão de problemas que se situam além de sua esfera biologicamente vital e, por isso, ainda não é capaz de assumir o compromisso histórico.
> 2) **A consciência transitiva ingênua** já percebe a contradição social, mas ainda se move nos limites do conformismo, adotando explicações fabulosas para os fenômenos. É o tipo de consciência dependente, que transfere para os outros e para as instituições a responsabilidade pela solução dos problemas. Ela ainda não é necessariamente crítica.
> 3) **A consciência transitivo-crítica** pode elevar-se à condição de consciência crítica. Ela substitui as explicações mágicas e, no seu lugar, adota princípios e relações causais para interpretar a realidade. A mudança da consciência não precede a transformação do mundo, nem a sucede. Ambas são concomitantes, porque não existe mundo sem consciência, assim como não pode haver consciência sem mundo.

Por meio dessa sequência que mostra o processo de conscientização, percebemos claramente que Paulo Freire não propunha uma conscientização pronta e finalizada. Ele propunha um contínuo processo de construção dessa situação de vivência dinâmica da historicidade de cada um e a possibilidade de outras vivências (FREIRE, 2016). Esse elemento de vivenciar plenamente e apreender a situação histórica na sua totalidade será nosso intuito no projeto a ser desenvolvido na escola, que ainda neste capítulo mostraremos detalhadamente.

Ainda sobre as questões que o educador Paulo Freire desenvolvia sobre a conscientização, não podemos deixar de falar sobre o posicionamento do educador em relação às questões políticas que envolvem o ato de educar. Com a implantação de certas políticas reacionárias nos últimos anos, tanto no Brasil quanto em alguns países de força econômica grandiosa, a educação tem sofrido duros golpes. A aparente necessidade de uma educação

dialógica por uma perspectiva educacional mercantilista e gerencialista é evidente. A educação, como já disse Paulo Freire e outros renomados educadores, não é mera mercadoria a ser utilizada para construir carreiras para o mercado, mas sim conduzir seres humanos nesse apreender e dialogar com o mundo, como nos diz muito bem Antonio Joaquim Severino (2012, p. 80):

> Não cabe à educação "fazer" pessoas, mas despertá-las para sua autonomia mediante os recursos da cultura. Visa envolver a todos nas dimensões gerais da cultura simbólica, explorando as possibilidades de suas vivências subjetivas, desde o conhecimento à arte. Assim, a educação promove o desenvolvimento da gama de sensibilidades especificamente subjetivas: lógica, ética, estética etc.

Essa necessidade de buscar uma educação dialógica não se trata meramente de uma busca ideológica, estruturada em pensamentos que querem contradizer a educação mercantilista. Trata-se de um pressuposto em que o ser humano deve estar à frente de qualquer pretensão que coloque o sujeito em segundo plano dessa atividade que deve ser dialógica e conscientizadora. Sabe-se que a educação com vínculo mercantilista prega o distanciamento das disciplinas ligadas à área das humanidades, privilegiando o ato da aprendizagem como meramente de formação profissional.

O educador que elencamos como principal pensador para construção de nossa fundamentação teórica, Paulo Freire, tem uma importância fundamental na educação como poderoso elemento de transformação na vida do educando, já que, como diz o próprio educador em seu livro mais importante: "Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo" (FREIRE, 2011c, p. 37). É nesta perspectiva, a da transformação da vida do discente, que nosso projeto de leitura e contação de histórias quer se desenvolver e utilizar o pensamento de Paulo Freire.

Para Paulo Freire, o próprio processo de alfabetização já é um processo de princípio de conscientização. Quando o educador iniciou, nos anos de 1960, seu projeto de alfabetização com o Movimento de Cultura Popular (MCP), percorrendo o Nordeste com o intuito de alfabetizar o maior número de pessoas, ele utilizou o que hoje é chamado de método Paulo Freire. O educador chamava esse método de círculo de cultura e as duas palavras do nome do método eram contempladas. Os alunos deveriam ficar dispostos em círculo para que não houvesse nenhuma hierarquia de posição no grupo e isso também facilitaria o diálogo, que é uma das palavras mais utilizadas na obra do educador. A cultura local e os elementos do contexto da realidade daqueles alunos seriam privilegiados para que eles tivessem plena consciência do que estava sendo discutido. Além disso, o próprio conteúdo da aula era

desenvolvido de acordo com a participação de cada aluno, que colocava no círculo uma situação problema que deveria ser discutida.

Para o educador, esse diálogo envolvendo todos como protagonistas é imprescindível. Segundo ele,

> O diálogo é o encontro entre os homens. Intermediado pelo mundo, para nomear esse mundo. Se é por meio da palavra, ao nomear o mundo, que os homens o transformam, o diálogo se impõe como o caminho pelo qual os homens encontram o significado de serem homens. Logo, o diálogo se constitui como uma necessidade existencial. Sendo ele o encontro no qual a reflexão e a ação indissolúveis daqueles que dialogam se voltam para o mundo a ser transformado e humanizado, não pode se limitar ao fato de uma pessoa "depositar" ideias em outras, como também não pode se tornar uma simples troca de ideias, que seriam consumidas por aqueles que estão conversando. (FREIRE, 2016, p. 135)

Diante dessa fala de Paulo Freire sobre a importância do diálogo como elemento fundamental nesse processo de reconhecimento de si no diálogo com o outro e no processo histórico que envolve a todos, percebemos que a conscientização não se dá pronta nem definida. É por meio do diálogo e das questões postas no círculo de cultura que o sujeito vai se descobrindo e constituindo sua necessidade existencial, ou seja, vai construindo sua conscientização amparado na fala do outro, assim como o outro também se vê na fala alheia. Essa é a perspectiva que o educador nos trouxe quando falamos do processo de conscientização por meio do ato de contar histórias.

3.2 Conscientização na prática de contar histórias

De acordo com o percurso da pesquisa, observamos que o ato de contar histórias caminha com a humanidade desde sempre e, de fato, não há como esclarecer em que momento o ser humano iniciou essa atividade de linguagem como meio de interação com os outros. Como vimos nos capítulos anteriores, não observamos o ato de contar histórias apenas como mero elemento de recreação ou entretenimento aos alunos num determinado momento em que não estão estudando. A prática do ato de contar histórias traz em si uma relação profunda com várias linguagens artísticas, como o teatro e a música, e também dialogando com a literatura, já que são histórias oralmente apresentadas, assim como ocorria na Grécia Antiga.

O processo de conscientização proposto por Paulo Freire dialoga com os elementos que estruturam o ato de contar histórias. Um exemplo disso é a interação do público infantil que questiona e faz observações durante a apresentação da história. Esse processo de trazer

questionamentos e intervir no desenvolvimento da apresentação é um modo de se colocar como intérprete da narrativa e ter possibilidade de investigar a situação.

O processo de conscientização se dá pelo desenvolvimento das relações que temos com o mundo material que nos cerca e o processo histórico que essa relação possibilita como modo de interação com o meio social. Esse processo é de transformação das possibilidades de reconhecimento de si no mundo e de como esse mundo passa a afetar o sujeito, num contínuo processo de descoberta e compreensão. Paulo Freire diz que temos um compromisso histórico com a realidade e o ato da criança questionar o que está sendo apresentado a ela, de certa forma, também é um processo de diálogo, de produção de conscientização, por já estar iniciando um pensamento crítico do que está posto. A criança se indigna ao saber de determinada situação da história e se coloca como questionadora da situação.

O ser humano somente existe em sociedade pela possibilidade de diálogo que poderá desenvolver com o outro e em todas as possibilidades dialógicas que isso pressupõe e se concretizam continuamente. Mas a atitude de conscientização nasce do próprio homem e suas possibilidades de transformação pelo diálogo que tem com o outro. O ato de contar histórias possibilita esse diálogo, mas a ação parte do processo de investigação de cada um. De acordo com Freire (2016, p. 134),

> O ponto de partida se encontra nos próprios homens. Mas, porquanto eles não existem fora do mundo, fora da realidade, o movimento deve começar com a relação homem-mundo. Por conseguinte, o ponto de partida deve estar sempre com os homens no "aqui e agora", que constitui a situação dentro da qual eles estão imersos, da qual emergem e na qual intervêm. É apenas partindo dessa situação – o que determina a percepção que eles têm disso – que eles podem começar a agir. Para fazê-lo de maneira autêntica, eles não devem perceber o estado em que se encontram como inevitável e imutável, mas apenas como algo que os limita e, portanto, desafia.

Contextualizando a citação com nossa perspectiva de uso do ato de contar histórias como elemento pedagógico, as atividades desse tipo devem conter possibilidades pedagógicas em seu conteúdo e não apenas histórias que tenham um conteúdo de entretenimento. Em relação ao elemento pedagógico que aqui abordamos, não se trata de direcionamento didático no ato em si, mas do resultado educacional que possa conter a atividade artística. Desta forma, escapa-se da possibilidade de descaracterizar o ato da narrativa literária em óbvia cartilha pedagógica, já que desde o início da pesquisa temos alertado sobre o uso desse tipo de atividade num pedagogismo que enfraquece o diálogo criativo com o aluno.

A possibilidade da utilização do ato de contar histórias na nossa pesquisa se dá com a utilização gênero textual pela sua perspectiva de relação com a literatura. A pesquisa foi se

desenvolvendo e mostrando essa relação ao longo do tempo; percebemos os mecanismos literários de diálogo com o leitor e vimos esses mesmos elementos de relação no ato de contar histórias. Portanto, se na literatura seus elementos reflexivos se dão por meio de literariedade e outros mecanismos devidamente substantivados na qualidade da escrita, o ato de contar histórias também deve suprimir uma obviedade facilitadora. O exercício de criatividade do aluno deve ser explorado, justamente para que o pensamento crítico se aflore.

Dissemos anteriormente sobre a preocupação do contador de histórias se aprofundar demasiadamente nos elementos teatrais e nos figurinos para estabelecer um elemento estético de agradabilidade e ludicidade perante os olhares afoitos das crianças. Certamente que esses aspectos característicos que compõem o trabalho do contador de histórias são significativos. Mas, em muitos casos, esses aspectos se evidenciam demasiadamente e a substancialidade de uma história fica de lado. Os alunos precisam exatamente desses elementos simbólicos contidos na narrativa para que a criatividade deles seja contemplada como produtora de posicionamento crítico.

Em relação ao que pretendemos como projeto pedagógico no ensino de língua portuguesa, esses aspectos estéticos relacionados ao ato de contar histórias não serão tão relevantes, já que a intenção do projeto é focar a metodologia no contexto de ida do aluno. O contexto que será observado é o de uma escola pública e, de certa forma, o perfil dos alunos da escola pública paulistana tem uma porcentagem de pessoas pertencentes a uma classe social desprovida de uma situação material confortável. Esse contexto será devidamente observado para que o processo de conscientização tenha como matéria-prima o contexto de vida desses alunos. Esse contexto será analisado e trará o elemento essencial de diálogo entre os alunos, já que o processo de conscientização, segundo Freire (2016), dá-se nessa possibilidade de desenvolvimento de forças sociais geradas pela relação desses sujeitos que se humanizam em coletividade. Paulo Freire utiliza o gerúndio estar “sendo” para definir essa possibilidade de conscientização que se dá num contínuo “sendo” construída e não numa construção que já “é”.

Esse é um dos elementos mais significativos em relação ao que é a conscientização proposta por Paulo Freire: esse estar sendo que acontece num processo contínuo, produzido coletivamente, de relacionamento com o outro. O processo de conscientização só pode se dar quando esses sujeitos se veem no outro e percebem no outro a grandiosidade do valor do que se é construído coletivamente. A conscientização, como possibilidade de observar o mundo como processo histórico, desfaz o modo facilitador e alienante do idealismo que julga estar tudo devidamente pronto e acabado. Compreender o sujeito como um ser inserido num processo

histórico possibilita se ver também como parte desse processo histórico num contínuo ato de transformação.

Segundo Freire (2016, p. 90),

> O homem e a mulher fazem a história a partir de uma dada circunstância concreta, de uma estrutura que já existe quando a gente chega ao mundo. Mas esse tempo e esse espaço têm que ser um tempo-espaço de possibilidade, e não um tempo espaço que nos determina mecanicamente. O que eu quero dizer com isso é que, no momento em que entendo a história como possibilidade, também entendo sua impossibilidade. O futuro não é um pré-dado. Quando uma geração chega ao mundo, seu futuro não está predeterminado, preestabelecido. Por outro lado, o futuro não é também, por exemplo, a pura repetição de um presente de insatisfações. O futuro é algo que se vai dando, e esse "se vai dando" significa que o futuro existe na medida em que eu ou nós mudamos o presente. E é mudando o presente que a gente fabrica o futuro; por isso, então, a história é possibilidade e não determinação.

Tendo essa perspectiva como elemento essencial na construção de um projeto em que a conscientização será fruto do ato de contar histórias, acreditamos que as características desse gênero textual devam ter certas especificidades pedagógicas. Já dissemos aqui que o ato de contar histórias tem uma funcionalidade de ativar a imaginação e, para tanto, a atividade do ato deva ter certos elementos teatrais para que a história envolva o ouvinte e não fique mecanizada, e que o ato pedagógico não seja feito por um pedagogismo explicativo repleto de didatismo. As nuances de uma história carregada de significado devem substituir aquilo que o aluno já tem em sala de aula e que muitas vezes ele considera maçante ao aprendizado.

Como foi dito no primeiro capítulo desta pesquisa, o ato de contar histórias existe desde que o ser humano começou a usar a linguagem e não temos a mínima possibilidade de resgatar datas que confirmem historicamente quando isso se iniciou. Mas temos um importante elemento de verificação para a importância dessa atividade, que é a sua presença em todos os lugares do planeta. Em todas as partes, as histórias são contadas e preservadas como ato de conhecimento, e, na maioria das vezes, o elemento pedagógico está justamente na espontaneidade desse contar. Os ensinamentos vêm devidamente inseridos simbolicamente nas tramas das histórias.

Todas as histórias que nos foram contadas na infância permanecem em nós de uma maneira que sempre ativa a memória quando queremos contextualizar uma situação. Sempre nos lembramos de alguma história para ilustrar determinada situação social. Elas são lembradas por seu caráter de memória afetiva, mas também por trazer determinados elementos morais que nos conduziram pela vida. Citamos na pesquisa o caso do escritor Mia Couto, que disse que um dos elementos mais significativos para a construção do escritor que ele é foi essa imersão nas

histórias contadas pelos pais. Essa formação de ouvinte de histórias não se deu apenas pelas questões afetivas, mas também por desenvolver uma consciência de relação com os outros.

O ser humano precisa ter consciência do contexto em que está inserido para que sua atuação no mundo não seja apenas como coadjuvante, mas como protagonista, assim como todos os outros sujeitos que compõem essa totalidade, mas também são únicos em essência. O protagonismo quer dizer principal, mas esse protagonismo também se estende a todos os outros sujeitos; desta forma, a importância de cada sujeito se estende a todos os demais. No ato de contar histórias, um grupo está ouvindo e cada um tem uma dimensão única do que está sendo contado, com as características específicas como cada ouvinte cria seus personagens, espaços físicos e situações. O ato de contar histórias dialoga com a literatura e isso reforça os aspectos conscienciosos produzidos pela literatura. Segundo o crítico literário Antonio Candido (1995, p. 72),

> A literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudicais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas.

Diante disso, podemos sugerir que o ato de contar histórias se constrói com os mesmos mecanismos simbólicos utilizados pela literatura. Desde o início de nossa pesquisa estamos enfatizando esta ligação e de como os recursos utilizados pela literatura são importantes para um processo de conscientização, porque trabalha com elementos simbólicos que tendem a levar a uma reflexão. A matéria-prima da escrita literária são as questões subjetivas entrelaçadas às questões sociais, já que esse diálogo se instaura no fazer literário. O autor constrói sua narrativa não como uma receita pedagógica de valores morais, mas por meio de situações que levam à reflexão sobre o mundo. Assim também acontece com o processo de conscientização proposto por Paulo Freire. A leitura de mundo e a reflexão sobre ele principiam a estruturação de um processo de conscientização.

Acreditamos que também desta forma pode ter a funcionalidade do ato de contar histórias, pois os estudantes, ao se verem diante de uma história cuja trama traga uma reflexão sobre questões sociais, iniciam um diálogo subjetivo com todas as questões postas pelo contador ou contadora de histórias. Segundo Vygotsky (1989, p. 97),

> Isso define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão

> presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de “frutos” do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente.

O contador ou contadora de histórias tem um papel de mediador nesse papel do desenvolvimento do aprendizado da criança e isso pode ser muito significativo, já que Paulo Freire fala de um processo de conscientização num momento adulto, no qual o oprimido começa a se perceber oprimido e busca compreender os mecanismos da opressão. A possibilidade de que essas questões possam ser orientadas na infância é de extrema importância para que a criança comece a desenvolver certo pensamento crítico e questionador diante dos fatos que lhe são colocados na vida.

Esse processo de conscientização que o ato de contar histórias pode trazer passa por todos esses aspectos relacionados ao mundo da educação, que transita pelas questões sociais, psicológicas, artísticas e outras questões subjetivas no desenvolvimento do aprendizado. Geralmente, as histórias contadas nessas rodas são retiradas da literatura e na maioria das vezes dos contos de fadas, como muitas vezes enganosamente se generaliza toda a literatura voltada para o público infantil. Essa relação pode, em muitos casos, levar o ouvinte a iniciar também um processo de formação do leitor. Em alguns casos, por interesse da criança, em outros pela iniciativa dos pais em começar a inserir os livros no mundo dos filhos. De uma maneira geral, o que se pode afirmar sem sombra de dúvidas é que é necessário o contato e a descoberta desse mundo para que se possa gostar das coisas que ele promove, pois é evidente que é mais difícil se simpatizar com aquilo que não se conhece.

Essa possibilidade de conhecer algo para simpatizar com ele também se dá no sentido da própria consciência de si no mundo. Pois a única maneira de produzir uma consciência que busca mudança é a compreensão de si no mundo. Para Paulo Freire (2016, p. 21),

> A vida torna-se existência e o suporte, mundo, quando a consciência de mim, ao emergir já se acha em relação dialética com o mundo. A questão da tensão entre a consciência/mundo, que envolve suas relações mútuas levou Sartre a dizer que a “consciência e mundo se dão ao mesmo tempo”. As relações entre ambos são naturalmente dialéticas, não importa a escola filosófica de quem as estuda. Se mecanicistas ou idealistas não podem alterar a dialética consciência/mundo e subjetividade/objetividade, isso não significa que nossa prática idealista ou mecanicista esteja eximida de seu erro fundamental. Alcançam rotundo fracasso os planos de ação que se fundam na concepção da consciência como fazedora arbitrária do mundo e defendem que o mundo demanda antes “purificar” a consciência moral. Da mesma forma, projetos

> baseados na visão mecanicista, segundo a qual a consciência é puro reflexo da materialidade objetiva não escapam à punição da História.

O educador fala desse processo dialético que é essa relação homem-mundo em busca de um processo de construção de consciência, que não deve ser uma busca ideológica, mas sim uma busca de compreensão da relação do ser com a sociedade e os elementos dialéticos que envolvem essa busca. Direcionando essa fala ao ato de contar histórias, a possibilidade de engajamento ideológico torna o efeito dessa atividade contraditória no sentido de que os elementos simbólicos das histórias são abrangentes e não se limitam a posições unilaterais. O ato de contar histórias, principalmente feito em espaços educacionais, deve se ater aos aspectos simbólicos que tratam de questões sociais. Acreditamos que a prática de contar histórias traz os elementos necessários para que haja um processo de conscientização que pode contribuir enormemente para que o estudante desenvolva um aprendizado mais amplo.

3.3 Projeto de intervenção – Tijolos de Histórias

A pesquisa aqui desenvolvida sobre o ato de contar histórias tem como principal objetivo mostrar que essa atividade pode trazer um processo de conscientização, além de produzir um processo de aprendizagem de língua portuguesa. Para concretizar tal iniciativa, desenvolvemos um projeto de intervenção que buscará usar o ato de contar histórias como norteador no desenvolvimento das atividades. A criação desse projeto não se dá apenas por questões relacionadas à empatia que temos em relação ao ato de contar histórias. Nas diretrizes elaboradas para os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), no volume de língua portuguesa, está bem claro:

> Ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania. Ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas (exposição, relatório de experiência, entrevista, debate etc.) e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo (debate, teatro, palestra, entrevista etc.). Já que os alunos têm menos acesso a esses gêneros nos usos espontâneos da linguagem oral, é fundamental desenvolver, na escola, uma série de atividades de escuta orientada, que possibilitem a eles construir, progressivamente, modelos apropriados ao uso do oral nas circunstâncias previstas. É condição fundamental para que o trabalho possa ser realizado a constituição de um corpus de textos orais correspondentes aos gêneros previstos, a partir dos quais as atividades de escuta (e também de produção de textos orais) sejam organizadas, de modo a

> possibilitar aos alunos a construção de referências modelizadoras. Esse corpus pode ser organizado a partir de registros audiovisuais (cassete, videocassete) e da promoção de debates, entrevistas, palestras, leituras dramáticas, saraus literários organizados pela escola ou por outra instituição, que envolvam aspectos temáticos de projetos em andamento em Língua Portuguesa ou em outras áreas. (BRASIL, 1998, p. 67).

Diante de tal diretriz, que mostra a importância de se tratar de questões relacionadas à oralidade e sua relação com a escrita, nosso projeto ganha legitimidade como importante elemento na produção de material de apoio à aprendizagem. A diretriz também fala de outros recursos que devem ser utilizados para que o aprendizado se dê de maneira ampla. O projeto também tem a intenção de aglutinar outras disciplinas nesse processo transformador que vê na interdisciplinaridade um importante aliado na conjunção de forças para concretizar algo que beneficiará a todos.

O projeto terá como base de sustentação a interação por meio do diálogo, pois este substantivo foi uma das palavras mais usadas por Paulo Freire para definir essa relação ser humano-mundo. O diálogo não se pretende fazer apenas entre os estudantes de determinada série e o professor destes. A proposta é que esse diálogo aos poucos se abra aos interessados e que aumente até às possibilidades positivas que essa conversação possa chegar. Para o educador Paulo Freire (2016, p. 136),

> O diálogo é o encontro entre os homens, intermediado pelo mundo, para nomear esse mundo. Se é por meio da palavra, ao nomear o mundo, que os homens o transformam, o diálogo se impõe como o caminho pelo qual os homens encontram o significado de serem homens. Logo, o diálogo se constitui como uma necessidade existencial. Sendo ele o encontro no qual a reflexão e a ação indissolúveis daqueles que dialogam se voltam para o mundo a ser transformado e humanizado, não pode se limitar ao fato de uma pessoa "depositar" ideias em outra, como também não pode se tornar uma simples troca de ideias, que "seriam consumidas" por aqueles que estão conversando [...]. Finalmente, o verdadeiro diálogo não pode existir se os que dialogam não se engajarem num pensamento crítico – pensamento que distingue a solidariedade indivisível entre o mundo e os homens e não admite que eles possam ser separados; pensamento que percebe a realidade como processo em evolução, em transformação, e não como uma entidade estática.

Essa perspectiva de diálogo colocada por Paulo Freire é muito importante para que o diálogo que acontecerá não seja apenas uma troca de ideias de estudantes e docentes. O educador não fala de posicionamentos políticos partidários, mas de uma atuação que tenha o pensamento crítico como forma de compreensão de si no mundo, de diálogo com o mundo, "num processo em evolução". Essa evolução no processo de conscientização proposto pelo educador era de sempre "estar construindo" incessantemente a conscientização.

Seguindo este caminho dialógico proposto por Paulo Freire é que elaboramos nosso projeto de intervenção. Além das questões conceituais propostas pelo educador, também buscamos inserir pragmaticamente o seu método chamado círculo de cultura, o qual estabelece uma diferenciação da aula comum com todos os alunos enfileirados. Nesta perspectiva, alunos e professor estarão dispostos em círculo e isto desconstrói a perspectiva de hierarquia do professor ante os alunos, trazendo um princípio de igualdade e, desta forma, eliminando o muro hierárquico na totalidade do grupo.

Esse projeto que denominamos e enquadramos naquilo que é chamado de projeto social, terá as seguintes especificações:

Projeto Tijolos de Histórias

Nome do projeto: Tijolos de Histórias

O nome do projeto se dá por razões ligadas ao projeto de alfabetização desenvolvido por Paulo Freire nos anos de 1960, no qual o educador, ao desenvolver o círculo de cultura na cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte, utilizou uma olaria como local para alfabetização. O educador buscou uma palavra geradora que dialogasse com o contexto de vida daqueles trabalhadores. A palavra tijolo, produto da olaria, era o que melhor contextualizava o mundo daquelas pessoas. A palavra tijolo também remete à importância de cada estudante envolvido no projeto, que "edificarão" uma totalidade formada por pequenas e importantes peças.

Nome da escola: Freiriano da Silva (fictício)

O nome da escola também é uma homenagem ao educador e também ao sobrenome mais comum do Brasil.

Local: centro da cidade de São Paulo

Número de estudantes envolvidos: 340

Número de professores envolvidos: 14

Objetivo do projeto

O objetivo deste projeto é desenvolver os conteúdos dos estudos da língua portuguesa, tendo como prática pedagógica o ato de contar histórias. A utilização do ato de contar histórias

terá a funcionalidade de interpretação textual e futuramente a criação de textos que serão analisados mediante os conteúdos obrigatórios da disciplina. Acreditamos que o ato de contar histórias, por ter um vínculo direto com a oralidade, pode aproximar os alunos que têm dificuldade na escrita. O ato de contar histórias também se desenvolve em mecanismos parecidos com a literatura e isso será um ponto de referência para que os alunos também se interessem por literatura, além das questões de aprendizado da língua portuguesa.

Justificativa

O ensino de língua portuguesa muitas vezes se dá num âmbito em que se torna pura abstração, no sentido em que os textos dos livros didáticos convergem somente para o interior das páginas sem que haja uma perspectiva de interação contextual com a vida do estudante. O ato de contar histórias, tendo as histórias dos próprios estudantes como matéria-prima para seu desenvolvimento, poderá aproximá-los do aprendizado de forma mais ampla.

“Edificação” do projeto

Primeiro momento: a professora iniciará o processo do ato de contar histórias. As histórias escolhidas serão fruto de uma pesquisa feita pelos professores envolvidos, que buscarão artigos, teses e livros que falam sobre o ato de contar histórias; a partir daí, serão selecionadas as mais relevantes. Esse modo de escolha será importante para que também haja um diálogo entre os professores sobre o material a ser escolhido. A história será contada pelo professor na sala de leitura existente na escola. Após a história ser contada aos estudantes, a professora organizará o material de acordo com o conteúdo da disciplina para que o estudo se dê efetivamente em sala de aula.

Segundo momento: as histórias serão debatidas e os professores mediadores, devidamente inseridos no círculo de cultura, buscarão dialogar sobre as questões que ficaram mais marcantes na memória dos alunos e qual a relação que eles fazem dessas questões com o contexto de vida deles.

Terceiro momento: será feito um exercício de socialização dos participantes. Os pais serão devidamente avisados sobre essa prática de socialização e autorizarão ou não a participação do estudante neste momento. A intenção desta atividade é que os alunos se conheçam e se socializem mutuamente. A escola está situada no centro de São Paulo e os estudantes não possuem características uniformes em relação à classe social. Também existem alguns filhos de imigrantes e até filho de moradores de ocupações. Dentro desta perspectiva

genérica, é importante que se trabalhe as questões que possam diminuir o preconceito entre os estudantes.

Quarto momento: pautando pela interdisciplinaridade e juntamente com o professor de artes, dentro do projeto haverá outro projeto chamado “Meu pedaço”. Este projeto terá uma relação com fotografia e também socialização do contexto de vida do estudante. Cada estudante deverá fotografar um espaço do contexto de vida dele e trazer para que possamos imprimir a imagem. O professor de artes ajudará no desenvolvimento de um olhar diferenciado ao que será fotografado. O termo “meu pedaço” se dá pelo uso da gíria para designar o lugar onde o estudante vive e também remete à fotografia que é um fragmento (pedaço) daquela realidade.

Quinto momento: as fotos serão trocadas e cada estudante fará um texto sobre a foto de outro estudante. Eles deverão elaborar uma história fictícia sobre aquela foto e imaginar o que poderia existir além daquele “pedaço” de imagem da realidade, ou seja, criar uma outra realidade a partir daquele fragmento.

Sexto momento: o próximo momento será de atividade de língua portuguesa. Os textos novamente serão trocados e cada aluno deverá interpretar aquela história e também verificar quais os desvios gramaticais existentes no texto. Tudo isso será devidamente acompanhado pelo docente.

Sétimo momento: este momento será pautado pela revisão e orientação sobre o conteúdo da disciplina. O docente verificará os textos e a partir dele desenvolverá estudos sobre os desvios mais significativos e trabalhará com os estudantes estes desvios, sempre tendo o material didático como referência para elaboração de exercícios.

Oitavo momento: os textos com as imagens serão devidamente encadernados em brochuras simples numa espécie de livreto. Será marcado um dia para a leitura das histórias produzidas pelos estudantes. Os pais, vizinhos e todo entorno da escola serão convidados a participar do evento, que também terá bate-papo com os estudantes sobre o processo de construção das histórias e o que isso proporcionou a eles como aprendizado da língua.

Este projeto poderá ser o princípio de outros projetos e, tendo os efeitos “iniciais” esperados concretizados, será um passo para a ampliação dentro da escola, trazendo outras disciplinas para este diálogo. Certamente que olhando o projeto de forma teórica, ele pode funcionar impecavelmente, mas sabemos de todas as questões que envolvem o ambiente escolar e que podem dificultar o andamento do projeto. Mas todo projeto se faz com esperança de que dê certo e também com muito afinco daqueles que dele participam. Sabemos que os frutos de

um projeto voltado para questões sociais serão colhidos no futuro. Paulo Freire (2016, p. 134) afirma que

> A educação crítica é a "futuridade" revolucionária. Sendo profética, enquanto tal, portadora de esperança –, corresponde à natureza histórica do homem. Ela afirma que os homens são seres capazes de se superar, que vão adiante e olham o futuro; seres para os quais a imobilidade representa um risco fatal, para os quais olhar o passado deve ser apenas um modo de compreender com maior clareza quem eles são e o que são para poder construir o futuro com mais sabedoria. Assim, ela se identifica com o movimento que engaja os homens como seres conscientes da própria incompletude – movimento histórico que encontra seu ponto de partida e seus temas a partir de seu objetivo

Esse projeto é um ponto de partida para que haja possibilidade da construção de outros projetos. Sabemos que a contínua estruturação da sociedade também modifica as necessidades do meio educacional e existe a necessidade de se construir novas possibilidades de processos que contribuam com o aprendizado. Todos os elementos aqui trazidos como possibilidade de construção de um processo de conscientização acabam sendo como o próprio conceito dessa categoria de pensamento desenvolvida por Paulo Freire: dispositivos em permanente construção de possibilidade de mudança. Um projeto de intervenção tem a esperança de modificar algo de acordo com seus propósitos. Nossa pequena contribuição com a educação é esboçar um sopro de possibilidades para que surja uma ventania de transformação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar sobre considerações finais ou conclusão numa pesquisa que tem Paulo Freire como principal teórico e o processo de conscientização como fundamentação das ideias centrais no desenvolvimento do trabalho, pode ser contraditório no sentido de que estabelecemos uma reta final. Certamente que é necessária essa reta final diante da perspectiva que criamos para falar de nosso objeto de pesquisa. Mas a sensação é de que mal começamos a abrir as possibilidades para elaboração de uma pesquisa que nunca se findará. Realmente, nunca terá um fim, já que nossa abordagem foi apenas uma dentre milhares possíveis e o processo de conscientização sempre nos dará essa sensação de incompletude.

O pensamento de Paulo Freire nos instiga a querer continuar e buscar novas possibilidades de diálogos, que trarão outros e mais outros. Ao mesmo tempo que isso traz uma sensação típica de uma angústia do existencialismo, no qual devo abastecer essa existência que precede o ser, isso também traz um encantamento pela vida e a necessidade de se buscar algo que complemente esse devir. Paulo Freire não cita Sartre por mero acaso, pois ele sentia essa necessidade de uma construção contínua do ato de viver. A conscientização, como categoria de pensamento, é uma das mais significativas contribuições do educador para a sociedade e a educação. Por meio dela percebemos que a estagnação do agir diante das mudanças faz proliferar, assim como em água estagnada, aquilo que mortifica o equilíbrio da vida.

O ato de contar histórias existe há milênios e continuará existindo enquanto a linguagem for produtora de diálogo, pois não há possibilidade imaginável de existir outro meio para isso. Essa fascinação em se colocar em narrativas, histórias que podem trazer espelhos de vidas e possibilidades de semelhanças vividas subjetiva ou objetivamente, faz desse ato um mergulho crítico na percepção do mundo. Esse mergulho é necessário para que o ser se perceba no mundo e de como ele se situa no mundo. Somente se percebendo criticamente, o ser humano terá possibilidade de assumir um devir comprometido com sua própria história.

A educação, como possibilidade transformadora do mundo, primeiro nasce na transformação dos seres e daí esses transformam a sociedade. O ato de contar histórias traz essa dimensão mágica e libertadora tão necessária à autonomia de pensamento do ser humano. A literatura, em sua grandiosidade também transformadora, proporciona o elemento dialógico estruturante ao ato de contar histórias, como profunda reflexão e matéria-prima de uma educação reveladora e produtora de pensamento crítico aos estudantes.

A educação como possibilidade transformadora da vida pode e deve utilizar esses mecanismos que trafegam pela subjetividade humana que por meio da consciência dialogam com a mais profunda necessidade humana que é viver dignamente na totalidade que cabe a cada ser humano.

REFERÊNCIAS

ARANTES, Antonio Augusto. **O que é Cultura Popular**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

ARIÈS, Phillipe. **História social da infância e da família**. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Loyola, 2010.

BAPTISTA, Ana Maria Haddad. **Tempo-memória**. São Paulo: Arké, 2007.

_____. **Educação, ensino e Literatura**. São Paulo: Arte-Livros, 2012.

_____. Tempo-Memória: Imagens de Educação. *In*: BAPTISTA, Ana Maria Haddad *et al.* (org.). **Tempo-memória na educação**: Reflexões. São Paulo: Big Time, 2015. p. 59-76.

_____. **Tempo-Memória e Desmemórias**. São Paulo: Big Time, 2017.

BÂ. Hampaté. **História geral da África, I**. 2. ed. Brasília, DF: Unesco, 2010.

BARBOSA, Marialva**. Escravos e o mundo da comunicação**. Rio de Janeiro: Mauad, 2016.

BAUMAN, Zygmunt. **Sociedade Individualizada**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática brasileira**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BERGSON, Henri. **Memória e Vida**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BOSI, Alfredo. **Dialética da Colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

BOSI, Ecléa. **Cultura de massa e cultura popular**. Petrópolis: Vozes, 1973.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Unesp, 1999.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos.** 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CARPEAUX, Otto Maria. **História da Literatura ocidental**. Vol. II. 3. ed. Brasília, DF: Senado Federal, 2008.

CASSIRER, Ernst. Linguagem e mito. São Paulo: Perspectiva, 1992.

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama histórico da literatura infantil/juvenil**: das origens indo europeias ao Brasil contemporâneo. 4. ed. São Paulo: Ática, 1991.

COLOMER, Teresa. **A Formação do leitor literário**. São Paulo: Global, 2011.

COUTO, Mia. **E se Obama fosse africa**no. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

DETIENNE, Marcel. **Os Gregos e nós**. São Paulo: Loyola, 2008.

EAGLETON, Terry. **A Ideia de cultura**. São Paulo: Unesp, 2011.

FERNANDES, Frederico Augusto Garcia. **Oralidade e Literatura.** Londrina: Eduel, 2013.

FISCHER, Steven Roger. **História da Escrita.** São Paulo: Editora UNESP, 2006.

FREIRE, Paulo. **A Importância do ato de ler**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **A Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2005a.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005b.

_____. **Educação como prática de liberdade**. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.

_____. **Educação e mudança**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011c.

_____. **Conscientização**. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2016.

FREUD, Sigmund. **Arte, literatura e os artistas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

HIGOUNET, Charles. **História concisa da escrita**. São Paulo: Parábola, 2003.

IANNI, Octavio. **Escravidão e Racismo**. São Paulo: Hucitec, 1978.

KOHAN, Walter Omar. **Sócrates e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

LUCCHESI, Marco. **Ficções de um gabinete Ocidental**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

MAGNANI, Maria do Rosário Motatti. **Leitura, literatura e escola**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MANGUEL, Alberto. **Uma História da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Fala e Escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MATOS, Gislayne Avelar. **O ofício do contador de história**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **A palavra do contador de histórias**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

MEDEIROS, Fabio Henrique Nunes; MORAES, Taiza Mara Rauen. **Contação de Histórias**: Tradição, poéticas e interfaces. São Paulo: Sesc, 2015.

MENDES, Larissa da Costa. Mitos e origens na psicanálise freudiana. **Cadernos de Psicanálise**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 27, p. 225-243, jul./dez. 2012.

MOISÉS, Carlos Felipe. **Poesia para quê?** São Paulo: Unesp, 2019.

NUNES, Benedito. **Hermenêutica e Poesia**. Belo Horizonte: Humanitas, 2010.

O ENIGMA de Kaspar Hauser. Direção: Werner Herzog. Mainz, Alemanha: ZDF Produções, 1974. Filme (110 minutos).

ONG, Walter. **Oralidade e cultura escrita**. Campinas: Papirus, 1998.

ORDINE, Nuccio. **A utilidade do inútil**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2016.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura.** São Paulo: Editora 34, 2010.

_____. **A Arte de ler**. São Paulo: Editora 34, 2013.

POUND, Ezra. **ABC da literatura**. São Paulo: Cultrix, 2006.

RUFINO, Mário. Mia Couto: “eu sou as histórias que contenho”. **Comunidade, cultura e arte**, 19 dez. 2018. Disponível em: https://www.comunidadeculturaearte.com/mia-couto-eu-sou-as-historias-que-contenho/. Acesso em: 15 jan. 2020.

SALVADOR, Evandro Luis. Revisitando a tese do letramento: história e contrapontos. **Classica: Revista Brasileira de Estudos Clássicos**, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 11-30, 2014.

SANTOS, Sandoval Nonato Gomes. **Recontando histórias na escola**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **A Exposição oral**. São Paulo: Cortez, 2012.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCHNEIDER, Raquel Elisabete; TOROSSIAN, Sandra. Contos de fadas: de sua origem à clínica contemporânea. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 15, n. 2, p. 132-148, ago. 2009.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Educação, sujeito e história.** 3. ed. São Paulo: Olho d’água, 2012.

SILVA, Vera Maria Tieztmann. **Literatura infantil Brasileira**. Goiânia: Cânone Editorial, 2009.

SOUZA, Renata Junqueira de; FEBA, Berta Lúcia Tagliari. **Leitura literária na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

SOUZA, Roberto Acízelo de. **Teoria da literatura**. São Paulo: Ática, 2007.

STOREY, John. **Teoria cultural e cultura popular**: uma introdução. Tradução de Pedro Barros. São Paulo: Sesc, 2015.

STORI, Norberto (org.). **O Despertar da sensibilidade na Educação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2003.

STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SUTHERLAND, John. **Breve história da literatura**. São Paulo: L&PM, 2017.

THOMAS, Rosalind. **Letramento e Oralidade na Grécia Antiga**. São Paulo: Odisseus, 2005.

TODOROV, Tzvetan. **A Literatura em perigo**. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

VYGOTSKY. L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.