



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE - PPED
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE - MPED**

NÁDIA BARROS ARAÚJO

**É DO JEITO DA GENTE QUE EU VOU CONTAR!
NARRATIVAS ORAIS INTERFACES NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS ESCOLARES**

JACOBINA-BA
2016

NÁDIA BARROS ARAÚJO

**É DO JEITO DA GENTE QUE EU VOU CONTAR!
NARRATIVAS ORAIS INTERFACES NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS ESCOLARES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação e Diversidade – PPED - Mestrado Profissional em Educação e Diversidade, da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação e Diversidade, no âmbito de concentração da linha 1: Formação, linguagens e identidades.

Orientador: Prof. Doutor Antenor Rita Gomes.

JACOBINA-BA
2016

Ficha Catalográfica Elaborada pelo Bibliotecário:
João Paulo Santos de Sousa CRB-5/1463

Araújo, Nádía Barros
A663j É do jeito da gente que eu contar! : Narrativas orais
interfaces nas práticas educativas escolares / Nádía Barros
Araújo
Jacobina - BA
194 f.

Dissertação (conclusão do curso de pós-graduação Strictu
Senso / Programa de Pós-graduação em Educação e
Diversidade da Universidade do Estado da Bahia, MPED,
Departamento de Ciências Humanas – Campus IV).
Universidade do Estado da Bahia, 2016.

Orientador: Prof. Dr. Antenor Rita Gomes

1. Narrativas orais. 2. Representações e práticas educativas. 3.
Araújo, Nádía Barros I. Título.

CDD – 371.1

NÁDIA BARROS ARAÚJO

**É DO JEITO DA GENTE QUE EU VOU CONTAR!
NARRATIVAS ORAIS INTERFACES NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS
ESCOLARES**

Dissertação apresentada e defendida ao Programa de Pós-graduação em Educação e Diversidade – PPED - Mestrado Profissional em Educação e Diversidade, da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação e Diversidade, no âmbito de concentração da linha 1: Formação, linguagens e identidades.

Aprovado em ____/____/____

Banca Examinadora

Antenor Rita Gomes
Doutor em Educação - Universidade Federal da Bahia - UFBA.
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Professor Orientador

Ana Lúcia Gomes da Silva
Doutorado em Educação - Universidade Federal da Bahia – UFBA
Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Vera Lúcia de Azevedo Dantas
Doutora em Educação - Universidade Federal do Ceará - UFCE
Universidade Estadual do Ceará - UEC

JACOBINA-BA
2016

Dedico este trabalho aos contadores de história de Tapiramutá como reconhecimento da sabedoria e dos conhecimentos que nos foram compartilhados em forma de poesia, de encantamento e imaginação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, em sua força criadora, por ser essencial em minha vida, autor de meu destino, meu guia e meu socorro, presente nas horas de angústia.

Agradeço também ao meu avô Valdemar Avelino de Araújo (*in memoriam*) e ao pai Nivaldo Lima de Araújo por me apresentarem aos diversos mundos, através da hipnotizante arte de narrar.

A minha mãe Cidelcina de Barros Araújo, ao meu filho Milton Saback de Oliveira Neto e aos meus irmãos pelo terno refúgio, pela afetividade e carinho.

Aos meus amigos: Charles, Josiane, Rodrigo Henrique e Marcelo pelo companheirismo, estímulo e atenção.

Ao meu orientador Antenor Rita Gomes pela sensibilidade, sabedoria e compreensão de me ouvir e me apoiar em todas as decisões e caminhos percorridos ao longo da pesquisa.

À Professora Ana Lúcia Gomes pela parceria constante, pelas indicações de leitura e principalmente pela amizade.

ARAÚJO, Nádya Barros. **É do jeito da Gente que eu vou contar!** Narrativas orais interfaces nas práticas educativas escolares. 2016. 194. Trabalho Final de Conclusão de (Mestrado Profissional em Educação e Diversidade) – Universidade Estadual da Bahia. Jacobina-BA, 2016.

RESUMO

Este trabalho resulta da pesquisa sobre as narrativas orais dos contadores de história de Tapiramutá/Bahia numa perspectiva socioeducativa. O tratamento dos dados e a escrita do texto se deram numa perspectiva fenomenológico-hermenêutica. Inicia-se por enfatizar as narrativas orais como produções culturais composta de elementos do imaginário que apontam para as representações sociais, ideológicas e identitárias dos sujeitos. Considera o potencial das narrativas orais como fonte de saberes e conhecimentos que se entrelaçam com a perspectiva multicultural/intercultural do currículo. Assim sendo, a pesquisa se desenvolveu em dois momentos: primeiro com a pesquisa de campo junto aos contadores de história da cidade de Tapiramutá, a fim de levantar as narrativas orais, os temas e representações que emergem delas. Para tanto, utilizamos a pesquisa exploratória, a entrevista narrativa e semi-estruturada. No segundo momento, o trabalho de pesquisa se desenvolveu através da pesquisa participante e de cunho qualitativa, junto a um grupo de professores da Educação Básica da cidade de Tapiramutá/Bahia, participantes do curso de formação sobre o uso pedagógico das narrativas orais. Desta vivência origina-se um conjunto de 17 (dezesete) proposições didáticas e uma lista de atividades, ambos elaborados pelos professores cursistas. Assim o *cópus* de análise deste trabalho se constitui de 89 narrativas orais dos contadores e deste conjunto de proposições didáticas e lista de atividades. Como arcabouço teórico nos orientamos por: Marilena Chauí e Chartier para apresentarmos as narrativas orais enquanto expressão cultural, com Bourdieu, Jovchelovith e Maffesoli para discutirmos sobre o imaginário e as representações sociais presentes nas narrativas orais, Tomaz Tadeu e Stuart Hall no que refere-se as questões identitárias, Canen, Macedo e McLaren para tratarmos sobre o currículo numa perspectiva multicultural/intercultural.

Palavras-Chave: Narrativas orais; Representações; Práticas Educativas, Contadores de histórias; Educação Básica;.

ARAUJO, Nadia Barros. **It is the way of the People I will tell!** Oral Narratives interfaces in school educational practices. 2016. 194. Final Work Completion (Professional Masters in Education and Diversity) - State University of Bahia. Jacobina , BA, 2016.

ABSTRACT

This work results from research on the oral narratives of Tapiramutá / Bahia storytellers in a socio-educational perspective. The processing of data and the writing of the text is given a phenomenological-hermeneutic perspective. It begins by emphasizing the oral narratives as cultural productions made up of imaginary elements that point to the social representations, ideological and identity of the subjects. It considers the potential of oral narratives as a source of knowledge and expertise that intertwine with multicultural / intercultural perspective of the curriculum. Therefore, the research was developed in two stages: first with the field survey of storytellers City Tapiramutá in order to raise the oral narratives, themes and representations that emerge from them. Therefore, we use the exploratory research, narrative interviews and semi-structured. In the second phase, the research work has developed through participatory research and qualitative nature, with a group of Basic Education teachers from the city of Tapiramutá / Bahia, course participants training on the pedagogical use of oral narratives. This experience stems from a set of 17 (seventeen) didactic propositions and a list of activities, both prepared by course participants teachers. Thus the analysis of corpus of this work is composed of 89 oral narratives of accountants and this set of propositions and didactic activities list. As a theoretical framework we guide ourselves by: Marilena Chauí and Chartier to present oral narratives as a cultural expression, with Bourdieu, Jovchelovith and Maffesoli to discuss about the imaginary and social representations present in oral narratives, Tomaz Tadeu and Stuart Hall in relates the identity issues, Canen, Macedo and McLaren to treat on the curriculum in a multicultural / intercultural perspective.

Keywords: Oral Narratives; Representations; Educational Practices; Storytellers; Básica Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Mapa do Estado da Bahia com a Localização de Tapiramutá..	43
Figura 02: Mapa de Tapiramutá com a localização dos povoados	68
Figura 03: Foto da entrevista narrativa coletiva em Volta Grande, com o senhor Martim, o senhor Pombo e o senhor Tonico.....	119
Figura 03: Foto do I Café com Prosa.....	121
Figura 04: Café com Prosa durante a Feira de Arte do Colégio Estadual João Queiroz.....	122
Figura 05: Colcha de retalhos – Narrativas Orais e memórias.....	136

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Rede de atuação dos Professores cursistas.....	51
Gráfico 2: Segmento de atuação dos Professores cursistas.....	52
Gráfico 3: Formação dos Professores cursistas.....	52
Gráfico 4: Tempo de serviço dos Professores cursistas.....	53
Gráfico 5: Da Avaliação quanto às expectativas do curso de formação....	137
Gráfico 6: Gráfico de avaliação quanto a Proposta Geral do curso de formação.....	138
Gráfico 7: Das temáticas discutidas no curso de formação.....	141
Gráfico 8: Formação dos Professores.....	147

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 –Narrativas recorrentes e presentes no imaginário social da comunidade.....	82
QUADRO 02 –Narrativas com histórias de inspirações religiosas.....	83
QUADRO 03 – Histórias que demonstram valor afetivo e de pertencimento social.....	84

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
1.1	MINHA IMPLICAÇÃO COM O TEMA.....	13
1.2	AS RAZÕES CIENTÍFICAS E TEÓRICAS DA PESQUISA.....	18
1.3	DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO.....	20
1.4	OS RESULTADOS/ PRODUTOS DA PESQUISA.....	21
2	REFERENCIAL TEÓRICO.....	23
2.1	NARRATIVAS ORAIS: EXPRESSÃO DE UMA CULTURA.....	23
2.2	OS CONTADORES DE HISTÓRIA: O IMAGINÁRIO E AS REPRESENTAÇÕES.....	26
2.3	AS NARRATIVAS ORAIS E A QUESTÃO DA IDENTIDADE.....	29
2.4	O MULTICULTURALISMO/INTERCULTURALIDADE E AS PRÁTICAS ESCOLARES.....	32
2.5	AS NARRATIVAS ORAIS NA SALA DE AULA – UMA EXPRESSÃO DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL.....	38
3	ITINERÂNCIAS METODOLÓGICAS.....	42
3.1	CONTEXTUALIZANDO O CENÁRIO DA PESQUISA.....	42
3.2	DESENHO E ESCOLHAS METOLÓGICAS.....	43
3.3	DA INSPIRAÇÃO QUANTO À ABORDAGEM FENOMENOLÓGICO – HERMENÊUTICA.....	54
3.4	DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS EMERGENTES DA PESQUISA DE CAMPO.....	59
4	SOBRE OS CONTADORES E AS NARRATIVAS ORAIS.....	62
4.1	OS CONTADORES DE HISTÓRIAS E A ARTE DE NARRAR.....	62

4.2 CARTOGRAFIA DOS CANTADORES DE HISTÓRIA DE TAPIRAMUTÁ.....	66
4.3 AS NARRATIVAS ORAIS DOS CONTADORES DE HISTÓRIA DE TAPIRAMUTÁ.....	80
4.3.1 A caipora, A botija de dinheiro, as almas penadas e o lobisomem.....	87
4.3.2 Contos populares, fábulas e narrativas de cunho religioso.....	99
4.3.3 Adivinhações, anedotas, piadas e narrativas autobiográficas.....	107
4.4 AS NARRATIVAS ORAIS ENQUANTO PRÁTICAS SIMBÓLICAS.	111
5 AS NARRATIVAS ORAIS SOB A PERSPECTIVA EDUCACIONAL....	114
5.1 ABERTURA E MOVIMENTO PARA A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS DESENVOLVIDO PELA PESQUISA.....	114
5.2 CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A CULTURA ORIUNDA DAS CAMADAS POPULARES NA EDUCAÇÃO ESCOLAR.....	124
5.3 O CURSO DE FORMAÇÃO NARRATIVAS ORAIS ENTRELACES COM AS PRÁTICAS EDUCATIVAS E A VISÃO DOS PROFESSORES SOBRE O POTENCIAL SOCIOEDUCATIVO DAS NARRATIVAS ORAIS.....	132
5.4 AS PROPOSIÇÕES DIDÁTICAS ELABORADAS.....	150
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	158
REFERÊNCIAS.....	162
APÊNDICES.....	167
ANEXOS.....	194

1 INTRODUÇÃO

As narrativas orais é uma atividade milenar, uma prática que tem se perpetuado ao longo dos tempos com as mais diversas funções e abordando uma gama diversificada de temáticas. Através da criatividade e do imaginário, o narrador utiliza a linguagem alegórica para suscitar suas emoções, suas experiências, suas formas de ver o mundo, transportando o ouvinte para um lugar simbólico, permeado por significados e significações.

Nesse trabalho refletimos sobre as narrativas orais numa perspectiva socioeducativa, uma vez que as compreendemos como produtos culturais e fontes fecundas de saberes e conhecimentos que são construídos e compartilhados nas relações sociais. Visto que, é através da arte de narrar que “organizamos nossas experiências e nossa memória”, ou seja, as narrativas são “ponto de fuga através do qual torna-se possível a apreensão do cotidiano” (Mendonça, 2001, p.09). Sendo assim, enquanto experiência humana que traduzem uma teoria social, histórica e afetiva nos permite múltiplos caminhos e possibilidades para o trabalho pedagógico.

1.1 MINHA IMPLICAÇÃO COM O TEMA

Para apresentar como surgiu o anseio em pesquisar sobre as narrativas, faz-se imperativo narrar momentos singulares da minha infância, bem como, do meu percurso enquanto professora das redes municipal e estadual de ensino. Para tanto, faremos uso da primeira pessoa do singular neste tópico do texto, uma vez que se trata de uma conjuntura pessoal, em outras palavras, versar sobre as minhas reminiscências e marcas que me motivaram a investigar sobre tal temática, sendo que, os demais tópicos da introdução e capítulos deste trabalho, estarão redigidos na primeira pessoa do plural por se tratar de conhecimentos e aprendizagens que foram oportunizados e construídos numa teia de relações com o meu orientador, com os/as contadores/as e com os/as professores/as da Educação Básica da cidade de Tapiramutá/Bahia.

A minha maior inspiração e motivação para pesquisar sobre as narrativas orais dos contadores de histórias reside na minha infância, na qual tive a oportunidade de conviver com dois grandes contadores de história, seres humanos ímpares que com suas narrativas se fizeram e se fazem de grande valor para a minha formação identitária: O meu avô paterno Valdemar Avelino de Araújo que infelizmente já nos deixou e ao meu amado pai Nivaldo Lima de Araújo que até hoje encanta a todos, inclusive aos netos, com as suas histórias fantásticas.

Estes dois homens simples, oriundos da zona rural, que tiveram suas vidas marcadas pelo labor da agricultura e que apesar da pouca escolaridade e das grandes dificuldades de inserção aos meios e direitos sociais, foram, sem dúvida, os grandes encantadores que me apresentaram ao mundo das narrativas orais, compostas por fantasias e “realidades”.

Oportunizaram-me momentos especiais que me tocaram profundamente. Foram tão marcantes que até hoje me lembro com riqueza de detalhes aqueles rituais que antecediavam as atividades de ouvir as histórias por eles contadas. Recordo-me que meu avô Valdemar ainda morava na roça, distante aproximadamente cinco quilômetros da cidade, então rezava para que chegasse o final de semana, especialmente o domingo, para poder ir ao encontro dele, sendo assim, ao chegar da escola na sexta-feira, logo ao meio-dia, pedia aos meus pais que comprassem a “cajuína” um tipo de refrigerante muito apreciado naquela época e que meu avô adorava. E assim, a sexta-feira era vivida na maior expectativa e ansiedade, parecia que o dia tinha mais de 24 horas e o sábado então, era pior ainda, pois meus pais eram comerciantes e colocavam barraca na feira livre para vender seus produtos: minha mãe vendia cereais e meu pai como era machante vendia carne. Eram dias longos, muito longos!

Mas eis que chegava o domingo, era dia de alegria, íamos todos os irmãos (sete no total) e os meus pais andando até a roça do meu avô, a diversão e os conhecimentos eram vividos a todo instante já pelo caminho, descobríamos tantas coisas: os nomes dos pássaros que ora encontrávamos entre as árvores a cantar, as espécies de vegetação que não podíamos tocar por serem venenosas, o sabor das frutas regionais entre as matas, as músicas e chulas que meio pai volta e meia começava a cantar.

Então, após a longa caminhada e as saborosas descobertas chegávamos à roça do meu avô. Íamos correndo pra ver quem chegava primeiro ao pé de cacau,

onde ele costumava ficar e tão logo o alcançávamos íamos pedir a bênção: Bênça Didinho! Com esse pedido seguíamos todos a rodeá-lo, ouvíamos felizes as suas declamações: Deus lhe abençoe! E em seguida com o ar poético e de sabedoria ele geralmente nos dizia: bom dia dona menina, você trouxe minha cajuína? E assim, entre os goles de cajuína, se colocava a nos contar suas histórias, às vezes se focava nas histórias dos seus antepassados que vieram fugidos da guerra de Canudos, outras vezes, nas muitas histórias de Lampião, sem contar dos contos e fábulas de reis e princesas. Era uma grande riqueza a convivência com o meu avô!

Para além da afetividade e do prazer, com estes enredos era possível penetrarmos no mundo das fábulas, dos cavalos alados e até do sapo atrevido que ia à festa no céu de carona no violão. Também entrávamos no mundo dividido entre o bem e o mal, o certo e o errado.

Hoje, percebo como essa movimentação, esses passeios por mundos distantes foram decisivos para a minha formação identitária, para a minha concepção de mundo, pois me influenciaram, sobretudo, no que se referem às atitudes, aos valores, e ao modo como compreendo e me relaciono com o mundo. Por estas razões, penso que a identidade é formada na interação do sujeito com a sociedade, ela é construída na relação cotidiana que estabelecemos com outras pessoas, pois nestas relações é que são mediados os valores, as crenças, os sentidos e símbolos culturais.

Quanto ao meu pai, os dias preferidos eram dias chuvosos, ao chegar da roça onde trabalhava o dia inteiro, nos colocava sentados no sofá, ao seu redor, sob o conforto e aconchego de cobertores e ali, entre o barulho de trovões e os clarões dos relâmpagos ele começava a nos encantar. Eram histórias engraçadas, lembro-me da história do Macaco Messias, que sempre quando ele acabava de contar eu e meus irmãos: Rafael e Danila, dizíamos: conta de novo, conta essa de novo! Outras vezes, eram histórias misteriosas sobre almas penadas ou lobisomens, as quais, nos deixavam imaginando como eram aqueles personagens, como seriam aqueles lugares e mundos. Nós também sentíamos medo, às vezes não conseguíamos dormir achando que o lobisomem ia aparecer para nos devorar.

Neste sentido, cabe salientar que os enriquecimentos oportunizados por esses momentos iam além das sensações de prazer e alegria, pois eram momentos de troca. Éramos envolvidos através do sopro de conhecimentos condensados nos enredos reais e ficcionais, transmitidos pela oralidade, pelos gestos selecionados de

acordo ao desenrolar dos fatos, no qual as emoções se desencadeavam entre: arrepios, suspiros, risos, choros. Era possível em meio àquela sintonia de sensações, respirar de forma sincronizada, harmônica, e nessa cadência da respiração, partilhávamos a sapiência do encantamento, das visões de mundos, e quanto a isto, lembro-me bem do João Borralheiro ora rico, ora pobre, tal qual João Grilo do Ariano Suassuna “fica rico, fica pobre”, crenças e sabores.

Na contramão das minhas reminiscências familiares estão as minhas vivências na escola, uma vez que naquele espaço, o meu contato com as narrativas literárias era completamente diferente. As histórias eram outras, as personagens nada se assemelhavam, as que conhecia nas histórias ouvidas e aprendidas com meu pai e meu avô, os lugares tinham paisagens desconhecidas: o gelo, a neve, as florestas fechadas de longas árvores, um cenário europeu que se contrapunham com a vegetação, o relevo e o clima do meu lugar, a cidade de Tapiramutá, interior da Bahia.

Em outras palavras, aquelas histórias não me representavam, não tinham elo com minhas vivências, não me identificava com as histórias da escola, especialmente, por perceber que os problemas, o cenário, os personagens não se assemelhavam aos meus, enfim, porque tudo era distante, oposto, portanto, não me encontrava naquelas narrativas apresentadas pela escola.

Continuando esse movimento de reflexão pelas minhas reminiscências, percebo que as atividades voltadas para a literatura que eram propostas pelas minhas professoras ao longo da escolarização, eram atividades voltadas apenas para a leitura dos clássicos, não havia momentos para a literatura popular, para a contação de história. Além disso, as minhas professoras não demonstravam se preocupar com os comportamentos leitores de anunciar a leitura que seria feita, explicitar os motivos da escolha, apresentar o contexto de produção daquela obra, entre outros. Apenas liam, e após as leituras das histórias, as atividades propostas ficavam restritas a identificar os personagens, as características delas, localizar as falas, descrever os espaços, perceber se o tempo é cronológico ou não, o autor, o título, ou seja, era uma interpretação que não passava do campo de localizar informações explícitas.

Somando-se a estas vivências, pude observar no meu campo profissional, ao longo de 10 anos de docência em Língua Portuguesa, na Educação Básica que no currículo tradicional, que se caracteriza pela preocupação em prescrever métodos,

técnicas e organizar os conteúdos de forma burocrática, ou seja, focando apenas no desenho organizativo dos conhecimentos, métodos e atividades em disciplinas, matérias ou áreas do conhecimento, não havia espaço para o trabalho pedagógico com as narrativas orais.

Além da concepção tradicional de currículo, identifiquei também que nos livros didáticos e até mesmo no PPP (Projeto Político Pedagógico) das escolas em que atuo, a literatura popular, as narrativas orais não eram contempladas, só havia espaço para a Literatura Canônica, o máximo que destoava desta direção era a Literatura de Cordel (grande parte restringindo-se as obras de Patativa do Assaré), cuja única finalidade voltava-se para as variações linguísticas, perpassando por expô-las, classificá-las quanto aos seguintes aspectos: grau de formalidade da língua que é utilizada, condição social e faixa etária dos falantes, e as diferenças existentes entre uma região e outra. Sendo assim, o currículo ainda não caminhava em direção à diversidade cultural, estando na perspectiva das visões e valores ligados a um mundo ideal das culturas hegemônicas, que representam a classe de prestígio social.

Desta forma, evidenciei que não existia, e/ou ainda não existe lugar para as narrativas orais no currículo escolar. Somando-se a esta constatação, embebida por todas estas situações problemáticas, fui à busca de informações sobre as narrativas orais junto ao meu município, a cidade de Tapiramutá/Bahia e mais uma vez as respostas que obtive não foram animadoras, pois coadunavam com a mesma visão de desamparo e desfavorecimento, uma vez que descobri que não existia até então, sequer um estudo ou catalogação a nível municipal que apontasse para os narradores, ou as narrativas orais que têm sido contadas ao longo dos tempos pelos moradores da cidade de Tapiramutá.

Neste sentido, acredito que o mais crítico e desastroso desta situação resida no fato de que toda a riqueza advinda desta arte milenar estava se perdendo pelo silenciar “natural” da vida, uma vez que muitos dos contadores de história já faleceram, levando consigo as suas narrações, como também estão se perdendo no silêncio do não-lugar, da falta de visibilidade e isto se dá, possivelmente, por não se reconhecer o potencial desta como prática cultural popular.

Sendo assim, todas estas razões me motivaram a realizar a pesquisa sobre as narrativas orais dos contadores de história de Tapiramutá sob o viés socioeducativo que emana delas.

1.2 AS RAZÕES CIENTÍFICAS E TEÓRICAS DA PESQUISA

Além desta imbricada relação que tenho com a temática em estudo, faz-se pertinente apresentar as razões científicas e teóricas que me levaram a desejar pesquisar as narrativas orais dos contadores de história de Tapiramutá sob uma perspectiva socioeducativa, uma vez que entendemos as narrativas orais como construtos sociais que se produzem na multiplicidade de vozes e de histórias que se entrecruzam e que por sua vez estão ligadas a contextos sociais, históricos e culturais, como uma marca potencial de identificação dos indivíduos, que se materializam por meio de ações afetivas e efetivas da voz e da escuta.

A primeira razão centra-se no caráter cultural da arte de narrar, pois como sabemos narrar histórias é um exercício milenar, anterior à própria escrita, presente nas mais diversas civilizações, nos inúmeros espaços geográficos e sociais, com múltiplas intenções: educar, divertir, difundir valores morais, éticos e religiosos, entre outros. Uma arte cuja condição primeira “na condição de encantar, se significar o mundo que nos cerca, materializando e dando forma às nossas experiências” (BUSATTO, 2005, p.09).

Nas narrativas orais evidenciamos através da caracterização dos personagens, ou das ações desenroladas ao longo do enredo, dos conflitos vividos e até mesmo nos desfechos das tramas, traços ideológicos, identitários, além de serem revelados o imaginário, as crenças e saberes de um povo.

Segundo Góes (2010):

O narrar artístico do homem nasceu a partir do momento em que sentiu necessidade de procurar uma explicação qualquer para fatos que aconteciam em seu cotidiano e ao seu redor. E, como é sabido, na Antiguidade os homens não escreviam, eles conservavam suas lembranças na tradição oral. Porém, como a memória era falha, usavam a imaginação para supri-la. (GÓES, 2010, p. 26)

Esta antiga arte vale-se de habilidades que são naturais dos seres humanos, devido à necessidade que temos para nos comunicar, ensinar, ilustrar, divertir, e transmitir traços culturais, saberes tradicionais, assim, todas essas características mostram o porquê da literatura oral está presente fortemente na vida cotidiana.

Conforme afirma Coelho (2009):

Ao estudarmos a história das culturas e o modo pela qual elas foram sendo transmitidas de geração para geração, verificamos que a literatura foi o seu principal veículo. Literatura oral ou literatura escrita foram as principais formas pelas quais recebemos a Tradição que nos cabe transformar, tal qual outros fizeram, antes de nós, com os valores herdados e por sua vez renovados. (COELHO, 2009, p.16)

Sendo assim, características reveladoras e multifacetadas da cultura popular são representadas no cenário da oralidade, aspectos das concepções de mundo, hábitos e valores ganham cor na voz dos narradores populares, patrimônio que fica enraizado nas mentes dos contadores e dos ouvintes que são motivados a visualizar imagens sob o olhar da imaginação.

Além dos aspectos culturais, outra razão que apóia a nossa pesquisa centra-se na capacidade que as narrativas orais têm em provocar imagens, imaginação e constituírem representações sociais, que contribuem diretamente na construção das identidades dos sujeitos envolvidos, visto que as imagens sociais são produzidas considerando as nossas vivências do cotidiano.

O imaginário social tem um amplo poder sobre os símbolos e representações sociais, pois se faz presente nas formas como concebemos o mundo, determinando e influenciando as nossas decisões de como nos portarmos, em nossas deliberações, escolhas e vivências, do singular ao plural, tais como: a maneira de nos vestir, nos alimentar, nos divertir, expressar-nos, entre outros. As conexões dessas atuações vão construindo as práticas culturais que configuram as nossas representações, como nos vemos e como vemos o mundo.

Notoriamente, evidenciamos os elos entre narrativas orais junto ao imaginário e as representações que contribuem para a constituição das identidades, ligações estas que foram exploradas na pesquisa.

Outra razão para as nossas investigações reside no viés multicultural que a temática evoca. Sob este viés, surge à necessidade de um “novo olhar” para a inserção das narrativas orais nas práticas educativas escolares, baseado na diversidade cultural, na imperativa relevância de romper as barreiras do discurso de poder soberano e hegemônico, através da “*educação como práxis cultural*”, conforme propõe Macedo (2007):

A proposta de pensar o que estamos denominando de uma *educação como práxis cultural* se configura no aprofundamento compreensivo do debate sobre a cultura na educação, a cultura dos diversos atos e cenários educativos e a cultura educacional [...] (MACEDO, 2007, p.29)

Haja vista que, é papel da escola e do currículo, a formação humana em todas as suas dimensões, percebendo que a escola se configura num entre-lugar, que abarca as possibilidades de diálogo entre as várias tessituras sociais, sendo assim, nos empreendemos por investigar o tema diante das seguintes indagações:

- Quais as narrativas orais que os contadores de Tapiramutá/Bahia narram e quais os temas e representações emergem delas?
- Como estas narrativas podem possibilitar a proposição de práticas educativas situadas?

Orientados sob os objetivos a seguir:

- Construir uma rede de diálogos por meio de curso de formação para os professores da Educação Básica do município de Tapiramutá/Bahia, com vistas a elaboração de proposições didáticas e atividades pedagógica que englobem, apreciem e valorizem as narrativas orais no currículo escolar.
- Catalogar as narrativas orais dos contadores de história de Tapiramutá.
- Promover momentos e atividades para a contação de histórias, tendo em vista o reconhecimento e valorização dos contadores de histórias enquanto atores sociais, culturais e históricos.
- Interpretar e compreender como os elementos do imaginário compõem e interferem nas representações sociais e identitárias dos contadores de histórias de Tapiramutá/Bahia, bem como da comunidade.
- Compreender como as atividades e propostas pedagógicas, elaboradas pelos professores, em seus contextos sociais, históricos e relacionais podem interferir nas práticas escolares e para a dinamização do currículo do escolar.

1.3 DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

Para maior clareza o texto a seguir foi dividido em quatro capítulos, visto que o objeto de estudo da pesquisa são as narrativas orais dos contadores de histórias de Tapiramutá sob uma perspectiva socioeducativa e o fio condutor para o seu desenvolvimento será interpretá-las sob enfoques distintos: O primeiro voltado para

as narrativas, enquanto produção cultural permeado por representações sociais, identitárias e ideológicas, neste contexto, o contador de histórias assume papel central em dar vida a estes textos. O segundo enfoque centra-se na função pedagógica destas narrativas, sob a perspectiva multicultural do currículo, neste sentido, apresentamos as reflexões sobre a inserção das narrativas orais nas práticas educativas escolares.

Na sequência, trazemos o segundo capítulo – Referencial teórico, o qual está dividido em cinco partes, onde apresentamos um panorama geral das discussões teóricas que nortearam as nossas discussões ao longo da pesquisa. No terceiro capítulo esboçamos as itinerâncias e escolhas metodológicas adotadas para a o estudo, sendo a pesquisa qualitativa, o referencial tomado para a construção e análise dos dados.

Nos capítulos quarto e quinto apresentamos as discussões dos dados construídos ao longo à investigação, sendo que no capítulo quarto centramos as discussões sobre os contadores e as narrativas, enquanto no capítulo quinto trazemos o enfoque sobre a perspectiva educacional.

Nos apêndices constam a ementa do curso de formação Narrativas orais – entrelaces com as práticas educativas e o planejamento detalhado das oficinas realizadas no decorrer da formação. Nos anexos estão o roteiro das entrevistas narrativas dos contadores de histórias de Tapiramutá, as transcrições das entrevistas narrativas, os questionários e as propostas/proposições didáticas elaboradas colaborativamente com os professores da Educação Básica durante o curso de formação, os termos de autorização dos contadores e professores e os produtos da pesquisa.

1.4 OS RESULTADOS/PRODUTOS DA PESQUISA

Como resultados/produtos da pesquisa temos:

1. Painel audiovisual dos contadores de história de Tapiramutá¹, fruto da pesquisa exploratória, construído com os cinco primeiros contadores

¹ Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/982010768504343/?fref=ts>;

que identificamos: Antônio Sobreira, Cristovam Miranda Dias, Claudionor Joaquim de Santana, João Nunes e Nivaldo Lima de Araújo. Este painel nos foi bastante útil para divulgarmos nossa pesquisa junto às escolas do município.

2. O curso de intervenção Narrativas Orais – entrelaces com as práticas educativas, ofertado aos professores da cidade de Tapiramutá, com carga horária de 80 horas, desenvolvido entre os meses de setembro a dezembro de 2015, do qual foram elaboradas pelos 19 (dezenove) professores cursistas um conjunto de 17 (dezessete) proposições didáticas e uma lista de atividades sobre o uso das narrativas orais nas práticas educativas escolares.

3. O livro intitulado: *O livro Tapiramutense de História Oral*, construído colaborativamente com os contadores de histórias, professores cursistas e alunos do Colégio Estadual João Queiroz, Tapiramutá/Bahia. O qual, é composto de uma coletânea de 25 (vinte e cinco) narrativas orais dos contadores: Aguiñanes Bispo dos Santos, Antônio Sobreira, Claudionor Joaquim de Santana, Cristovam Miranda Dias, João Nunes, Martinho dos Santos Souza, Manoel Souza Silva, Nivaldo Lima de Araújo, Sônia Ferreira Rocha, Odonel Fonseca. Ilustrado pelos alunos do Colégio Estadual João Queiroz: Jefferson Rocha, Josué Nascimento de Jesus, Luciano São José, Thiago de oliveira e Willians Gomes, e comentários/percepções de alunos dos 3º anos, do mesmo colégio, e de um capítulo com a visão dos professores colaborados sobre o uso das narrativas orais em sala de aula. (Nos anexos consta a versão preliminar em formato digital deste produto.)

4. A dissertação que ora apresentamos como relatório da pesquisa, a qual acreditamos ser o principal dos produtos da nossa pesquisa, uma vez que todos os outros convergem para ela.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 NARRATIVAS ORAIS: EXPRESSÕES DE UMA CULTURA

É fato que as narrativas orais como produção artística humana se mantém viva há milênios através da voz e da imaginação dos contadores, elas criam e dão projeção aos símbolos que representam os sujeitos, os grupos e as comunidades, configurando-se em um portador cultural que carrega em seu bojo a expressão de imagens, de identidades, de crenças e saberes, de histórias que são contadas e recontadas sem o auxílio de registros escritos, mas que estão arquivadas na lembrança, armazenadas na memória dos contadores que conserva o que foi ouvido e desenha na voz, a cor e o brilho ao recontá-las.

Há que se destacar que as narrativas orais não são construções meramente restritas a padrões estéticos e ideológicos, é uma experiência particular de ver e de tornar visto. Nelas os contadores colocam à tona uma gama diferenciada de experiências vividas: medos, alegrias, angústias, retomam a lugares visitados, que se misturam e se condensa com o fantástico, o irreal, o inverossímil e que por vezes revelam as concepções de mundo destes sujeitos e da sua comunidade.

Sob esta perspectiva, tomando o aspecto fantástico como mecanismo de produção, percebemos como as narrativas orais ganham destaque nos enredos dos contadores, que fundem o real e o imaginário de forma criativa e encantadora, deixando surgir personagens comuns a estas histórias, que geralmente são: os fantasmas, os lobisomens, os anjos, as fadas, os santos, os monstros, as bruxas, entre outros, todos eles dotados de capacidades superfantásticas de: voar, se transportar em segundos de lugar para outro, curar e realizar sonhos. Neste jogo de enunciações, os elementos fantásticos se tornam uma forma de explicação metafísica para o mundo e para as coisas do mundo, que revela traços culturais, identitários e ideológicos.

Nestes termos, compreendem-se as narrativas orais como expressão cultural, e ao pensarmos em cultura devemos estar cientes de que estamos olhando para a vastidão que compõem esse campo, devido à amplitude das diversas concepções que se tem.

Sendo assim, queremos elucidar que compreendemos cultura como um conjunto composto por vários aspectos: costumes, hábitos, crenças, arte, saberes, ideologias, dentre outros que são adquiridos no meio social em que estamos inseridos, e que estão em constante revisão, transformação, fluidez. Ou, como propõe Marilena Chauí (2011, p.22):

Cultura não é simplesmente a arte ou o evento, não é área ou departamento, não é definida pela economia de mercado, é na verdade e, sobretudo criação individual e coletiva das obras de arte, do pensamento, dos valores, dos comportamentos e do imaginário. (CHAUÍ, 2011, p.22)

Cientes de que a cultura se adquire no meio social, e sendo o social marcado por transformações, especialmente no contexto atual, a cultura também não é estática, imutável, ela se transforma no decorrer dos tempos e tal situação se faz perceptível e marcante na pós-modernidade, com o advento da globalização, onde não mais estamos presos a fronteiras.

O contato com diferentes nacionalidades e culturas é cada vez mais comum no nosso dia-a-dia, como por exemplo, podemos perceber que as praças de alimentação dos shoppings nos são ofertadas comidas de diversas nacionalidades: chinesa, japonesa, italiana, árabe, dentre outras. Sem dúvidas, somos tocados o tempo todo por esses contatos culturais, sem, no entanto, anularmos ou negarmos que a cultura tem traços que caracterizam e distinguem uma sociedade da outra.

No tocante a definição de cultura que norteou nossas discussões, tomamos as considerações de Macedo (2007) visto que, para este escritor, cultura é: “[...] cenário de onde emerge o outro, não é uma entidade independente daqueles que a representam, ou uma força autônoma que é exercida sobre as mentes das pessoas”.

Inspirados por estes pensamentos, fica claro que no âmbito educacional cada vez mais se torna impreterível ampliarmos e oportunizarmos reflexões sobre cultura e as práticas culturais do mundo globalizado, transcultural e digital, para tanto, fundamentalmente precisamos compreender que o acesso à cultura “patrimonizada”, precisa ser vista pelo viés da reflexão crítica, uma vez que tal classificação se dá por ideologias, interesses e jogos de poder.

É deste contexto de compreensão que Apple apud Macedo (2007) nos afirma que:

Em sociedades complexas como a nossa, marcadas por uma distribuição desigual de poder, o único tipo de coesão possível é aquele em que reconheçamos abertamente diferenças e desigualdades. O currículo, desta forma, não deve ser apresentado como “objetivo”. Deve, ao contrário, subjetivar-se constantemente. Ou seja, deve reconhecer as próprias raízes culturais na cultura, na história e nos interesses sociais que lhe deram origem. Consequentemente, ele não homogeneizará essa cultura, essa história e esses interesses sociais. (MACEDO, 2007, p. 50)

Para além dos aspectos educativos e curriculares que expomos, há que se ponderar até mesmo quanto ao uso do artigo singular “a”, quando nos referimos “a cultura”, pois neste movimento discursivo estamos singularizando, na busca pela totalização cultural, mesmo que inconscientemente, este ato muitas vezes despercebido demonstra que ainda não conseguimos pensar no plural, na diversidade.

Segundo Alfredo Bosi (1992):

Estamos acostumados a falar em cultura brasileira, assim, no singular, como se existisse uma unidade prévia que aglutinasse todas as manifestações materiais e espirituais do povo brasileiro. Mas é claro que uma tal unidade ou uniformidade parece não existir em sociedade moderna alguma e, menos ainda, em uma sociedade de classes. Talvez se possa falar em cultura bororo ou cultura nhambiquara tendo por referente a vida material e simbólica desses grupos antes de sofrerem a invasão e aculturação do branco. Mas depois, e na medida em que há frações do interior do grupo, a cultura tende também a rachar-se, a criar tensões, a perder a sua primitiva fisionomia que, ao menos para nós, parecia homogênea. (BOSI, 1992, p.18)

Diante destas análises e conceitos, tornar-se claro que o mais sensato é usarmos o termo no plural, as culturas, pois estaremos, assim, compreendendo a pluralidade que as compõem. No Brasil, por exemplo, diante da grande extensão territorial é impossível dizer “a cultura brasileira”, pois temos aqui inúmeras representações culturais que nos diferenciam e singularizam, como por exemplo, no que tange ao contexto regional: cultura nordestina, cultura sulista, ou quanto aos critérios raciais: cultura indígena, cultura negra, cultura branca, culturas mestiças, e até mesmo quanto ao critério de padronização: cultura popular e cultura erudita, bem como dentre tantos outros critérios de classificação e definição.

Sendo os critérios de classificação múltiplos, eles precisam ser revistos levando-se em conta a diversidade e não a dualidade ou sobreposição do melhor x pior. Neste sentido, coadunando quanto a tais aspectos Alfredo Bosi (1992) afirma que:

Os critérios podem e devem mudar. Pode-se passar da raça para nação, e da nação para a classe social (cultura do rico, cultura do pobre, cultura burguesa, cultura operária), mas, de qualquer modo, o reconhecimento do plural é essencial. (BOSI, 1992, p.20)

Desta forma, percebemos as narrativas orais como expressão cultural, tendo não apenas a característica de serem transmitidas pela oralidade, na qual os mais velhos vão repassando seus saberes, suas formas de ver a si e ao mundo para os mais novos. Mas, por nos possibilitar, por meio da voz dos contadores, compreendê-las e interpretá-las dentro da vastidão de saberes que as compõem.

Até porque as narrativas orais são histórias que têm marcas próprias de criação e propagação, que dão corpo a enredos permeados por representações sociais que compartilham olhares e símbolos históricos e culturais, que por sua vez, asseguram sua existência e se faz circular pela voz, pelos gestos, pela entonação de quem conta, num movimento atemporal que diz não apenas ao presente, mas também ao futuro, ao passo que já havia dito a um passado.

Ao ouvirmos uma história, contada pela simplicidade de um contador, é como estarmos diante de um palco em que a cultura é a grande divindade, a atriz que verbaliza e dá vida a tramas, personagens e espaços muitas vezes desconhecidos, além de explicitar as crenças, a religiosidade, os pudores, os medos e até mesmo os sonhos.

2.2 OS CONTADORES DE HISTÓRIA: O IMAGINÁRIO E AS REPRESENTAÇÕES

As narrativas orais ganham contornos e existência através do contador de histórias, mas quem são estes contadores? O que eles nos revelam?

Cabe salientarmos que nos nossos estudos nos centramos sobre a figura do contador popular, aquele que tem como subsídio e recurso a memória, aquele que precisa se recordar das histórias que ouviu ou vivenciou ao longo dos anos, nas suas vivências sociais, por isso vistas como expressão e construto cultural.

Nestes termos, vemos os contadores de histórias como encantadores das palavras, capazes de nos fazer viajar, nos deixar curiosos, sedentos por um novo enredo, por uma nova história, uma nova aventura. Fantasia, suspense, terror,

peripécias são ingredientes que estão e estiveram no fazer dos contadores, com os quais um mundo de ficção é construído e revelado.

Brincar com as expressões, seduzir no ritmo da voz a quem ouve, são traços marcantes dos contadores, e ao falarmos nesse potencial dos contadores, possivelmente nos reportamos aos atributos de *Sherazadi e as mil e uma noites*, ou para pessoas reais, mais próximas do nosso cotidiano que marcaram nossa infância: avôs em noite de luar, mães ao pé da cama, colorindo nosso sono de imaginação. Quem sabe aquele senhor com seu timbre tranquilo com o presente do “era uma vez”. Sem dúvida, nos reportaremos para contadores que povoam nossas lembranças, que mexeram com nossas emoções, utilizando tão somente a voz e a performance do corpo: os gestos, as expressões fisionômicas, os olhares, mas que apesar da simplicidade ficaram nos recantos mais profundos dos nossos corações.

Sobre a arte de contar história, de ser um contador, Celso Sisto (2012) poeticamente afirma que:

Quando optamos por contar histórias, optamos por uma série de resgates: recuperar nossa infância e as fogueiras invisíveis que sempre imaginamos, a magia ideal para acender uma história; reencontrar nossos folgedos, medos (por que não?), mitos e, assim, refazer nossa trajetória afetiva; redefinir nossa imagem social diante daquilo que nos tornamos; visitar nossa noção de cidadania para redimensionar nossas crenças na palavra como gesto sonoro capaz de se propagar ao infinito e incitar mudanças. (SISTO, 2012, p.26)

Neste sentido, o papel do contador de histórias é não apenas de narrar histórias vazias de um livro que se leu, mas de contar histórias que um dia ouviu e que o marcou, que ficou na reminiscência, nos recônditos das lembranças, permeadas por significados de cunho afetivo, subjetivo e que ao serem contadas são revestidas pelo imaginário, pelo fantástico.

Quanto a este aspecto, Maffesolli (2001) define que:

O imaginário é uma força social de ordem espiritual, uma construção mental, que se mantém ambígua, perceptível, mas não quantificável. O imaginário é algo que ultrapassa o indivíduo, que impregna o coletivo ou, ao menos, parte do coletivo. (MAFFESOLLI, 2001, p.58)

O imaginário ganha relevo através das palavras que irá representá-lo, logo ao selecionar cada enunciado, cada frase, cada palavra, o contador as escolhe intencionalmente. As palavras que compõem as histórias dos contadores são

carregadas de poder, o poder da representação, o poder do símbolo que dão vida aos mitos, as fábulas e a todos os elementos fantásticos que se manifestam pela voz.

Estas representações propagadas pelos contadores são sistemas simbólicos, ou como afirma Bourdieu (2002)

Os sistemas simbólicos como instrumentos de conhecimento e de comunicação só podem exercer um poder estruturante porque são estruturados. Os símbolos são instrumentos de conhecimento e comunicação e eles tornam possível a reprodução da ordem social. (BOURDIEU, 2002, p.09)

Estas representações presentes nas narrativas orais são compostas por imagens, imaginário, os quais nos apontam para a percepção cultural e concepção de pertencimento social. Segundo Habermas (2002, p.95): “Sob o aspecto do entendimento, elas servem à tradição e a continuidade do saber cultural, sob o aspecto da socialização, servem a formação e à conservação de identidades sociais” ainda Habermas (2002, p.96) assegura: “É o armário do saber, do qual os seus participantes da comunicação extraem interpretações no momento em que se entendem mutuamente sobre algo”.

Ou seja, as enunciações dos contadores são símbolos reproduzidos socialmente e que comprovam a força das representações, na qual o real e o imaginário se fundem e criam novas formas e novos valores, construtos mentais, que se instauram por vezes no sobrenatural, no mito, no fantasmagórico, nas crenças religiosas, criando assim, a imagem de seres mágicos, com poderes e encantamentos, ou figuras horripilantes, lobisomens, fantasmas, dentre outros. Sendo que ao serem propagados se mantiveram e/ou se manterão vivas por décadas, centenas e/ou milhares de anos através das narrativas orais.

No contexto atual, no mundo pós-moderno, é através dos símbolos construídos socialmente que reconhecemos os grupos sociais, suas posições de poder, seus valores, até mesmo a hierarquização social, muitas vezes representada pelos símbolos do que se possui ou não: carros caros, mansões, roupas de marca, etc. Além disso, reconhecemos como símbolos máximos de pertencimento territorial e/ou identidade nacional: as bandeiras, os hinos, os emblemas e brasões impregnados de ideias de territorialização.

Como afirma Bourdieu (2002):

[...] Os símbolos são os instrumentos por excelência da integração social: enquanto instrumentos de conhecimento e de comunicação [...], eles tornam possível o consensus acerca do sentido do mundo social que contribui fundamentalmente para a reprodução da ordem social: a integração lógica é a condição da integração moral. (BOURDIEU, 2002, p.10)

As narrativas orais deixam emergir não apenas figuras simbólicas. Pois os símbolos ali são formas de representação social, que apontam traços da identidade coletiva, suas múltiplas instâncias, crenças e interesses. Ou como sugere Jodelet (2001):

As representações sociais indicam a existência de um pensamento social que resultou das experiências, das crenças e das trocas de informações ocorridas na vida cotidiana dos seres humanos. Em outras palavras, são construções mentais que surgem de uma necessidade e ajudam a orientar a conduta no dia-a-dia, sendo verdadeiras “teorias do senso comum. (JODELET, 2001, p.22)

Desta forma, o contador de histórias não tem em sua função um ato ingênuo, desprovido de intencionalidade, ao contrário, há uma função para além da arte. Compreendemos que contar histórias é usar a imaginação de forma racional, sem perder a ludicidade, a fantasia, através da voz, do olhar permeado de significações, e interpretações, com o qual tenta desenhar o mundo, projetar seus sonhos, além de argumentar as suas crenças, os seus valores, representar seu meio social e os seus saberes.

2.3 AS NARRATIVAS ORAIS DE CUNHO FANTÁSTICO E A QUESTÃO DAS IDENTIDADES

As narrativas orais de cunho fantástico podem ser definidas como histórias que envolvem o maravilhoso, o sobrenatural, a fantasia, nas quais seres humanos ganham contornos irrealistas, são dotados de superpoderes, podem sofrer mutações, assim como, seres não humanos ganham traços e capacidades humanas, o que chamamos de personificação. São narrativas em que a espiritualidade, os elementos míticos e lendários se fundem com o real, com o cotidiano e compõem os enredos que se enraízam no imaginário das pessoas, uma vez que estas narrativas ao serem

propagadas não são frutos da imaginação individual, configurando-se em características e na própria identidade de um povo.

Ou como explica Maffesoli (2001):

Pois como o imaginário não se reduz à cultura. Tem certa autonomia. Mas, claro, no imaginário entram partes de cultura. A cultura é um conjunto de elementos e de fenômenos passíveis de descrição. O imaginário tem, além disso, algo de imponderável. É o estado de espírito que caracteriza um povo. Não se trata de algo simplesmente racional, sociológico ou psicológico, pois carrega também algo de imponderável, um certo mistério da criação ou da transfiguração. (MAFFESOLI, 2001, p.75)

Ao pensarmos as narrativas orais de cunho fantástico como reflexos que caracteriza um povo, como obra do imaginário que se efetiva nas práticas discursivas, as reconhecermos como produtoras e reveladoras de identidades, visto que as narrativas fantásticas são formas da expressão da existência, é uma forma de explicarmos a existência do mundo e a nossa própria existência, de revelarmos a forma como pensamos, sentimos e notamos a nós e aos outros.

Notamos tal proposição ao nos depararmos com os mitos indígenas, para os casos de assombração, e até mesmo da literatura clássica recheados de elementos mágicos, nos quais ficam explicitados temas atemporais, situações que de caráter universal, permeados por conflitos, medos, aspirações, e pela sentimentalidade. Elementos estes, que nos são oferecidos para proporcionar uma explicação do mundo que nos rodeia, bem como nos permitir criar formas de lidar com isso.

Assim, podemos afirmar que as narrativas orais de cunho fantástico estabelecem um conjunto de significados, valores religiosos, éticos e morais para a vida social, bem como indicam comportamentos, ensinamentos para que um indivíduo se compreenda como pessoa pertencente a um determinado grupo, ou dito de outro modo, elas deixam emergir nos seus enredos reflexões sobre o lugar do sujeito no mundo, sua identidade e seus pertencimentos.

Segundo Tomaz Tadeu da Silva (2000):

A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos. (SILVA, 2000, p.18)

Ou seja, a identidade é construída simbólica e socialmente, sendo as representações o meio pelo qual um grupo cria símbolos, que por sua vez ganha significado e sentido a partir da experiência humana.

Neste sentido, Bourdieu (2002) defende a identidade dos grupos através das representações mentais com que se conhecem e se reconhecem como os objetos que lhes dão a ideia de pertencimento a uma classe, grupo ou nação. Para ele, o mundo social é também representação e vontade. Em outras palavras, a representação de vontade e a identidade estão atreladas ao sistema simbólico, que tem produzido ao longo da história, significados universais e totalizadores, permeadas de intencionalidades, a serviço de uma ideologia de dominação, cujo intento não é apenas representar uma cultura, um grupo social ou um indivíduo.

No tocante as questões de identidade que se representam e se revelam por meio da linguagem, da oralidade, na voz do contador de histórias, atentamos para a relevância de estarmos diante de uma produção em constante construção, pois a identidade não é elemento estático, imutável, ela está em transformação, como sugere Hall (2008):

[...] é uma “produção” que se constitui sempre dentro e não fora de um sistema de representações e aponta duas formas – não antagônicas, mas combinadas – de pensar identidade cultural. Primeiro como cultura compartilhada, como quadro de referências e de significados. E, segundo, reconhecendo as diversidades conformadoras de identidades possíveis, combinando “aquilo que de fato somos” com “aquilo que podemos ser”. (HALL, 2008, p.34)

Desta maneira, o que Hall nos revela é que a identidade é construída continuamente, e mantém elos profundos com a imagem que temos de nós e dos outros. Coaduna com as concepções de Hall, o estudioso Fleuri (2003) que complementa tal perspectiva com as questões de interatividade, nas palavras do autor:

A identidade, sendo definida historicamente, é transformada continuamente em relação às formas pelos quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam, de tal forma que, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com uma das quais poderemos nos identificar [...] (FLEURI, 2003, p.34)

Logo, as concepções de identidade são formas de representações simbólicas, instituídas no meio social e também pela imaginação que estão em constante construção, e estes pressupostos são evidenciados nas narrativas orais, uma vez que elas trazem as questões identitárias para as tramas do enredo, com um conjunto de representações, situadas para além do tempo cronológico, com perfis e desenhos da memória social, da tradição popular fundadas na lembrança, onde tantos outros sujeitos já foram enunciados, e por tantos outros serão recontadas com as roupagens ideológicas do narrador atual, que por sua vez será revisitada e repaginada no constante devir, no vir a ser das futuras performances do contador de histórias, numa transmutação constante, dada a polifonia² de vozes e de autoria que constitui as narrativas orais.

Assim, estas narrativas podem e devem se constituir em importantes contribuições para as práticas escolares como concepção inovadora da cultura. O item a seguir tratará desse aspecto e das várias concepções de multiculturalismo.

2.40 MULTICULTURALISMO/INTERCULTURALIDADE E AS PRÁTICAS ESCOLARES

Diante do contexto de fluidez no qual estamos inseridos, a Era da pós-modernidade que nos proporciona uma série de questionamentos e reflexões referentes ao estar no mundo, o ser e suas relações com o outro, a forma de dar e ganhar sentido/significado as estas relações, divagar sobre os discursos que produziram e ainda produzem a identidade e a diferença, dentre outras interrogações que emergem em nós sujeitos pós-coloniais.

E é diante destas discussões, mediante o contexto da contemporaneidade, caracterizada pela era digital, letrada, das informações massificadas e velozes devido à globalização, que visualizamos como a produção simbólica tem subsidiado a construção classificatória e hierarquizante dos saberes, das classes sociais, da maneira como nos colocamos e nos percebemos no mundo, que inquietações

² Tomamos o termo Polifonia conforme as concepções de Bakhtin (1981) uma vez que compreendemos que a polifonia é parte essencial de toda enunciação, já que em um mesmo texto ocorrem diferentes vozes que se expressam, pois todo discurso é formado por diversos discursos.

insurgem cada vez mais junto à subversão de visões e concepções sob o viés do discurso da modernidade, permeado de intenções e interesses, que empondera a oligarquia do hegemônico, construída sob o binarismo entre o bem e mal, o erudito e o popular, o branco e o preto, cujo principal objetivo é classificar, tipificar sob a ótica da desqualificação. Sob este aspecto, percebemos o discurso como meio eficaz de manutenção de poder, ou como questiona Foucault (1999):

Quais tipos de saber vocês querem desqualificar no momento em que vocês dizem ser esse saber uma ciência? Qual sujeito falante, qual sujeito discorrente, qual sujeito de experiência e de saber vocês querem minimizar quando dizem: eu, que faço esse discurso, faço um discurso científico e sou cientista? (FOUCAULT, 1999, p.15)

Tal posição é reafirmada na teoria pós-colonial de Homi Bhabha (2012) no livro “O local da cultura” onde percebemos que o discurso moderno é construído a partir da crítica a ideia de lugar, visto como uma esfera de produção de naturalismo e essencialismos, um obstáculo à incorporação de racionalidades, ou seja, o lugar passou a ser visto apenas como impedimento do progresso.

Os caminhos propostos por Bhabha (2012) se materializam na perspectiva de reintrodução da dimensão do lugar, a partir da dinâmica do conceito de entre-lugares, sob o olhar de revisão, renovação e diferenciação dos arranjos sociais. Surge o imperativo de darmos atenção aos grupos e conhecimentos que estiveram à margem, a fim de superarmos a ideologia do hegemônico acerca dos procedimentos civilizatórios colonizadores, cabendo à escola mediar, protagonizar este processo de diálogo, inclusão e alteridade.

Mediante o exposto, todas estas discussões nos levam a pensar e ponderar sobre os estudos definidos e nomeados como multiculturalismo, comumente definido como um movimento que luta pela diversidade, no que tange ao reconhecimento e a representação da diversidade.

O marco inicial do multiculturalismo como movimento social teve origem nos Estados Unidos em defesa das lutas dos grupos negros, além de outras minorias; sendo um movimento intimamente ligado ao meio acadêmico, uma vez que seus precursores foram professores doutores afro-americanos que lecionavam nas universidades componentes curriculares voltadas aos estudos sociais e que por sua vez trouxeram por meio de suas obras questões sociais, política e culturais de

interesse para os afrodescendentes, dentre eles destacaram-se: George W. Williams, Carter G. Woodson, W.E.B. Dubois, entre outros.

Seguindo a discussão sobre a gênese do Multiculturalismo, considera-se que no Brasil o multiculturalismo iniciou-se com as discussões sobre a pluralidade cultural, que vêm crescendo, especialmente a partir dos anos 80, onde as principais preocupações centram-se na luta incessante por dar visibilização de direitos aos diversos grupos sociais que foram historicamente sacrificados, invisibilizados: negros, indígenas, Sem Terra, Homossexuais etc.

Nestes termos, Silva (2007, p.26) define que: “O multiculturalismo é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior daqueles países para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional”.

No âmbito educacional o Multiculturalismo tem sido permeado por várias significações e concepções, pois assim como em muitos outros movimentos, o multiculturalismo possui abordagens diferentes, bem como nomenclaturas distintas conforme o estudioso que tivermos como referência. Neste sentido, Candau (2005) apresenta algumas considerações:

Outra dificuldade para penetrar na problemática do multiculturalismo está referida à polissemia do termo. Inúmeras e diversificadas são as concepções e vertentes multiculturais. Muitos autores, tanto de perspectiva liberal quanto de inspiração marxista, que levantam fortes questionamentos teóricos e em relação ao seu papel na sociedade, não levam devidamente esse fato em consideração ou, quando o fazem, referem-se a aspectos mais superficiais, sem distinguir com maiores profundidades as diferentes posições, ou fazem grandes generalizações. (CANDAU, 2005, p.22)

De forma geral, são apontados: assimilacionista (paradigma da privação cultural), Diferencialista (paradigma das Diferenças Culturais) e intercultural (Paradigma da Diversidade Cultural). Nos apoiaremos na perspectiva de Peter Maclaren (2000), um dos grandes estudiosos da questão na atualidade, que nos sugere quatro grandes tendências: multiculturalismo conservador, multiculturalismo humanista liberal, multiculturalismo liberal de esquerda e multiculturalismo crítico ou revolucionário.

Cabe fazermos alguns esclarecimentos sobre esta polissemia de concepções sobre o multiculturalismo. Assim, de forma ampla, podemos expor que: o multiculturalismo conservador condiz com a visão colonial, onde se busca

subalternos, subordinados, serviçais. No multiculturalismo humanista liberal refere-se a “igualdade intelectual natural” entre os povos. O multiculturalismo liberal de esquerda “ênfatiza a diferença cultural” conforme McLaren “[...] trata a diferença como uma essência’ que existe independente de história” (2000, p.157). E o multiculturalismo crítico revolucionário seria uma política de inclusão e empoderamento dos que se encontram à margem.

O multiculturalismo revolucionário é um multiculturalismo feminista socialista que desafia os processos historicamente sedimentados, através dos quais identidades de raça, classe e gênero são produzidas dentro da sociedade capitalista. Conseqüentemente, o multiculturalismo revolucionário não se limita a transformar a atitude discriminatória, mas é dedicado a reconstruir as estruturas profundas da economia política, da cultura e do poder nos arranjos sociais contemporâneos. Ele não significa reformar a democracia capitalista, mas transformá-la, cortando suas articulações e reconstruindo a ordem social do ponto de vista dos oprimidos. (MCLAREN, 2000, p.284).

Quanto às abordagens multiculturais na Educação notamos que há uma unanimidade que comunga do discurso de negação do universalismo e ao relativismo cultural, na qual emerge a importância de práticas educativas que contemplem uma concepção inovadora de cultura, que perceba as diferenças culturais com vistas à interação entre elas, num processo dialógico que favoreça a superação das desigualdades que se estabeleceram ao longo da história, por um discurso de poder. Neste sentido, teoricamente a abordagem que se estabelece como mais adequada a esta demanda é a concepção de multiculturalismo crítico, que vai além das ideias liberais e ingênuas, cujo principal ponto reside na ideia de tolerância, de convivência pacífica.

No entanto, percebemos que as práticas mais difundidas no contexto escolar ainda se encontram voltadas para outras concepções culturais que desprezam os aspectos multiculturais, discursos por vezes estereotipados sobre as diferenças são proferidos de forma mascarada, camuflada, outras vezes buscam-se por trabalhos pontuais que folclorizam as culturas em datas comemorativas, sem qualquer função reflexiva ou dialógica.

O multiculturalismo crítico propõe uma discussão que contempla aspectos de resistência, na qual a escola tem um papel preponderante e desafiador de mobilizar mudanças sociais por meio de uma proposta pedagógica que prime pela

democracia, estimulando uma posição crítica e transformadora dos sujeitos envolvidos.

Logo, podemos perceber que tal concepção exige uma postura desafiadora frente às demandas instauradas no interior de cada contexto, revestidas por múltiplas urgências que ao longo dos anos foram colocados como desnecessários, ou foram e são omitidos tais como as questões: de gênero (masculino e feminino), etnia, nacionalidade e territorialidade (negro, índio, nordestino, americano, africano, etc.) homossexualidade, classe social.

Como nos explica Silva (2007):

O multiculturalismo mostra que o gradiente da desigualdade em matéria de educação e currículo é função de outras dinâmicas, como as de gênero, raça e sexualidade, por exemplo, que não podem ser reduzidas à dinâmica de classe. [...] Além disso, o multiculturalismo nos faz lembrar que a igualdade não pode ser obtida simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo hegemônico existente, [...] mas depende de uma modificação substancial do currículo existente. (SILVA, 2007, p.54)

Problematizar tais questões, interrogar sobre quais conhecimentos são necessários para articulação entre tais diferenças, resgatar saberes oriundos das demais camadas sociais além da elite hegemônica, recompor os conteúdos sob a lógica da hibridização cultural, dar acesso e permeabilidade a interdisciplinaridade é pensar num currículo para a equidade, para a concepção do multiculturalismo crítico.

Diante de todos esses aspectos que apresentamos, vale sinalizar que além desta diversidade de linhas e tendências que classificam o multiculturalismo há ainda alguns teóricos que definem este processo não como multicultural, mas como interculturalidade, uma vez que aos propormos discutir cultura e diversidade na pós-modernidade devemos levar em conta que dada a mobilidade, a fluidez dos tempos atuais não é mais possível pensarmos na cultura de forma isolada, mas numa estado constate de contato.

Sendo assim, a interculturalidade tem seu conceito focado na questão de que as culturas não se encontram fechadas, elas estão em constante interação, de uma forma recíproca que favorece o convívio e integração, numa relação baseada no respeito pela diversidade e no enriquecimento mútuo.

Conforme Organización En Estados Iberoamericanos - OEI, (1997-1998) a interculturalidade se manifesta de três formas:

A primeira através do contato entre diferentes culturas e que não deve conter uma relação de dominação e de não reconhecimento da cultura alheia. A segunda propõe que ao se estabelecer contato com outra cultura haja o diálogo, a negociação, respeito e reconhecimento das particularidades culturais, o que pode vir a modificar alguns símbolos existentes nelas, devido à interação. Enquanto a terceira define o conceito de interculturalidade como uma relação entre duas ou mais culturas, porém com o reconhecimento de que o resultado de um diálogo não irá afetar as diferentes culturas. (OEI, 1997-1998, p.04)

Cantoni (2005) afirma que:

Interculturalidade é transpor as barreiras da própria cultura e ver o “Outro” de forma equivalente, reconhecendo a sua cultura como diferente e não inferior ou superior à sua específica. Assim, o conceito de “interculturalidade” significa que os indivíduos negociem os sentidos até se chegar à compreensão mais profunda e verdadeira possível dos sentidos atribuídos à linguagem/língua dos interlocutores. (CANTONI, 2005, p.11)

Logo, poderíamos afirmar que ser intercultural é principalmente reconfigurar as nossas concepções culturais, buscando reconhecer as múltiplas fontes da nossa identidade, compreender a pluralidade de códigos culturais, com vistas assim poder superar estereótipos no percurso do diálogo intercultural, o que culmina na reflexão sobre o “diferente”, o “Outro”, numa relação não de busca por estranhos, mas num discurso relacional em que o próprio sistema de sua representação está em questionamento.

Perante tais reflexões e diante da necessidade de olhar para o outro, para a diversidade, para a pluralidade que existe em nossa sociedade, um dos caminhos a ser percorrido em nossas práticas pedagógicas pensamos nas práticas multiculturais e/ou interculturais e, como vimos, pensarmos mediante tais perspectivas nos exige não apenas reconhecermos a cultura do outro como diferente, mas entender e respeitar o fato de que pertencer a uma cultura diferente, que este precisa ser visto dentro da própria diferença, significa pensar e se relacionar no mundo, e com o mundo, de forma diferente.

Deste modo, compreendemos que o trabalho pedagógico numa perspectiva intercultural é que melhor contempla a inserção das narrativas orais nas práticas educativas escolares, sendo assim, nos debruçaremos a discutir sobre esse aspecto no item a seguir.

2.5 AS NARRATIVAS ORAIS NA SALA DE AULA COMO EXPRESSÃO DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

A educação sob a perspectiva intercultural assume papel de destaque nos estudos sobre currículo na atualidade. Tais discussões nos apontam para a superação da concepção oriunda do currículo tradicional e monocultural, no qual as técnicas, os métodos, os conteúdos e o acúmulo de conhecimentos científicos são centrais.

O primeiro passo rumo a esta superação da concepção de currículo é ampliarmos nossas reflexões direcionadas ao entendimento que o currículo como ato social, político que não pode ser estudado separadamente da cultura, pois sendo a escola um espaço social em que está presente uma grande diversidade cultural não há como separar tais aspectos na composição e construção curricular.

Nestes termos, Macedo (2007) acrescenta que:

[...] o projeto de um currículo intercultural em atos intercríticos quer configurar-se por uma construção coletiva via a formação de uma confederação de ideias e realizações de seres humanos que se querem pães de possibilidades críticas enquanto virtuosidades nascentes e compromisso ético, para nós, funções fundamentais de uma etnoeducação crítica. (MACEDO, 2007, p.50)

O currículo intercultural deste modo deve ser construído na direção da coletividade, carecendo ser entendido e trabalhado tendo em conta a diversidade dos alunos, recorrendo-se a práticas que permitam e facilitem o intercâmbio dos saberes. E quando falamos em saberes, é imperioso que o currículo esteja adequado à realidade, ao contexto e as necessidades, oportunizando a estes sujeitos, um espaço que possibilite a produção cultura entre os diferentes grupos sociais em que estão inseridos na escola, que oportunize ao aluno interagir, experimentar vivências, discordar, discutir, negociar numa perspectiva crítica, onde o estudante seja capaz de perceber os juízos de valor, os jogos de interesses que estão por trás das classificações e padronizações culturais.

Diante desse imperativo e ao olharmos para o mundo imaginário e luminoso das narrativas orais e buscarmos por significados mais ou menos evidentes, que é e sempre foi, um exercício extremamente prazeroso, percebemos que estamos diante

de uma atividade educativa como prática cultural, que é enriquecedora e singular no contexto atual, especialmente para as práticas interculturais, pois ao propormos a tarefa de interpretarmos a fala de personagens de livro didático ou literário, da TV, do cinema, ou vídeo da internet, bem como ao ouvirmos e dialogarmos com as narrativas orais estaremos diante da diversidade de linguagens, de significações, de modos de ver o mundo. Mais especificamente, quanto aos narradores como partícipes das atividades escolares, estaremos em contato direto com sujeitos da própria comunidade, estaremos incluindo novos saberes, novos autores nas práticas educativas.

Assim, compreendemos o fazer pedagógico sob a iminência das prerrogativas da educação como prática intercultural como forma de possibilitar a inserção da pluralidade, que numa visão crítica, propositiva e inclusiva explicita preocupações com a diferença e problematiza o jogo da diversidade. Sendo assim, percebemos que as narrativas orais fantásticas são caminhos oportunos para este trabalho, pois como apregoa Celso Sisto (2012):

Para os tempos atuais, estamos diante da possibilidade de fazer do ato de narrar uma história um exercício de inclusão, porque importante para toda e qualquer idade (atentando, claro, para as especificidades de cada fase de desenvolvimento do sujeito). Os alunos são diversos, como são diversas as pessoas com as quais nos relacionamos no mundo, dentro e fora da sala de aula. É possível, através desse trabalho, todo o tempo, estar dirigindo a atenção para como a literatura e a narrativa pode espelhar o mundo das diversidades que nos rodeiam. (SISTO, 2012, p.11)

Com a educação intercultural rompe-se o olhar hierarquizante da ideologia dominante que põe a margem as particularidades das narrativas orais, repele o estereótipo que as desprestigia, inferioriza e invisibiliza devido, sobretudo, ao fato de não estarem na variedade linguística de prestígio social, por não representar o hegemônico, o modelo eurocêntrico.

Coadunam com as práticas pedagógicas sob a perspectiva intercultural apreciar a pluralidade da construção das narrativas orais que são vestidas e vivenciadas nas vozes de pessoas simples, por vezes não alfabetizadas, oriundas de camadas populares, vozes estas que orquestram enredos extraordinários, atrativos, encenados por gestos, movimentos corporais, ritmadas pelo tom ora encantador, ora fantasmagórico.

Pois conforme Celso Sisto (2012) contar histórias é:

Extrapolar as amarras do didático, do exemplar e do mero informativo. Saltar da obrigação de ensinamento para a noção de fruição, de prazer estético, de embelezamento da conversa trocada através de uma história, do exercício de linguagem que procura a forma adequada para dizer-se de si mesmo. Mas duvido que uma história bem contada não produza ecos no ouvinte! Ecos que se prolongam para além do momento do narrado. (SISTO, 2012, p.34)

Poderemos explorar essa movimentação como forma de despertar a curiosidade, o desejo por conhecer a relação das histórias contadas e importância para a produção de sentido nos seus ouvintes, pois é certo que mais importante do que apontar as diferenças presentes nas narrativas orais, é dialogarmos com estas diferenças, pois estaremos percebendo e refletindo sobre a pluralidade de maneiras como nos registramos e somos registrados nos processos de subjetivação e invenção presentes nos enredos.

Reforçam este pensamento as concepções de Paulo Freire (2011), o qual nos sugere que o homem é um sujeito de relações, capaz de tomar distância, de objetivar o mundo e objetivar a si mesmo através do ato de conhecer. A forma como o indivíduo capta e interpreta a sua realidade vai determinar sua relação com o mundo objetivo e sua pluralidade de significações. É na cultura que ele vai encontrar os primeiros elementos para construção de discernimentos, ou seja, a consciência de sua temporalidade e de sua historicidade.

A inserção das narrativas orais fantásticas em sala de aula contribuirá para a desconstrução de estereótipos enraizados nas práticas educativas tradicionais, que prioriza pela literatura canonizada, produzidas no rigor da linguagem escrita formal, culta e também pelos contos de fadas clássicos, em que princesas e príncipes são modelos da cultura Européia, moças loiras, de pele clara, olhos verdes ou azuis, em castelos majestosos, circundado de neve, enfim, toda uma ambientação fora do contexto que vivenciamos.

Do mesmo modo, que estaremos pondo os contadores de história dentro do processo de ensino e de aprendizagem, o que oportunizará um elo entre esses sujeitos que supostamente têm traços identitários e culturais diferentes, com vistas a um diálogo que constituam em pontes culturais, onde diferentes modos de subjetivação/objetivação, as crenças, os saberes e as ideologias estarão na dinâmica da comunicação.

Estas práticas pedagógicas serão uma forma de caminharmos em direção oposta ao discurso moderno, uma vez que estaremos colocando em destaque o “Outro” que sempre esteve no “não lugar”, no silêncio, na invisibilidade. Sujeitos emudecidos pela hegemonia cultural letrada, que para muitos se compõe como a única detentora do prestígio, de saberes e verdades, estaremos buscando por caminhos pedagógicos inovadores capazes de partilhar sapiências através da inserção de novos discursos, novos saberes, novos conhecimentos.

3 ITINERÂNCIAS METODOLÓGICAS

3.1 CONTEXTUALIZANDO O CENÁRIO DA PESQUISA

A pesquisa *É do jeito da gente que eu vou contar! As narrativas orais: da comunidade às práticas educativas escolares* foi realizada na cidade de Tapiramutá, estado da Bahia, localizada na microrregião do Paraguaçu, centro-norte baiano, a 353,2 km de Salvador, capital do estado.

A cidade teve como primeiros habitantes os índios Paiaiás, posteriormente os caçadores da microrregião que vinham esperar pelas antas (tapiras) espécie abundante naquele período (por volta de 1900) devido a quantidade de matas e rios que cercavam o local. Por isso o nome da cidade ser de origem indígena Tapira (anta) mutá (espera) que significa Espera D'anta.

Conforme dados do IBGE 2010³ Tapiramutá possui uma população de 16.528 (dezesesseis mil quinhentos e vinte e oito) habitantes, o índice de desenvolvimento humano – IDHM está em crescimento, passou de 0,268 em 1991 para 0,594 em 2010, embora esteja abaixo do Brasil que é de 0,727. Atualmente a economia está fundamentada na pecuária e na agricultura, com uma queda acentuada na produção do café.

Quanto aos dados educacionais, conforme dados do INEP 2012⁴, o total da população alfabetizada era de 11.362; contando com 22 escolas públicas e apenas 1 escola privada, a matrícula do Ensino Fundamental foi de 3.224 e o Ensino Médio de 747, estando o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB conforme dados de 2013⁵, crescendo além das metas projetadas, sendo que a meta alcançada dos anos iniciais do ensino fundamental foi de 4,5 e dos anos finais do ensino fundamental ficou em 3,8.

³ Fonte IBGE/DPE/censo 2010 disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=293130>

⁴ Fonte: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP - Censo Educacional 2012. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=293130>

⁵Fonte: IDEB/INEP (2013), disponível em: <http://www.qedu.org.br/cidade/3886-tapiramuta/ideb?dependence=5&grade=1&edition=2013>



Figura 01: Mapa do Estado da Bahia com a Localização de Tapiramutá. **Fonte:** Internet⁶

Diante do exposto, cabe sinalizar que escolhemos este cenário para desenvolvermos a pesquisa por entender que ele reúne as condições básicas necessárias para esse fim, consideramos, portanto, as seguintes razões: por ser a cidade onde atuo há mais de uma década na educação básica deste município, nas redes estadual e municipal de ensino, segunda por ter as minhas origens há mais de quatro gerações neste local, e a terceira por ser filha e neta de contadores de história tapiramuteses.

3.2 DESENHO E ESCOLHAS METODOLÓGICAS:

Mediante o contexto que assentamos nossa pesquisa e considerando o objeto e os atores sociais focos da investigação: as narrativas orais e os contadores de

⁶ Figura 1 disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Tapiramut%C3%A1>

histórias e professores da Educação Básica da cidade de Tapiramutá, Bahia, sujeitos ativos, situados num tempo histórico e social, carregados de subjetividades, significações e sentidos, seres multifacetados e complexos. Fez-se imperativo estarmos conscientes de que o ato de pesquisar caracteriza-se por ser uma atividade complexa que exige do pesquisador/investigador um “refinamento do olhar”, a ousadia de experimentar, correr riscos, enveredar por caminhos da criatividade, com o amparo da fusão: entre a teoria, a prática e a análise, pois como nos sugere Ludke e André (1986):

Os fatos, os dados, não se revelam de forma gratuita aos olhos do pesquisador. Esta postura diferenciada, se faz ainda mais presente quando se trata de pesquisa na área de ciências Humanas, mais precisamente ao nos debruçarmos à pesquisa em Educação, que tem como foco de estudo “sujeitos”. (LUDKE and ANDRÉ, 1986, p.04)

Cientes ainda, de que a nossa pesquisa se configurou na tessitura das relações sociais, na interação humana, cuja matéria prima residiu na e por meio da linguagem, mais precisamente por meio da oralidade, na interação verbal por meio da enunciação, na qual os contadores partilharam suas narrativas, seus saberes, numa afinidade dialógica e social. Pois, conforme Bakhtin (1992, p.399) “todas as esferas das atividades humanas estão sempre relacionadas com a utilização da língua, que efetua-se em forma de enunciados, concretos e únicos”.

Logo, a pesquisa sob o viés cartesiano do cientificismo positivista, que prima pela busca por verdades absolutas e incontestáveis, não mais daria conta das novas demandas investigativas.

Sob este aspecto, Demo (2002) salienta que:

[...] em termos cotidianos, pesquisa não é um ato isolado, intermitente, especial, mas atitude processual de investigação diante do desconhecido e dos limites que a natureza e a sociedade nos impõem [...]. Faz parte do processo de informação, como instrumento essencial para a emancipação. (DEMO, 2002, p.16)

Desta forma, buscamos ancorar nossa investigação através da pesquisa qualitativa, uma vez que para alcançarmos os nossos objetivos de investigar a relação entre as narrativas orais, as identidades e o imaginário, bem como, relacionar as representações reveladas ao longo das narrativas orais com as práticas educativas, fez-se necessário considerarmos o caráter subjetivo e dinâmico

dos sujeitos investigados, seus valores, suas crenças, suas representações, opiniões e atitudes que os caracterizam.

Sobre a escolha pela pesquisa qualitativa Follari (2013) propõe:

Aqueles que defendem a pesquisa qualitativa o fazem compreendendo que ela se estuda a mediação simbólica [...]. Trata-se de recuperar o espaço das subjetividades, essa presença necessária que escapa da mera observação e tradicionais metodologias [...]. (FOLLARI, 2013, p.89)

Foi sob esta obliquidade que procuramos fundamentar nossas ações enquanto pesquisadores, na perspectiva do sujeito e sua interação com o meio. Para tanto, o primeiro caminho metodológico que nos debruçamos foi à pesquisa bibliográfica, através da qual selecionamos o referencial epistemológico que foi estudado através de um plano de leitura elaborado conjuntamente com o professor orientador, cujo objetivo era termos suporte teórico, para estarmos amparados sobre os estudos e concepções sobre a temática, bem como para a análise dos dados que foram construídos ao longo de toda a pesquisa.

Inicialmente selecionamos os seguintes teóricos: Bourdieu (2001), Jovchelovith (2013), Michel Maffesoli (1995), Tomaz Tadeu (2001), Stuart Hall (2006), Roberto Sidney de Macedo (2007), Homi Bhabha (2013), Celso Sisto (2009), Fernandes (org.) (2003).

Num segundo momento, diante da necessidade de selecionarmos e identificarmos os contadores de histórias de Tapiramutá fizemos uma pesquisa exploratória, a fim de reunirmos maiores informações sobre quem eram os contadores de história de Tapiramutá, ou informações que nos levassem a eles.

Para a efetivação da pesquisa exploratória buscamos concretizar parcerias junto ao Departamento de Cultura do município, vinculado a Secretaria Municipal de Educação, sob direção da Senhora Mariária de Oliveira Maia. Neste movimento descobrimos que embora o município já tenha um trabalho bem estruturado quanto às questões de produção e fomento à diversidade cultural envolvendo as crianças e os jovens mais carentes, através de diversos projetos e oficinas, tais como: a FANTAPI - Fanfarra Musical de Tapiramutá, Projeto Cultura Sustentável, Capoeira Arte Corpo de Tapiramutá, Projeto "Cultura itinerante", grupo de dança afro Inovarte, Musikarte - A Cidadania em Notas Musicais, até então não havia nenhum mapeamento ou estudo sobre as contadoras e contadores de histórias.

Após tal diagnóstico, realizamos a parceria com a Secretária municipal de Saúde de Tapiramutá, que nos deu todo suporte necessário para termos contato e realizarmos as entrevistas semi-estruturadas (em anexo) junto aos agentes comunitários de saúde (ACS). Ressaltamos que tal escolha justifica-se pelo fato de que as funções e ações destes profissionais, previstas nos documentos do Ministério da Saúde de 1994, destacam-se: “Participar da vida da comunidade principalmente através das organizações, estimulando a discussão das questões relativas à melhoria de vida da população; - Coletar dados sobre aspectos sociais, econômicos, sanitários e culturais, dentre outros”.

Sendo assim, tais características do labor diário dos Agentes de Saúde (ACS) coadunavam com o que vislumbrávamos: o apoio de pessoas que conhecessem e estivessem em contato direto com a comunidade para que pudessem nos dar um direcionamento, uma base para iniciarmos a busca por identificar, localizar e assim iniciarmos os primeiros contatos com as contadoras e os contadores de histórias de Tapiramutá.

Dessa forma, podemos assegurar que a realização das entrevistas semi-estruturadas junto aos agentes comunitários de Saúde de Tapiramutá, foi muito satisfatória para nossa pesquisa, pois através desta ferramenta conseguimos obter várias indicações de nomes das contadoras e contadores de histórias, muitas vezes chamados por contadores de “causos”. Seus endereços e algumas vezes até detalhes de histórias ouvidas no decorrer das visitas e acompanhamentos realizados, ao longo dos anos de serviço foram obtidos. Todas estas informações nos serviram de aporte para montarmos um banco de registros, contendo um esboço dos dados reais do campo de investigação que nortearam ações posteriores da nossa investigação.

Neste sentido, quanto à relevância da pesquisa exploratória Gil (1999) sinaliza que:

[...] as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. (GIL, 1999, p.43)

Munidos das informações construídas na pesquisa exploratória, optamos pela pesquisa de campo, que foi composta de duas fases, a primeira junto aos

contadores de história, visto que ambicionávamos conhecer as narrativas orais dos contadores de história da cidade de Tapiramutá e identificar os elementos do imaginário que as compunham, bem como as representações da identidade dos sujeitos que emergiam delas.

A segunda fase da pesquisa de campo foi desenvolvida junto aos professores da Educação Básica, da rede pública e particular de ensino, uma vez que um dos nossos maiores objetivos residia em fomentar uma rede de diálogos com os docentes para elaboração de proposta e proposições pedagógica que contemplassem as narrativas orais no currículo escolar.

Tais aspirações advindas da pesquisa de campo demandavam que fizéssemos o levantamento dos dados diretamente da fonte, ou seja, exatamente como eles ocorrerem no real, junto à residência dos contadores, participação de encontros e/ou reuniões para contação de histórias, bem como, durante as oficinas formativas com os professores, para que pudéssemos compreender e explicar o problema da pesquisa, pois como nos aponta Gonsalves (2001):

A pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas. (GONSALVES, 2001, p.67)

Quanto aos instrumentos de construção dos dados, em conformidade com a pesquisa de campo, utilizamos com os contadores de história as entrevistas narrativas, pois concebemos que:

[...] a entrevista é uma ferramenta imprescindível para se trabalhar buscando-se contextualizar o comportamento dos sujeitos, fazendo a sua vinculação com os sentimentos, crenças, valores e permitindo, sobretudo, que se obtenham dados sobre o passado recente ou longínquo, de maneira explícita, porém tranquila [...] (THOMPSON (1992) E BURKE (1197) apud BIASOLI-ALVES,1998, p.144).

Ressaltamos que a nossa escolha encontra respaldo nas concepções contemporâneas que vêm crescendo no Brasil, principalmente a partir da década de 80 do século passado, as quais se centram na reflexividade, na recolocação do sujeito no centro das interpretações das ciências humanas.

Conforme Kramer (1998, p.23): “resgatar a história das pessoas significa vê-las reconstituírem-se como sujeitos e reconstituir também sua cultura, seu tempo, sua história, re-inventando a dialogicidade, a palavra”. Comungam a esta perspectiva, Jovchelovitch e Bauer (2002, p.110) ao afirmar que: “as narrativas não estão abertas à comprovação e não podem ser simplesmente julgadas como verdadeiras ou falsas; elas expressam a verdade de um ponto de vista, de uma situação específica no tempo e no espaço”.

Como resultado da pesquisa de campo junto aos contadores conseguimos mapear o total de 19 (dezenove) contadores. Deste quantitativo apenas 17 (dezessete) aceitaram participar da pesquisa, dois se recusaram por diferentes razões, 01 (um) porque estava de mudança para outra cidade e outro por achar-se sem as habilidades necessárias para participar da pesquisa, como se fosse “desprovido de conhecimento”, “inaudível”, como podemos perceber no trecho abaixo:

Mais minha fia ... o que um pobre coithado como eu ... que mal foi pra iscola, num sabi nem fazer o propi nomi diretho tem pra dizer a sinhora? ... moça distinta, istudada ... Eu sô um tabaréu da roça ... um anarfabeto ... num sei de nadinha... Num tenho sabença pra ti falá nada não minha santa... (SENHOR E. P, 68 anos)

Estes foram momentos de muita angústia e que geraram em nós o desejo em melhorar ainda mais este primeiro contato, pois não queríamos ter mais nenhuma recusa, precisávamos aperfeiçoar as nossas estratégias de início de conversa. A pesquisa de campo nos deu indicações de que estamos sempre aperfeiçoando, estamos por aprimorarmos, por fazermos adaptações, conforme o fluxo, as circunstâncias e a pessoa a ser entrevistada.

Diante desta conjunção, podemos afirmar que não há uma fórmula fechada, um modelo exato e preciso a ser seguido para realizar as entrevistas narrativas, pois como afirma Alistair Thompson: “Não existe uma única “maneira certa” de entrevistar, e maneira que o “bom senso” indica como “certa” para entrevistas com membros da elite branca do sexo masculino pode ser completamente inadequada em outros contextos culturais” (FERREIRA, Marieta de Moraes (org.), 2000, p.48)

Sendo assim, nesta busca por novas estratégias, uma das ideias que tivemos foi a de buscarmos por parcerias de parentes e ou amigos íntimos além dos Agentes Comunitários de Saúde (ACS) para nos acompanhar nas primeiras visitas, além de

buscarmos, num primeiro momento, em não falar em termos técnicos e burocráticos da pesquisa, da instituição a qual representávamos, queríamos estabelecer intimidade, por isso, optamos como procedimento para a primeira entrevista o seguinte: tentamos minimizar a presença dos gravadores e das câmeras, adotamos o tom de uma conversa leve e livre, com escuta atenta, com a prudência para dominar o impulso por interromper ou questionar no meio das narrativas, nos olhares fixos aos gestos, as expressões faciais, aos silêncios e pausas, num diálogo onde o olhar e a escuta respeitosa e vigilante eram nossas falas.

Além das entrevistas narrativas individuais também utilizamos de outras atividades para a construção de dados quanto ao levantamento das narrativas orais, realizamos encontros entre os narradores para a contação de histórias que intitulamos de “entrevistas narrativas coletivas”⁷, promovemos 2 (dois) “Cafés com Prosa e a Hora do caso”. Estas atividades estão detalhadas no capítulo 4. Percebemos que estes momentos foram valiosos, devido à fluidez como as narrativas eram contadas. Era notório como os/as contadores/as sentiam mais à vontade na companhia dos outros contadores.

Salientamos que as entrevistas foram filmadas e/ou gravadas, resultando no amplo material em áudio, vídeo e imagens, que posteriormente foram transcritos e apresentados aos contadores para que estes pudessem avaliá-las e autorizar o seu uso no projeto (em anexo os termos de autorização).

Quanto a metodologia que utilizamos para fazer as transcrições podemos afirmar que tentamos ao máximo manter a originalidade das falas, não apenas quanto às variedades linguísticas dos contadores, mas também quanto a própria performance de narrar. Sendo assim optamos pelas reticências ... para indicar pausas, utilizamos ainda anotações entre parênteses (()) para sinalizar os gestos e expressões fisionômicas e fazermos comentários que ajudassem a detalhar. Salientamos também que utilizamos normalmente os sinais de pontuação, e não apenas a? (interrogação) e a ! (exclamação).

Nos casos das narrativas levantadas e sistematizadas em entrevista coletiva, com mais de um contador, e nos Cafés com prosa, utilizamos o nome do contador seguido por dois pontos e travessão, tendo em vista as diversas situações de turno e atos da fala durante o processo de interlocução.

⁷As entrevistas narrativas coletivas foram feitas conforme os estudos de Jovchelovitch & Bauer (2002).

No entanto, sabemos que apesar de todos estes cuidados e minúcias com as transcrições, não conseguimos transpor para o escrito, para a transcrição todas as particularidades e elementos apresentados na entrevista. Como afirma Queiroz (1983, p.85): “O vivido é irrecuperável em sua total vivacidade”.

Em meio a todo este processo de construção dos dados, percebemos o quanto é pertinente fazermos anotações e registros de todo o processo, para que não passe despercebido as nuances, as impressões, os detalhes. Assim, utilizamos o diário de campo, onde registraremos os avanços, as dificuldades, as surpresas, os problemas, para podermos construir um instrumento que foi revisitado ao longo da pesquisa, especialmente na fase de análise e interpretação dos dados que emergiram da pesquisa de campo, pois como ressalta Hess (1996):

O cotidiano do pesquisador, como aquele do docente, ou mesmo da maioria das pessoas, faz passar de uma coisa a outra. O pensamento, ele mesmo, passa por fases múltiplas onde reflexões práticas alternam com reflexões teóricas. Os encontros, as leituras se sucedem umas às outras em função de tudo o que ocorria a atualidade pessoal ou social (leitura dos jornais, a investigação no terreno, a visita às livrarias, a confrontação com colegas, a participação nas conferências, etc.). A escrita do diário permite coletar de vez em quando no vivido do dia a dia “instantes” que se vivem e que nos parecem trazer neles uma parte de significado. (HESS, 1996, p.80)

Na segunda fase da pesquisa de campo, junto aos professores, nos orientamos a partir dos fundamentos da pesquisa ação, pois conforme define KEMMIS e MC TAGGART (1988)

Pesquisa-ação é uma forma de investigação baseada em uma autorreflexão coletiva empreendida pelos participantes de um grupo social de maneira a melhorar a racionalidade e a justiça de suas próprias práticas sociais e educacionais, como também o seu entendimento dessas práticas e de situações onde essas práticas acontecem. A abordagem é de uma pesquisa-ação apenas quando ela é colaborativa... (KEMMIS e MC TAGGART, 1988, apud Elia e Sampaio, 2001, p.248).

Desta forma, nos centramos em desenvolver a proposta de formação continuada para um grupo de professores da Educação Básica de Tapiramutá. O nosso primeiro passo foi a divulgação e inscrição do curso de formação junto a Secretaria Municipal de Educação e as Escolas do município da rede pública e privada, nesta itinerância tivemos 32 (trinta e dois) inscritos. Assim, tivemos que fazer uma seleção, visto que só disponibilizávamos de 25 (vinte e cinco) vagas.

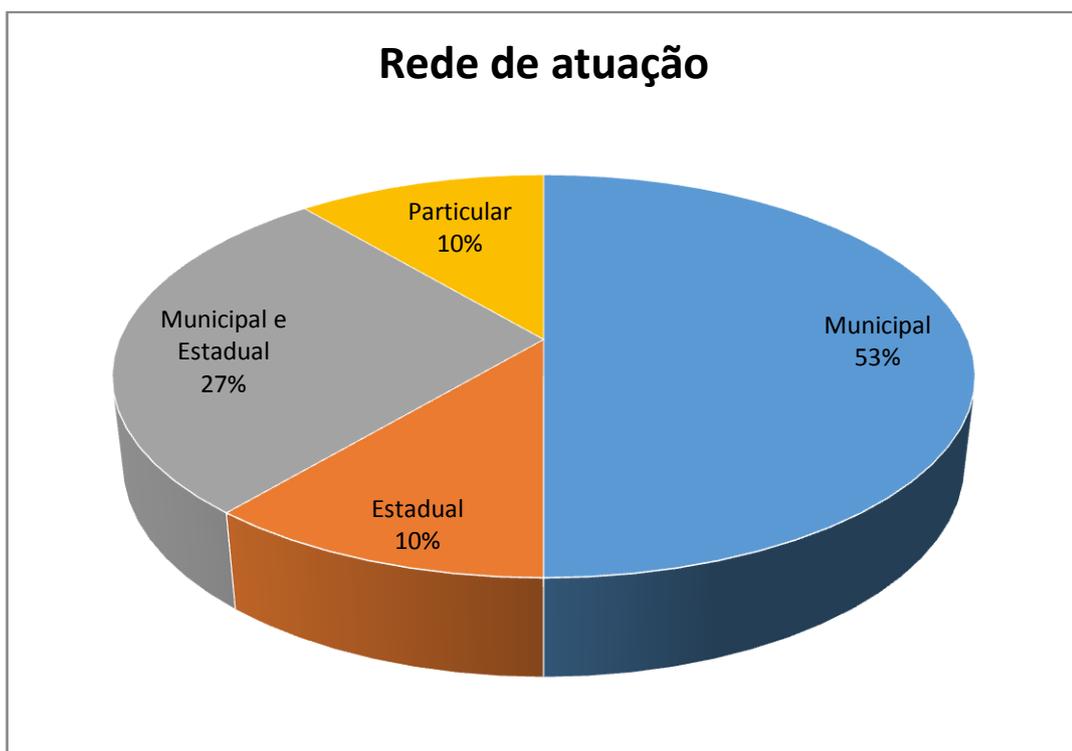
Sendo assim, utilizamos os seguintes critérios para seleção dos professores:

- Vínculo empregatício: priorizamos por professores concursados, tendo em vista a necessidade de diminuirmos os riscos da rotatividade, os quais estão expostos os professores que estão em regime de prestação de serviços.
- Formação acadêmica: Ter licenciatura plena na área de atuação.
- Ser lotado em no máximo duas disciplinas, devido à sobrecarga das atividades que poderiam comprometer o envolvimento e a participação do professor ao longo das atividades propostas no projeto.

Desta forma, o curso teve início com 25 (vinte e cinco) participantes, porém ao longo do percurso 06 (seis) desistiram, alegando diferentes razões: questões particulares, dificuldades quanto à adequação ao horário do encontro (as segundas-feiras no turno noturno), as demandas profissionais, tendo em vista que alguns professores lecionavam 60 horas semanais, entre outras.

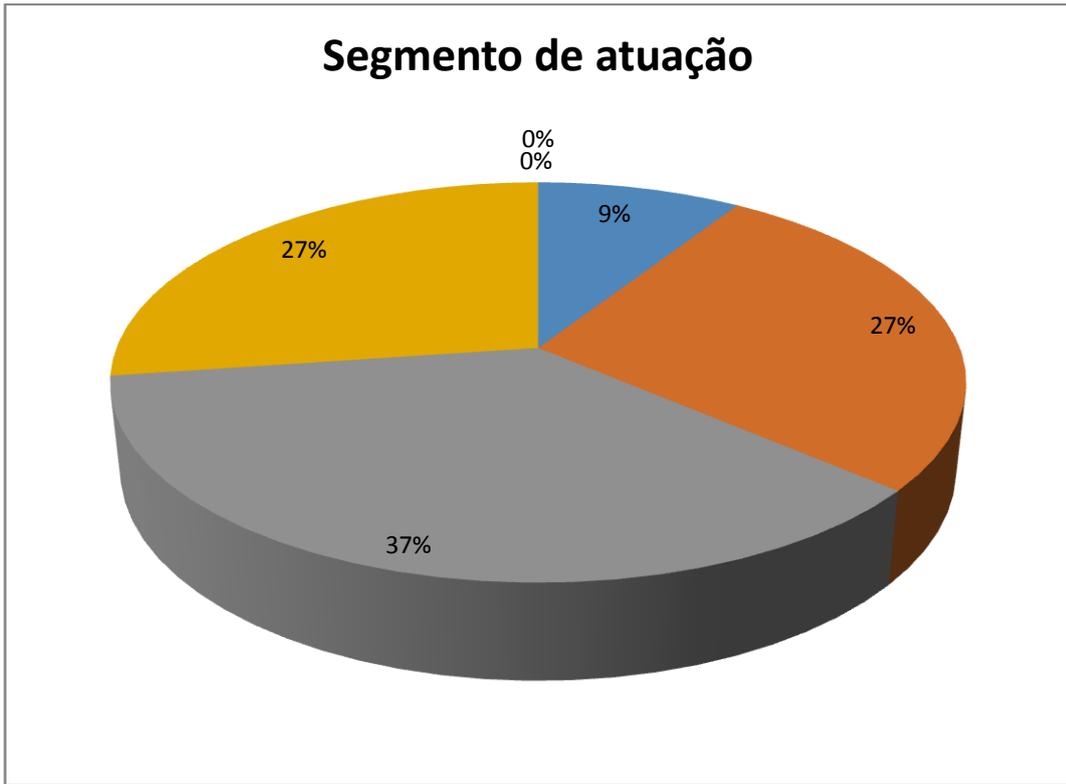
Sendo assim, a formação foi concluída com a participação de 19 (dezenove) professores, composto por uma heterogeneidade de características que estão expostas nos gráficos a seguir:

Gráfico 1: Rede de atuação dos Professores cursistas.



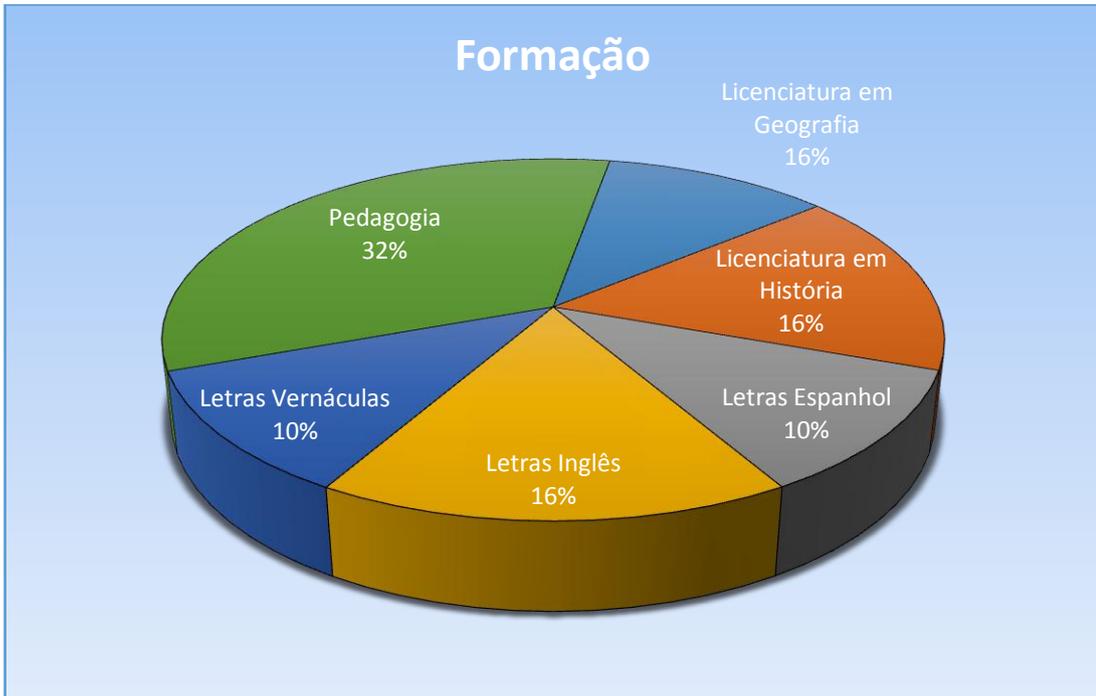
Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 2: Segmento de atuação dos Professores cursistas.

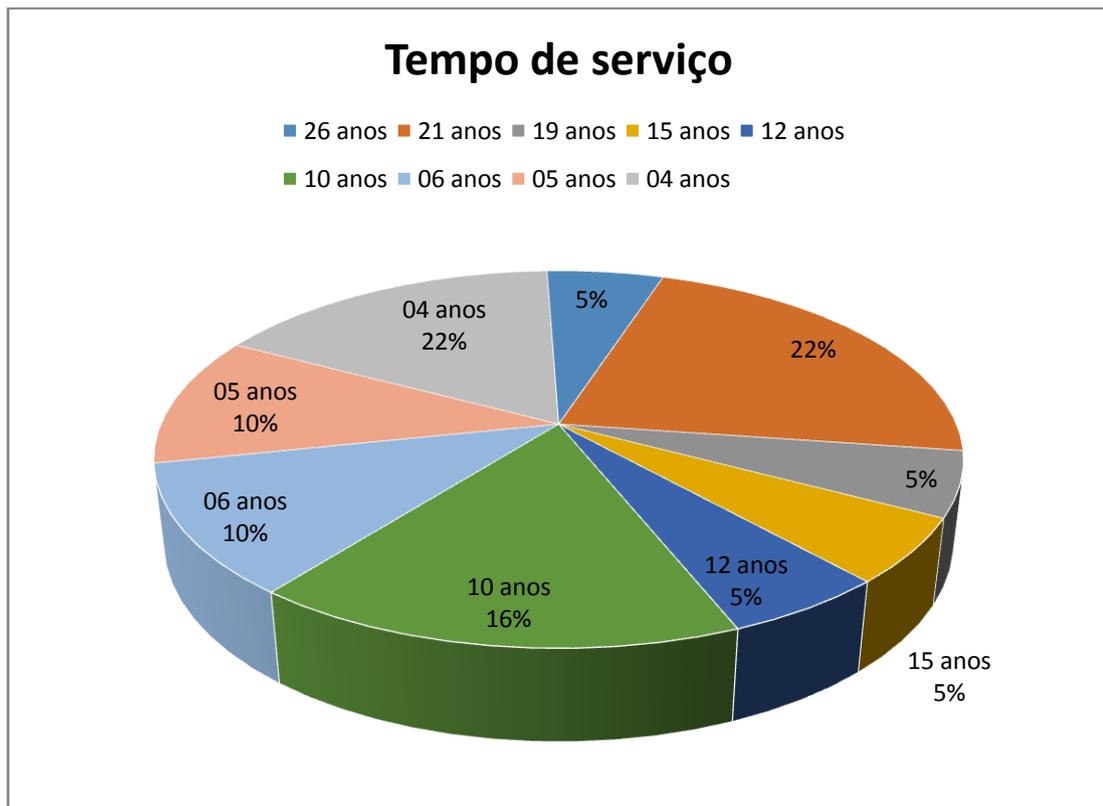


Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 3: Formação dos Professores cursistas.



Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 4: Tempo de serviço dos Professores cursistas.

Fonte: Dados da pesquisa.

Esta heterogeneidade que caracterizou o grupo de professores cursistas foi um ponto positivo para a formação, pois as particularidades de cada olhar fizeram com que as discussões, estudos e produções realizadas durante as oficinas fossem mais enriquecedoras, por muitas vezes, éramos surpreendidos por determinadas percepções e entendimentos dantes imperceptíveis.

Como construção de dados ao longo do curso de formação, utilizamos de ferramentas diferenciadas para conhecermos as perspectivas e concepções dos professores quanto ao uso e inserção das narrativas orais nas práticas educativas. Sendo assim, aplicamos dois questionários em momentos diferentes do curso, um logo nas primeiras oficinas e o segundo como avaliação final do curso, além destes instrumentos, criamos um grupo fechado no *Facebook*⁸ e outro grupo através do aplicativo *whatsapp*, cujo objetivo foi promovermos a discussão e socialização das oficinas. Sendo assim, tivemos uma gama diversificada de materiais que muito nos foi útil para triangularmos os dados no processo de análise.

⁸Endereço eletrônico: <https://www.facebook.com/groups/982010768504343/?fref=ts>

3.3 DA INSPIRAÇÃO QUANTO À ABORDAGEM FENOMENOLÓGICO-HERMENÊUTICA

Definir a abordagem metodológica em uma pesquisa não é algo simples, especialmente quando estamos tratando de pesquisa em educação, na qual temos como foco de investigação seres humanos, permeados por singularidades e histórias, pois como afirma Moura (1989):

A escolha da abordagem deve se dar de forma reflexiva, levando-se em consideração à temática, os objetivos e instrumentos da investigação. Sendo assim, cabe ao pesquisador se debruçar na análise criteriosa rumo a decisão assertiva da escolha do método, a qual deve ser capaz de dar conta das nuances e peculiaridades dos anseios do pesquisado com o campo empírico da investigação. (MOURA, 1989, p.25)

Neste sentido, Ghendin & Franco (2011) assinala que:

Cada abordagem de pesquisa exige fundamentalmente determinadas técnicas [...] As técnicas de cada abordagem exigem determinadas estratégias (que se dão pelas ações do sujeito/objeto de pesquisa), as quais, em decorrência envolvem procedimentos táticos (as ações do pesquisador no processo) como forma de acesso ao objeto de investigação. (GHENDIN & FRANCO, 2011, P.29)

Em meio a esta busca pela abordagem metodológica que visualizasse e ao mesmo tempo fosse condizente com todas as necessidades até aqui sinalizadas, de forma cautelosa e harmoniosa, escolhemos como inspiração para nossa pesquisa a abordagem fenomenológico-hermenêutica, primeiramente por ser um método no qual o sujeito aparece como intérprete do objeto e tal proposição encontra-se em consonância com um dos objetivos centrais da nossa investigação, visto que, buscávamos descobrir e interpretar subjetivamente o real do sentido a partir dos discursos, dos ditos e não ditos que estavam implícitos nas narrativas orais dos contadores de história de Tapiramutá/Bahia, bem como nas produções e discursos dos professores cursistas, igualmente ao fato de que procurávamos oferecer significados a partir da manifestação das narrativas orais e suas relações com os elementos do imaginário que intrincadamente se entrelaçavam com as representações da identidade dos sujeitos em seus contextos históricos e sociais.

Neste sentido, é válido ressaltar que na abordagem fenomenológico-hermenêutica, o sujeito é que interpreta e dá sentido ao mundo, a partir do contexto histórico que ocorre, além de buscar investigar o caráter pessoal das experiências, logo, as percepções não se dão independentes do sujeito.

Assim, ao trazermos como inspiração norteadora para a pesquisa uma abordagem fenomenológico-hermenêutica estávamos cientes de que o mundo precisava ser visto como inacabado, e o conhecimento é como um processo dinâmico e constante.

Quanto ao amparo teórico para a abordagem em questão, destacamos que vários estudiosos se inclinaram sobre a hermenêutica e a fenomenologia dentre eles, Friedrich D. E. Schleiermacher, Husserl, Martin Heidegger, Hans-Georg Gadamer, Jauss, dentre outros. Sabendo ainda, que há diversas ideologias e convicções sobre a forma de interpretação da abordagem fenomenológico-hermenêutica, dentre elas podemos citar: A ideia de que a realidade interpreta-se como mundo da vida “simbólico” e “biótico”, como um “apriori estético-ambiental” a todo conhecimento (ECHEVERRI, 1997). A realidade resulta contexto e objeto do conhecimento científico. O mundo é mundo vivido pela corporeidade (CARVALHO, 2003 e COSTA, 2004) intencional do homem (FONTANELLA, 1985). Como correlato da corporeidade intencional, esse mundo é inesgotável (ROZANTE, 2002). A experiência vivida é consciente (VENÂNCIO, 1994), é compreendida, comunicada (HIRATSUKO, 2003), é percebida coletivamente (HIRAMA, 2002). Trata-se então de “vivências compartilhadas do mundo” (OKADA, 2006) e de caráter perspectivar e infinito da realidade (MORAES, 1995).

Diante de toda essa gama de estudos e interpretações fizemos a opção por adotarmos como norteadores para a nossa pesquisa os pensamentos de Heidegger e de Gadamer quanto a Hermenêutica, e para a Fenomenologia Husserl por acreditarmos que estavam mais próximos das nossas reflexões e intenções, como passaremos a expor abaixo, um esboço sobre o pensamento destes teóricos.

Diante desta prerrogativa, o primeiro a fazermos é trazermos as definições para Hermenêutica e para fenomenologia. De forma ampla, podemos afirmar que a hermenêutica emerge nas ciências sociais buscando refutar o positivismo como possibilidade de análise dessas ciências. Para ela a realidade social deve ser tomada como texto a ser analisado e interpretado a partir do contexto histórico.

Com base em Gadamer (2005) e Heidegger (2002) a Hermenêutica recupera o sentido da coisa, levando em consideração a ocupação do contexto histórico que acontece. O sujeito interpretativo não pode eximir-se de sua história, pois esta é a condição da busca da verdade.

A fenomenologia por sua vez consiste em estudar a essência das coisas e como elas são vistas no mundo. A palavra Fenomenologia surgiu a partir do grego *phainesthai*, que significa "aquilo que se apresenta ou que se mostra". De acordo com a Fenomenologia de Husserl todos os fenômenos do mundo devem ser pensados a partir das percepções mentais de cada ser humano.

Segundo Rezende (1990, p.96) a fenomenologia: "é a opção por um estilo de trabalhar, de pensar, de agir, de discursar e de se posicionar diante dos homens, do mundo, da história e da sociedade".

Após conceituarmos as duas abordagens, vale frisar que as diferenças que as compõem, concentra-se principalmente pelo fato de que na fenomenologia temos a ênfase na vida cotidiana, no retorno àquilo que ficou esquecido, encoberto, pela familiaridade (pelos usos, hábitos e linguagem do uso comum). Enquanto na hermenêutica o ponto de destaque reside na ideia de que compreender deixa de ser visto como um modo de conhecer, para ser uma visão de um modo de ser. Nesta abordagem a apropriação dos conhecimentos se dá pelo círculo: compreensão, interpretação nova, compreensão.

Porém, apesar destas diferenças, elas se complementam e dão amplitude aos nossos objetivos, pois ao buscarmos visualizar o uso das narrativas orais em sala de aula como construtos do imaginário capazes de influenciar na formação da identidade, estávamos a procurar por ouvir as vozes dos sujeitos historicamente silenciados (contadores de história), bem como, compreender as concepções e as ideias dos professores cursistas sobre as potencialidades destas na sala de aula.

Assim, buscávamos por interpretações que iam além da superficialidade, no anseio por ver não apenas com o olhar de esmero e aprofundamento de pesquisador que é um viés hermenêutico. Ao passo que ao enveredarmos pelo trabalho com categorias de análises, tentávamos agrupar elementos, ideias, expressões em torno de um conceito capaz de abranger os significados.

Desta forma, nos guiávamos pela busca de sentidos e significados, pelo que a hermenêutica sugere como ponto centralizador, que é a preocupação com a fidelidade. Ao passo que nos diz que não devemos envolver nossas opiniões, os

nossos julgamentos no ato de interpretar, para que o sentido dos dados construídos, especialmente através do discurso, em nosso caso: das vozes presentes nas entrevistas, nas narrativas orais, nos discursos dos professores através dos debates durante as oficinas temáticas e das discussões nos grupos do *Whatsapp* e *facebook* não fossem prejudicadas a partir da nossa pré-compreensão.

Nesta perspectiva, também levamos em consideração o que a fenomenologia sinaliza: a necessidade de buscarmos por compreender o ser humano no seu “existir”, considerando-o como um ser que possui uma vivência única e singular, para tanto, fez-se necessário o conhecimento pré-reflexivo, o que nos exigiu uma maneira diferenciada de olhar, pois como Heidegger (1993, p.325) pondera, é necessário o: “estabelecimento da posição prévia, que é a atitude do observador que põe em suspensão qualquer teoria, crença, concepção, conhecimento prévio sobre o estudado para ir à busca da pré-compreensão”.

Tais ponderações nos apontaram para o imperativo de deixar os discursos presentes nas entrevistas, nas histórias de vida, nas narrativas orais, nos discursos dos professores durante o curso de formação, expressarem seus próprios sentidos. Para tanto, foi imprescindível abnegarmos os nossos “pré-conceitos” e respostas. Sendo assim, procuramos deixar que eles, os discursos, nos dissessem por si, por mais que estivéssemos sedentos por ouvirmos determinadas ideias e afirmações. Aqui cabe ressaltar mais uma vez, que esta não foi uma tarefa fácil, pois carecíamos, mais do que nunca, como pesquisadores, controlarmos a todo instante as confirmações prematuras dos nossos apriorismos.

Este alerta nos foi muito importante, uma vez que nos apontou para a questão da busca pela “imparcialidade”, pela isenção do olhar do pesquisador durante a análise e interpretação, especialmente em nosso caso, no qual precisamos levarmos em conta a linguagem e as tradições.

Assim, ao sermos guiados pela consciência formada hermenêutica e fenomenologicamente, tentamos nos mostrar receptivos, desde o princípio, para a alteridade do discurso, das falas, das vozes, dos gestos, dos silêncios dos nossos atores da pesquisa, os/as contadores/as e os/as professores do município de Tapiramutá. “O eu que enfrenta o texto na interpretação não é um eu, mas é um cruzamento fortuito e multiforme de experiências em geral linguísticas (tradições, costumes, informações, ideologias, etc”. (D’ AGOSTINI, 2002, p. 144). Assim, “toda

a interpretação correta tem que proteger-se da arbitrariedade de intuições repentinas e da estreiteza dos hábitos de pensar imperceptíveis, e voltar seu olhar para “as coisas elas mesmas” (GADAMER, 2005, p. 355).

Nesta relação imbricada entre compreensão, palavra, significado, sentido, visão de mundo e contexto, estávamos diante do poder da linguagem, uma vez que a linguagem é o fio condutor do processo de interpretação, conforme concepção de Heidegger a linguagem configura-se como casa do ser, logo ela não é simplesmente objeto, mas uma possibilidade de compreensão aberta e estruturada. Ou como afirma: “A interpretação de algo como algo funda-se, essencialmente, numa posição prévia, visão prévia e concepção prévia. A interpretação nunca é a apreensão de um dado preliminar isenta de pressuposições” (HEIDEGGER, 2002, p. 207).

Assim, para Heidegger “interpretar não é tomar conhecimento do que se compreendeu, mas elaborar as possibilidades projetadas na compreensão” (2002, p. 204).

Mediante o exposto, doamos uma atenção redobrada quanto à “linguagem”, (não nos restringimos apenas a linguagem verbal, mas a todas as linguagens que estavam presentes nas comunicações que foram empreendidas no decorrer da investigação) quanto a interpretação as palavras, aos gestos e ao mundo objetivo e subjetivo dos/as contadores/as de história e dos/as. Como sugere Gadamer, ter um mundo é ter uma linguagem, pois só podemos compreendê-lo a partir da interpretação e, nesse caso, as palavras e seus significados têm relevância.

Cabe salientar, que nesta abordagem o que importa é que devemos ficar atentos para que não nos desviemos do real sentido, para a fidelidade dos dados, já que se “vê constantemente submetido o intérprete em virtude das ideias que lhe ocorrem. Quem quiser compreender um texto, realiza sempre um projetar,” (GADAMER, 2005, p. 356).

Assim, ao adotarmos como inspiração a abordagem fenomenológico-hermenêutica estávamos buscando fazer a relação da parte com o todo, tentando controlar os preconceitos, buscando o “acordo na coisa” e deixando que os/as contadores/as nos dessem algo, uma vez que, compreendíamos que o conhecimento é um fenômeno dependente da compreensão subjetiva ou intersubjetiva dos fenômenos em suas diversas manifestações e contextos, pois somente o sujeito pode compreender o fenômeno através do contexto histórico no qual ocorre.

3.4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS EMERGENTES DA PESQUISA DE CAMPO

Quando falamos em análise dos dados construídos nas pesquisas qualitativas, pensamos que há uma complexidade imanente, devido ao seu caráter subjetivo, um processo indutivo que tem como foco a fidelidade ao universo de vida cotidiano dos sujeitos, o que subjaz uma análise rigorosa, pois através dela que se fundará o processo de produção de sentido, e esta produção se dá ao passo que o pesquisador consolida, baliza e interpreta o que os sujeitos da investigação disseram com o que foi observado, bem como com as leituras e referencial teórico do pesquisador.

Segundo André (1983, p. 26): “Ela visa apreender o caráter multidimensional dos fenômenos em sua manifestação natural, bem com o captar os diferentes significados de uma experiência vivida, auxiliando a compreensão do indivíduo no seu contexto”.

Desta forma, na análise e interpretação dos dados construídos nos focamos no objetivo de recolher o sentido do discurso, de forma dialógica, haja vista que estávamos atuando em consonância com a abordagem metodológica que escolhemos a fenomenológico-hermenêutica, trilhando no emaranhado da riqueza de experiências, vivências e significações dos/as narradores/as e dos/as professores/as tapiramutenses, nos quais buscamos por respostas a questões bastante particulares/subjetivas, que demandou na compreensão do contexto, no lócus da interação entre os sujeitos da pesquisa, e conseqüentemente, da visão cuidadosa sobre os dados construídos durante a pesquisa.

De forma geral, acreditamos ter realizado uma interpretação ampla, que foi além das linhas e entrelinhas, não apenas a interpretação de palavras, frases ou sentenças isoladas, a interpretação automática, de decodificar entrevistas ou narrativas, questionários, comentários e falas, pois como afirma Bourdieu (2002, p.23): “[...] Não se pode, pois, tanto como em outros domínios, confiar nos automatismos que suprem o pensamento (a evidência cega dos símbolos, que Leibniz opunha à evidência cartesiana) ou ainda nos códigos de boa conduta científica [...]”.

Esta nossa percepção, se deve ao cuidado com análise dos dados que sempre esteve presente ao longo de todo o processo e caminhar da pesquisa, especialmente no que se centrou à busca para compreendermos como os traços da identidade coletiva/individual, em suas múltiplas instâncias, crenças, valores e interesses eram revelados pelos/as narradores/as nas histórias contadas.

Diante da vasta subjetividade desse enfoque, cujas verdades se baseiam em critérios internos e externos, a análise se desenvolveu durante toda a investigação, por meio de teorizações progressivas em um processo interativo com os dados emergentes do campo.

Tal preocupação se justificou pelo fato de sabermos que as entrevistas narrativas partem sempre da singularidade das histórias e das experiências nelas presentes, revelando episódios de cunho individuais e/ou coletivos dos sujeitos.

Desta forma, a análise dos dados construídos durante a pesquisa de campo, na primeira fase junto aos contadores de história partiu das seguintes orientações:

1º) A complexidade e a totalidade de cada experiência, que compôs um catálogo com as transcrições das histórias narradas.

2º) O agrupamento quanto as linhas de enredo: crenças religiosas, fábulas e mitos, moralidade e valores, entre outros.

3º) Leitura interpretativa sobre as linhas de apreciações, na qual focaremos:

- A pertinência e recorrência dos episódios,
- As irregularidades e particularidades;
- As diferentes formas de manifestação ou de expressão, tais como: sinais, gestos corporais, tom de voz etc.

Na segunda fase da pesquisa de campo com os professores adotamos as seguintes orientações:

1º) Análise das produções dos professores: sequências didáticas e/ou planos de cursos, de forma descritiva quanto aos aspectos que se referem a temática em questão, apontando os avanços e lacunas encontradas.

2º) Análise das concepções dos professores: durante as discussões e estudos nas oficinas do curso de formação, tentamos analisar como as concepções do trabalho com as narrativas orais no contexto escolar emergem dos seus discursos,

às circunstâncias em que ocorreram as falas. Procuramos considerar as situações nas quais os comentários foram feitos, o tom e intensidade destes, as possíveis mudanças de opinião e se estas foram causadas pela pressão do grupo..

3º) Análise dos depoimentos dos professores por meio dos questionários e comentários feitos no grupo de discussões no *Facebook* e *Whatsapp* observamos atentamente as respostas, buscando identificar as ideias preponderantes nas respostas dadas.

No decorrer da análise dos dados estávamos sempre revistando os registros e notas feitos no diário de campo, pois estes nos forneciam vários os detalhes, impressões, percepções tidos ao logo da pesquisa de campo, uma vez que estes percursos, olhares críticos foram relevantes para que tivéssemos as representações da realidade, bem como, pudemos ampliar e articular os conhecimentos pesquisados com o contexto cultural, social e educacional do qual faz referência.

4.SOBRE OS CONTADORES E AS NARRATIVAS ORAIS:

4.1 OS CONTADORES DA CIDADE DE TAPIRAMUTÁ E ARTE DE NARRAR

Se quiser falar ao coração dos homens, há que se contar uma história. Dessas onde não falem animais, ou deuses e muita fantasia. Porque é assim ?suave e docemente que se despertam consciências.
Jean de La Fontaine, século XVII.

A arte milenar de narrar, de contar histórias, presente desde a época dos homens das cavernas até os dias atuais, deleitou gerações e gerações ao longo da história. Nos mais diversos lugares do mundo, as narrativas estiveram presentes, quer seja nas tribos primitivas com as histórias sobre os rituais e lendas, quer seja no cenário religioso nas histórias bíblicas do evangelho, da criação do mundo, nas parábolas de Jesus Cristo, ou nos contos de fadas de princesas, madrastas, castelos e príncipes.

Independente de onde, quando e como, apesar das peculiaridades que existem, o que claramente podemos afirmar é que a arte de contar histórias sempre esteve presente nas mais diversas civilizações, exercendo diferentes funções. Nesse contexto, a figura do contador tradicional se torna ponto referencial. Estamos falando de verdadeiros encantadores das palavras, que, por meio da hibridação⁹ de lembranças (vívidas ou não), ficções e compreensões sobre o mundo, constroem muito dos âmbitos cognitivos, antropológicos e sociológicos presentes nos entendimentos de sujeitos e grupos coletivos.

Esses narradores, agrupados ou não em corporações, mais do que detentores de uma memória que se reconstrói por caminhos tortuosos, são a base para que, aqui, defendamos outra compreensão cultural, comunicativa e, porque não dizer, educativa. As narrativas populares, entalhadas pelas experiências desses sujeitos, nos colocam em outro caminho compreensivo: um caminho hermenêutico

⁹Conforme Canclini (2000), tudo que é vivo e ativo é passivo de hibridizar-se. O hibridismo para o autor, traz consigo a ruptura da ideia de pureza.

em que o objetivismo moderno mais radical perde força para considerarmos a cultura como base para a expressão e interação humanas.

Seguindo essa linha de pensamento, o presente capítulo se constitui como um esforço por apresentarmos os contadores de história da cidade de Tapiramutá, Bahia, Brasil, com base no entendimento destes como sujeitos culturais que através da arte de narrar revelam suas memórias e as dos seus antepassados, bem como apontam para as identidades de si e da sua comunidade.

Conforme explicitamos anteriormente, Tapiramutá é uma pequena cidade do interior da Bahia. Conforme o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), tem 16.528 habitantes. O município está situado no centro-norte baiano e tem como principais atividades econômicas a pecuária e a agricultura.

Embora o município tenha um trabalho bem estruturado quanto às questões de produção e fomento à diversidade cultural envolvendo as crianças e os jovens mais carentes, através de diversos projetos e oficinas conforme explicitamos nas páginas 62 a 65 do capítulo anterior.

Era flagrante a falta de projetos que visualizassem as tradições culturais do município de Tapiramutá e que Valorizassem as pessoas da comunidade que são produtoras culturais, muitas vezes esquecidas: contadores e contadoras de história, benzedeiros, chuleiros, e os próprios festejos tradicionais na cidade, como as rezas, os carurus, os reisados, as traças de fitas, o bumba meu boi e tantas outras expressões culturais que fazem parte da identidade local e que estavam isoladas e invisibilizadas para grande parte da população da cidade.

Após tal constatação, como já mencionamos anteriormente, buscamos em parceria com a Secretária Municipal de Saúde de Tapiramutá, o primeiro contato com os narradores populares que construíram conosco o presente estudo. Através da realização de entrevistas semi-estruturadas com os agentes comunitários de saúde (ACS) de Tapiramutá, conseguimos identificar e tecer os primeiros contatos com as comunidades e, claro, com as contadoras e contadores de histórias de Tapiramutá.

Junto aos contadores de histórias de Tapiramutá, através de uma série de entrevistas narrativas, foi possível perceber, num primeiro momento, a força simbólica das histórias contadas de forma espontânea, sem interrupções. O exercício de escuta, nos fez perceber que, mais do que uma postura passiva diante

do falado, compartilhávamos as vozes daquelas pessoas. Como afirmou Bruner (1991, p.29) estávamos participando ali da manifestação de uma cultura e, por isso, dependíamos dos “significados e conceitos compartilhados”, que são as bases para o discurso também compartilhado que, na ocasião, buscávamos interpretar.

Essas vozes e discursos eram reais. Porém, mesmo em sua realidade, tais dizeres estiveram por muito tempo emudecidos, esquecidos por conta das aspirações modernas do conhecimento científico formal, tão caro aos meios acadêmicos e, até mesmo, pelas atividades culturais e sociais eleitas como mais bonitas e tidas como mais relevantes no Município. Pudemos perceber que os narradores falavam de um *não lugar*, como identificado de Homi Bhabha (2013). Eles eram violentados simbolicamente.

Além disso, foi possível percebermos que o discurso de poder hegemônico, de tradição e cientificista, que prima pela objetividade e a categorização, desprezando fortemente o chamado “senso comum”, o “saber popular”, ou os conhecimentos do cotidiano (que dialogam com as subjetividades), esteve presente na maior parte das entrevistas. Pudemos notar que este pensamento foi internalizado pelos próprios contadores e contadoras de histórias. Em alguns casos, por conta dessa realidade opressiva, tivemos dificuldades para conseguir estabelecer a parceria tão necessária ao estabelecimento da entrevista narrativa.

Percebemos, logo no início da nossa imersão, que a proposta de um trabalho educativo que considerasse as narrativas populares anteviam desafios que ultrapassavam o âmbito da pesquisa. Percebemos que estávamos lidando com uma estrutura discursiva que se remetia a uma estrutura de poder. Dessa forma, não conseguiríamos repensar uma formação; tão pouco formaríamos uma ação educativa mais aberta e participativa se não abrissemos caminhos para a participação das muitas vozes e discursos. Precisávamos, estava claro, de caminhos educacionais plurais, que, reagindo à homogeneização da comunicação de massas (de tradição vertical e colonizadora), ultrapassassem o modelo de um único conhecimento aceito – um modelo de educação e escola rijo, enquadrado e preso aos ideais de currículo e modernidade tecnicista dos séculos XIX e XX.

Eis que aquela negativa nos colocava diante de um conhecimento popular não reconhecido e, por muitas vezes rechaçado. Nesse contexto, se faz ainda mais premente a construção de estratégias educativas e comunicativa realizadas em colaboração e conflito no contexto escolar. As narrativas populares e a presença

marcante dos contadores tradicionais clamam por um redimensionamento: uma transformação das práticas educativas tradicionais e dos caminhos que contribuam para embasar o processo de formação dos indivíduos em subjetivação.

Resgatar a força do discurso das narrativas populares para uma estratégia formativa e assim readmitir alguns aspectos esquecidos da complexidade do real. Tal fato, coloca nosso esforço de pesquisa e intervenção no terreno dos sistemas e disputas simbólicas, onde o processo de colonização de povos e mentes, como já nos ensinou Frantz Fanon (2008), reside e muito no mundo que a linguagem e os discursos representam.

Ao longo dos meses de maio de 2015 até o mês de dezembro de 2015 mapeamos a ação de 17 (dezesete) contadoras e contadores de histórias na cidade de Tapiramutá, moradores tanto da zona urbana, quanto na zona rural e povoados, com idades entre 45 a 99 anos de idade. Trata-se de pessoas experientes: 16 (dezesesseis) dos contadores têm idade superior aos 60 anos. Ou seja, 94,11% dos contadores de história de Tapiramutá são idosos, o que revela uma ampla riqueza em experiências, conhecimentos, memórias. Como afirma Ecléa Bosi:

[...] a situação do velho, do homem que já viveu sua vida. Ao lembrar o passado ele não está descansando, por um instante, das lides cotidianas, não está se eregando fugitivamente às delícias do sonho: ele está se ocupando consciente e atentamente do próprio passado, da substância mesma da sua vida. (BOSI, 2012, p.60)

A realidade desses contadores; a vitalidade da sua prosa; a capacidade educativa das suas memórias nos faz perceber que o conhecimento não está composto apenas de uma ciência erudita e segmentada. Mais que isso, tais narrativas nos mostram como a cultura em suas muitas expressões nos permite ver adiante; possibilita-nos compreender que conhecer é, acima de qualquer coisa, um processo humano, histórico e dialético. Por isso, o conhecimento, impresso nas narrativas populares, nos mostra que não há uma única forma de compreender e interpretar a realidade. Ao contrário, percebemos agora com clareza ímpar que “nenhum conhecimento é neutro, absoluto ou estático” (ROLO e RAMOS, 2012, p.153). A presença das narrativas orais prova que podemos, inclusive, superar o conhecimento triunfante das luzes e ilustrações modernas com o simples movimento histórico e contraditório do real.

Cientes de tais prerrogativas, e diante do importante papel do contadores de histórias como portadores e agentes culturais nos colocaremos a apresentar uma cartografia dos contadores e contadoras de histórias de Tapiramutá no item a seguir,

4.2 CARTOGRAFIA DOS CONTADORES DE HISTÓRIA DE TAPIRAMUTÁ

Antes de iniciarmos as discussões deste tópico, faz-se imperativo salientarmos que a palavra cartografia¹⁰ foi utilizada no sentido de que pretendemos revelar uma ‘fotografia’ dos contadores de história de Tapiramutá, através de uma viagem ao interior das suas identidades enquanto contadores, dos significados construídos e reconstruídos por meio da poética da oralidade. Pois, estamos cientes de que para alcançarmos os meandros dessa “microsociologia” das narrativas orais é preciso que compreendamos que, diferente das pesquisas sociais tradicionais, nosso objeto de análise não está vinculado à rigidez das instituições; às estratificações sociais ou mesmo aos valores sistêmicos mais gerais da nossa vida em sociedade.

Falamos de outro lugar social, onde as interações intersubjetivas ganham a força que as narrativas populares trazem. Precisamos delimitar algumas e prioridades e, como definiu Mauro Wolf (1982 p. 13-14), atender-nos para a “produção da sociedade”. Esta produção que delimita nosso objeto nada mais é que o resultado das ações conscientes dos seres humanos. Trata-se de uma produção em que se leva a sério a ação não só dos grandes agrupamentos ou associações coletivas, mas de todos os membros da sociedade. Em outras palavras, encaramos esses membros como atores competentes dentro das práticas e mudanças sociais. São atores que, usando suas histórias e experiências, interferem no mundo através de suas práticas cotidianas, de suas invenções golpistas; de suas “artes de fazer” (CERTEAU, 2002).

¹⁰ De acordo com as definições da Wikipédia, Cartografia é a atividade que se apresenta como o conjunto de estudos e operações científicas, técnicas e artísticas que, tendo por base os resultados de observações diretas ou da análise de documentação, voltam-se para a elaboração de mapas, cartas e outras formas de expressão ou representação de objetos, elementos, fenômenos e ambientes físicos e socioeconômicos, bem como a sua utilização. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Cartografia>.

Assim, se faz necessário conhecer um pouco mais a fundo as histórias dos nossos narradores. Por isso, faremos neste momento uma concisa apresentação das/dos 17 contadores/as (03 são mulheres e 14 são homens) que são os atores da intervenção social por nós observada. São eles:

- Sônia Ferreira Rocha, 45 anos, professora de classes rurais, atualmente encontra-se afastada por problemas de saúde, moradora da sede do município;
- Adalgiza de Almeida Silva, mais conhecida como dona Zizi, 83 anos, moradora do Povoado de Poço Bonito, dona de casa aposentada;
- Maria Rosa da Silva, Dona Santinha, 91 anos, moradora da sede do município, trabalhadora rural;
- Aguinanes Bispo dos Santos, 90 anos, aposentado, exerceu várias profissões, no serviço público do município, inclusive foi um dos primeiros vereadores da cidade de Tapiramutá;
- Antônio Gomes Barbosa, conhecido como Tônico, 66 anos, trabalhador rural, morador do povoado de Volta Grande;
- Antônio Sobreira, 99 anos, aposentado, morador do povoado de Pau de Pilão;
- Claudionor Joaquim de Santana, 78 anos, morador da zona urbana, policial aposentado;
- Cristovam Miranda Dias, 87 anos, lavrador aposentado, morador do povoado de Passagem de Pedra;
- Geraldo Alves Martins, 62 anos, açougueiro e agricultor, morador da zona urbana;
- João Nunes, 69 anos, morador do povoado de Capim Branco, trabalhador rural aposentado e ainda exerce a função de comerciante na feira livre de Tapiramutá;
- Jorge Alvim de Souza, 75 anos, vaqueiro aposentado, morador da zona urbana;
- José Cambito dos Santos, 83 anos, ex-jogador de futebol, morador do povoado de Poço Bonito;

- Manoel Souza Silva, conhecido por Pombo, 70 anos, morador do povoado de Volta Grande, trabalhador rural aposentado;
- Martinho dos Santos Sousa, conhecido como Martim Ramos, 80 anos, trabalhador rural aposentado, morador do povoado de Volta Grande;
- Nivaldo Lima de Araújo, 75 anos, morador da zona urbana, trabalhador rural e açougueiro, atualmente aposentado;
- Osmar Mamédio, 72 anos, trabalhador rural aposentado, morador do povoado da Volta Grande;
- Odonel Fonseca, 94 anos, aposentado, foi primeiro dentista-prático da cidade de Tapiramutá, morador da zona urbana;

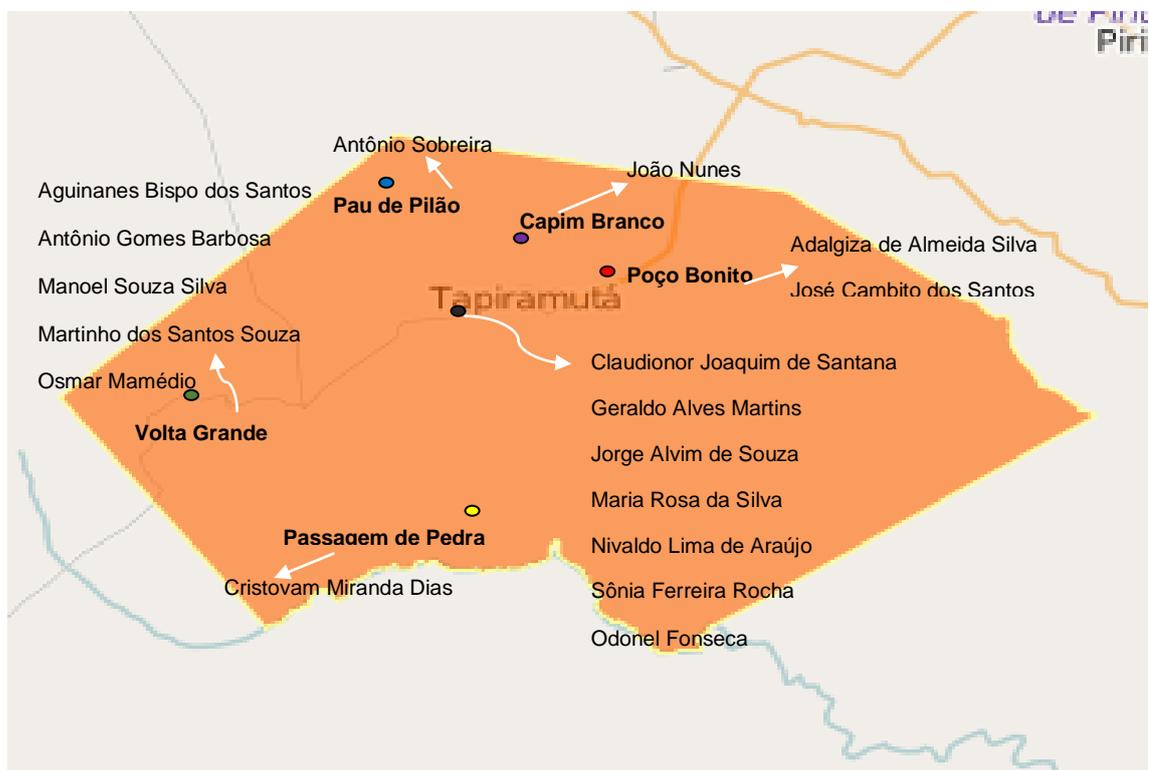


Figura 02: Mapa de Tapiramutá com a localização dos povoados. **Fonte:** <http://cidades.ibge.gov.br/>, acrescido de dados da pesquisa.

No decorrer da pesquisa aos poucos nos foram revelados traços marcantes da identidade dos contadores e contadoras. Um destes momentos chave foi durante a primeira entrevista narrativa, onde como elemento provocativo utilizamos a seguinte questão: “Conte-nos um pouco sobre sua vida, quem é a senhora/o senhor...?”, o objetivo desta pergunta residia na busca por compreendermos como a contadora/o contador se viam, como suas identidades foram construídas, quais as

marcas deixadas ao longo do seu percurso de vida, uma vez que estes elementos poderiam estar relacionados com as narrativas por eles contadas numa tessitura imbricada de diálogos.

Conforme Matos (2013):

Recorrendo à própria memória e analisando-se um pouco, o contador poderá perceber o quanto existe de semelhança entre as experiências que ele vem adquirindo ao longo de sua vida e a trajetória dos personagens [...] Através desse processo de identificação e de empatia com os personagens, o conto a ser narrado deixa de ser apenas interessante, engraçado, ou o que quer que seja, para transforma-se também num meio de compartilhar com sabedoria, charme, humor e sutileza as próprias experiências de vida. (MATOS, 2013, p.10)

Deste modo, ao se depararem com tal questão, alguns ficaram em silêncio, meio que surpreendidos pela complexidade da pergunta, pois conforme os pensamentos de Morin (1999) sobre a complexidade do 'eu' há três aspectos que são efetivamente inseparáveis para definir o ser humano: 1-o egocentrismo - O indivíduo é a auto-afirmação do "eu", da subjetividade; 2- o altruísmo - a necessidade do outro, de sorrir, de ser embalado, ou seja, a necessidade de estar em um "nós", "nós" que é comunidade de amor e 3- A cultura - somos possuídos pela sociedade, porque recebemos a linguagem, recebemos a cultura, que se colocam no interior de nós mesmos, o que quer dizer que, não somente os indivíduos estão na sociedade, mas a sociedade está no interior deles. Não somente os indivíduos estão no espaço, mas o espaço está no interior deles.

Desta forma, para muitos a pergunta era um conflito interior, os olhares perdidos no vazio sem ter essa resposta nem para si mesmo, nos eram evidentes, pois como poeticamente Clarice Lispector nos declara: "É que 'quem sou eu?' provoca necessidade. É como satisfazer a necessidade? Quem se indaga é incompleto."

Neste mergulho em busca de si, para dar uma resposta não apenas a nós provocadores, mas para si mesmos, após logos minutos de reflexão iam falando e fazendo considerações sobre o que os representavam. Como nos trechos a seguir:

.... É ... eu sou uma pessoa ... nasci lá no Capium Branco" (Senhor João Nunes, 69 anos)
 ... Eita Dona! A senhora mi pegô ai agora! (gestos do contador coçando a cabeça)... é ... eu acho que eu sou um homi bom, honesto, já trabaiei muito nessa vida... Eu sou Osma, aqui na Volta Grande todo mundo me conheci!" (Senhor Osmar – 68 anos)

Abrimos um parêntese nas discussões para explicitar que optamos por manter as falas dos entrevistados na sua originalidade, portanto não houve uma retextualização para adequação formal da linguagem e nem para atender as convenções escritas, uma vez que, a oralidade era a centralidade da narrativa transcrita.

Outros contadores mostravam-se sem entender o porquê da pergunta, achando que era uma coisa sem fundamento, assim iam logo respondendo citando seus nomes, como é o caso de Dona Santinha:

Oxe, eu sou Santinha, mas que pergunta! (Dona Santinha, 91 anos)

No entanto, a grande maioria respondia fazendo referência ao seu nome completo, o lugar de nascimento, a filiação e algumas vezes a data de nascimento:

Eu sô Manuel Souza Silva, nasci em 1945 em um povoado da Piritiba, ... sô fiú de Virginia Souza de Jesus e Seu Jusé Venanço da Silva ... Sô fiu único, apois minha mãe teve cinco mais apenas eu se crio. (Senhor Pombo, 70 anos)

Sô Nivaldo Lima, do veio Valdemar e Emilia Lima” (Senhor Nivaldo Lima de Araújo, 75 anos)

Me chamo Claudionor Joaquim de Santana, nasci de família humilde ... nasci no ano de 1937, no semiárido da Bahia, na cidade de Senhor do Bonfim (Senhor Claudionor Joaquim, 78 anos)

Me chamo Geraldo Alves Martins ... Eu nasci em Duas Barras. Entre Duas Barras e Lagoa Bonita, mas onde eu nasci mesmo foi numa fazenda no município de Utinga. Sou filho de Luiz Gringo e Sivandira Martins, tenho um “bucado” de irmão. A minha irmandade toda é 15 irmãos...Uns moram aqui na região ... outros já morreu, outros mora em São Paulo. Porque praticamente meu pai teve filho com 3 mulheres. Da parte da minha mãe mesmo, são 12... Mais aí com outra mulher ele teve mais 2 e com outra mais 1... E todo mundo é 15 pessoas na família. (Senhor Geraldo Martins, 62 anos)

Sendo assim, o que observamos é que para a maioria a identidade se associa com os dados pessoais, nome, filiação, local de origem, ano de nascimento. Neste sentido Ciampa (1984) afirma que:

O nome não é a identidade: enquanto substantivo não revela a identidade, mas apenas parte dela. O substantivo é algo que nomeia o ser, e para isso é necessário uma atividade: o nomear. Logo, a identidade não é substantivo, é verbo: identidade é atividade. (CIAMPA, 1984, p.45)

Percebemos também nos trechos citados acima, que o lugar de origem é um aspecto muito ressaltado pelos/as contadores/as, o que nos sugere o sentimento de pertencimento social, um símbolo representativo de suas identidades. Nestes discursos o lugar pode ser compreendido como uma construção social, fundamentado na intersubjetividade¹¹ que propicia as relações cotidianas dos sujeitos de uma mesma comunidade, O lugar seria o mundo vivido, “o elo entre os procedimentos geográficos e fenomenológicos, pois cada pessoa está rodeada por ‘camadas’ concêntricas de espaço vivido, da sala para o lar, para a vizinhança, cidade, região e para a nação” (BUTTIMER, 1982, p. 178).

Fica explícito também em algumas das respostas, a presença de traços identitários relacionados à classe social e econômica, fatos que demonstram a importância que os/as contadores/as dão ao revelarem a humildade de suas origens, de mostrarem suas vidas como uma construção de lutas, sendo o cenário rural o palco destas batalhas, estando suas identidades centradas na figura do trabalhador rural. Como podemos perceber nos trechos abaixo:

Minha vida era difíci, já sofri tanto ...((ênfase do contador)) trabaiava pros outros ... deixava os menino piqueno em casa e depois que chegava dos macaco ((refere-se ao trabalho que era cada dia em um lugar)) dos outro eu e Cidé ((a esposa)) ia busca água naquela grotta do veio Vardemar ((seu pai)) ... carregava vocês (aponta para os filhos que estavam presentes) de jegue nus caçar... os três mais veio, um do lado, um do outo e um no meio... mas travessemos. (Senhor Nivaldo Lima de Araújo, 75 anos)

A minha família é de família humilde porém honestas e trabalhadoras. (Senhor Claudionor Joaquim, 78 anos)

...meus pais era bem pobrezinho e aí ele pá ajeitar a vida... ganhá a vida eles trabaiava na roça... colhia mamona né... e aí passa com aquela mamona... num tempo de inverno ai eles pegava fazia aqueles balaião de cipó né... aí eles fazia um fogo pegava no meio da casa e botava aquele balaio lá e aí aquele balaio ia aquecendo o fogo, ali debaixo do balaio ia aquecendo e as mamonas ia estalano né ... e eles como muito pobrezinho ajuntava aquela mamona levava pá feira. Naquele tempo... aqui a feira livre era boa né... Aí vendia aquela mamona, aí comprava o sal, comprava o açúcar, uma besteirinha. Aí levava pra casa di novo, mais era muito duro nu tempo passado...aí hoje já melhorou. (Senhor João Nunes, 69 anos)

Nestes trechos percebemos que as identidades estão voltadas para os atos de resistência por superar as adversidades da vida difícil, de mostrar que apesar de

¹¹A intersubjetividade sugere a situação herdada que circunda a vida diária. Pode também ser compreendida como um processo em movimento, pelo qual os indivíduos continuam a criar seus mundos sociais (BUTTIMER, 1982, p. 182).

todas as amarguras da existência foi possível resistir e vencer. As narrativas revelam o orgulho de ter conseguido através do trabalho conquistar melhores condições de vida não apenas para si, mas principalmente para as famílias.

Estas identidades segundo Casteli (1999) são:

Identidade de resistência: criada por atores que se encontram em posições/condições desvalorizadas e/ou estigmatizadas pela lógica da dominação, construindo, assim, trincheiras de resistência e sobrevivência com base em princípios diferentes dos que permeiam as instituições da sociedade, ou mesmo opostos a estes últimos. (CASTELI, 1999, p.17)

Nos fragmentos a seguir observamos claramente este sentimento de resistência, de luta pela sobrevivência:

Eu saía pra roça com uma inchada ou um machado nas costa, pra trabaia nas roça dos outro, vendeno o dia pra poder ganhar aquele dia se não, não fazia a feira... Saia pra roça com uma combuquinha de farinha (faz o gesto com as palmas da mão, indicando a pequena quantidade que levava), amarrada na cintura... Sofri um bocado, mas venci! (Senhor Nivaldo Lima de Araújo, 75 anos)

... eu e minha veia nus aposentamo e ai parei de trabaia prá os otu ... consegui compra um pedaçim de terra pra mim e minha veia ... todos os fios casaro ... e assim eu vô levano a vida ... vivo um dia apois o otu ... mim sintu um homi realizado, graças a Deus! (Senhor Pombo, 70 anos)

Ao longo das entrevistas, também ficam evidenciados elementos constitutivos da identidade cultural¹², voltadas para os festejos e tradições religiosas, que eram os momentos de lazer mais comuns, os reizados, os carurus, as rezas, a reverência a Cosme e Damião e ao Bom Jesus da Lapa, são marcantes nas entrevistas. Em alguns relatos percebemos a sublimação ao tempo através da comparação entre o comportamento dos jovens de ontem e os de hoje, evidenciando ainda o saudosismo a estes festejos e eventos:

Já brinquei muito samba, sambei muito. Perdia muitas e muita noite de sono... Reis de Cosme, da lapinha de porta, tudo eu sei cantá...Nóis saia cantando no dia 1º de janeiro ao dia 6que era o dia de Reis, da festa de Santa Reis. Num tinha outra diversão, mas o povo gostava do nosso samba, o povo gostava de nosso samba, num deixava nois queto não...Nóis num ganhava nada, só bibia cachaça.

¹²Entendemos a identidade cultural conforme as concepções de Hall (2004), enquanto fonte de significados culturais, foco de identificação e sistema de representação simbólica, construídos e situados historicamente nas relações sociais.

Era muito reza de Cosme e Damião, era direto... Nois saia daqui e ia pro samba na bonita de a pé. Era um tempo muito advertido. Hoje é que ninguém vê mais isso, é tudo na molequeira, na malandragem, na droga. Naquele tempo não, quando um bebesse que o outro via que tava passano dos limite, nois reclamava e o outro atendia. Nois era assim!
Eu gosto de samba e se achasse até hoji um samba bom eu ia. Os sambas de hoje não que parece uma ladainha, nosso samba era arrochado.
(Nivaldo Lima de Araújo, 75 anos)

Neste sentido, o depoimento acima nos aponta para o que a teoria social tem se debruçado a compreender: como as mudanças culturais que estão ocorrendo nos mundo pós-moderno podem afetar a identidade do sujeito, considerando as enormes mudanças decorrentes da fugacidade e do dinamismo das transições da globalização? Nesta perspectiva, Hall (2003) nos afirma que a identidade do sujeito pós-moderno se encontra descentrada, fragmentada:

Característico do período do final do século XX, tal descentramento se opõe às culturas do passado que, a seu modo, forneciam aos indivíduos fortes localizações sociais. Estando em crise, a identidade se torna uma questão e, por isso, passa a ser tratada como algo passível de assimilação e compreensão pelo próprio indivíduo pós-moderno que quer ver, no seu descentramento, uma característica de sua própria localização social.
(HALL, 2003, p.09)

Convergindo com este diálogo e diante deste cenário cultural de rupturas e mudanças, outro ponto que procuramos investigar foi o processo destes sujeitos tornarem-se contadores/as de histórias. Deste modo, percebemos que há uma grande diversidade nas respostas dadas, sendo que as influências de familiares aparecem em maior recorrência, pois muitos contadores afirmam ter herdado o dom de narrar em seu meio familiar. O segundo fato motivador que nos foi apontado foi o de gostar de contar histórias para divertir seus ouvintes, aparecendo ainda outros motivos tais como: o exercício profissional, passar o tempo, a necessidade de comunicar ensinamento para os mais jovens, pela tradição de estar sempre em festejos juninos e bailes, ou em pescarias e caçadas, situações que demandavam que se contassem histórias.

Neste sentido, Celso Sisto (2012) afirma que:

Todo contador de histórias foi marcado, de alguma forma, pela literatura. Provavelmente porque leram ou contaram histórias para ele na infância. Ou porque aprendeu a brincar com as palavras e aprendeu a 'descascá-las', e vislumbrou a possibilidade de construir um outro mundo por meio da ficção.
(SISTO, 2012, p.39)

Vejamos algumas das considerações dos/as narradores/as sobre o como se tornaram contadores/as de histórias:

Aprendemos quando chegava o tempo do São João... a gente se reunia na turma de amigo pra comemorar as festas genuínas... A gente gostava de fazer baile, de dançar quadrilha... aí lá na Lagoa Bonita a gente fazia uma "latada" no meio da rua, uma "latadona" de palha. Gostava de tocar sanfona e aí eu era o sanfoneiro da quadrilha. A gente fazia logo 30 dias de forró nessa quadrilha, era 30 dias ensaiando todo dia. Quando terminava umas 21 horas nós tocava forró até 00 horas todo dia... E aí com aquilo, a gente foi criando aquela tradição, se reunia a turma de amigo pra ir lá pra casa aí meu pai gostava de matar, ... nesses tempos de festas genuínas, gostava de fazer uns pagode lá... matava porco, piru... Aí teve um dia que a "companhada" foi pra lá fazer farra e se divertir, daí a gente foi aprendendo a contar história. Gostava de caçar e pescar, aí a gente foi aprendendo as histórias de pescador. (Senhor Geraldo Martins, 62 anos)

Eu aprendi a contar "estória" com o correr da vida, eu andei muito pelo mundo, fui policial "sargento da polícia", e no meu tempo era diferente trabalhávamos três, dois anos na cidade aí mudava pra outra, com outros colegas... Cada um contava uma história uma anedota diferente. Tinha algumas anedotas importantes e tinha umas de valor baixíssimo, que não se pode lhes contar, pois eram "estórias" eróticas coisas ruins e feias, que existiam naquele tempo, "estória" de assombração e de diversão também. (Senhor Claudionor Joaquim, 78 anos)

...eu me considero assim, eu considero como uma pessoa que pra contá a pessoa triste... agente inventa coisa assim, pra contar pra aquela pessoa se sentir mais alegre na hora, dá risada né... E agente, agente ouve de outras pessoas, acaba contano que agente vai guardano e vai contano também... Aí as pessoas diz: __ Conta história... aí eu vou contano, aí fica agradávi e vai agradano as pessoas e animano mais as pessoas. (Senhor João Nunes, 69 anos)

As historias eu aprendi com veio Norato, meu avó, pai de Landu, ele que contava a nois... Quem tinha juízo bom aprendia tudo, agora outros quem quebrava o pau no ouvido e não ligava daí não aprendia nada... era toda noite, acendia aquele fogão no chão daí sentava aquele roda de gente!... Era muito frio, botava aquelas esteira e todo mundo sentava ao redor do fogo e todo mundo parava pra ouvir, picava a zorra a contar história, era tanta historia que ele contava, era dos anjos e tanta gente... (Senhor Nivaldo Lima de Araújo, 75 anos)

Ouvindo as histórias da minha famílias, das minha avós ... meus avôs na verdade, eles gostavam muito de contar histórias, a mãe do meu pai... ela contava histórias maravilhosas! Eu tive muito contato com ela e meu pai também (fica emocionada ao falar do pai visto que há poucos meses ele veio a falecer) meu pai sabia contar muito mais histórias do que minha mãe e além de contar histórias ele ainda enfeitava essas histórias (gestos) ele colocava dentro das histórias que já existiam elementos da nossa convivência, do nosso dia-a-dia ... e as histórias ficavam muito ricas e engraçadas, muito engraçadas. (Sônia Ferreira Rocha, 45 anos)

Nestes trechos percebemos como as influências afetivas de ter tido contato com as vozes, os enredos e a performance de outros/as contadores/as do entorno familiar foi determinante para que estes sujeitos se tornassem contadores/as, pois

“há, quase sempre, a lembrança de uma voz narradora – é aí que reside a raiz da fantasia e é dela toda a culpa por nos ter inoculado a necessidade da ficção. O eco que ainda vibra vem caudaloso e forte quando tocado de novo!” (SISTO, 2012, p.40).

Na fala do senhor Nivaldo Lima, somos advertidos sobre um aspecto bastante relevante: a memorização, para este contador um dos mais importantes fundamentos para se contar histórias é tê-las na memória, gravadas na mente. Paul Zumthor (1993) afirma que este jogo de relações entre a memória e a narrativa é profícuo, pois as imagens, que circulam pelo imaginário popular das comunidades de tradição oral, passam pelo carretel da memória do povo, que as conservam e repassam nos seus atos mais cotidianos.

No caso do senhor Pombo a influência maior de ter se tornado um contador de histórias foi aos “romanços” (como ele se refere), o que nos chamou muito a atenção, uma vez que nenhum outro contador/a havia se referido a influências da leitura, bem como, ficamos curiosos para descobrir o que de fato eram esses “romanços”. Vejamos as declarações do contador sobre este aspecto:

cumade, é o seguinte eu já li muihito romaço de iscola, romaço de história assim... era esses que eu gostava de conta aos meu fios... mais eu não tenho mais nada gravado... quano eu tenho é dois ou três pé de cada um assim... dois de um, treis de outro, dois de outro ... mais só presta rimado, é porque ele é todo rimado ... começa um verso e tudo só finda em riba da rima... de muitos versos eu tenho... porque tinha o romanço da prencesa da peda fina, prencesa do reino do mar sem fim, prencesa do mistéro dos sete palácio de metal...a muiê que acabava sete par de sapato numa noite , uma moça e o pai num sabia como era... o pai era reis e já tava ficano pobe ...

Diante da nossa inquietude por descobrir o que eram os “romanços”, perguntamos ao contador como eram esses livros e se ele ainda tinha algum, assim, ele nos mostrou exemplares, os quais guarda como se fosse um documento de grande relevância. Logo descobrimos que os “romanços” refere-se aos folhetos de cordéis, inclusive o contador consegue até hoje declamar alguns versos de cordéis que leu na infância, entre eles, um bastante conhecido do personagem João Grilo, escrito por João Ferreira de Lima¹³, em 1932, um folheto de oito páginas, intitulado

¹³ Informações baseadas na biografia de **João Ferreira de Lima**, disponível em: http://www.casarui Barbosa.gov.br/cordel/JoaoFerreira/joaoFerreiradeLima_biografia.html#, este autor escreveu o célebre almanaque popular nordestino, o *Almanaque de Pernambuco*, lançado em 1936, e que entre 1936 e 1972 alcançou uma tiragem de mais de 70.000 exemplares. Entre os temas abordados está o

de “Palhaçadas de João Grilo”. Cordel este, que reapareceu e tornou-se conhecido no Brasil inteiro através de uma releitura da Obra de Ariano Suassuna, *O Auto da Compadecida*.

Assim, a arte de contar histórias para os narradores da cidade de Tapiramutá não é uma ação simplista, é uma atividade carregada de significados, é um ritual onde se vivifica vozes outras do passado que de forma direta ou indireta ecoaram na memória destes sujeitos e que poderão ganhar as vozes e memórias de outros tantos sujeitos que forem tocados e encantados por esta arte.

Nesta teia de conexões entre o narrar e o ouvir histórias somos levados a perceber que a contação de história enquanto artefato cultural se concretiza por meio da relação dos sujeitos no meio social, logo para que os/as contadores/as consigam ecoar as suas vozes é evidente a necessidade do público, dos ouvintes, da escuta do outro, ou como afirma Matos (2013, p.7): “Na narrativa oral, o que se quer é uma interação imediata do ouvinte”.

Cabe pensarmos, sobre a teoria da ação comunicativa de Habermas (1996), para que possamos compreender que os contadores populares, enquanto produtores da oralidade que se direciona à construção da compreensão (*Verständigung*), deve se remeter, no âmbito dos atores de fala (os atores comunicativos), a quatro pretensões de validade: a) se enunciar de forma inteligível; b) compartilhar com o ouvinte algo que ela possa compreender; c) fazer-se a si próprio compreender e d) atingir o objetivo de compreensão junto a *outrem*.

Na análise que aqui desenvolvemos, a última pretensão de validade da teoria habermasiana, se coloca com maior importância interpretativa, pois nos remete ao contexto, à invocação da alteridade, através da qual os indivíduos se subjetivam e a partir de onde perfazem sua inter-relação comunicativa. E é nessa última pretensão de validade que encontramos a unidade constitutiva das narrativas populares: relação viva de emissão e recepção constantemente vinculada ao contexto e às memórias geracionais.

É essa complexidade interacional que perfaz as narrativas populares através dos contadores de história enquanto processo de incontáveis variantes e possibilidades. Por isso, afirmamos que esta prática simbólica está inextricavelmente

da malandragem e presepada, cuja obra mais conhecida é *As palhaçadas de João Grilo*, folheto de 8 páginas, em sextilhas que, em 1948, foi ampliada por João Martins de Ataíde para 32 páginas, em setilhas, sob o título de *Proezas de João Grilo*.

ligada à cultura e à história. Dessa forma, como já apontavam as investigações filosóficas de Wittgenstein (1999), as narrativas populares nos colocam uma compreensão mais ampla sobre comunicação e a linguagem. Agora, diante da força dos contadores tradicionais, compreendemos com mais clareza que a linguagem é diversa porque é fruto de diversos usos e jogos que se efetivam na prática dos indivíduos subjetivados, Wittgenstein (1999):

Quantas espécies de frases existem? Afirmação, pergunta e comando, talvez? - Há inúmeras de tais espécies: inúmeras espécies diferentes de empregos daquilo que chamamos de “signo”, “palavras”, “frases”. E essa pluralidade não é nada fixo, um dado para sempre; mas novos tipos de linguagem, novos jogos de linguagem, como poderíamos dizer, nascem e outros envelhecem e são esquecidos. [...] O termo “*jogo de linguagem*” deve aqui salientar que o falar da linguagem é uma parte de uma atividade ou de uma forma de vida (WITTGENSTEIN, 1999, P.35).

Assim, precisamos entender a relações de sentido dos narradores tradicionais: como uma forma de vida; como fenômenos estabelecidos na linguagem pelos usos que os diferentes sujeitos e grupos lhes dão. Em outras palavras, devemos entender essa espécie de pragmática para entender a fluidez do agir comunicativo. Falamos de um sentido prático que, como vimos, é múltiplo por causa das muitas relações que as “formas de vida” dos sujeitos e grupos estabelecem. Não podemos fugir dessa complexidade, uma vez que as narrativas orais, enquanto atos comunicativos, estão sempre em movimento, constituindo-se nas mudanças do nosso dia-a-dia.

Sob a brecha da quarta pretensão de validade para o estabelecimento do fim de compreensão comunicativa em Habermas (1983, 1996), e seguindo as constatações da filosofia da linguagem de Wittgenstein (1968, 1999), podemos afirmar que as narrativas orais, como qualquer outro fenômeno comunicativo, se colocam como um estabelecimento linguístico de sentidos. Precisamos buscar em nossas análises esses sentidos, que não são estáticos, mas estão em movimento num confronto a alteridade do mundo.

Desta forma, diante da imbricada relação do Eu/Narrador com o Outro/Ouvinte, buscamos conhecer para quem e onde os/as contadores/as costumam contar suas histórias. As respostas foram várias: no meio familiar, em grupos de amigos, em encontros e celebrações, tais como, os velórios, em atividades de lazer: pescaria, caçada, casas de farinha, nas portas de casa para as

crianças da vizinhança, e na feira livre quando se reencontram com muitos conhecidos e para os alunos. Como percebemos nos trechos a seguir:

Gosto de contar em momentos de descontração, sem preocupação aí eu começo a contar “estórias”... para ter mais alegria de ver o tempo passar.”(Senhor Claudionor Joaquim, 78 anos)

Tem às vezes é quando tá com criançada. Na nu meu tempo de criança eu gostava de contar era: juntava um bocado de minino, historia um para os outros e as vezes também as a sentinela. São noite de São João, noite de umas coisas assim que ficava cunversano até mais tarde na bera de uma fogueirinha, assim com as amizades, os amigos. Antigamente num tempo, num tinha televisão, era umas historinha que agradava a gente”.(Senhor João Nunes, 69 anos)

“Reuniões de família, eu conto pros meus filhos, meus sobrinhos, mas é... o momento que eu mais gosto de contar essas histórias é na sala de aula para meus alunos ... (Senhora Sônia Ferreira Rocha, 45 anos)
Quando tem a turma contando piada ou história contando mentira, a gente sempre lembra de umas mais engraçadas e acaba falando. (Geraldo Martins, 68 anos)

Estes lugares e ocasiões apontadas pelos/as contadores/as como os mais comuns para as suas narrativas nos remetem para o aconchego da vida no contexto das pequenas cidades do interior, onde os laços de amizade e a tranquilidade possibilitam vislumbramos antigos cenários onde as contações de histórias eram comuns. Como afirma Meireles (1979, p. 41): “Contar histórias nos faz reviver o tempo no qual as multidões se reuniam para ouvir histórias ao redor dos narradores da antiguidade, trocando experiências de forma coletiva”.

E foi através da escuta das narrativas dos/as contadores/as que percebemos como cada contadora e contador têm características particulares para contar suas histórias: os gestos, os silêncios, as expressões fisionômicas, o tom de voz, retomadas da história, comentários no final, temáticas preferidas, os olhares, são traços que os diferenciam. Segundo Sisto (2012, p.41): “[...] cada contador conta diferente do outro – a mesma história – exatamente porque o texto literário é essa ação de forças entre o dito e o não-dito, que oferece, em suas brechas, maneiras “infinitas” de leituras.”

Dialoga nesta perspectiva as concepções de Ong (1998) quando nos afirma que:

A enunciação oral é dirigida por um indivíduo real, vivo, a outro indivíduo real, vivo, ou indivíduos reais, vivos, em um tempo específico e em um 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. (ONG, 1998, p.118)

Logo, as diferenças no modo de narrar é uma característica do contador popular, e tais diferenças se fazem notórias entre os 17 (dezesete) contadores, como por exemplo, no do Senhor Jorge Alvim. Uma marca da sua performance estava nas expressões do corpo, ao longo das suas narrativas havia sempre a necessidade de simular as ações dos personagens, por isso não ficava sentado o tempo inteiro, sempre estava movendo-se, como se colocasse a encenar, a dar movimento aos personagens do enredo. Era como estar diante de um contador num palco de teatro.

Podemos citar ainda os risos do Senhor Pombo ao longo das passagens das rimas e estrofes dos versos de suas histórias. O aconchego dos toques de Dona Adalgiza, que sempre ao contar suas histórias estava a procurar por nossa mão, segurando-nos nos momentos de maior tensão e a fitar-nos nos olhos como a querer decifrar o que aquelas histórias proferidas pelo balanço da sua voz estavam provocando em nossa alma.

Os olhos marejados de emoção do Senhor Cristóvão diante de nós atentos a lhe ouvir, especialmente ao encerrar as histórias, quando ele nos trazia os seus comentários, iluminados pela sua maneira de ver o mundo, pela sua beleza em querer nos ensinar sobre a vida... Os hábitos de Senhor Antônio embalado pelo vai e vem da rede no meio da sala, cheio de adivinhações e artimanhas. As inúmeras histórias sobre temas e personagens religiosos, tais como: Nosso Senhor, São Pedro, Santo Antônio, São Cipriano, Nossa Senhora e outros santos que eram as preferidas do senhor Nivaldo Lima.

Assim, neste capítulo nos propusemos a apresentar os contadores de história da cidade de Tapiramutá, numa perspectiva mais ampla desde seus aspectos subjetivos que desembocam na identidade pessoal, até mesmo delinear os aspectos relacionados à identidade cultural que lhes atravessam enquanto elo de similitudes.

Tentamos ainda, mostrar como os/as contadores/as tradicionais sofrem múltiplas influências em seu processo de subjetivação e isso cria uma relação única entre a produção e recepção das mensagens e é através desta metamorfose comunicativa que se colocam sempre de maneira vívida dentro do processo de subjetivação comunicacional, sendo que essa metamorfose se dá pelo contato

intersubjetivo, pela força transformadora da alteridade (seja do pesquisador, seja da platéia; seja do contexto ao redor).

Buscaremos no tópico a seguir apresentar as narrativas orais destes contadores e quais os temas e representações que emergem delas a fim de mostramos um panorama da diversidade e hibridez das narrativas levantadas e sistematizadas.

4.3 AS NARRATIVAS ORAIS DOS CONTADORES DE HISTÓRIA DE TAPIRAMUTÁ

Quais as histórias que os contadores de Tapiramutá/BA narram? Quais os temas e representações emergem delas? Estas duas questões foram algumas das indagações que nortearam as nossas investigações, visto que pretendíamos conhecer as narrativas orais dos contadores de história de Tapiramutá, bem como, compreender e interpretar as representações e temáticas que emergiam delas. Desta forma, nossos olhos e ouvidos estavam voltados para a função socioeducativa que as narrativas orais desempenham na comunidade de Tapiramutá-BA.

Sendo assim, após o caminhar inicial de entrada em campo, onde demos os primeiros passos de escuta e recolha das narrativas como explicitamos no capítulo das Itinerâncias metodológicas, passamos à tarefa de transcrição das entrevistas narrativas em que começamos um movimento interpretativo complexo de leitura e análise em busca do enunciável por meio do enunciado, dos não-ditos silenciados nos ditos. Procuramos compreender os sentidos produzidos a partir das histórias contadas. Neste movimento nos deparamos com a árdua tarefa de interpretar os mundos fictícios e as realidades desses contadores para compreender o papel dessas histórias e a função que elas desempenham na comunidade de Tapiramutá-BA.

Por meio desta atividade de recolha, leitura e interpretação notamos como as narrativas orais dos contadores de histórias de Tapiramutá desempenham funções sociais distintas, marcando tipos de narrativas diversas:

- a) Narram histórias do cotidiano (crônica e crítica dos costumes);

- b) Narram eventos do passado compartilhado por aquela coletividade (memória coletiva);
- c) Relatam episódios da vida do narrador (caráter autobiográfico);
- d) Narram acontecimentos extraordinários, nos quais o fantástico, o misterioso e o místico se interpenetram no real (narrativas orais de cunho fantástico).
- e) Contam piadas, anedotas e adivinhações na intenção de entreter e se divertir;
- f) Narram histórias de cunho religioso, na qual somos colocados diante de símbolos e representações cristãs, que influenciam e revelam comportamentos morais e sociais;

Diante da amplitude e diversidade que compõe as narrativas recolhidas e pensando em estabelecer maior segurança no diálogo interpretativo, buscamos agrupá-las em torno das particularidades e características predominantes. Sendo assim, formamos três conjuntos: o primeiro composto pelas histórias que entrelaçam o fantástico aos eventos e ações cotidianas – caipora, lobisomem, botijas de dinheiro e aparições de almas penadas; o segundo apresentam narrativas ficcionais, contos, fábulas, e histórias baseadas em símbolos religiosos; o terceiro composto por narrativas diversas: piadas, adivinhações, anedotas, narrativas de vida (autobiográficas) e histórias sobre a cidade de Tapiramutá.

Notoriamente no corpus das narrativas levantadas e sistematizadas há o predomínio das histórias sobre a Caipora/ Dona do Mato ser misterioso e encantado, protetorados animais e da natureza, seguida pelas histórias das aparições de espíritos que oferecem uma botija de dinheiro que precisa ser desenterrada. Há ainda as histórias do lobisomem que incorpora traços da cultura local. Os enredos que compõem estas narrativas têm como característica principal o fato de serem contadas como testemunho de uma situação vivida, logo, não apresentam um enredo fixo, nelas é comum o uso da primeira pessoa no discurso.

No quadro abaixo é possível percebermos como estas narrativas são recorrentes e estão fortemente presentes no imaginário social da comunidade pesquisada.

QUADRO 01 –Narrativas recorrentes e presentes no imaginário social da comunidade.

Temáticas	Contadores que narram histórias sobre a temática, a seguir:	Quantidade de história narradas sobre a temática apresentada:
I -A caipora	- Aguinanes Bispo dos Santos;	02 (duas)
	- Manoel Souza da Silva, conhecido por Pombo;	02 (duas)
	- Martinho dos Santos – Conhecido por Martim;	02 (duas)
	- Osmar Mamédio;	01 (uma)
	- Nivaldo Lima de Araújo.	01 (uma)
II- Panela de Dinheiro	Adalgiza de Almeida Silva	01 (uma)
	- José Cambito – Conhecido por Senhor Areia;	01 (uma)
	- Jorge Alvim de Souza	01(uma)
	Manoel Souza Silva, conhecido por Pombo,	01 (uma)
	- Martinho dos Santos – Conhecido como Senhor Martim;	01 (uma)
	- Nivaldo Lima de Araújo	01 (uma)
III - Almas Penadas	Aguinanes Bispo dos Santos	01(uma)
	Adagilza De Almeida Silva	01(uma)
	José Cambito – Conhecido como Senhor. Areia.	01(uma)
	Jorge Alvim de Souza	01(uma)
	Geraldo Martins	01(uma)
	Manoel Souza Silva – conhecido por Senhor Pombo.	01(uma)
	Martinho dos Santos – Conhecido como Senhor Martim.	01(uma)
	Nivaldo Lima de Araújo	02 (duas)
IV - Lobisomem	José Cambito – Conhecido como Senhor Areia	01 (uma)
	Antonio Sobreira	01(uma)
	Martinho dos Santos – Conhecido como Senhor Martim.	01(uma)
	Nivaldo Lima	01(uma)
Total de histórias do conjunto 1: 27		(vinte e sete)

Fonte: Elaboração própria

O segundo conjunto de narrativas que aparecem com maior regularidade são as histórias de inspirações religiosas com personagens voltados para santos da igreja católica, seguidas pelos contos de reis, rainhas, princesas. Estes enredos se estruturam em duas fases: na 1ª aparecem os conflitos e a na 2ª apresentam o clímax e o desfecho da história com a resolução dos conflitos por fim as fábulas com animais espertos e falantes. Nestas narrativas é possível visualizarmos as posições sociais ocupadas pelos personagens da história.

No quadro a seguir esboçamos a amostra deste bloco de narrativas:

QUADRO 2 – Narrativas com histórias de inspirações religiosas

Temáticas	Contadores que narram histórias sobre a temática	história narradas sobre a temática
I – Reis, Princesas, Rainhas e seus reinos encantados	- Cristovam Dias;	-Rainhas das Pombas; - As três palavras e o mistério da princesa; - A história de Manoel Borracheiro e a princesa;
	- Manoel Souza da Silva, conhecido por Pombo;	_ A princesa e os sete pares de sapato; - A princesa da pedra fina; - A princesa do reino do mar sem fim; - A princesa e o mistério dos sete palácios;
	- Nivaldo Lima de Araújo	- A mão da Princesa; - A história de Dos Anjos e o mistério da princesa presa pela serpente;
II- Histórias de inspirações religiosas	- Cristovam Dias	- Doze ditos e retornadas; - O homem pecador e o encontro com Jesus e São Pedro;
	- João Nunes	- A procissão de São Benedito;
	- Nivaldo Lima de Araújo	- Nosso Senhor e o homem bruto. - O encontro de Nosso Senhor com São Cipriano; - O tempo ruim na lavoura e a promessa para Santo Antônio; - O Andarilho e a oração de parto;
III- Fábulas e	- Antônio Sobreira	- Os urubus e a raposa;

crônicas de cunho moral	- Claudionor Santana	- A onça e o sapo;
	- Cristovam Dias	- O homem do bom negócio;
	- João Dias	- Os animais falantes e os homens medrosos;
	- Jorge Alvim de Souza	- O sapo e a onça;
	- Nivaldo Lima	- A onça e o sapo; - Isso é caso de se rir Messias?
	- Sônia Ferreira Rocha	- A festa na floresta; - Seu Damião e o pó de pimenta;
Total de histórias do conjunto 2: 25 (vinte e cinco)		

Fonte: Elaboração própria

No terceiro conjunto, o mais amplo de todos, devido à diversidade temática e narrativa que o compõem, uma vez que nele agrupamos as adivinhações, as anedotas, as histórias de vida (narrativas autobiográficas) e relatos de experiências, as piadas e as narrativas sobre a história da cidade de Tapiramutá, dos seus primórdios desde quando era apenas uma vila, bem como da época da emancipação política, fatos marcantes, tais como: a passagem dos Revoltosos, a primeira eleição, primeiros moradores, na figura de Zé Volta Grande, histórias que demonstram valor afetivo e de pertencimento social.

Como podemos visualizar na tabela abaixo:

QUADRO 3: Histórias que demonstram valor afetivo e de pertencimento social

Temáticas	Contadores que narram histórias sobre a temática	Histórias narradas sobre a temática
I -Histórias da cidade de Tapiramutá;	- Aguiñanes Bispo dos Santos	- A primeira eleição de Tapiramutá e a diferença de dois votos; - A seca 1932 sob o olhar de uma criança de sete anos; - A história de Zé Volta Grande

	- Odonel Fonseca	- Os primórdios de Espera D'Anta; - A Passagem dos Revoltos por Espera D'Anta; - Primeiros moradores de Tapiramutá: Pedro Almeida, Pedro Araújo, Colozinho e José Vieira;
	- Adalgiza de Almeida	- As topas de Manoel Quirino na região;
II- Piadas	- Claudionor Santana	- O português; - O filho da Excelência; - O encontro dos mentirosos; - O médico e o bêbado;
	Manoel Souza Silva, conhecido por Pombo	- A história de João Grilo; - O negão do Paraná; - Nego da festa;
	Geraldo Martins	- Porque Defunto só aparece no interior?
III – Anedotas e Adivinhações	Antônio Gomes Barbosa	- O jegue ladrão
	Antônio Sobreira	- O que foi que eu matei? - Fui dar um recado e não deixei rastro e nem sombra. - Anedota do cachorro;
	Cristovam Dias	- O pato viúvo - Pecado por pecado

	Nivaldo Lima	- Irmão cachorro; - Patos;
IV – História de vida;	Antônio Gomes	- O namoro com a moça do pai brabo; - A vaca Braba;
	Antônio Sobreira	- O serrote Verde me dominava; - As dificuldades na escola;
	Adagilza Almeida	- A saudade do Neto criado como filho;
	Geraldo Martins	- As festa de São João;
	Maria Rosa da Silva	- O casamento arranjado; - O trabalho na casa de farinha;
	Martinho dos Santos – Conhecido por Martim;	- A briga na festa; - Meu casamento foi uma dificuldade.
	Nivaldo Lima	- As festa de São Cosme e Damião; - As dificuldades da minha vida; - A história do meu avô que veio fugido da guerra de Canudus;
	Osmar Mamédio.	- Conquistas amorosas e o primeiro casamento;
Total de histórias do conjunto 3: 37 (trinta sete)		

Fonte: Elaboração própria

Passaremos a expor a seguir algumas considerações a partir destes conjuntos de narrativas, para tanto laçaremos mão apenas de algumas narrativas ou trechos delas para ilustrarmos nossas leituras e ponderações.

4.3.1 A caipora, A botija de dinheiro, as almas penadas e o lobisomem:

Este conjunto é composto por narrativas que materializam enredos fantásticos permeados por traços ideológicos e do imaginário social. Histórias que são reafirmadas pelo coletivo e se convertem em uma “verdade popular”, que nos apontam para um regime de verdades¹⁴ compartilhadas e repassadas de geração em geração, por olhares de uma coletividade que buscam por explicitar as suas formas de atuar e perceber o mundo, pois como assinala Foucault (1986, p.12): “cada sociedade possui seu próprio regime de verdade”.

Neste imaginário social que dá vida as “verdades populares” avistamos nuances das visões de mundo, dos conhecimentos do senso comum, das crenças e valores que representam e influenciam as ações cotidianas desses sujeitos. Uma vez que, “o imaginário é algo que faz parte do cotidiano dos indivíduos e se faz tão presente quanto aquilo a que atribuímos o valor real ou considerado como algo concreto”. (Barros, 2009, p. 91)

Os destaques dados aos elementos fantásticos e maravilhosos nos oferecem viajar por histórias tecidas numa realidade paralela, em um mundo regido por uma lógica própria que se enlaça com as situações ordinárias do cotidiano e tem como peculiaridade o assombroso e o sobrenatural, especialmente revelados nas características das personagens: o fantasma, o lobisomem, a Caipora ou Dona do mato, cuja hibridez entre o humano e o não humano faz-se incipiente.

Nestes termos, conforme afirma Todorov (2007):

O fantástico é a vacilação experimentada por um ser que não conhece mais que as leis naturais, frente a um acontecimento aparentemente sobrenatural. O conceito de fantástico se define, pois com relação ao real e imaginário, e estes últimos merecem algo mais que uma simples menção. (TODOROV, 2007, P.60)

Este pensamento é compartilhado também por Salvatore (1990, p. 435), quando afirma que as narrativas fantásticas: “[...] Põem em relevo o que há de absurdo e desumano na realidade individual e social. O Fantástico passa a ser

¹⁴Para Foucault a “verdade” tem uma história, por isso deve ser interrogada em sua historicidade, na sua forma de emergência em um dado contexto de práticas sociais que engendram domínios de saber, visto que ela não é natural, tampouco dada pela natureza humana.

utilizado como recurso expressivo para evidenciar a inexistência de fronteiras entre o real e o imaginário, o natural e o anormal”.

Acreditamos que os elementos fantásticos presentes nas narrativas em questão, se tornam uma explicação metafísica para o mundo e para as coisas do mundo, pois revelam traços culturais, identitários e ideológicos, como podemos perceber nos múltiplos aspectos que estão postos nas entrelinhas dos enredos relacionados a moralidade, as concepções de mundo moldadas entre o dualismo do bem/mal, do certo/errado, o desejo por ascender socialmente, o olhar de reverência aos sacramentos respaldadas na fé católica, entre outros. Pois como afirma Lima (2003, p.11): “[...] estas narrativas constroem, pela linguagem das alegorias, quadros interpretativos da sociedade da qual emergem”.

Outro ponto que merece destaque nas tramas deste conjunto de narrativas é a ânsia dos contadores por expor suas experiências com os seres fantásticos: a caipora, o lobisomem, as almas penadas, e em como se portaram diante destas situações extraordinárias. Sendo assim, colocam à tona uma gama diferenciada de impressões e sensações: medos, alegrias, angústias, coragem, fé, dentre tantas outras. Por esta razão, compreendemos que as narrativas que ora nos debruçamos a comentar não são construções meramente restritas a padrões estéticos e ideológicos. É uma experiência particular de ver e de tornar-se visto, ou seja, são representações sociais.

Nestes termos, conforme aponta Jodelet (1989):

A partir das representações sociais podemos perceber a teia de significados que sustenta nosso cotidiano e sem a qual nenhuma sociedade pode existir. Para tanto se faz necessário além de reabilitar o senso-comum, situá-lo como teia de significados capaz de criar efetivamente a realidade social. (JODELET, 1989, p.302)

É o que percebemos claramente na narrativa a seguir contada pelo senhor Nivaldo Lima de Araújo quando narra a história da Dona do mato ou da Caipora:

Todo mato tem a dona dele! ... ai quem quiser arranjar alguma coisa na caçada tem que agradar a Dona do Mato ... os mais veios chamam ela de Dona Maria... ai a pessoa sai preparado, leva um bom pedaço de fumo, bota na cabeça de um toco, quando é no outro dia de manhã o caçador amanhece cheio de caça boa: tatu, paca, veado, de um tudo ela dá! Agora se num trata ela bem e chamar ela de Caipora aí o bicho pega! ((ênfase no tom de voz do contador seguido por gestos de espanto))
Aqui mermo, uma certa feita Arlindo, Zeca Faiado, meu pai Vardemá, Danié Neri e Zequinha estavam numa caçada... aí no meio duma mata Arlindo

disse: ___ Oh tio Verdi, aqui num tem ninguém. ... Quano pensa que não, ela respondeu com um assovio:___ pruuuuuuuuuu!

Ai menino! Ela começou a bater nos cachorro de Arlindo, só se via cachorro latino, correndo com os zoio assustado pra um canto e pra outro, ((gestos do contador para simular os movimentos dos cachorros))enquanto a Dona do Mato só dava aquela gargalhadas!

Ai lá vai, lá vai, lá vai, lá vai ...quano chegou assim num canto bem fechado da mata, tinha um cipó, assim dançando: vai lá, vem cá, vai lá, vem cá ((gestos com as mãos indicando o movimento do cipó)) ... O vei Vardema que era muito experiente no mato! Foi e disse: ___ Ai eu num vô! Ai os outros e Arlindo disseram: ___ Que nada, isso é bestage!... Aí trevevou... quando passo pro lado de lá, já num sabia mais onde tava. ...Moço né nada não! Esses homens se perdero, esses homens sumiu, esses homens desapareceu! ((expressão fisiômica de espanto)) ... E nisso o veio Vardema mais o Danié Neri atirava pra vê se eles escutava e nada era nada... Ai todo mundo já preocupado ...ali naquela mata do Pau de Pilão ((gestos indicando o local)) ali antigamente tinha mata viu ((ênfase do narrador para o fato visto que as matas da cidade estão aos poucos desaparecendo)) ...ai quando foi umas 4 (quatro) hora da tarde é que acharo Zeca Faiado, Arlindo e Zequinha...tava tudo lapiado, e nú, nú!sóvistido numa sunga ((gestos do contador para tentar demonstrar a situação))... Desse dia prá cá, mais nunca!((ênfase do narrador))eles quiseram meche com a Dona do mato, aprendero a respeitha!

Nesta narrativa há uma inter-relação entre as lembranças vividas pelo pai do narrador e seus amigos durante uma caçada e os elementos fantásticos atribuídos a este “ser” imaginário, capaz de fazer com que os caçadores se perdessem por horas e dias no meio da mata.

Acreditamos que o fato da história da Caipora ser uma das narrativas mais recorrentes se deva a um contexto bastante particular da cidade de Tapiramutá que tem como característica geográfica o relevo acidentado, permeado por grotas, cercado por muitas matas, que inclusive servem como símbolo para representação da cidade, visto que na bandeira do município o verde simboliza as matas, além disso, conforme alguns contadores há algumas décadas Tapiramutá era conhecida na região, não apenas como Espera D’anta, mas como “Mata”, logo o costume de caçar por subsistência e também como diversão era muito comum. Porém, cabe sinalizarmos que está tradição de caçar aos poucos tem desaparecido, pois como enfatiza o senhor Nivaldo no trecho citado, as matas estão desaparecendo, estão sendo desmatadas para dar lugar a agricultura e a pecuária.

A Caipora é descrita como um ser feminino, misterioso e malvado, de uma perna só e neste sentido vale explicitarmos que este é um fato que nos chamou muito a atenção: o da Caipora assumir uma figuração feminina quando tradicionalmente em outras regiões ela é figurada como um ser do sexo masculino. Não sabemos precisar porque tal fato ocorre, porém algumas das características e

principais incumbências dela, tais como: o de cuidar dos animais e proteger a natureza, nos leva a inferir que a concepção do feminino muito vinculado ao caráter de proteção e cuidado, bem como a imagem da mulher do lar: mãe, protetora e cuidadora, sejam algumas das razões para que a caipora tenha a figuração feminina. Neste jogo simbólico, o feminino apesar de ganhar conotações diferentes do posicionamento ideológico patriarcal, especialmente quando passa a ser uma figura poderosa e temida, também apresenta proximidade com a ideologia sexista, pois há apenas uma substituição do local, do espaço: ao invés de ser a dona de casa ela passa a ser a dona do mato, assim como, os cuidados com filhos e com os afazeres domésticos, são transpostos para os cuidados com os animais e a natureza.

Nos trechos a seguir é possível notarmos a incumbência da Caipora em proteger a natureza e os animais da floresta, assim como observarmos as ideias de encantamento e “desencantamento” muito comum nos contos fantásticos. Conforme os contadores, para desfazer o encantamento da Caipora o caçador precisa oferecer a ela um pedaço de fumo, pois segundo a crença este ser imaginário gosta de fumar. Sendo assim, ao oferecer o fumo rapidamente a magia irá se romper será quebrada e então o caçador ou andarilho estará livre para conseguir encontrar e acertar o caminho de volta.

... ai sortê uma fumaça de cigarro assim quano eu oiê pro lado a estrada vai clariano... peguê o aio botê nas costa, a estrada era a merma que era antiga (risos) ... ela trapaiá, trapaiá mermo ... ou eu sartê onde ela passo, ou eu sartê o cipó dela... ela tem um cipó que se a pessoa pegá se atrapaiá todo, se atrapaiá todo mermo...
(Senhor Pombo)

Quando deu 11 horas e eu me batendo...ai eu lembrei, nesse tempo ainda fumava, ai eu peguei um pedacinho de fumo e sortei na cabeça de um toco e falei:

___ Oh tá aqui, agora você me sorte que vô deixá esse padacinho de fumo pra você fuma!

Ai eu subi assim num pau que tava dirriado e gritei o cara que tava mais eu...Bastô eu grita uma vez só e ele respondeu:

___ Oi!

Ai eu disse e onde era que aquele cara tava que eu gritei e nada dele responder, já era perto de mei dia ele não escutava!Ai quando eu virei aqui assim ((gestos e movimentos do contador indicando para onde se virou)) olha a picada donde eu tava cortano! ((ênfase do contador a este fato))...ai peguei o camim, mergulhei a cerca e cheguei no rancho.

(Senhor Martim)

Ai, lembrei do remédio que tinha feito a orta veis ...meti a mão no bolso, tirei uma capinha de fumo e botei assim na cabeça de um toco ((gestos do contador)) ... e disse:

___ Oh, agora tu me sortia que ta aqui tua capinha de fumo, pra tu fuma teu cigarro!
 Ai sim, que eu viajei uma braça ou duas e olha o caminhozão limpo e pefeitho do lado de cá! ((gestos do contador)) (Senhor Martim)

Ainda falando sobre a Caipora ou Dona do Mato, há uma narrativa que segue uma linha de pensamento bastante diferente das demais e que nos chamou a atenção. A narrativa do senhor Aguiñanes Bispo, visto que ao contrário dos demais contadores que categoricamente afirmam e comprovam com suas vivências a existência da Caipora, ele traz no decorrer da contação muitas dúvidas e interrogações. Demonstra que não se sente seguro quanto a veracidade da existência da Caipora. Vejamos a seguir:

Comigo eu lembro de uma situação em que eu precisei ir na mata pra procurá um gado e ai entrei na mata ... só que em vez de vim pra qui pra rua eu fui pra lá, pro outro lado ((gestos do narrador apontando as direções)) ... depois que eu cheguei num determinado luga que eu vi que estava errado e vim pra cá ... mas a conclusão que eu cheguei é que é o seguinte ... existi esse negocio de caipora ou Caipora porque nas matas tem um cipó ... eu não sei identificar qual é ele que chama caipora... quando ele está na flor ele exala um cheiro e se você passa perto dele ou próximo a ele, você fica desorientado, não sabe pra onde vai ... e foi o que aconteceu comigo! Eu, só descobri que estava perdido quando eu cheguei lá numa fazendinha... ai eu disse: ___ Oh meu Deus! Eu tô pensando que estou indo pra Volta Grande e eu tô vindo é pra cá!...então é porque eu passei perto desse cipó nessa época e fiquei perdido e assim muitas outras pessoas ficaram sujeitas a isso, não é? ... mas não é Caipora mulher de uma perna só ((ênfase no tom de voz do contador)), que protege a natureza, protege os animais da floresta, bate nos cachorros dos caçadores, que cachorro volta pros pés das pessoas... mas se ninguém nunca viu isso? Com certeza é coisa da imaginação ... Esses efeitos quando nós éramos mininos em 1932.. 1933, naquela crise triste ((ênfase do narrador)) eu ouvi isso!eu ouvi isso! (ênfatiza o fato de ter visto) na mata a gente foi tirar aquela fruta que chama roca, quando a gente bateu o machado na árvore aqui ... alguém lá batia também ... eu tava com um boné, quando de repente a voz disse: ___ o boné tá cá! O boné tá cá!... Eu ouvi isso! eu ouvi isso! (ênfase do narrador)... Hoje eu penso: ___ Será que era alguém que estava lá escondido, pra nos fazer medo?... mas naquela época eu acreditava que existia esse negócio, que era a caipora... Mas eu ouvi isso! ... Mas hoje com o desenvolvimento da mente, da imaginação... você sabe que o homem é aquilo que pensa , não é? ... Um cria um deus, outro cria um bicho, outro cria um fantasma ... O homem é aquilo que pensa ((ênfase do narrador))... A gente tá sempre buscando uma razão, um sentindo para os fatos, para a vida!
 (Senhor Aguiñanes Bispo.)

Ao longo de toda a narrativa percebemos que o contador busca por explicações e respostas para os episódios extraordinários que lhe aconteceram. Entre as ponderações feitas,uma nos chamou muito a atenção, o fato de o senhor Aguiñanes trazer uma informação ainda não revelada nas narrativas anteriores, pois

apesar de termos notado a presença de um cipó (nos trechos acima das narrativas do senhor Nivaldo e do senhor Pombo), o fato da flor do cipó ter componentes alucinógenos, apresenta-se como uma possibilidade nova, um conhecimento, ou melhor, uma possível explicação para que os caçadores fiquem perdidos na mata, sem direção.

O contador revela também uma grande necessidade em conceituar o real e o imaginário. Nessa perspectiva ele traz como diferença entre o real e o imaginário uma linha dicotômica, sendo o real aquilo que pode ser visto, que realmente existe e o imaginário seria fruto da mente humana para dar sentido àquilo que não podemos explicar. Este pensamento converge com a tendência cientificista em reduzirmos o imaginário ao irreal, ao ilusório, ao ficcional, ao impalpável e conceber o real como o verdadeiro, o factual, o verídico.

Sobre este aspecto, ressaltamos que a compreensão que temos de imaginário vai além do binarismo, o imaginário é uma força ideológica capaz de unir grupos e comunidades, ou como afirma Mafessoli (2001):

O imaginário é o estado de espírito de um grupo, de um país, de um Estado-nação, de uma comunidade, etc. O imaginário estabelece vínculo. É cimento social. É através do imaginário que os sujeitos constroem e reconstróem seus modos de compreender, pensar, e agir no mundo. (MAFESSOLI, 2001, p.76)

Ou como conceitua Jodelet (1989, p.305): “[...] O imaginário social seria o conjunto cumulativo das produções culturais que circulam numa determinada sociedade sob formas as mais variadas: Iconografia, literatura, canções, provérbios e mitos”.

Seguindo nosso diálogo com as narrativas do conjunto 1, nos debruçaremos em ponderar algumas considerações sobre as histórias das botijas de dinheiro. Nelas observamos que a grande questão do pós-morte e das representações e explicações para tal fato, que sempre gerou dúvidas, incertezas e mistérios para nós seres humanos, ganha um foco central nestas narrativas.

Nelas emergem as discussões sobre o antagonismo, a luta entre o sagrado e o profano, o material e o espiritual, o lado do bem e do mal, bem como a presença de rituais religiosos carregados por uma simbologia particular do catolicismo. As personagens que dão vida aos enredos não são só os vivos, mas também os

mortos, que voltam em forma de espírito, ou como os contadores nomeiam “almas” pedindo ajuda para se libertar do plano físico. Como ocorre no trecho a seguir:

Quano tava cum ...eu acho que uns trinta, sessenta dia, nessa base! ... ele veio de noite e falou com o finado Terto que era o tiú de minha menina, e era vaquero dele.

___ Oie, ni tali luga assim, assim... tem um carderão de dinêiro pra você arranca.

E ensinou como fazê:

___ Você vai di noite, leva as vela, acende as vela, as vela tem que ser benzida com água benta. E vai rezano o Pai Nosso que eu to ali de junto...

Ai, tratô o dia e a hora certa... Terto fico drumino na prestativa, quano deu meia noite, dai a pouco seu Nonó Saback apareceu, clareou a casa toda, e veio desceno aquela luz branca da cumiera da casa e pego assim na perna dele e sacudiu, ai Terto assusto ... quano ele assusto tava todo resfriado, todo gelado ((ênfase do narrador acompanhado de gestos de espanto)), mermo assim ele seguiu seu Nonó que foi e mostrô:

___ Oia, ta aqui nesse canto, cendi a vela ai ...parece que é duas vela ou é três(Comentários do narrador), bota ai em roda, pegue o cavado e cavi!

Ainda ensinou como era que fazia. Era pra ele pegá aquele dinheiro e deixá três nica dentro do buraco e não tapa o buraco. E o que ele visse ali, não xingasse, não tivesse medo porque era perdição pra arma dele.

Neste fragmento da narrativa percebemos que tão importante quanto estar no local em data e hora certa é a necessidade de realizar o ritual. Neste sentindo, segundo assinala Vilhena (2005):

O rito refere-se, pois, à ordem prescrita, à ordem do cosmo, à ordem das relações entre deuses e seres humanos e dos seres humanos entre si. Reporta-se ao que rima e ao ritmo da vida, à harmonia restauradora, à junção, às relações entre as partes e o todo, ao fluir, ao movimento, à vida acontecendo. A busca pela ordem e o movimento são elementos constitutivos dos rituais. (VILHENA, 2005, p.21)

Os rituais expostos na narrativa do Senhor Martim são permeados por símbolos da crença católica “água benta, oração do Pai Nosso, as velas”, para que, tanto personagem humano quanto o espiritual estivessem livres e salvos dos perigos de se perderem, ou da alma continuar vagando no mundo, podendo até ser levada para o inferno. Diante disso, percebemos o valor que é dado ao sagrado, ou como afirma Paiva (2000, p.23) “[...] mostra a necessidade da humanidade de orientar-se em sentidos sagrados.” A reza, a oração são as orientadoras das ações para que tudo ocorra bem e no final a alma fique livre e o humano/mortal fique rico e feliz. Visualizamos estas concepções no trecho abaixo:

Ai, Terto cavô, panhô, deixô as três nica dentro do buraco sem tapa e as vela acesa. Ai, levantô, se benzeu e painhô o camim de casa rezano pra ir

imbora, também ai nessa hora tudo que foi ruim desapareceu depois dessa hora in diante.

Na narrativa em questão, o contador nos revela como concebe o mundo, sua divisão entre o céu o inferno, o bem e o mal, Deus e o diabo, concepções e temas que são atemporais, presentes nas mais diversas civilizações e que servem de guia para dar sentido à vida. Observemos:

É tanto que quando Terto tava cavando, vorta e meia vim um turaõ uma pedra de lá pra cá e Pá, PáDaqui a pouco vinha aquela ventania ... , mas num era a arma de Seu Nonó, ela tava ali queta , tremeno de medo de Terto chinga, porque tem que ser tudo em cima da reza. ..Olhe esse negócio que vem o vento e vem o turão e a pedra é o Satanás que vem acompanhado pra ver se a arma se perdê pra ele carrega... Então tem que arranca o cardeirão, ou panela, ou butija em cima da reza e sem afobamento... , porque o turão é o satanás que joga pro camarada toma medo e sortá um nome e se sortá um nome ruim ele leva a arma pro inferno! Então só rezando, usano o nome de Jesus! (Senhor Martim)

Nas narrativas sobre a botija de dinheiro algo tão importante quanto os rituais carregados de símbolos religiosos é a necessidade de se guardar segredo, para que não se desfaça o encanto antes de desenterrar a botija, logo, a pessoa que for procurada pela alma em sofrimento não deve revelar a ninguém que esta o apareceu. Além disto, outro aspecto que sobressai nestas narrativas é o poder atribuído ao sobrenatural, visto que segundo a crença, caso a pessoa consiga desenterrar a botija, deve mudar-se para outro local, impreterivelmente precisa ir embora, não podendo mais morar no mesmo lugar, caso contrário irá morrer. Como podemos notar os trechos a seguir:

Outra coisa, a pessoa que disinterrá não pode mora mais no mermo lugar tem que se mudá, irpra outro canto, porque se ficá morre. O rançado do dinheiro se fica morre!É tanto que Terto saiu de lá da Lagoa do Ogênio que fica perto de onde nois morava e veio mora na Cutia na merma fazenda dos mermo Saback, só que já ni outra fazenda, lá não fico não!
Senhor Martim

Minha casa só vivia cheia de gente, os meninos tudo que jogava bola, atrás de Areia ((apelido do marido da contadora)), as meninas, todo mundo ai eu peguei e contei o sonho cum a veia! ... as minina ainda falo: __Oh! Num era pra tu conta Zizi ...a casa aqui é mal assombrada!Essa veia vivi, a vida dessa veia é dar o que tem, ninguém tem coragi... Num sei como tu vivi aqui? Essa veia é istrupulenta em num sei como tu mora aqui?... Ai minha fia, eu contei a todo mundo... Ai, oh! Ela tornava vim... pra que tu contô? Nas trêsveis que ela viesse já era pra ela mandar tu tirá o que tinha debaixo, ela ia te dizé como era que tu fazia, pra que tu fez uma coisa dessa? ... Ai a veia sumiu e num vortô mais nunca! Mais a veia me deu a panela de dinheiro com certeza!... (Dona Adalgiza – Zizi)

No trecho da narrativa de Dona Zizi, emerge uma concepção comum sobre as assombrações, os espíritos. A crença de que algumas pessoas após morrerem tornam-se espíritos e podem fixar-se em lugares em que lhes eram muito afeiçoados durante a sua vida: alguns ficam presos a sua própria residência, por isso o embasamento para as chamadas “casas mal assombradas”, como é o caso dessa história; outros aos lugares onde ocorreu sua morte; outros ainda ficam vagando por lugares escuros em sofrimento, que são simbolizados como purgatórios, como Ariano Suassuna retrata no *Auto da Compadecida*.

Em linhas gerais, é possível compreender nas entrelinhas destas narrativas sobre a botija de dinheiro o desejo por mudanças de condição econômica, o mudar de vida, ter condições financeiras e econômicas mais confortáveis. Assim, a botija representa não só a dualidade da vida e da morte, do sagrado e do profano, mas acima de tudo representa uma possibilidade de torna-se visível, de ter acesso a bens e serviços até então vistos como utópicos, impossíveis. Ter um sonho com um espírito que deseja dar-lhe uma botija de dinheiro é como encontrar o mapa do tesouro nas histórias de pirata, ou ganhar nas loterias nos dias atuais.

Naquele tempo o dinheiro era todo de nica ((moeda)), de ouro !! ((ênfase do contador)) o povo ia ajuntano, fazia quatro, cinco lito de nica e guardava... Tinha valô, não perdia não! Depois que ele arranco esse dinheiro ele fico bem! Milhorô foi muito de vida! (ênfase do contador, seguido de expressões fisionômicas de admiração)

Cabe salientar que outras narrativas sobre almas penadas e aparições também foram narradas, seguindo o pensamento de voltar ao mundo com outras intenções, tais como a de vingar-se de alguém que lhe fez algum mal, como é o caso da história contada pelo Senhor Martim, a qual expomos abaixo:

Deixa eu li conta! o caso não foi de dinheiro... Lá onde nois morava , nesse lugar tinha uma velha por nome Lixandrina 99(ênfase do contador)) só que todo mundo conhecia ela por nome Xandu, e ela tinha uma doença, nos braço, nas pernas, no rosto, uma doença assim é toda pintada de vermelho, de branco, era toda pintada, ficava rancano as pelinha ((gestos do contador para demonstrá os locais da doença))... Ai nois minino e minino é bicho atentado, até hoje é... (risos do narrador) Eu não vou mentir, já pedi tanto perdão a Deus , viu e depois até vortei a reza Pai Nosso pra ela, e oferecer pra arma dela, depois deu maiô que tomei conhecimento, pedi perdão a Deus (o contador faz gestos de levantar as mãos para o alto e se benzer)) ... Lá onde eu morava tinha um lote de minino e nois ia pra casa dessa velha joga piteca que num tinha nesse tempo quase bola pra nois brinca ,

então nois brinca com aquelas piteca feita de pano e pena de piru, e nois ia pra casa desse vizim, e quano nois chegava que essa veia tava sentada ai nois passava por ela e dizia:

___ Oia a Onça pintada!

___ Oia a gata pintada!

Oh moço pra que nois dizia isso? ((risos do contador)) A veia saia,mas ela era fraca das perna, onde ela sentava já ficava com uma vara como daqui na quela parede segurano na mão ((gestos imitando a personagem))...aquele q ela arcançava ela ainda dava uma varancada, mas os minino fico sabido que não ia lá pertinho não, era de cá:

___ Oia a gata pintada!

___ Oia a saqué!

Moça, e essa veia chega ficava com ódio!... Oia que os minino daquele tempo não era brincadeira, e até hoje ainda é desse jeito! ... Ai ela disse:

___ Oia, se eu morrê, e se iante de eu morrer eu não arcançá um de vocês pra mode eu dá uma surra, quando eu morrer venho dá uma surra em vocês!

Perante essa luz do dia! ((faz o gestos de juramento apontando para o céu)) ...Ai, a veia morreu, mas ninguém tava acriditano naquilo, que ela vinha mermo. Oxe morreu, onde é que ela vem aqui e tal? Morreu acabo... Passo, passo... e eu vou li dizer ... Ai, eu me casei, me fiz home, casei! ((ênfase do contador)) ...ai, quano eu me casei eu fui mora nessa casa que a veia morava, lá junto da fazenda de Antonho Nery...quano é um belo dia, eu tôo deitado, naquela madorna e eu vi um bocado de trem sacudino daqui e pra cula, um bocado de coisa e eu pelejava pra assusta e quando eu vi foi um durmecia pelo lado do pé subino assim ((gestos indicando como aconteceu))...ai quano pensou que não tentei assusta que foi que disse que eu consegui alevanta?quem veio me agarrou assim por cima nas guela e não me deixo mais sai? ... e começou a pica o tapa pela cara, murro, na cara e vortava assim por de trais do pescoço, nas perna, pela barriga, pelo peito ((gestos do contador simulando a surra da alma penada)) Ela compriu o que ela prumeteu! ((ênfase do contador))... E eu pulo pra aqui, pulo pra culá...eu deitado mais a muie e ela não acordava e nem via nada disso.((o contador enfatiza que a esposa dele estava presente , mas não via nada))...Ai, depois teve uma hora rapaz, foi Desu que me ajudou. Ela me deu um murro assim na cara, sorto minha guela, que eu assustei dei aquele grito que a minha mui acordou e foi logo perguntano:

___ O que é Martim? O que é Martim?

___ É uma veia aqui me pegano!

Ai, quano eu botei o oio nela, ela já ia acabano de sumi ali na cumiêira da casa e entro assim e sumi! ... Mas vocês pode acredita que qauno eu passei a mão aqui pela cara tava aqueles mondogo por tudo quanto era parte do corpo, inchado da surra que a veia me deu ...Ai, eu disse:

___ Meu Pai do céu !quem foi que viu dizer que um morto bate ni ninguém?

Ai eu lembrei que ela tinha me prumitido essa surra e a outo que era mais atentado.... Só sei que né nada não, eu levei dois dia, sem poder cumer com as guela tudo inchada.

Ao longo da narrativa o Senhor Martim descreve a aparição do espírito da senhora que tinha um problema de saúde, ao que nos parece a doença “vitiligo”¹⁵ quando em vida, sendo que ele e alguns amigos costumavam pirraçá-la, colocando-

¹⁵ Segundo a Sociedade Brasileira de Dermatologia O vitiligo é uma doença caracterizada pela perda da coloração da pele. As lesões formam-se devido à diminuição ou ausência de melanócitos (as células responsáveis pela formação da melanina, pigmento que dá cor à pele) nos locais afetados. Fonte: <http://www.sbd.org.br/doencas/vitiligo/>, acesso: 20/03/16.

lhe apelidos, fazendo chacotas na intenção de divertir-se, porém causando grande dor e aborrecimento a Dona Lixandrina, sendo assim, a alma volta para vingar-se, volta para cumprir o que havia prometido como o contador faz questão de enfatizar.

Chama-nos atenção a descrição que o contador faz da aparição do espírito, como o sobrenatural é capaz de fazer ventos soprarem, objetos se balançarem, sentir um arrepio ou dormência no corpo. Esta narrativa nos remete a várias outras, narradas por diferentes contadores: senhor José Cambito, Dona Adalgiza, senhor Toninho, Senhor Antônio, Senhor Pombo, Senhor Osmar e também a histórias de outras pessoas que ouvimos no cotidiano, sendo que tais encontros são marcados por: Aparições ou luzes estranhas, uma presença sentida no ambiente, barulhos ou uma queda brusca de temperatura, objetos que caem das prateleiras, as portas abrem e fecham sozinhas, a eletricidade que sofre quedas constantes, fazendo com que as luzes pisquem ou que a TV ligue ou desligue sozinha.

Somos capturados para o mundo dos mistérios, da hesitação, do medo e do terror diante das descrições do cenário e do clímax da narrativa, o qual o senhor Martim nomeia como “surra da alma penada”. Sobre estes aspectos Todorov (2004, p.36) afirma que:

O fantástico se caracteriza pela hesitação. A incerteza, a hesitação chegam no auge. Cheguei quase a acreditar: eis a fórmula que resume o espírito do fantástico. A fé absoluta como incredulidade total nos leva para fora do fantástico; é a hesitação que lhe dá vida.

Ainda na linha do misterioso, as narrativas sobre lobisomem também aparecem nas entrevistas. Essa lenda comum a tantos outros recantos brasileiros, ganha uma conotação articulada à religiosidade, o sagrado e o profano estão no cenário de luta, demonstrado o olhar de reverência do homem quanto aos sacramentos católicos, neste caso o batismo que para a igreja católica representa o sacramento através do qual o Sacrifício Pascal de Jesus Cristo se aplica às almas, tornando-as, em primeiro lugar, filhas de Deus Pai, mas também membros da Santa Igreja de Cristo e abrindo o caminho para a salvação eterna.

Na ocasião que chegamo aqui o que mais tinha era assombração, né... nãis noite de lua cheia os minino pagão ficava tudo preso num quarto de chave porque o labisone aparecia atrais desses minino pra comer... Meu pai contava que certa feita viu um labisone pela janela... era um bicho muito feio, grande, ((ênfase do contador, seguida por gestos))... parecia um lobo só que bem mais grande... quano pensa que não, o bicho começo a ranha a

porta... quano pensa que não, já tava era em riba da casa uivano... ai foi que meu pai começo a rezar as oração pra afastar bicho ruim, ai foi indo, foi indo o labisone foi se imhora... E isso era atrais de meu irmão mais veio que já tinha 02 (dois) anos e não era batizado, porque o pade de Mundo Novo ainda num tinha vindo aqui pra fazer o batizado. (Senhor Osmar)

Através desta narrativa percebemos como a lenda do lobisomem tem atravessado por tantas gerações, no trecho em questão o contador utiliza em sua narração dados genéricos sobre o lobisomem ser parecido com um lobo, aparecer em noite de lua cheia ao passo que incorpora seu olhar individualizado as rezas do pai, o local ser afastado e sem contato direto com a figura do sacerdote que tem o poder de salvar a criança do mostro.

Desta forma, é indissolúvel a relação entre o mundo prático, a vida cotidiana e o mundo imaginário. Nestes termos Todorov (2006) afirma:

Narrativas orais são narrativas da “vida”, mas são também histórias de vida. São tesouros semeados na mente de quem um dia as ouviu. Não começam geralmente com aqueles “Naquele tempo...”, “Numa terra tão distante...”, ou “E foram felizes para sempre...”, porque são histórias cujas personagens são os próprios contadores, ou parentes próximos. (TODOROV, 2006, p.47)

Ainda sobre o lobisomem os contadores apontam outras características, tais como o fato de gostarem das casas de farinha (atividade econômica muito encontrada no município), se alimentar de animais e crianças pequenas. E ainda assinalam para rituais que as pessoas fazem para se transformar em lobisomem, bem como para deixarem de ser lobisomem:

O lubisone é virado de gente, é! Anté hoje nois conhece uns aqui que vira e aparece assim pelos mato, pelas estrada, tem deles que vai nas casa, mas graças a Deus na minha casa não ando mais... Sei que também já teve gente daqui que ando bateno ni lubisone, também e quando bate que cura lá e vira gente.,,Tem simpatia que faz coisa errada e vorta a vira bicho. Agora tem um negócio que o povo faz que o lubisone vira gente na hora: bate com um pau de pião no lubisone, vira gente na hora... Dize que quem que vira lubisone tem de espoja na cinza, num espojado de jegue e tem a quantidade de veiz pra puder vira... e quano é pra disvira só disvara lá través , no mermo luga, que é pra disandar... O lubisone come cachorro novo, come porco... Se acha minino pequeno sem batiza mata na hora. (SENHOR MARTIM)

Por fim, consideramos que o conjunto destas narrativas nos aponta para importância de compreendermos como o imaginário, as representações sociais e ideologias se materializam e se entrelaçam nas nuances dos enredos deixando revelados muito mais que meras fantasias de um mundo irreal, mas os saberes, os

conhecimentos e as crenças que constituem e marcam a identidade cultural da comunidade de Tapiramutá, tendo em vista que a identidade cultural é uma forma de identidade coletiva característica de um grupo social que partilha as mesmas atitudes, que se fixa como uma construção social estabelecida e faz os indivíduos se sentirem mais próximos e semelhantes.

Porém, conforme salienta Hall (2003) a identidade cultural não pode ser vista como sendo um conjunto de valores fixos e imutáveis que definem o indivíduo e a coletividade a qual ele faz parte.

A cultura é uma produção. Tem sua matéria-prima, seus recursos, seu “trabalho produtivo”. Depende de um conhecimento da tradição enquanto “o mesmo em mutação” e de um conjunto efetivo de genealogias. Mas o que esse “desvio através de seus passados” faz é nos capacitar, através da cultura, a nos produzir a nós mesmos de novo, como novos tipos de sujeitos. Portanto, não é uma questão do que as tradições fazem de nós, mas daquilo que nós fazemos das nossas tradições. Paradoxalmente, nossas identidades culturais, em qualquer forma acabada, estão à nossa frente. Estamos sempre em processo de formação cultural. A cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar. (HALL, 2003, p. 43)

4.3.2 Contos populares, fábulas e narrativas de cunho religioso:

Agrupamos neste conjunto os contos, fábulas e as narrativas inspiradas em símbolos religiosos nas quais o sagrado e o profano se interpelam, de forma geral, os personagens são dotados de superpoderes: conseguem voar, se transportar em segundos de lugar para outro, por vezes realizam sonhos, tem o poder curar e até mesmo ressuscitar os mortos.

Nestas narrativas somos apresentados aos anjos, às princesas, as fadas, os santos, os reis e rainhas, os monstros, as serpentes, as bruxas, animais falantes, reinos encantados que nos conduzem a um mundo imaginário e alegórico que constroem e reconstroem por meio do simbólico as situações sociais, conflitos e valores éticos da vida cotidiana, com vistas a nos prestar reflexões, ensinamentos e diretrizes morais que servirão de ancoras regulamentadoras do nosso agir sobre mundo. Como podemos evidenciar na história de João Borracheiro, contada pelo Senhor Nivaldo Lima:

Era uma vez, uma véia que vivia sozinha com um fio que era muito priguçoso, ele só vivia quentano fogo, só comia quando a véia mãe pedia esmola e dava a ele. De tanto quentá fogo colocaram o apelido dele de João Borracheiro.

Ai, lá vai, lá vai ...a véia zangava, a véia brigava, cafangava, mandano ele ir trabaiá, tomá um rumo na vida. Quando foi um dia, ele aresolveu botá uma roça, entrô, pegô o chapéu de paia e foi pra roça, chegô lá, jogô o chapéu no chão e marcô um pedaço do tamanho da roda do chapéu e cabô. O tamanho era aquele. Aí, começou a ajeitar, capinou, limpou todinha, deixou tudo direitinho e plantou de feijão, aí então, saiu e deixou lá.

Quando pensa que não, o feijão nasceu por lá sozinho... já tava era grande quando João borralheiro foi oiá, por dizinsorte uma preazinha tava danada comendo tudo... Ai, ele ficô numa raiva e disse: - Só pegano essa preá, se não ela vai acabar com minha roça.

Aí, ele pegou uma corda e fez um laço e deixô lá. Um dia ele ia olha o laço e no outro não. Num dia num pegou nada, no outro nada, e no outro também nada... Quando foi com na base de uns oito dias que João chega lá tinha uma preazinha pegada no laço. Aí, João todo contente disse: __ Eita diabo! Hoje eu tenho o que comê. Ia matar a preá para comer assada. Aí, a preá foi disse: - João não me mata não, que eu te dou tudo que tu precisa na vida. Porque a preá era uma Precesa encantada e ele não sabia, mas João não queria sabê: - Não, eu tô com fome.

__ Mas João, eu dô tudo que tu precisá.

Sim, que na merma da hora João aceitô a proposta da preazinha, aí, na força que ela tinha transformô aquele canto que eles tava num paláçu... o paláçu mais bonito do mundo, aí, João enricô, ficô rico, ficô rico mermo e esqueceu da pobre da véia mãe.

Depois dessa hora a preá que agora era precesa fez um acordu com João: __ João nunca fali que me pegô no laço se não você vortá tudo pra o que era!

Aí, lá vai, lá vai, lá vai, João na roça com mei mundo de trabalhadô, de gado, de um tudo, era homem rico mermo, inda mais para quem era chamado João borralheiro! Aí, quano foi um dia, ele tava na roça e mandô a impregada da precesa dizê a ela que queria um cuscuz, só que o milho do cuscuz tinha que sê pisado pelas mão da precesa. Mas quando a impregada deu o recado a precesa disse: - João, você não faça isso! Eu não vou pisá esse milho pra você cumê esse cuscuz.

Aí, lá vai, lá vai, lá vai lá vai, a impregada chegô com o café di di manhã, João foi e disse: - Quem foi que pisô esse milho pra pudê fazê esse cuscuz? A impregada disse: - Foi eu.

Ai, João foi disse:

- Infelizmente ela foi pegada num laço!

Quano João disse isso, não sabia o que ele tinha feito, na merma da hora tudo desandô, um redimoinho passô levano tudo e uma voz de dento dele dizia:

- O gado de João vá para o Sandariá!

- A roupa de João vá para o Sandariá!

- O palácio de João vá para o Sandariá!

- Toda a riqueza de João vá para o Sandariá!

Aí, João assustado, fico agarrado no capo que ele tava vistido e dizia: - o capo eu não dô, o capo eu não dô, mas a voz respondia:- Vai pra o Sandariá, vai pra o Sandariá, vai pra o Sandariá! Aí, não sei contá como foi, nem como num foi ... mais que dipressa o capo foi: __Vulp! Desceu no redimoinho. Ai, tudo desapareceu...João se viu num diserto mais triste do mundo! pobre lascado travêz! Acabô tudo que ele tinha, virô em nada, por causa do orgulho.

Aí, o que aconteceu? João não tendo pra onde ir, foi pra casa da véia mãe.

Quando ele chegô em casa a mãe toda sastifeita pergunta a ele: - Oh João onde tu tava meu fio? João com raiva disse: - Ah mãe, num fale nada comigo não! Eu to aqui é danado! Eu tava rico e agora eu to pobre! Mas

como toda mãe se preocupa com os filhos e a vóia gostava muito de João, ficou calada e foi cuidar de um de comer pra seu filho que Deus tinha mandado de volta.

O que notamos nessa história de João Borracheiro é uma intersecção do mundo real com o mundo imaginário, permeado pelo encantamento da linguagem metafórica. Fica implícito nesse jogo simbólico a relevância dada às questões moralizantes, o valor dado ao trabalho, visto que João é o estereótipo de um homem preguiçoso, que depende da mãe. Logo há uma associação do trabalho com os valores de dignidade, progresso, sem contar que este trabalho está diretamente ligado ao meio rural, mas especificamente a agricultura, sendo esta uma característica peculiar da cidade de Tapiramutá, que já foi uma das grandes produtoras de café da região e atualmente tem se destacado na produção de feijão, segundo dados da Secretaria Municipal de Agricultura e Meio Ambiente, no ano de 2014 produziu 2.646 toneladas. (SECRETARIA MUNICIPAL, 2014)¹⁶

Sob esta perspectiva Benjamin (1993) entende que esta forma de transmissão oral se relaciona ao senso prático e as narrativas são formas de aconselhamento, de transmissão de ensinamentos, de valores, crenças, preconceitos, ou seja, mas também tem uma dimensão utilitária. Essa utilidade pode consentir seja num ensinamento moral, seja numa sugestão prática, seja num provérbio ou numa norma da vida- de qualquer maneira, o narrador é um homem que sabe dar conselhos [...] O conselho tecido na substância viva da existência tem um nome: sabedoria. A arte de narrar está definindo porque a sabedoria - o lado épico da verdade- está em extinção (BENJAMIN, 1993, p.200).

Outra leitura que podemos fazer dessa história é a imagem simbólica de transformação, de transitoriedade marcada pela condição financeira de João, ora rico, ora pobre, ora triste, ora feliz, o que nos remete às narrativas de Ariano Suassuna, no *Auto da Compadecida*, onde o personagem *Chicó* se coloca a reclamar da vida e do seu destino, através da frase: “Fica rico, fica pobre!” numa intertextualidade fecunda.

A caracterização dos personagens tem total relação com as concepções de ensinamento de valores, vejamos: João é preguiçoso, arrogante, orgulhoso e não respeita a mãe enquanto a preazinha/princesa é delicada, humilde, honrada com sua

¹⁶ Disponível em: <http://agriculturaemeioambientetapir.blogspot.com.br/>. Acesso: 20/02/2016.

palavra, logo, João ao ser desta forma terá que sofrer o castigo de perder tudo, o que percebemos aqui é toda uma carga de olhares singularizados pela subjetividade do sujeito que revela sua interpretação da vida, do estar no mundo, sendo os atos, as escolhas que fazemos responsáveis pelas consequências do que se irá viver no futuro, sendo assim, esta narrativa cumpre o papel de ensinar, não só divertir ou entreter.

A mulher na narrativa é vista como submissa, delicada, naturalizando o que não é natural, como se fosse da natureza feminina, reiterando estereótipos e preconceitos. É natural que o homem seja arrogante, forte, orgulhoso. São retratos de uma época e uma cultura que vai sendo perpetuando e legitimado ao longo dos anos com padrões estéticos e enredos em que homens e mulheres são apresentados de forma assimétrica. Assim, os traços culturais, identitários e ideológicos são revelados nas histórias numa conjuntura social e econômica que retratam como homens e mulheres são vistos e valorados. São ensinamentos que se perpetuam de geração em geração, confirmando que somos de fato construídos da cultura e da história.

Seguindo nosso diálogo interpretativo com os contos percebemos que muitas das narrativas de princesas, reinos encantados dos contadores de Tapiramutá são revestidas por tramas permeadas pela luta de classes, o mundo da nobreza cheio de pompa e riquezas com o mundo da pobreza, das dificuldades, das pessoas invisibilizadas, a figura do “borrão” aparece em muitas das narrativas, o qual é caracterizado com os piores adjetivos: tolo, sujo, preguiçoso, desprovido de dotes intelectuais, porém corajoso ávido por querer resolver os conflitos e mistérios que envolvem a vida palaciana, em troca da recompensa o casamento com a princesa, logo o matrimônio é o símbolo, a chave de ingresso para a ascensão econômica e social. Na história contada pelo senhor Pombo, vemos delineadas essas situações

___ Ela já tava condenada e ninguém via ...ninguém via como era que ela acabava, ai o pai decreto que quem descubrisse como era que a fia acabava esses sete sapato na noite que ele ai cansava com ela (ênfase) ... e quem fosse que num descubrisse que ia pra forca ... ai começo a chega gente... começo chega gente... por isso que eu le digo que bom é rimado que a gente faz tudo certinha né... ai era só cheganu e morrenu, ai tinha um tolo veiu ... umbestaiadoveiu ... fiu de uma viúva véa, um burraêru que só vivia nu burraio ... ai, um dia ele disse: ___ mãe, eu hoji vô descubricuma é que a prencesa acaba os sete par de sapato na noiti ... Ai ela disse: ___ vai disgramado que tu vai morrer que eu num sei quantos homi sabido, principio e tudo (ênfase com tom de voz de irônia)vi pra lá só vai morre e tu que é um burraêru, que nem dento de casa num entra ai eles te mata logo... ai ele

disse: __ ah me deixá !... panhô o camim e viajô ... chego adianti encontro três rapais brigano por uma herança que o pai deixô ... ai tinha um pá de bota... uma carapuça, ... não foi três não foi dois ... (retoma a lembrança)... ai ele foi e apartô a briga dos dois irmão... ai ele chegô e dismachô a briga dos dois rapais e fez o acordo... cabô um dos rapais pego um pá de bota e deu a pra ele e disse: __ leva essa bota. ...

O outro pego uma carapuça que era de botar na cabeça (gestos) e deu ...ai o da bota foi e disse: __ oie, quano você se vê apertado você calça a bota e diz: bota me bota onde eu quero i... ai o da carapuça foi e disse__ você vai leva a carapuça pra quano você se vê apertado você coloca ela e diz: carapuça, me esconda pra ninguém me ver... (risos)... ai ele chegou lá no palácio, ... ai ele falô, atendero ele e ele com aquela saco veio nas costas (ênfase) ... oiano os movimento... ai deu a hora de durmi ... Ai ajeitharô, tinha que i durmi mais ela que era pra discubri como era que ela levantava e ninguém dava fé (ênfase) , tinha que durmi mais ela era toda noite ela acabava sete par de sapato (ênfase)... maisdurmi o que moço? (expressões faciais e gestos) ...Ai, quano deu hora de durmi... numfugão veio assim, ele disse: __ eu vô durmi aqui mermo imriba desse fugão. ..ai disseram: __ Não rapais, se você durmi aqui em riba desse fugão você vai dá fé que essa prencesa vai dá fim nesses sete par de sapato? ... ai ele disse: __ não eu fico aqui mermo... (gestos) chego sento em riba do fugão e disgraço a cuchila de mania, disgraço a cuchila, daqui a pouco começo a ronca de treitha (mudança no tom da voz, tom mais baixo, como se estivesse na cena da história)... e ela lá oiano assim e pensano: __ oh que besta! ... foi lá pegô uma água e onde ele tava sentado mermo ela dispejô na boca (gestos) ... homi, num desceu um pingo na boca ele deixô cai tudim ai, ai ela foi e disse: __ Buneco Furustecu, que abre porta e janela ai tem uma passage que eu perdi... sei que ela dizia: __ quero i dança no palácio de ouro agora mermo. Quono disse assim ela viu abri uma janela e ela izalô (gestos e expressões faciais)ai ele ligerô foi e disse: __ Bota me bota no palácio de ouro onde a prencesa foi dança e eu quero chega premeiro e carapuça me esconda pra ninguém me vê (gestos e ênfase) e ele meteu no pé e quano ela chego lá ele já tava ... ele já tava e ela entrô, dançô, quano ela deu umas quato rodada lá dentô o sapato acabô (gestos) ai ela pegô e jogô do lado de fora ... ai ela disse: __ Buneco Furustecu me leva no palácio de metal e em tal lugá assim, assim... e quero chegá ligeru... ai ele disse: __ bota me bota no palácio de metal onde a prencesa vai dançá e carapuça me esconda pra ninguém me ver e eu quero chegá premeru... ai, quano ela chego lá ele já tava ai ela pego o pá de sapato depois que dançava e jogava assim pro lado de fora da janela do palácio que ela tava dançano ai ele vapo, paiava (gestos) e botava num saco... ai ele contô sete palácios ... quano chego nu derraderu ... que ela jogó o derraderu pé de sapato ai ele disse: __ bota me bota no palácio da prencesa e carapuça me esconda pra ninguém me vê e quero chegá premerô ai, quano ela chegô ele já tava (gestos) assim cuchilano de treitha em cima do fugão (gestos) fazeno que tava durminu... ai, ela oiô e disse: __ oia que besta!

Quano foi de manhã o reis disse: __ É vamu lá, vamu lá (gestos) pra vê se o homi discubriu como a prencesa acaba os sete par de sapato na noite...

Tinha um palácio de aço que na leitura dizia que quano ela arrastava o pé a casa ficava toda cheia de fogo... Ela já tava condenada aos inferno já , esses palácio que ela ia tudo já era o inferno (ênfase) ela já tava condenada...

Ai, quano foi de manhã que o rei chegô e chamo ele ...ele acordo oiô todo bambô, todo bestaiado (gesto) ... __ e ao como foi? Você discubriu como a prencesa acaba os sete par de sapato na noite ? ... ai ele pegô o sacu e intregô o sacu ao reis e foi contano: __ premero ela foi no palácio de ouro, segundo ela foi no palácio de metal, tercero ela foi acho que pro de aço... e foi contado tudo... Ai pronto, o reis disse: __ agora num tem jeito não tem que casa (risos) ... ai agora foro ajeita ele pra ele se torna agora príncipe... ele que era um borraeirô, e ai agora ele foi ser príncipe né (risos) ...

Na história da Princesa dos sete sapatos novamente vemos delineado uma composição bastante recorrente aos contos populares: o personagem simples se sente motivado a ir a busca de descobrir os mistérios que cercam a princesa, assim após muitas aventuras, inteligência, esperteza e magia consegue desvendar os enigmas e se torna um príncipe.

Segundo afirma Matos (2013):

Os contos populares são próprios da cultura oral, cuja origem parece encontra-se nos mitos primitivos, que por muitos séculos orientaram os homens em sua busca de conhecimento do cosmo e de si mesmos (...). No conto popular a função dos personagens é socialmente determinada (o rei, o príncipe, o velho, o sábio, o tolo...) as imagens são sempre arquetípicas¹⁷. (MATOS, 2013, p.02)

Neste sentido, percebemos que estes contos há uma fusão, uma similitude do plano alegórico, metafórico para o plano real, da vida cotidiano, sendo assim, eles traduzem através dos personagens o desejo por mudar de vida, bem como, expressam aspectos comportamentais da sociedade, os seus regimes e valores simbólicos, onde os conflitos e resoluções são um mecanismo de revelar as ordens e desordens sociais.

Conforme aponta Bourdieu (2004):

Os símbolos são instrumentos por excelência da integração social. Enquanto instrumento de conhecimento e de comunicação, os símbolos tornam possível o consensus acerca do sentido do mundo social que contribui fundamentalmente para a reprodução social. (BOURDIEU, 2004, p.10)

Este poder simbólico “é um poder de consagração ou de revelação, um poder de consagrar ou de revelar coisas já existentes” (Bourdieu, 2004: 167); se faz presente nas narrativas de cunho religioso, as quais deixam emergir símbolos bastante diversos, dentre eles podemos citar: os 12 (doze) apóstolos, Jesus Cristo, os 10 (dez) mandamentos, o batismo, anjos, os santos, as orações, as promessas, a luz divina, Nossa Senhora, os 07 (sete) servos da vida, entre outros.

¹⁷ Segundo Rocheterie (1986, p.13) os arquétipos são uma espécie de reservatório das experiências humanas acumuladas desde os primórdios do tempo. Eles estão na base de todas as civilizações, das mitologias, das religiões, dos contos, das obras de arte, das superstições, dos gestos rituais, dos sonhos, das visões, das alucinações, dos costumes, da linguagem.

Muitas das narrativas apontam para a crença cristã que tem na figura de Jesus Cristo o símbolo máximo do sagrado, logo, os enredos são voltados para as verdades morais que devem ser seguidas, ensinadas e experienciadas. Nestas narrativas revela-se um mundo dividido pela oposição entre o sagrado e o profano, o pecado e o perdão, o céu e o inferno, o castigo e a bênção, a salvação e a penitência, entre outras.

Conforme Oliveira (2003):

[...] a religião é estruturada na medida em que seus elementos internos relacionam-se entre si formando uma totalidade coerente, capaz de construir uma experiência. As categorias de sagrado e profano, material e espiritual, eterno e temporal, o que é do céu e o que da terra, funcionam como alicerces sobre os quais se constrói a experiência vivida. (OLIVEIRA, 2003, p.179)

Estas concepções têm o poder de regulamentar muitas das nossas ações, nossas formas de compreender o mundo, fazendo-se parte integrante das nossas singularidades e subjetividades. Como afirma Foucault (2006, p.94): “O cristianismo irá atrelar fortemente o exame de si à obediência através de um dispositivo em que três elementos estão interligados: o princípio da obediência sem fim, princípio do exame incessante e o princípio do reconhecimento exaustivo das faltas”.

Tais princípios e concepções são expostos na história contada pelo senhor Nivaldo Lima de Araújo a seguir:

Lá vai São Pedro mais Nosso Sinhó, e lá vem um cara que é vem com tudo, por riba de tudo, se acabano na careira. Ai Nosso Sinhó foi e disse:
 ___ Rapaz, você vai pra onde?
 Ele disse:
 ___ Eu vou pra Sergipe.
 Ai Nosso Sinhó falô:
 ___ Rapaz diga pelo menos se Deus quiser!
 Ele disse:
 ___ O Deus quera ou não quera eu vou pra Sergipe. Hoje ainda.
 Ai Nosso Sinhó pra dar uma lição a ele o transformo num sapo e dexô debaixo da peda.
 Ai quano foi com um ano, Nosso Sinhó passou dinovo, e fez dele gente traveis.
 Ele ai meteu a perna no mundo na Carrera.
 Nosso Sinhó foi e disse:
 ___ Moço você vai pra aonde?
 ___ Vô pra Sergipe.
 ___ Rapaz diga ao menos se Desu quiser!
 ___ Se ele quera ou não quera, eu tenho a perna ao meu dispô.
 Ai Nosso Sinhó foi e disse a Pedo:
 ___ É Pedo, ai é a natureza do homi num tem jeito não. ((o homi é pecado num tem jeitho né – comentários do narrador))

E deixo o homi ir imbora!

Notamos claramente como está delimitada a fronteira entre o sagrado e o humano, nos revela como as concepções de que o castigo é uma forma de punição divina para nossas falhas e imperfeições, uma forma de nos disciplinar, de nos tronarmos tementes a Deus, o dever de obedecer às orientações sagradas. Sobre este aspecto Foucault (1984) sinaliza que:

O poder disciplinar é, com efeito, um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior 'adestrar'; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo. (FOUCAULT, 1984, p. 153)

Quanto às fábulas, além dos traços comuns das personagens que lhe são características: animais dotados de falas e pensamentos, percebemos que a regularidade desta categoria reside nas histórias que tem a onça como personagem central, porém a onça apesar de mais forte fisicamente, é ludibriada, enganada por bichos mais fracos, revelando o ensinamento de que a inteligência vence a força. Como podemos perceber na história abaixo:

A Festa na Floresta

A onça organizou uma festa, com o objetivo de devorar boa parte dos bicos, pois a onça não é boba, ela não dá ponto sem nó. Ai convidou todos os bichos de pena, todos os animais da floresta e contratou uma banda pra tocar a noite inteira e ela ficava só dando voltas, e voltas, e voltas cercando os bicos com a intenção de devorar o máximo que ela pudesse.

Mas quando foi meia noite, alguns bichos já desconfiados que a onça estava mal intencionada, ficou de butuca e começou a alertar os outros, enquanto isso a onça pediu pra tocar uma música e eles ficaram observando a intenção dela e ela só cercando os bichos, cercando os bichos, e ai os bichos começaram a cantar assim:

__ Vou ali fora mijar, vorto já,

Vou ali fora mijar vorto já!

Nisso estes zarpavam, né?

O sapo cantava assim:

__ Quando ver o ruge, ruge instibungo n'água.

Quando ver o ruge, ruge instibungo n'água.

E a onça de cá só dançando:

__ Está tudo no meu papo, está tudo meu papo, está tudo meu papo. (a contadora dança e faz os movimentos da onça)

O macaco vai e canta:

__ Quem tiver as pernas curtas vai andando seu homi, quem tiver as pernas curtas vai andando seu homi!

E os outros animais lá, uns tocando outros dançando e eles alertando né. Quando foi no final da festa a onça já tinha tomado uns gole foi que percebeu que só tinha ela e o tamanduá na festa os outros bichos já tinham fugido todos, até mesmo os músicos, os tocadores da banda já tinham ido

embora e ela chapada e o tamanduá também chapado ficaram só os dois no final da festa, ai a onça falou:

___ É agora só tem nós dois, eu não tenho outra alternativa, só foi você que sobrou então é você mesmo, venha prá cá ai ô começou a cantar: Está tudo no meu papo, está tá tudo no meu papo, está tudo no meu papo... E vulpt! devorou o tamanduá inteiro.

Nunca mais os outros bichos tiveram noticias do tamanduá, mas também os outros bichos não foram mais às festas da onça, toda vez que ela fazia uma convocação ninguém aparecia:

Uns respondiam assim:

___Quem tiver as pernas curtas vai andando seu homi, quem tiver as pernas curtas vai andando seu homi!

Outros respondiam assim:

___Vou ali fora mijar, vorto já , Vou ali fora mijar vorto já!

E o sapo:

___Quando ver o ruge, ruge instibungo n'água .

Quando ver o ruge, ruge instibungo n'água.

Todos os bichos rejeitavam o convite da onça e daquele em diante ela nunca mais conseguiu realizar uma festa na floresta.

Senhora Sônia Rocha

Como vimos, é uma narrativa curta bastante divertida e envolvente, que nos faz perceber seu caráter educativo ao usar alegoricamente as histórias vivenciadas pelas personagens do mundo animal, uma das características da fábula, como forma de refletir sobre os dilemas do cotidiano humano, as situações sociais, deixando-nos diante de valores morais provenientes da sabedoria popular, Como aponta Bagno (2006, p. 51):

[...] Pois é justamente da tradição das fábulas que nos vem esse hábito de querer buscar uma explicação ou uma causa para as coisas que acontecem em nossa vida ou na vida dos outros, ou de tentar tirar delas, algum ensinamento útil, alguma lição prática (...). As fábulas devem ter sido usadas com objetivos claramente pedagógicos: a pequena narrativa exemplar serviria como instrumento de aprendizagem, fixação e memorização dos valores morais do grupo social. (BAGNO, 2006, p.51)

Sendo assim, este conjunto de narrativas nos apresenta enredos ficcionais, nos quais o jogo simbólico possui papel fundamental em reger metáforas e alegorias para refletirmos sobre as situações da vida social.

4.3.3 Adivinhações, anedotas, piadas e narrativas autobiográficas:

Encontramos neste conjunto de narrativas uma gama diversificada de gêneros textuais: a adivinhações cuja função reside na ludicidade, sendo os

trocadilhos, ou jogos de palavras e de sentido a característica fundamental que as distingue das demais; as piadas e as anedotas que além de entreter e divertir, trazem em seu bojo ensinamentos, como é o caso da piada “O médico e o bêbado” contada pelo Senhor Claudionor, e também deixam emergir estereótipos e preconceitos, como por exemplo a piada do “Português” que reproduz o estereótipo da desinteligência do Português.

Nas narrativas autobiográficas faz-se perceptível a força simbólica das representações sociais, uma vez que os cenários que nos são apresentados são compostos de inúmeros conhecimentos práticos, construídos e constituídos no meio social, nas relações diárias, a partir das vivências e dos ensinamentos perpetrados pelos antepassados.

Sobre estes aspectos das relações pessoais na construção e reconstrução de saberes provenientes das práticas cotidianas, Moscovici (1978) sinaliza que

As representações sociais não são simples reflexos mecânicos, cópias das impressões dos indivíduos sobre a realidade, mas resultados da interação homem-sociedade e vice-versa, num constante reinventar de situações, onde estão presentes os signos e os símbolos, a acomodação, a reprodução e os conflitos. A representação não pode ser reduzida a uma realidade externa ao sujeito. (MOSCOVICI, 1978, p.107)

Neste constante reinventar, vemos diversos conhecimentos utilitários emergirem das narrativas deste bloco, entre eles, podemos citar: os melhores meses para se plantar e se colher determinadas lavouras, a posição do sol como guia de horário, a posição das nuvens para indicar tempos de chuva ou de seca, as fases da lua como reguladoras para plantar, colher e até cortar madeira para a construção civil; segundo o conhecimento partilhado a fase correta para cortar a madeira seria da lua minguante para a lua nova, caso cortada fora deste período a madeira irá apodrecer e estragar rapidamente, para a plantação o indicado é entre da lua crescente para a cheia, para que a planta nasça e cresça fortes e produtivas.

Estes conhecimentos regulamentam não apenas a agricultura ou a construção, mas também outros fatores da vida, tais como: não construir ou mudar-se de casa em anos bissextos, pois atrai azar e atraso para a vida, enterrar o umbigo do recém-nascido junto à porteira de curral, local onde passam os rebanhos, na linguagem dos contadores “o gado” que são vistos como animais sagrados, logo a criança também será abençoada, terá sorte.

Em muitas das narrativas autobiográficas encontramos traços da subjetividade dos contadores que apontam para situações marcantes das suas vidas, das suas histórias. De maneira geral, estes enredos estas narrativas estão vinculadas aos ambientes rurais, a simplicidade da vida no campo, nas roças, onde as dificuldades financeiras são exacerbadas, o acesso a bens e serviços sociais: saúde, educação e até mesmo transporte são preponderantes.

Estes enredos nos apontam para um exterior social que de diferentes formas ganham lugar no interior dos sujeitos e por sua vez determinam comportamentos. Pois como afirma Ciampa (1987, p. 98): “Somos personagens de uma história que nós mesmos criamos, fazendo-nos autores e personagens ao mesmo tempo”.

Tal perspectiva é possível observar na narrativa a seguir da Senhora Sônia Ferreira Rocha:

Quando eu era pequena a gente morava na roça... Era muito distante e não tinha escola por perto, era tudo muito difícil... e eu tinha uma necessidade grande ((ênfatisa e demonstra está emocionada)) de aprender a ler e a escrever ... principalmente porque minha mãe escrevia cartas pro povo da região... E aí eu ficava perto dela o tempo todo ... observando como ela escrevia... o que significava cada letra... cada palavra daquela... o que queria dizer... e ... eu tinha assim uma... uma curiosidade enorme de eu mesma ler o que ela estava escrevendo... ((longa pausa)) foi quando nós tivemos a ideia de montar um... Um espaço dentro da nossa casa que eu pudesse ter contato com a leitura e a escrita... aí eu cobrava muito um caderno e um lápis: __ Oh mãe me dá um caderno e um lápis. Eu quero aprender a ler, eu quero aprender a escrever. ... Então ela comprou dois lápis, um caderninho daquele de brochura, mais baratos e passou a me ensinar o alfabeto ... do jeito dela ... ela e o meu pai eram alfabetizados, mas ela não tinha nenhuma noção de como ensinar outras pessoas a ler e escrever... aí ela começou fazendo as letras, depois os números ... tinha uma coisa que ela fazia que eu gostava muito que era quando ela vinha da feira livre e trazia um sabão... uma barra de sabão enrolada num jornal ((gestos)) ... aí ela tirava o jornal com todo cuidado ((gestos)) limpava o jornal e me dava... pra eu ler, pra mim ir me familiarizar com as palavras escritas no papel, de outra forma, diferente da escrita dela... e aí ela ia lendo palavra por palavra... ((gestos fisionômicos de afirmação))e todo dia de feira era assim, ela chegava, colocava o bocapió no chão e eu já ficava ansiosa esperando o jornal ... foi assim que eu aprendi a ler... eu aprendi a ler com o jornal.

Ao longo da narrativa percebemos o quanto este fato de aprender a ler e escrever é marcante para a contadora, principalmente pelo contexto social e histórico em que se insere, assim, o enredo nos faz compreender como a memória afetiva enquanto “fenômeno da consciência é, ao mesmo tempo, extremamente subjetivo, porque está muito carregado pela presença efetiva do eu individual, e extremamente objetivo, porque se esforça por considerar objetivamente não só o ambiente exterior

(o mundo), mas também o eu subjetivo (...) o eu considera-se simultaneamente como sujeito e como objeto de conhecimento e considera o ambiente objetivo implicando neste a sua própria existência subjetiva.” (MORIN, 1973, p.132)

Diante do exposto, percebemos como estas histórias expressam as interpretações da realidade, de quem são, de como se vêem e vêem aos outros, de como entendem e dão significado aos fatos e acontecimentos do cotidiano, de como lêem e compreendem o mundo e o estar no mundo. Sendo que todas essas significações estão permeadas por categorias que ultrapassam os limites da objetividade, há uma relação entre as esferas históricas, sociais e subjetivas.

Notamos que este tripé das esferas: histórica, social e subjetiva, se faz presente também nas narrativas sobre fatos históricos ocorridos na cidade de Tapiramutá, cujas leituras estão permeadas pelo olhar singular do vivido, do experienciado, porém que ao mesmo tempo aponta para uma memória coletiva, uma situação que marcou a vida de muitas outras pessoas inseridas no mesmo contexto sócio-histórico, como é o caso da narrativa do Senhor Odonel Fonseca sobre a passagem da Coluna Prestes pela cidade de Tapiramutá:

O primeiro nome daqui de Espera D’Anta era Palha, então mudou para Espera D’Anta porque naquele tempo aqui tinha muita anta e o povo vinha esperar as antas pra matar... Tempos depois mudaram para Tapiramutá que significa a mesma coisa na linguagem indígena, Tapir significa anta Mutá significa espera... ((longa pausa)) Bem, um fato que ocorreu que me marcou muito foi em 1926... eu tinha 05 (cinco) anos de idade ... quando passou aqui a Coluna Prestes ((Gestos fisionômicos de espanto))... O povo fazia o maior alvoroço dizendo que os revoltosos estavam chegando e que... que eles viam matando gente pelo caminho, que iam comer as crianças e fazer sabão com os velhos ((ênfase do contador)) ... Era a maior ignorância!

A minha família e outras também ao ficarem sabendo disso, se reuniu e a gente foi se esconder dos revoltosos na gruta do Muquém ((Faz gestos apontando o local, refere-se a uma fazenda situada nas proximidades da cidade de Tapiramutá)) ... Ficamos lá por oito dias.

Meus tios Raimundo Rosa e Raimundo Galvão ficavam de vigia ...cada um com uma espingarda, quando eles viram os revoltosos chegando começaram a atirar de dentro da mata ((faz gestos da ação)) ... Porque aqui antigamente tinha muita mata mesmo! Mata fechada! Era tudo encoberto de mata! ((ênfase do contador))... Os tiros não acertaram e os revoltosos pegaram meus tios e levaram eles... mas só para conversar ... depois soltaram e não fizeram nada com eles... Porque na verdade eles eram comunistas mas como o governo era contra os comunistas começou a espalhar por todo canto do país que os comunistas era mal, malfeitores e bagunceiros, uns verdadeiros monstros ((ênfase do contador)) ... Ai todo mundo acreditava, ficava com medo e fugia para se esconder no maior disispero! ((risos do contador))

O relato de memória expresso pelo Senhor Odonel nos mostra como a memória individual e coletiva se entrelaçam mantendo um diálogo imbricado com a memória histórica da cidade de Tapiramutá, pois conforme assinala Monteiro (2010, p.39): “[...] as memórias que trazemos são, de maneira indissociável, individuais e coletivas atuam reelaborando e ressignificando aquilo que se apresenta aos sentidos”.

Coadunam a esta perspectiva os pensamentos de Halbwachs (2006):

Nossas lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que se trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos. Isto acontece porque jamais estamos sós. Não é preciso que outros estejam presentes, materialmente distintos de nós, porque sempre levamos conosco certa quantidade de pessoas que não se confundem. (HALBWACHS, 2006, p.30)

Estes entrelaces entre memória individual, coletiva e histórica presentes nas narrativas que retratam fatos históricos da cidade de Tapiramutá deixam implícitos o sentimento de pertencimento social, os laços afetivos e emocionais ligam os contadores ao espaço narrados. Sendo assim, percebemos que através das narrativas orais é possível conhecermos a história local, para então pensarmos nos diálogos com a história regional, nacional e universal, o que abrirá caminhos para problematizarmos, compreendermos e valorizarmos as identidades culturais que emergem desta teia discursiva, pois como assinala Hall (2002):

O homem é um ser histórico que vive em determinada época e assimila as ideias que predominam durante o período de sua vida, bem como com as que antecedem, pois, ao nascer, eles se tornam herdeiros de todo o patrimônio cultural da humanidade. (HALL, 2002, p.51)

Sendo assim este conjunto de narrativas nos sugere uma vasta possibilidade de leituras onde o lúdico, o ensinamento, as identidades e pertencimentos sociais podem ser vistos e discutidos.

4.4 AS NARRATIVAS ORAIS COMO PRÁTICAS SIMBÓLICAS

De modo geral, evidenciamos que as narrativas orais, foco da nossa análise até aqui, se constituem como ações comunicativas complexas, concluiremos que,

como demonstraram autores como Habermas (1996), Eco (2002), Freire (1983, 1996) e Amar (2014), tais práticas simbólicas partem das diversas manifestações indexicalizadas da linguagem (seja ela verbal ou não verbal). Em outras palavras, o processo comunicativo, trazido no bojo das narrativas populares, se edifica a partir de elementos constitutivos entrelaçados no uso da linguagem.

Tal pragmática não se atém apenas à estrutura verbal (dos fonemas, morfemas e semantemas) utilizados por tais contadores, mais se remete a uma relação maior que envolve também três outros elementos comunicativos importantes: 1) o uso comum e compreensível de um código preestabelecido; 2) o acordo entre pelo menos dois sujeitos para a efetivação da comunicação compreensiva e 3) o trabalho ativo de subjetivação na criação e recepção (compreensão) das mensagens produzidas.

Esses elementos constituem o movimento de subjetivação comunicativa¹⁸ que estão na base da comunicação humana e das narrativas enquanto processo vivo. Em outras palavras, as narrativas populares, assim como outras criações humanas, compartilham uma gênese comunicativa que está fundada na cultura e que, por isso, necessita de uma interação intersubjetiva, realizada num determinado contexto e que carrega sentimentos, memórias, inventividades, preconceitos e estéticas.

Poderíamos dizer que tais narrativas se constituem sobre um “mosaico estrutural mestiçado”. Uma plataforma irregular e híbrida, brotada do sempre rizomático movimento comunicativo entre os indivíduos subjetivados. Vale lembrar que a palavra relação ganha aqui um peso maior. Pois, ao falarmos de relação intersubjetiva, nos remetemos àquele mesmo processo que, como identificou Levi-Strauss (2011), faz o mito se deslocar de sua substância linguística *a priori* para o contexto social, histórico e pessoal que perpassa todas as ações que homens e mulheres constroem.

Neste movimento complexo, as narrativas inquietam e se transformam justamente por que se hibridizam desde a nascença. A narrativa oral é hibridizada porque não é exata. Isso se constitui, prontamente em nossa análise, como uma

18 Entendemos, seguindo as ideias de Alain Touraine (2002), o processo de subjetivação como aquele pelo qual o indivíduo, numa relação consigo mesmo e com a alteridade, se torna sujeito. Essa forma, o ponto de partida é a relação do indivíduo consigo mesmo, num processo ativo, mas não estaque. Pois, como Defende o próprio Touraine (2002, p.105) “a partir da relação consigo mesmo, se passa à relação de si mesmo com o outro”.

ruptura, pois é dessa mistura entre memória e conhecimento; comunicação e cultura popular; educação e experiência que se funda uma tradição narrativa que educa pela espontaneidade e pelo resgate da diversidade cultural que nos marca.

Diante do exposto, somos desafiados a pensar e compreender as narrativas orais como um elemento importante de numa práxis educativa de fato contextualizada e baseada na ação (mesmo que lúdica) e reflexão dos homens sobre sua realidade. A fim de construirmos um processo que se dê, como define Umberto Eco (1991) pelos caminhos de uma poética aberta e em movimento.

Tal abertura nos parece essencial ainda mais num contexto cultural em que a educação, embebida pelo processo de enrijecimento moderno, tende ao binarismo das noções de conhecimento e de mundo e que, em nome de um saber triunfante (HORKHEIMER e ADORNO, 1997), estabelece uma lógica de dois valores: o aceito como válido e excluído como inválido. A retomada educativa das narrativas orais se coloca como exemplos que nos mostram que podemos ultrapassar tal deformação epistemológica, saindo do “*autaut* clássico entre verdadeiro e falso” (ECO, 1991, p. 56) ou do binarismo simplista estabelecido pela relação moderna entre um dado e seu contraditório.

As narrativas orais, enquanto experiência antropossocial e cultural humana seguem assim poética de uma obra aberta. Pois se constituem como obra de arte desprovida de resultado necessário e previsível, em que a liberdade do intérprete joga como elemento daquela descontinuidade que a física contemporânea reconhece não mais como motivo de desorientação, mas como aspecto ineliminável de toda verificação científica e comportamento verificável e insofismável do mundo (ECO, 1991, p.56).

Desta forma, após este amplo movimento de diálogo interpretativo no qual buscamos apresentar as narrativas dos contadores de Tapiramutá numa compreensão cultural que nos aponta para uma práxis educacional que, a partir da relação do sujeito com a alteridade; do homem que se cria (e é criado) a todo instante, está em permanente edificação a partir das experiências intersubjetivas. Nos colocaremos no próximo tópico, a apresentar algumas atividades e eventos formativos para a contação de histórias que realizamos ao longo da pesquisa a partir das compreensões que até aqui esboçamos.

5 AS NARRATIVAS ORAIS SOB A PERSPECTIVA EDUCACIONAL

5.1 ABERTURAS E MOVIMENTOS PARA A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS DESENVOLVIDOS PELA PESQUISA

A contação de histórias é uma atividade cultural e educativa capaz de envolver e encantar crianças, jovens e adultos, além de prazerosa a arte de contar de histórias é também uma atividade inclusiva, pois possibilita a interação e o diálogo das mais diferentes classes e idades. Neste sentido, coadunam os pensamentos de Zumthor (2007):

A sociedade precisa da voz de seus contadores independentemente das situações concretas que vive. Mais ainda: no incessante discurso que faz de si mesma, a sociedade precisa de todas as vozes portadoras de mensagens arrancadas à erosão do utilitário: do canto, tanto quanto da narrativa. (ZUMTHOR, 2007, p.36)

E como explicitamos nos capítulos anteriores quanto à abertura epistemológica e criativa que a experiência dos narradores orais nos traz; e que Umberto Eco (1991), ao analisar as produções artísticas do século passado, considerou como uma poética em movimento. Trata-se de um movimento que instaura uma nova relação entre autor e receptor; entre artista e público ou, mesmo, entre o Eu e Tu educativos e comunicativos. Essa nova relação, aponta o teórico italiano, inaugura uma nova compreensão sobre a nossa constituição simbólica e, exatamente por isso, nos traz novos desafios – desafios práticos no campo da educação real:

A poética da obra em movimento (como em parte a poética da obra "aberta") instaura um novo tipo de relações entre artista e público, uma nova mecânica da percepção estética, uma diferente posição do produto artístico na sociedade; abre uma página de sociologia e de pedagogia, além de abrir uma página da história da arte. Levanta novos problemas práticos, criando situações comunicativas, instaura uma nova relação entre contemplação e uso da obra de arte. (ECO, 1991, p.65)

Tal desafio prático reside muito, como afirma Amar (2014, p. 85), no desafio de encararmos o jogo de *Puzzle* que se coloca “nos vasos comunicantes entre a

educação e a sociedade”. As narrativas orais são exemplos desses vasos comunicantes, pois são como um quebra-cabeça fluido, de peças cambiantes, de memórias e invenções; de realidade e ficção; que, na sua montagem e remontagem, assimilam e colocam à baila os discursos de sujeitos em construção e de um mosaico educ comunicativo que se abre à complexidade, que se lança ao movimento criativo, tolerante e inclusivo.

Vemo-nos, assim, diante do desafio de construção de uma práxis educativa e comunicativa em movimento: onde não nos furtamos a enxergar as subjetividades que emergem com tais narrativas para redimensionar nossa experiência e compreensão do mundo. Os contadores tradicionais nos carregam, assim, a uma dialogicidade¹⁹ fecunda: uma dialogicidade que se coloca como estratégia de abertura da obra comunicativa e educacional.

Essa estratégia nasce justamente do empoderamento dos sujeitos, do lugar conquistado por suas diversas expressões e nuances:

O próximo, o pessoal, o afetivo, o erótico, o imaginário, resgatados do mundo inferior das paixões e das tradições, reaparecem, não para se vingar da racionalização e eliminá-la, mas para acrescentar, sem pausa, a diversidade e a complexidade de nossa experiência e de nossos modelos de sociedade e cultura. (TOURAINÉ, 1997, p.86)

Assim, o processo simbólico, comunicativo e educativo trazido no emaranhado de sensações e expressões das narrativas orais, defendemos, que também se remetem às unidades complexas que constituem a comunicação humana. Tais unidades intercambiantes, admitimos, se interpenetram e transformam seus mecanismos, o que nos remete a pensar tal realidade simbólica como integrante de um movimento antropológico maior e complexo.

Mediante o exposto, conhecedores das carências a nível local em promover atividades e eventos que dessem visibilidade às narrativas orais dos contadores de história de Tapiramutá, como já salientamos anteriormente, cientes ainda da riqueza humana, cultural e educativa encontradas na pesquisa de campo junto aos contadores de história, bem como sabedores de que as políticas e ações culturais não devem e nem podem restringir-se ao âmbito do poder público, pois como

¹⁹Freire (2005) trata “*dialogicidade*” não apenas como diálogo para conversar, mas para transformar o mundo, ou de “*pronunciar o mundo*”. Pois o diálogo “é este encontro dos homens [e mulheres], mediatizados pelo mundo para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu.

assegura Canclini (2005, p. 26) “[...] políticas culturais não podem mais ser competência restrita do Estado, o compartilhamento com outros setores da sociedade para formulação de políticas públicas de cultura é essencial.”.

Sentimo-nos motivados e desafiados a planejar e desenvolver iniciativas que oportunizassem a contação de histórias e favorecessem o encontro e intercâmbio entre os contadores de diferentes partes do município e possibilitassem a disseminação da arte de narrar para toda a comunidade tapiramutense.

Sedentos por vermos nossos objetivos concretizados, aparados pelas discussões da disciplina Multiculturalismo, linguagens e políticas identitárias, sob a orientação dos professores Doutor Antenor Rita Gomes e Doutora Daniela Martins, os quais nos oportunizaram a reflexão de nos tornarmos agentes culturais, que conforme Freire (1982) explicita que:

[...] a tarefa que se coloca ao agente cultural, é a de, partindo da visão local, tornada como um problema, atuar no sentido de que os sujeitos consigam observá-la criticamente e disso resulte na sua inserção cada vez mais consciente na realidade em transformação. (FREIRE, 1982, p.95)

Assim, produzimos um painel audiovisual com 06 (seis) contadores de histórias de Tapiramutá (em anexo), o qual exibimos entre os meses de março a junho de 2015, no primeiro momento para a turma 2014.2 do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade – MPED, em seguida para os Professores do Colégio Estadual João Queiroz durante uma Oficina de Formação, divulgamos ainda junto aos alunos das escolas públicas da cidade de Tapiramutá: Escola Municipal São Sebastião, Colégio Estadual Julieta Viana, Colégio Estadual João Queiroz.

Através da exibição do painel audiovisual dos contadores de Tapiramutá conseguimos divulgar e apresentar para boa parte da comunidade tapiramutense as narrativas e os contadores de histórias, acreditamos que foi possível semear entre os envolvidos os nossos desejos de resgatar a prática de se contar e escutar uma boa história, além de iniciarmos as discussões sobre os objetivos da nossa pesquisa.

Sabedores de que apenas o painel audiovisual não daria conta dos objetivos traçados quanto a promovermos atividades para a contação de histórias, organizamos a atividade “A hora do caso”, cujo objetivo era o de estreitarmos os laços entre os contadores e os professores, que participaram do curso de formação:

Narrativas Orais – Entrelaces com as práticas pedagógicas, por nós promovido, o qual nos debruçaremos em expor no tópico V a seguir.

Para a “Hora do Causo” convidamos 04 (quatro) contadores: Senhor Cristovam Dias, o Senhor Claudionor Santana, a Senhora Sônia Ferreira Rocha e Senhor Nivaldo Lima de Araújo. Esta atividade foi realizada no dia 26 de outubro de 2015, com a presença dos contadores Cristovam Dias e Nivaldo Lima de Araújo (os contadores Claudionor Santana e Sônia Ferreira Rocha e comunicaram antecipadamente que não poderiam está presentes por questões particulares) e de 17 (dezessete) professores cursistas, no Colégio Estadual Julieta Viana.

Emergiram logo no primeiro momento algumas declarações feitas pelo senhor Cristovam Dias que nos chama a atenção para o fato de já não recordar de muitas das histórias que outrora contava, visto que hoje em dia ele não tem mais oportunidade de contar suas histórias, o que parece indicar a perda da tradição.

Então pessoal, na minha época só tinha os tipo de história para insina a gente a vivê, tinha: Rainha das Pomba, tem João Jogador, tem Branca de Neve(gestos enumerativos) ... tem tanta! Tem muitas histórias, mas tem histórias que são muito complicada, muito cumprida! E a gente esqueci né de alguma parte? ((ênfase no tom de voz contador)) ...Cabô essa tradição, qui aquilo que você tem a tradição você não isqueci ... Mermo passando anos, e anos e anos! Mais se você num conta mais,quem nem nois contava toda noite ainda ia alembrano, mais cabô a tradição... ai acaba tudo! Quer dizer que ai você vai mudano o sintido pra outas coisas, ou por isso ou por aquilo e ai acaba as história, porque nois isquece né?

No discurso do Senhor Cristovam Dias fica implícito a sua preocupação e consternação quanto à falta de momentos para contar as histórias, a perda do hábito de se ouvir os contadores, visto que essas situações culminam no esquecimento e consequentemente na perda significativa de muitas das narrativas orais.

Sobre este aspecto Silveira (2004) complementa e reforça as nossas premissas quanto à importância de promovermos atividades e eventos para a contação de histórias, pois segundo o autor:

[...] entende-se que a falta de oportunidade para contar as histórias e o desgaste da memória dos contadores também corroboram para a perda do acervo de textos orais. [...] Revela-se a preocupação pelo rareamento das oportunidades de contar, pela diminuição do número de pessoas que detêm a capacidade de manejar com maestria um repertório crescente de textos orais, pelo desgaste da memória dos contadores tendo como consequência a perda do acervo oral. (SILVEIRA, 2004, p. 447)

Seguindo a nossa análise sobre a “Hora do caso”, ressaltamos que além das contribuições assinaladas pelo Senhor Cristovam, outro ponto relevante com a promoção desta atividade foi o envolvimento dos professores com os contadores, não apenas por sentirem-se identificados nas histórias, mas pelas ações dialógicas que foram ocorrendo no decorrer do encontro, através dos comentários: “Quanta sabedoria Senhor Cristovam!”, “Eu não conseguiria contar nem um pedacinho dessas histórias. Haja memória!”, “Que coisa incrível o encantamento que eles têm em cada palavra, em cada gesto!”. Surgiram também perguntas e até pedidos sobre narrativas voltadas ao imaginário local, tais como as histórias do Lobisomem e da mulher de sete metros: “O senhor conhece a história da mulher de sete metros?”, “Seu Nivaldo e a história do Lobisomem, o senhor vai contar para gente?”; Por vezes fomos agraciados com colegas que se colocaram no papel de contadores, recontando histórias ouvidas dos seus familiares.

Sendo assim, avaliamos que “A Hora do Caso” configurou-se num momento de encantamento, bem como um encontro partilhado de saberes, experiências e vivências, um mergulho na memória, visto que os contadores nos contaram histórias que marcaram suas infâncias, histórias que lhes foram contadas por seus pais e avós e que por sua vez, tornaram-se as que mais gostam de contar aos netos, amigos e familiares.

Nas histórias narradas encontramos expressões da singularidade humana através do modo próprio de ordenar o mundo de uma coletividade, elas nos oferecem uma fotografia do imaginário social, nos dão possibilidades de compreender o modo como os contadores se vêem e se colocam no mundo. Conforme afirma Bronislaw Backzo (1984):

[...] o imaginário social expressa-se por ideologias e utopias e também por símbolos, alegorias, rituais e mitos. Tais elementos plasmam visões de mundo e modelam condutas e estilo de vida, em movimentos contínuos ou descontínuos de preservação da ordem vigente ou de introdução de mudanças. (BACKZO, 1984, p.54)

Logo após a realização desta atividade, empreitamos pela busca de desenvolvermos encontros de intercâmbio entre os contadores de diferentes partes do município, assim, organizamos encontros para a realização de entrevistas narrativas coletivas. A primeira delas realizamos no Distrito da Volta Grande, com a presença do senhor Pombo, senhor Osmar e o senhor Martim. A segunda na cidade

de Tapiramutá com a presença do senhor Geraldo, do senhor Cristovam e do senhor Nivaldo, a terceira no povoado de Poço Bonito com a Senhora Adalgiza, senhor Areia e a senhora Sônia Rocha, e a quarta também na Volta Grande com o senhor Martim, senhor Pombo e o senhor Tônico.



Figura 03: Foto da entrevista narrativa coletiva em Volta Grande, com o senhor Martim, o senhor Pombo e o senhor Tônico. **Fonte:** Dados da pesquisa.

As entrevistas coletivas foram muito produtivas, muito mais do que as entrevistas individuais, visto que além das contribuições e objetivos que já havíamos traçado quanto à interação e intercâmbio entre estes atores sociais, foi uma grata surpresa percebemos o quanto os contadores sentiam-se mais à vontade, conseguimos ouvir e gravar um número ainda maior de narrativas. Acreditamos que tal circunstância tenha ocorrido pelo fato deles se sentirem como em uma conversa, num momento de encontro de diálogo e diversão e não uma “entrevista para a professora Nádia”, sendo assim, eles mesmos estabeleceram a dinâmica da contação. Não precisamos constituir nenhuma ordem, uma história foi puxando a outra, através da ativação espontânea da memória, como numa conversa entre velhos amigos.

Estes momentos nos renderam um rico material de várias versões de histórias sobre a Caipora, sobre as botijas de dinheiro e almas penadas e sobre o lobisomem, uma vez que ao passo que um contador narrava uma história sobre o tema os demais também se recordavam de experiências tanto suas, quanto relatadas por outros. Assim, muitas foram às vezes que ouvíamos os/as contadores/as dizerem: “Ah, isso também aconteceu comigo!”.

Foram momentos ilustrativos para reafirmamos o caráter social das narrativas orais em expressar uma consciência coletiva. Que conforme define Émile Durkheim, (2004, p. 46-47) a consciência coletiva é: “o conjunto de crenças e sentimentos comuns ao comum dos membros de uma determinada sociedade que forma um sistema determinado com vida própria”.

Neste caminho de descobertas os nossos projetos iam se alongando, ao passo que percebíamos que estávamos alcançando os objetivos delineados: oportunizar momentos para a contação de histórias a fim de disseminarmos a relevância da arte de narrar para a comunidade tapiramutense, bem como em favorecer o encontro e intercambio entre os contadores. Desta forma, começamos a idealizar um encontro mais extenso que oportunizasse a participação de um número maior contadores, bem como, que envolvesse um público diversificado, não só contadores e professores, mas também a comunidade em geral, com foco na comunidade estudantil, pois como afirma Freire (1982, p.42): “[...] faz-se necessário compreendermos as práticas culturais sob a ótica política da construção social, como ato coletivo”.

Neste sentido, planejamos e promovemos dois encontros que nomeamos de “Café com Prosa”, pelo fato de que desejávamos que esses momentos tivessem o caráter aconchegante e simples, onde as pessoas se encontravam ao fim das tardes, logo ao anoitecer para uma “prosa”, uma conversa de amigos, a fim de reproduzirmos a atmosfera das antigas rodas de contação de histórias ao pé da fogueira.

O “I Café com Prosa”, aconteceu nesta atmosfera, ao pé de uma fogueira, no jardim do Colégio Estadual Julieta Viana, com a presença de três contadores: Senhor Cristovam Dias, Senhor Nivaldo Lima e o senhor Roberval da cidade de Piritiba, sendo que o senhor Antônio Sobreira e o Senhor Martim não puderam comparecer por motivos de saúde. Como ouvintes tivemos professores, funcionários e coordenadores da rede pública e alunos do projeto Qualifica Bahia.



Figura 04: Foto do I Café com Prosa. **Fonte:** Dados da pesquisa.

Sobre esta atividade cabe apresentarmos o depoimento da professora Janira de Oliveira, a seguir:

A professora Nádia nos proporcionou momentos de prazer em meio a aprendizagem quando pudemos participar de Rodas de Conversas e Café com Prosa, ao som dos causos narrados pelos convidados da Professora Orientadora, dentre eles Sr. Nivaldo Lima que com sua vivacidade e alegria nos contagiou com suas histórias. Sempre bem humorado, sentia prazer em narrar os causos que foram passados de geração em geração, deixando-nos entusiasmados, não somente com a história em si, mas também, com a simpatia e destreza do contador.

Também fomos surpreendidos com tamanha capacidade de memorização do Sr. Cristovão Dias que narrou para o grupo um de seus causos que poderíamos intitular “história sem fim” por sua extensão e mesmo assim o “nosso” contador a tinha em sua memória sem perder nenhum detalhe e foi narrando minuciosamente descrevendo tanto personagens, quanto lugares.

A noite que nos reunimos ao redor da fogueira foi marcante, tanto para os professores, quanto os alunos e demais públicos bem como para os contadores, que puderam compartilhar seus causos gravados em suas memórias por longos anos e que certamente, jamais imaginaram que uma professora pudesse, um dia, valorizá-los, a ponto de transformá-los em estudo de caso e fazê-los conhecidos entre outros professores e pessoas da comunidade convidadas para aquela noite especial.

Outros contadores tornaram-se conhecidos do grupo, através das apresentações realizadas em vídeos ou ao vivo, quando foram entrevistados pelos participantes do curso, compartilhando suas histórias de vida ou de sua doce e ingênua imaginação, perpetuando assim, uma cultura a muito esquecida: as narrativas orais.

Nossos agradecimentos a Professora Nádia Barros pelo belo trabalho desenvolvido em seu Mestrado e pela valorização da cultura dessas pessoas que por sua idade avançada ficam, no mais das vezes, à margem

da sociedade e até da própria família. (Professora Janira Cerqueira de Oliveira)

O “Il Café com Prosa” aconteceu durante a Programação da XII Feira de Arte – Tapiramutá: Tecendo Memórias, Identidades e Culturas do Colégio Estadual João Queiroz, onde tivemos uma organização mais próxima a um sarau, uma vez que apresentamos o documentário: Contadores de história de Tapiramutá: Encantamento, Imaginário e Saberes, produzido colaborativamente com os professores Marcelo Oliveira Ferreira, Norberta Torres e com os alunos dos 1º e se 2º anos do Ensino Médio do Colégio Estadual João Queiroz e a encenação de uma peça teatral escrita por ex-alunos do Colégio João Queiroz baseada na história: O homem do bom negócio, contada pelo senhor Cristovam Dias. Em seguida os contadores: Geraldo Martins, Cristovam Dias e Nivaldo Lima nos contaram algumas histórias.



Figura 05: Café com Prosa durante a Feira de Arte do Colégio Estadual João Queiroz. **Fonte:** Dados da pesquisa.

Nos Cafés com Prosa, tivemos um amplo repertório de narrativas, de diferentes contextos: individuais, sociais, políticas e culturais, que perpassaram por diversas temáticas. Entre elas, podemos citar: uma versão da conhecida história do complexo de Édipo num contexto popular, o trabalho escravo, as posições e hierarquias sociais, o mundo encanto dos castelos, os mistérios e conflitos dos contos fantásticos, os ensinamentos religiosos e a figura de Jesus Cristo, a eleição dos bichos, a vida conjugal, a visão da mulher diante de uma sociedade patriarcal, o sofrimento e a falta de acesso a saúde pública através da história da mulher em trabalho de parto, as desigualdades sociais sofrida por Manoel Borralheiro, entre outras.

Diante do exposto, cabe ressaltar que no entremeio de enredos, de histórias fantásticas, e de histórias de vida, narrativas de experiências contadas na “Hora do Causo” foi possível percebermos como as narrativas orais se revestem de múltiplos papéis, além do de entreter e divertir, o que já lhe são inerentes:

1. O papel social, uma vez que foi possível conhecermos os conflitos, os dilemas, as demandas sociais e econômicas vividas por eles e ou por seus familiares em épocas distantes. Tais como a história narrada pelo senhor Nivaldo quando perdeu sua filha primogênita de paralisia infantil devido à falta de vacinação, ao passo que desenha o cenário de precariedade na atenção básica à saúde no município na década de 70;
2. O papel afetivo, pois muitos foram os momentos em que os contadores nos emocionaram e se emocionaram ao narrar envolventes histórias de amor, de sofrimento e de luta, onde nos vemos identificados e afeiçoamos por muitos dos protagonistas.
3. O papel histórico e cultural, pois muitas vezes vimos aspectos relacionados aos costumes, hábitos e crenças, tais como os festejos e rezas de Cosme e Damião que eram bastante difundidas na cidade.

Desta forma, devemos observar que estes momentos de contação de histórias nos possibilitaram aprender muito, não só a escutar e apreciar o momento, mas a refletirmos sobre as nossas identidades, as organizações sociais, as relações de gênero, as desigualdades e preconceitos, as práticas culturais da nossa cidade, entre outros. Segundo pondera Morais (1996) sobre a contação de história

[...] essa ação gera efeitos nos planos afetivos, cognitivos e linguísticos que são importantes para a formação sociocultural dos sujeitos envolvidos, pois abre portas para o conhecimento e para os saberes do ouvinte, uma vez que as histórias permitem que ela estabeleça relações entre as próprias experiências e as vividas pelas personagens, algumas delas difíceis de serem experienciadas no cotidiano. (MORAIS, 1996, p.171)

Sendo assim, avaliamos que dar visibilidade a arte de contar histórias e aos seus protagonistas, mesmo que de forma simples e modesta, seja uma forma de plantar sementes para a reflexão sobre a importância das narrativas orais e seu papel social, cultural e educativo entre os envolvidos. Acreditamos que atividades como estas servem de parâmetro para influenciar novas práticas culturais orientadas pela democracia cultural, pelo respeito e valorização da diversidade de expressões culturais oriundas das camadas populares

No entanto, compreendemos que para uma educação contextualizada além destas atividades e eventos faz-se necessário pensar no fazer pedagógico, na construção do currículo na perspectiva de diálogo e interação com a diversidade cultural que emerge nos ambientes escolares, com vistas a possibilitar a construção de uma práxis educativa e comunicativa em movimento, na qual as narrativas orais possam ser inseridas. Desta forma, no tópico a seguir nos colocamos a discutir sobre o currículo na perspectiva multicultural.

5.2 CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A CULTURA ORIUNDA DAS CAMADAS POPULARES NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Diante do cenário plural em que estamos inseridos, num contexto marcadamente multicultural, porém ainda dominado por ideologias neoliberais e cientificistas nos colocamos a pensar sobre o papel da educação, da escola e da docência frente às demandas do mundo atual. Ao ponderarmos sobre tais questões diretamente desembocamos em reflexões referentes ao currículo e a formação de professores, uma vez que, a cada dia torna-se mais urgente problematizarmos as hegemonias dos saberes colonizados que compõem o currículo oficial, bem como debatermos sobre a formação docente para lidar de forma crítica e competente com a diversidade da sociedade pós-moderna.

O currículo por muito tempo foi concebido como uma organização burocrática de conteúdos a serviço da homogeneização e hierarquização de saberes considerados relevantes, geralmente reduzidos a transmissão de conhecimentos eleitos pela cultura dominante, onde a lógica empirista prevalecia. Nestes termos, Macedo (20012, p.45) nos alerta que: “A distribuição do saber curricular é uma das maquinarias pedagógicas das mais perversas com aqueles que não se situam nos segmentos hegemônicos da sociedade”.

Neste contexto, somos chamados a refletir sobre a relação entre currículo e poder, sobre como o conhecimento escolar pode contribuir para a preservação das relações de poder, e até mesmo, sobre quais grupos têm sido privilegiados e quais têm sido silenciados, oprimidos a partir das práticas curriculares cotidianas.

Estas interrogações e reflexões sobre o papel político e ideológico do currículo são assinaladas também por Apple (2006):

[...] as formas de conhecimento (tanto aberto quanto oculto) encontradas nas escolas implicam noções de poder e de recursos e controle econômico. A própria escolha do conhecimento escolar, o ato de designar os ambientes escolares, embora possam não ocorrer de forma conscientemente, são com frequência baseados em pressuposições ideológicas e econômicas que oferecem regras do senso comum para o pensamento e a ação dos educadores. (APPLE, 2006, p.84)

Coaduna com estas concepções a perspectiva de Goodson (2007) quanto às determinações sociais do currículo, para este autor quanto mais poderoso é o grupo social, mais provável que ele vá exercer poder sobre o conhecimento escolar, logo, a construção do currículo tradicional torna-se um mecanismo de exclusão social.

Mediante tais discussões, podemos afirmar que o currículo assim pensado reflete uma forma autoritária, reprodutora, homogeneizadora de educação, ou conforme nomeia Paulo Freire (1970) uma educação bancária, onde o saber é fechado, sendo as relações entre professor e aluno vistas sob a ótica da verticalização, cabendo ao docente o papel de transmitir conhecimento e ao educando o papel de depositário, aquele que recebe a transferência do conhecimento e de informações. Sendo assim, desenvolve-se a cultura do silêncio e do falso saber.

Segundo Candau (2011):

A cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da

modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal. (CANDAU, 2011, p.240)

Vale lembrar que esta concepção curricular que visa a homogeneização e padronização de conhecimentos e saberes, apesar de ser uma ideologia da modernidade, ainda se faz presente nas escolas atuais, o que tem gerado em seus espaços e instrumentos metodológicos a descaracterização e o descarte de processos “outros” de aprendizagens, oriundos das experiências sociais e culturais dos educandos, bem como suas visões de mundo e da vida, nomeados por Macedo (2012) como “saberes outros”.

Estas proposições nos convocam a refletir e problematizar a forma como o currículo tem sido constituído e praticado no seio escolar, bem como, a pensarmos sobre as consequências desastrosas quanto a manutenção deste currículo que orienta o ensino voltado apenas para o cientificismo moderno, que traz em seu arcabouço os conhecimentos acadêmicos e científicos como únicos no currículo escolar.

Conforme Moreira (2003):

[...] julgamos que, se os currículos continuarem a produzir e a preservar divisões e diferenças, reforçando a situação de opressão de alguns indivíduos e grupos, todos, mesmo os membros dos grupos privilegiados, acabarão por sofrer. A consequência poderá ser a degradação da educação oferecida a todos os estudantes. (MOREIRA, 2003, p.157)

Sendo assim, percebemos que o currículo tradicional reproduz a visão dualista e binária que classifica e exclui, ao passo que colabora para reafirmar e validar as desigualdades e diferenças entre os indivíduos, pois não está aparelhado para lidar com a diversidade cultural, social e humana, o que contribuído diretamente para um aumento da exclusão social, da marginalização e da intolerância.

Logo, há uma grande emergência em se pensar a constituição do currículo no contexto atual, bem como em interrogarmos sobre seus sentidos e funções para além da mecanicização e burocratização prescritiva de conteúdos, pois como nos assinala Macedo (2013) o currículo é um artefato inventado socialmente, é uma construção teórico-prática, um conjunto de atividades culturalmente organizadas pelas intenções educacionais.

Pensar o currículo no cenário pós-moderno, de acordo com a perspectiva curricular crítica é pensarmos nas diversas dimensões que o compõem: social,

educativa, política, história e cultural, reconhecendo seu papel ideológico. É pensarmos sobre os desafios que encontramos cotidianamente na sala de aula, e nos diferentes grupos sociais e culturais que a compõe.

Alia-se a estas reflexões a necessidade de repensarmos e reconstruirmos o currículo colocando no centro das discussões as vozes, experiências e saberes das minorias étnicas, raciais e de gênero, bem como, os conhecimentos construídos por sujeitos comuns das camadas populares, marginalizadas ao longo da história, ou seja, repensarmos o currículo a partir de uma orientação multicultural, mais especificamente numa abordagem emancipatória e intercultural, nomeado por Candau (2011) como multiculturalismo interativo.

Segundo Candau (2011, p. 247) o multiculturalismo interativo, também denominado interculturalidade é a abordagem que melhor se adéqua as demandas da sociedade atual, pois: “[...] configura a promoção deliberada da inter-relação entre diferentes grupos socioculturais, presentes em uma determinada sociedade (...) rompe com a visão essencialista das culturas e das identidades culturais.”

Desta forma, o multiculturalismo interativo nos sugeri a relevância e emergência de compreender a escola como espaço privilegiado de cruzamentos, diálogos e inter-relações culturais, um espaço de descobertas, de interações, troca de experiências e aprendizados diversos.

E sobre esta compreensão Alain Touraine (1999, p. 322), corrobora quando afirma que a escola: “é um lugar privilegiado de comunicações interculturais.” Que abarca um papel relevante na promoção da auto-estima e da confiança, na promoção das relações sem preconceitos e discriminações. Para este autor a função da escola: Não é somente uma função de instrução; tem também uma função de educação, que consiste em, ao mesmo tempo, encorajar a diversidade cultural entre os alunos e favorecer as atividades através das quais se forma e se afirma a sua personalidade.

Trata-se, pois, de reconhecermos a urgência da escola abrir-se para a realidade dos educandos e da comunidade, derrubando os muros que insistem em afastar e dividir os saberes escolares/acadêmicos dos saberes tidos como do “senso comum”. Neste sentido, estamos sendo provocados a repensar os lugares de aprendizagem, como vista a inserção de saberes, vivências e manifestações culturais que acontecem fora dos muros escolares.

Sendo assim, pensarmos no currículo é também pensarmos na função da escola, pensarmos também em nosso fazer pedagógico, cabendo aqui as reflexões sobre em qual proporção seria necessário reinventarmos as nossas práticas pedagógicas, redimensionarmos as nossas concepções sobre o ato de ensino e de aprendizagem, bem como, refletirmos sobre o que vamos ensinar quais conhecimentos, saberes, atividades e valores orientarão as nossas práticas?

Tais questionamentos são apresentados por Macedo (2012) como “intenções formativas”, para este autor é necessário haver uma articulação entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos socialmente referenciados:

Falemos então, de conhecimentos científicos e culturas científicas articulados educacional e pedagogicamente ao socialmente referenciado, às experiências dos sujeitos, ao senso comum não-acadêmico e acadêmico, aos saberes outros em determinada cultura educação. Situação emblemática que requer uma formação implicada aos movimentos do cotidiano, às subjetivações dos sujeitos aprendentes e suas demandas. (MACEDO 2012, p.04)

Mediante tais pressupostos, convergem as estas discussões sobre a constituição do currículo partir de uma orientação multicultural interativa, uma das grandes interrogações que deram origem a nossa pesquisa sobre as narrativas orais: Porque as narrativas orais enquanto expressão cultural e artística, permeada de saberes e conhecimentos vêm sendo arredada dos currículos escolares e das práticas educativas?

Quanto a este aspecto, muitos são os estudos que vêm se debruçando nas questões referentes ao pouco espaço reservado para a cultura popular no meio acadêmico-escolar e as possíveis causas disto. Para os autores Giroux e Simon (1994), Santomé (2005), as razões fundamentais para que tal problemática ainda esteja instaurada na escola são:

- A. Primeiramente devido ao fato de rejeitarmos, ou não reconhecermos a importância e os saberes oriundos das camadas populares, principalmente pelas concepções que temos de cultura.
- B. Segundo pelas características e configurações como estes conhecimentos são produzidos e propagados, uma vez que estes se centram, sobretudo na oralidade, o que foge aos padrões do ensino formal das escolas cujo foco é o ensino da leitura, da gramática, da escrita, da literatura erudita, bem como, das narrativas dos grandes heróis, as metanarrativas que se

caracterizam pela aspiração de representar uma verdade absoluta e inquestionável.

De acordo com Giroux e Simon (1994):

...apesar da profusão de estudos culturais publicados na última década, o discurso dominante ainda define a cultura popular como o que sobra após a subtração da alta cultura da totalidade das práticas culturais. (...) e geralmente é uma forma de gosto popular considerada indigna de legitimação acadêmica ou alto prestígio social. (GIROUX and SIMON, 1994, p.97)

Seguindo esta linha de reflexão Santomé (2005) argumenta sobre a invisibilidade de práticas educativas que reconheça, problematize e valorize a cultura local, produzida nas camadas populares, a partir do contexto em que o aluno está imerso:

É muito raro no espaço das salas de aula que os professores desafiem os alunos a refletir e investigar as questões relacionadas com a vida e a cultura dos grupos mais próximos do contexto local. Assim, os materiais e o próprio currículo não oferecem qualquer elemento com o qual esses educandos possam se identificar, “suas crenças, conhecimentos, destrezas e valores são ignorados”. (SANTOMÉ, 2005, p.170)

Logo, o que percebemos é que apesar das grandes discussões, pesquisas e estudos quanto à importância de compreendermos a escola como espaço de cruzamento e entrelaces de culturais, muitas das nossas escolas ainda reproduzem um currículo baseado no “daltonismo cultural” conforme nomenclatura de Candau & Moreira (2003), sendo tais proposições perfeitamente observáveis quando nos deparamos com práticas pedagógicas que trabalham a diversidade e pluralidade cultural de forma pontual, tão somente como uma folclorização.

Desta forma, o que explicitamente notamos é que os problemas quanto à inserção não só das narrativas orais, mas das demais expressões culturais oriundas das camadas populares no currículo e nas práticas educativas constituem-se em um entrave, principalmente, pela concepção que temos de cultura, bem como, dos mecanismos que utilizamos para determinar e selecionar quais culturas podem e devem fazer parte do currículo escolar.

Sendo assim, mais uma vez, somos impelidos a reiterar a importância de construirmos um currículo escolar orientado pela perspectiva multicultural emancipatória, porém sabemos que estas questões incidem diretamente sobre o papel do professor enquanto “intelectual público” conforme propõe Giroux (1998), bem como para a formação docente para lidar e incorporar tais práticas no cotidiano escolar, pois como afirma Moreira (2003, p.157):

Construir o currículo com base nessa tensão não é tarefa fácil e irá certamente requerer do professor nova postura, novos saberes, novos objetivos, novos conteúdos, novas estratégias e novas formas de avaliação. Será necessário que o docente se disponha e se capacite a reformular o currículo e a prática docente com base nas perspectivas, necessidades e identidades de classes e grupos subalternizados.

Como fundamento basilar quando nos colocamos a pensar na formação de professores no contexto atual, está o fato de que não devemos restringir as formações apenas as discussões teóricas sobre a temática multicultural, mas, sobretudo devem centrar-senas reflexões sobre a prática pedagógica, nas discussões sobre situações reais que emergem na escola enquanto espaço plural e nas práticas cotidianas, a partir da problematização e interpretação da diversidade cultural entendendo-a não como um mecanismo essencializador de identidades coletivas, incorporados muitas vezes em situações pontuais e floclorizadoras, mas vislumbrando e incorporando a diversidade como um horizonte a ser articulado aos conteúdos, projetos e metodologias educativas.

Conforme sugere Moreira & Macedo (2001), a formação de professores deveria estar voltada para práticas reflexivas, compromissadas com a investigação para o aperfeiçoamento profissional, reforçando a necessidade de investir em processo de formação com valorização de práticas reflexivas significaria conhecer os múltiplos saberes, poderes e valores que estão sendo contemplados e contextualizados neste currículo, no intuito de estimular e construir uma educação direcionada para a pluralidade cultural e social na qual estamos inseridos.

Acrescenta-se a estas discussões a relevância da formação ser uma experiência dialógica, onde o professor possa trocar experiências, dúvidas e ideias com os demais colegas, sendo assim um momento de aprendizagens dinâmicas e partilhadas, as formações não devem ser vistas como ilhas isoladas. Como propõe Nóvoa (1997), a formação deve contemplar a troca de experiências e a partilha de

saberes, pois, desta forma, será possível que o sujeito inserido neste contexto se forme e se reforme.

Sendo assim, a formação a partir da orientação multicultural deve proporcionar:

- A. Problematização da constituição curricular a partir da superação da ideologia hegemônica de saberes colonizadores.
- B. Proporcionar debates que favoreçam a desconstrução de visões que engendram a negação e/ou naturalização das diferenças;
- C. Refletir sobre os mecanismos discriminatórios que negam os conflitos sociais e culturais, amparados pela perspectiva monocultural, rumo a uma nova perspectiva que dê condições ao educando não apenas de conhecer e aceitar as diferenças e a pluralidade cultural, mas que seja capaz de respeitá-las, valorizá-las e incorporá-las nas ações cotidianas, nos mais diversos contextos de convívio e participação social.
- D. Pensar práticas educativas capazes de promover a interlocução e articulação dos vários conhecimentos e saberes produzidos pela sociedade contemporânea, voltando-se primeiramente para os saberes locais, para os grupos mais próximos do contexto local, a partir das demandas dos sujeitos aprendentes, seus contextos e subjetividades; para em seguida ampliar-se para os demais grupos e culturas, a fim de possibilitarmos a estes educandos o que Homi Bhabha (1998, p.29) propõe: “afirmar suas tradições culturais e recuperar suas histórias reprimidas”. Desta forma, estaríamos tornando-os aptos para se inserirem e atuarem em um mundo plural.

Diante do exposto, mediante todas estas reflexões, demandas e perspectivas aqui discutidas que sentimo-nos impelidos a pensar nas demandas quanto à formação do professor para lidar e incorporar a cultura oral nas práticas educativas. Sendo assim, promovemos o curso de formação: Narrativas orais entrelaces com as práticas educativas, com carga horária de 80 horas, destinado a professores das escolas de Tapiramutá, sobre o qual passaremos a expor nossas experiências no tópico a seguir.

5.3 O CURSO DE FORMAÇÃO NARRATIVAS ORAIS - ENTRELACES COM AS PRÁTICAS EDUCATIVAS E A VISÃO DOS PROFESSORES SOBRE O POTENCIAL SOCIOEDUCATIVO DAS NARRATIVAS ORAIS.

Pensando no importante papel que nos cabe enquanto docentes e sujeitos de conhecimentos, ou como sugere Giroux (1985) enquanto intelectuais críticos, nos sentimos impelidos a pensarem mecanismos e ações que dessem subsídios a práticas escolares pautadas na valorização das diferenças, do plural e das singularidades socioculturais, mais especificamente no tocante a nossa pesquisa, que permitissem a valorização e o empoderamento dos contadores de história enquanto sujeitos históricos silenciados e invisibilizados pelo currículo atual, bem como a inserção das narrativas orais por eles contadas nas práticas educativas escolares.

Conforme Durston (1999), existem 06(seis) condições para que o empoderamento pleno aconteça:

(1) a criação de espaços institucionais adequados para que setores excluídos participem no que-fazer político público; (2) a formalização de direitos legais e atenção com seu conhecimento e respeito; (3) o fomento a forma de organização em que as pessoas que integram o setor social excluído possam efetivamente participar e influir nas estratégias adotadas pela sociedade; (4) a transmissão de capacidades para o exercício da cidadania e da produção, incluindo os saberes instrumentais essenciais, além de ferramentas para analisar dinâmicas econômicas e políticas relevantes; (5) a criação de mecanismos para possibilitar o efetivo aproveitamento de espaços, direitos, organização e capacidades, em igualdade de condições com outros autores; e, por fim, (6) uma vez construída esta base de condições facilitadoras do empoderamento e construção de um ator social, torna-se relevante uma participação efetiva, com a apropriação de instrumentos e capacidades propositivas, de negociação e executivas. (DURSTON, 1999, p.43)

Diante destes aspectos, que diretamente incidem sob nossos anseios e cientes dos desafios que estavam subjacentes a eles, percebemos que um dos caminhos viáveis seria investirmos na formação dos professores, a fim de promovermos um diálogo reflexivo e problematizador acerca do conhecimento e do currículo, compreendendo-os como processos discursivos, marcados por relações de poder que ao longo da história tem silenciado determinados grupos e culturas em detrimento de outros, para tanto, elaboramos uma proposta de formação, a qual

intitulamos de: Narrativas orais - Entrelaces com as práticas educativas, cujo público alvo foram os professores do município de Tapiramutá, das redes públicas e particular de ensino, com duração de 80 horas, estando a ementa e planejamento nos apêndices.

Buscamos através do curso de formação promover um movimento colaborativo de reflexão sobre a ausência das narrativas orais no currículo, com vistas a pensarmos e elaborarmos práticas educativas que primassem pelo diálogo produtivo entre a escola e os diversos saberes que emergem das narrativas orais dos contadores de história de Tapiramutá.

Neste sentido, Canen & Xavier (2011) assinalam:

[...] pensar a formação continuada de professores em uma perspectiva multicultural significa pensar em uma efetiva mudança de atitude, de postura e de olhar sobre a diversidade e a diferença. Não mais a celebração acrítica da diversidade, e sim o questionamento, a participação e a decodificação de teorias, conceitos, discursos e mensagens que compõem o currículo e as práticas em sala de aula e que muitas vezes se apresentam impregnados de preconceitos, estereótipos, silêncios e omissões. (CANEN & XAVIER, 2011, p.641)

Mediante tais pressupostos, planejamos o curso a partir do diagnóstico realizado junto aos professores inscritos, durante as oficinas de apresentação do projeto de pesquisa, realizadas nos dias 03 e 04 de setembro de 2015, no Colégio Estadual João Queiroz onde fizemos o levantamento de temas que os professores almejavam discutir, sendo assim, o curso foi desenhando a partir das seguintes temáticas:

- Narrativas orais e Memórias – nestas oficinas propormos inicialmente a reflexão sobre como as memórias pessoais, familiares e profissionais são parte da formação individual permeadas de subjetividades e significações, com vistas à compreensão de como o passado pessoal e coletivo, com suas histórias, memórias, acontecimentos e particularidades são fontes significativa para a socialização de saberes e para a produção e ressignificação de conhecimentos, por fim problematizamos sobre o papel da memória e do contar a própria história no mundo atual, bem como o papel social, cultural, afetivo e histórico que as narrativas orais realizadas por autores populares podem oportunizar ao serem inseridas nas práticas

educativas. Como ancoras teóricas destas discussões nos embasamos em: Ecléa Bosi (2012), Walter Benjamin (1986) e Pierre Nora (1993).

- Narrativas orais e Identidade – Refletimos sobre os conceitos e concepções de identidade, a fim de que compreendêssemos que a identidade é movediça, está em construção e reconstrução, num processo contínuo e dinâmico de autoconhecimento. Em seguida oportunizamos estudos sobre a identidade e a diferença, ancorados nos teóricos: Stuart Hall (1996), Tomaz Tadeu da Silva (2014) e Zigmud Bauman (2005) que apontam para uma visão crítica da identidade e da diferença como criações sociais e culturais que adquirem sentido através da linguagem e dos sistemas simbólicos, por fim, nos debruçamos em analisar as identidades e diferenças que emergiam das narrativas orais contadas durante o I café com prosa;
- Narrativas Orais e sua relação com o imaginário e as representações sociais – Os trabalhos em torno desta temática foram centrados nos estudos de Moscovici (1978), Maffesoli (2001) e Pierre Bourdieu (2001), cujas perspectivas concebem as representações sociais como conjunto de explicações, crenças e ideias que nos permitem evocar modos de compreender e agir no mundo, sistema simbólico que atribui sentido e lógica as relações sociais. Após, estas reflexões, debatemos sobre como as narrativas orais compostas pelo imaginário que permeiam e circulam na cidade de Tapiramutá: As lendas do lobisomem, da Caipora, as botijas de dinheiros e o aparecimento de almas penadas, podem deixar emergir representações sociais, por fim passamos a pensar ações e estratégias de como trabalharmos tais representações no contexto escolar.
- Literatura Popular e Literatura Clássica – Nossos objetivos com esse eixo temático foi o de problematizarmos sobre o não lugar da literatura popular, não só das narrativas orais, mas também dos repentes, dos cordéis, dos raps entre outros no currículo escolar, para tanto utilizamos como norteadores os pensamentos de Henry Giroux e Roger Simon (1994). Dando continuidade nos debruçamos em mostrarmos os entrelaces e influencias da literatura popular na literatura canônica, para tanto fizemos referência aos escritores: Ariano Suassuna e Graciliano Ramos, através das obras O Auto da Compadecida e Alexandre e outros heróis. Por fim

passamos a refletir sobre práticas pedagógicas inovadoras para o ensino da literatura numa perspectiva de inserção da literatura popular, tendo como ponto de partida as narrativas orais coletadas durante as entrevistas narrativas junto aos contadores de história do município.

- Narrativas orais e atividade de apresentação e publicação – Estas oficinas centraram-se nos debates sobre como aproveitarmos o potencial das narrativas orais em atividades pedagógicas que envolvessem toda a comunidade escolar, bem como, a comunidade local, logo foram voltadas para a prática, onde nos debruçamos a pensar em atividades culturais tais como a realizações de saraus e a produção de livros cartoneiros.

Quanto ao formato metodológico norteador das oficinas temáticas, primeiramente devemos assinalar que o formato adotado foi direcionado pelas premissas que tínhamos de que não daríamos conta dos nossos objetivos se resumíssemos a formação a apenas discussões teóricas dos eixos temáticos, uma vez que, desta forma não ofereceríamos subsídios necessários aos professores para que estes refletissem sobre suas práticas, bem como também pudessem redimensionar o seu trabalho pedagógico. Sendo assim tomamos como diretriz o desenho metodológico mediado por momentos de: reflexão, experimentação e produção.

Diante do exposto, as oficinas foram introduzidas por meio de atividades e momentos de reflexão: dinâmicas de grupo, questões problematizadoras, estudos de textos teóricos, contato com diversas expressões culturais: cordéis, trechos de filmes, documentários, músicas, imagens, bem como propomos atividades que primavam pela rememoração de histórias vividas vinculadas as temáticas em estudo.

Como exemplo de atividade reflexiva, podemos citar a construção da colcha de retalhos, promovida durante a oficina sobre a temática: narrativas orais e memórias, a colcha foi composta das lembranças e reminiscências que marcaram a vida profissional, pessoal e afetiva dos cursistas. Sem dúvida, este foi um momento extremamente significativo para construirmos reflexões sobre o papel e representações daquelas narrativas para o entendimento das subjetivas formas de nos vermos, vermos aos outros e de concebermos o mundo, bem como discutirmos sobre a diversidade de experiências e vivências que nos compõem, pois muitas das

narrativas desembocavam em memórias sociais que apontam não só para a identidade pessoal, mas também para a identidade cultural da nossa cidade.



Figura 06: Colcha de retalhos – Narrativas Orais e memórias. **Fonte:** Dados da pesquisa

Sobre esta atividade da colcha de retalhos alguns professores pontuaram:

A memória, ou melhor, as memórias individuais ou coletivas são na verdade um produto humano que traz consigo as características da sociedade na qual estamos inseridos socialmente e culturalmente. Nesse sentido, a atividade Colcha de retalhos, nos mostra como as memórias individuais e coletivas refletem sobre a existência humana, suas origens e suas situações problemas. (PROFESSOR MARCELO DE OLIVEIRA FERREIRA)

As memórias se revelam como um importante papel no construto da história. Partindo desse pressuposto, com a dinâmica Colcha de retalhos foi possível nos emocionarmos e percebermos que nós educadores devemos nos apropriar de práticas pedagógicas que contemplem a memória, sendo assim estaremos aproximando nossos alunos da realidade política, econômica, social e principalmente cultural. Promovendo, a resignificação da identidade dos sujeitos envolvidos no processo. (PROFESSORA ELEILDES FRANÇA).

Gostei de várias atividades do curso, mas a Colcha de retalhos onde narramos às histórias que marcaram nossas vidas, foi muito prazeroso, não só porque narramos, mas também por nos proporcionar ouvirmos os colegas, conhecer as particularidades das suas vidas. Hoje por exemplo, vejo muitos deles de forma diferente, mexeu muito comigo esse momento. (PROFESSORA VALMIRA CARVALHO).

Como segundo movimento metodológico oferecemos atividades de experimentação, tais como: roda de causos, Cafés com Prosa, painel audiovisual

dos contadores de história, contato com as entrevistas narrativas dos contadores, a realização de pesquisa de campo, entre outras. Acreditamos que estes momentos oportunizaram aos professores visibilizar atividades diferenciadas sobre as temáticas em estudo, além de possibilitar-lhes alargar o leque de percepções para as práticas pedagógicas baseadas na perspectiva sócio-histórico-cultural.

O terceiro momento das oficinas foi composto por exercícios de produção, tendo em vista que os professores já estavam munidos das reflexões teóricas e experimentais, sendo assim, nossas propostas partiam de situações desafiadoras para que a partir delas os cursistas elaborassem atividades pedagógicas concernentes a temática estudada. Como produtos destes momentos temos: sequências didáticas, sugestões de atividades, planos de aula, produções de vídeos e dramatizações de autoria dos professores, os quais nos debruçaremos no tópico a seguir.

Os professores mostraram-se satisfeitos com as configurações metodológicas adotadas. Este dado ficou explícito durante a avaliação final do curso, conforme podemos visualizar nos gráficos abaixo:

Gráfico 5: Da avaliação quanto às expectativas do curso de formação.



Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 6: Gráfico de avaliação quanto a Proposta Geral do curso de formação.



Fonte: Dados da pesquisa.

Destacamos que esta avaliação positiva para a proposição metodológica de reflexão, experimentação e produção foi reforçado nas participações e postagens dos professores ao grupo do *facebook*. Vejamos a seguir alguns depoimentos:

Uma das atividades realizadas nas oficinas que mais me influenciou foi o Café com Prosa realizada no Colégio Julieta, onde os contadores de causos contaram suas histórias (histórias). Nesse momento, as lembranças da infância vieram à tona, pois me lembrei das histórias contadas pelos mais velhos sobre cemitérios, defuntos, almas penadas, as conversas entre vivos e mortos. Percebi que atividades como estas podem ser introduzidas no contexto escolar como um benefício para o trabalho com produções literárias e até mesmo autobiográficas. (PROFESSORA ROBERTA SIMÕES).

Através das atividades do curso comecei a pensar que todos nós e inclusive os alunos e pessoas da comunidade trazem narrativas muito interessantes e que refletem o modo de vivermos no mundo, as nossas formas de compreender o mundo a nossa volta e essas narrativas precisam ser valorizadas em sala de aula. (Professora Janira Cerqueira de Oliveira).
Depois do curso comecei a pensar que todos nós, inclusive os alunos, trazem narrativas muito interessantes e que refletem o modo de vivermos no mundo, as nossas formas de compreender o mundo a nossa volta e essas narrativas precisam ser valorizadas em sala de aula. (PROFESSORA MARLI BARROS ARAÚJO).

Professora Nádia, através das suas oficinas eu comecei a reconhecer quem são os contadores de história de Tapiramutá, pois muitas vezes passava por eles e nem ligava, não sabia quem era mesmo. Hoje vejo que eles são um rico patrimônio da cidade, e que muito podem contribuir com a

manutenção da nossa cultura local. (PROFESSORA MARLURAN SANTOS).

Sobre as razões de termos escolhido desenvolver as oficinas de formação através de atividades de reflexão, experimentação e produção, salientamos que fomos motivados e alicerçados pelos pensamentos de Paulo Freire (1987) que afirma o quanto é relevante promovermos aprendizagens através de uma educação dialógica e reflexiva, para tanto o pensador nos revela princípios a serem contemplados:

[...] as atividades de experimentação não podem ser utilizadas como um adendo à teoria apresentada em sala de aula. De forma geral, a educação dialógico-problematizadora e a investigação-ação escolar são balizadas pelos mesmos fundamentos: diálogo e problematização. (FREIRE, 1987, p.64)

Nestes termos, cabe divisarmos que foi através deste desenho metodológico que conseguimos apreender algumas das visões dos professores quanto ao potencial pedagógico das narrativas orais no contexto escolar, para tanto, foi preciso triangularmos os dados a partir de instrumentos diversos, entre eles: as atividades produzidas pelos cursistas, as discussões e reflexões propostas nas oficinas, as respostas a dois questionários realizados no decorrer da formação, o primeiro durante a 4ª oficina, após a execução do I Café com prosa e o segundo no encerramento do curso, as postagens ao grupo do *Facebook* que criamos para efetivar as discussões entre os intervalos de uma oficina e outra, e até mesmos nas conversas informais.

Procuramos ficar atentos a todas as pistas que nos dessem condições para compreendermos como os professores cursistas estavam percebendo as nossas ações em relação às potencialidades pedagógicas das narrativas orais, e como o desenvolvimento das oficinas formativas poderiam estar contribuindo ou não para a construção de novas concepções, perspectivas e visões para os seus fazeres pedagógicos.

Neste sentido, muitas das falas dos professores nos oportunizaram refletir e divisar que ocorreram significativos avanços foram muitas as conquistas que percebemos, diante do crescimento intelectual, afetivo e social para todos os envolvidos, tanto a nós pesquisadores quanto aos professores cursistas. Pois, ao passo que nos abríamos para ouvirmos, lermos, interpretarmos e compreendermos

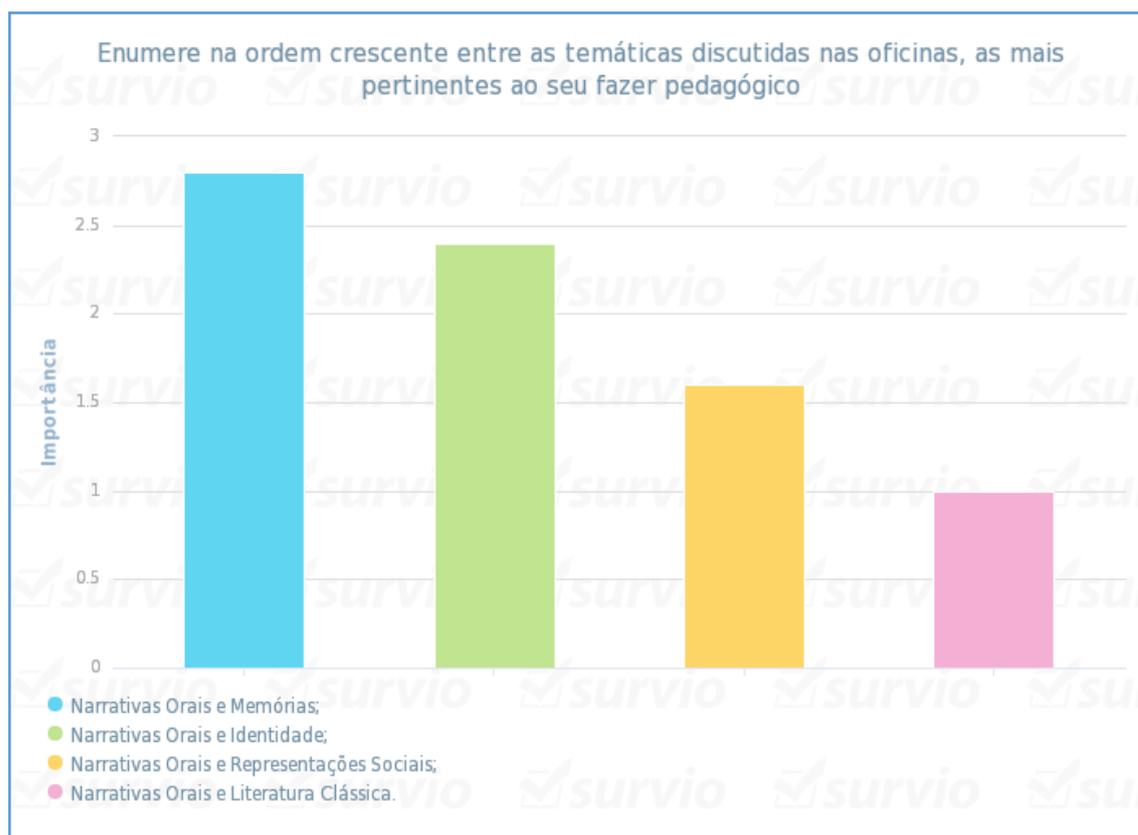
as narrativas dos contadores de histórias de Tapiramutá éramos tocados com tamanha intensidade que nos tornávamos mais abertos a contarmos e ouvirmos as nossas próprias histórias, e ao ouvirmos uns aos outros, tocávamos e éramos tocados ao mesmo tempo, nos tornávamos mais humanos, mais interpretativos. Nesta imbricada relação de enlace conseguíamos perceber como as narrativas orais atravessam a fronteira do mero ato de contar e entreter e nos levavam a mundos subjetivos, repletos de histórias e experiências, conhecimentos e sabedorias, sentimentos e emoções.

Esta percepção dialoga com o que afirma Bondía (2002):

[...] a experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, e escutar mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (BONDIA, 2002, p.19)

Nas atividades de audição das narrativas orais, quer seja nos Cafés com Prosa, nas rodas de memórias, ou nas pesquisas de campo com realização das entrevistas narrativas junto aos contadores, muitas vezes ouvíamos diálogos do tipo: “não conhecia essa parte da história de Tapiramutá”, “olha que interessante eu a conheço há tantos anos e não fazia ideia que ela havia passado por tantas coisas!”, “meu pai me contava essa história”, “será que o livro de São Cipriano é perigoso mesmo?”, “Se fosse essa princesa ia escolher o pretendente mais gato”, “Eu ia desenterrar essa panela de dinheiro na mesma hora!”. Deste modo, íamos entrelaçando os fios quanto ao potencial sócio pedagógico das narrativas orais.

Nesta itinerância colaborativa, além das falas, alguns dados dos questionários nos serviram de base para compreendermos as visões dos professores quanto ao uso das narrativas em sala de aula, um dos dados que nos chamou a atenção foi quanto as temáticas que os cursistas elegeram como mais pertinentes ao seu fazer pedagógico, sendo alocadas na seguinte ordem: 1º Narrativas orais e memórias, 2º Narrativas orais e identidade, 3º Narrativas orais e representações sociais e 4º Narrativas orais e Literatura Clássica. Como podemos visualizar no gráfico a seguir.

Gráfico 7: Das temáticas discutidas no curso de formação.

Fonte: Dados da pesquisa.

Estes dados sobre os dois primeiros temas elencados como mais pertinentes para o fazer pedagógico nos admitem inferir que possivelmente os professores compreendem a existência de laços profícuos e fortes que potencializam e articulam as narrativas orais, a memória e a identidade. Sendo este pensamento reafirmado por Halbwachs (2006), quando argumenta que toda memória individual é também social (coletiva). O ato de lembrar insere-se nas possibilidades múltiplas de elaboração das representações e de reafirmação de identidades múltiplas.

Acreditamos também, que esta preferência pelas narrativas orais e memórias esteja relacionada a um contexto particular, histórico e social que temos na cidade de Tapiramutá, no que se refere a lacunas deixadas pela falta de estudos e trabalhos sobre relatos e histórias do lugar onde vivemos, sendo uma das necessidades sempre presentes nas falas dos professores o desejo e importância de conhecermos o passado, as origens, a história e as tradições sociais, culturais e políticas do nosso povo.

Como podemos depreender no discurso do Professor Marcelo Oliveira Ferreira em uma postagem no grupo: Narrativas orais: entrelaces com as práticas educativas, do *facebook*²⁰, a seguir:

É consenso entre a grande maioria dos teóricos dos estudos de memória, dentre eles é possível mencionar Michel Pollak, onde segundo ele, a memória social tem como função principal manter a identidade cultural de uma sociedade, transmitindo o significado das experiências e eventos passados e, muitas vezes, impedindo que sejam esquecidos. Nessa perspectiva, as ideias de Pollak coadunam com as ideias do historiador Le Goff (2004) que concebe aos documentos históricos enquanto documento/monumento. Por isso, a memória social pode assumir a forma de monumentos, objetos, lendas, mitos, canções ou narrativas orais e sua transmissão não se dá exclusivamente por meio da escola, mas pelo convívio social, especialmente com os mais velhos.

Logo, o trabalho pedagógico voltado para se pensar à inserção das narrativas orais no fazer didático dos educadores torna-se de enorme importância para a valorização dos guardiões da memória individual e coletiva do município de Tapiramutá-Bahia; onde as mesmas poderão possibilitar as crianças, jovens e adultos que estão inseridos nas várias escolas da cidade a pensar no processo de construção da identidade local, regional e nacional durante o desenrolar de sua formação educacional pensando desse modo, na diversidade cultural do nosso município que ainda não conta com este acervo ou estudos na área.

Outro dado bastante relevante para nossa pesquisa que foi revelado nos questionários, nas atividades propostas, bem como durante as discussões nas oficinas, foram às apreciações dos professores sobre como as narrativas orais poderiam permitir a proposição de novas práticas educativas, sendo elencadas as seguintes considerações:

1. Desenvolver projetos e sequências que dêem visibilidade as narrativas orais dos contadas por sujeitos históricos anônimos de nossa cidade, percebendo-as como um bem cultural que expressa o saber do povo;
2. Promover rodas de contação de histórias, com vistas à isenção de pessoas da comunidade local como patrimônio imaterial, real e sociocultural;

²⁰<https://www.facebook.com/groups/982010768504343/?fref=ts>, acesso dia: 10/03/16.

3. Implantar grupo de pesquisa sobre as narrativas orais a fim de termos um registro da história do município;
4. Perceber as narrativas como ferramentas didáticas no incentivo a leitura e a escrita;
5. Promover cursos de formação de professores sobre o multiculturalismo, com vista à construção do currículo com base sociocultural.

Diante destas proposições, percebemos que as ideias e opiniões dos professores quanto ao potencial pedagógico das narrativas orais em ampla maioria, já traduzem um novo olhar para a relação entre a escola e a cultura popular, pois nas proposições 1 e 2 eles deixam emergir que compreendem as narrativas orais como produtos culturais que expressam saberes e conhecimentos, bem como, deixam implícitos a relevância para que haja a articulação da escola com esses vários conhecimentos, de modo que esta união ofereça resultados fecundos na aprendizagem.

Podemos compreender estas sinalizações como caminhos a serem percorridos rumo a uma pedagogia crítica que além de oportunizar momentos para a inserção das vozes dos sujeitos sociais e históricos comumente silenciados, nos direciona a pensar em ações educativas não só para eles, mas, sobretudo junto a estes atores sociais, sendo sugerida a pedagogia de projetos como uma das possibilidades e aberturas a serem perseguidas.

Ressaltamos, no entanto, que se faz necessário termos cuidado quanto as compreensões e entendimentos que podem estar atreladas a pedagogia de projetos, visto que, muitos partem do princípio de que o trabalho com esta perspectiva se reduz a uma metodologia ou um procedimento didático, não percebendo que esta, trata-se de uma concepção de ensino, ou como sugere Fernando Hernández (1998, p.132):“A pedagogia de projetos é uma maneira diferente de suscitar a compreensão dos alunos sobre os conhecimentos que circulam fora da escola e de ajudá-los a construir sua própria identidade”.

Sem dúvidas, o trabalho em sala de aula orientado pela pedagogia de projetos faz-se salutar, porém sabemos que são muitos desafios para que as narrativas orais enquanto fruto da cultura popular consiga adentrar nas práticas educativas escolares, entre eles está a superação das concepções tradicionais sobre currículo, ensino e aprendizagem que ainda se faz presentes nos dias atuais,

extremamente permeados pelo discurso das classes dominantes que tem deixado a margem muitas das expressões da cultura popular. Sendo assim, apenas a pedagogia de projetos não dará conta desta demanda.

Logo, outros caminhos devem ser divisados para que a educação pautada nos princípios culturais aconteça, sendo a proposição: “Promover cursos de formação de professores sobre o multiculturalismo, com vista à construção do currículo com base sociocultural”, desponta como uma das alternativas norteadoras, tendo em vista a relevância de redefinirmos a finalidade da educação através da perspectiva multicultural, considerando o que propõe Moreira & Silva (2002, p.95) quanto uma das características basilares da escola: “[...] as escolas são formas sociais que ampliam as capacidades humanas, a fim de habilitar as pessoas a intervir na formação de suas próprias subjetividades”.

Neste contexto, reconhecidamente como mola mestra para que tais mudanças convertam-se em um cotidiano escolar dialógico e problematizador da realidade plural que estamos inseridos a formação do professor orientada pela perspectiva multicultural, torna-se imprescindível para dar visibilidade a tais anseios, configura-se num mecanismo que dará subsídio para que os docentes possam estabelecer diálogos proveitosos com a pluralidade cultural, inspirados a agenciar a equidade educacional, bem como em promover um dos anseios de Paulo Freire e que também compartilhamos que é “[...] dar voz aos silenciados nas histórias oficiais, de dialogar com suas culturas, de facilitar a construção de uma cidadania multicultural e crítica” (CANEN; MOREIRA, 2001, p. 26).

Sendo a proposta de realização de rodas de contação de histórias uma das possibilidades para que este diálogo com a pluralidade cultural aconteça, uma prática pedagógica inovadora que oportuniza a inserção de pessoas da comunidade no ambiente escolar e que legitima as experiências e saberes populares presentes nas narrativas orais, ou seja, é “uma forma que proclama a experiência da diferença vivida como pauta para a discussão e como um recurso central para uma pedagogia da possibilidade”. (Simon 1987, apud Moreira & Silva, 2002, p.105).

No entanto, cabe alertarmos que as rodas de contação não podem ser resumidas a apenas momentos pontuais, desenvolvidos como eventos, desvinculados de quaisquer outros propósitos educativos, pois assim estaríamos reforçando a ideia alegórica e folclórica que tradicionalmente vemos sendo praticada no cotidiano escolar quanto ao trabalho com a cultura popular.

Faz-se imprescindível que atividades como as rodas de contação de história, sejam promovidas no seio escolar para além de mero evento pontual e da folclorizador, mas que elas possam ser planejadas a partir da problematização e de objetivos muito bem delineados e que após a sua realização o professor possibilite atividades que tragam reflexões a partir das narrativas contadas, tais como:

- Como a imagem do sujeito é construída e representada ao longo das histórias narradas?
- Como estas representações afetam nossa imaginação e a forma como nos vemos e nos percebemos?
- Em que as narrativas contadas se aproximam e em que se distanciam da sua realidade?

Neste sentido, algumas indagações sugeridas por Moreira e Silva (2012) nos fazem refletir sobre quais as finalidades devem orientar a inserção das práticas culturais populares no currículo e nas práticas educativas:

Pensarmos que seja importante questionar o sentido de se usar a prática cultural popular no contexto de uma experiência pedagógica significaria tornar tais práticas correntes como conteúdo, curricular ou simplesmente colocá-las em discussão? Será que procedimentos não modificaria fundamentalmente sua natureza? (SILVA, 2012, p.113)

Diante destas questões, somos mais uma vez impelidos a ressaltar que quando falamos em problematizar e refletir sobre os conhecimentos, temáticas e saberes que são expressos nas narrativas orais, não estamos sugerindo que as atividades a partir delas sigam e se reduzam a escolarização ou pedagogização, com a utilização das narrativas orais como amparo para o desenvolvimento de conteúdos programáticos delineados nos planos de curso, pois está seria uma forma de reforçarmos a ideologia do cientificismo moderno, uma maneira de negarmos o valor desta literatura e das suas potencialidades sociocultural e histórico.

Coaduna aos nossos pensamentos o entendimento dos professores Luciene Florência e Marcelo de Oliveira Ferreira:

Poderíamos aproveitar o potencial cultural das narrativas orais no contexto escolar trazendo para o planejamento as narrativas não só como elementos

para a leitura e escrita, mas para problematizarmos e refletirmos sobre as temáticas e situações que faz parte delas, tais como a religiosidade, as representações sociais e identitárias, os valores, as crenças, etc.

Neste sentido, o que os professores deixam emergir em seu discurso é que precisamos romper com o que Magda Soares (1999) nomeia de a escolarização da literatura que “ Se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização mal compreendidas, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o” (SOARES, 1999, p.22).

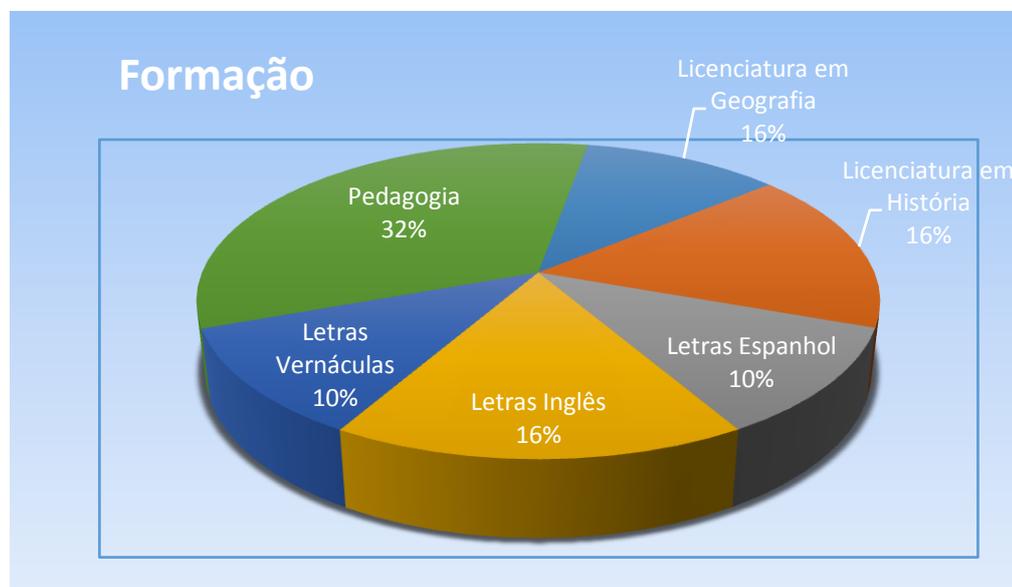
Não acreditamos que o caminho seja a pedagogização das narrativas orais, desejamos uma pedagogia que acolha esta produção artística literária a fim não de calá-la, mas de que, capacite aos envolvidos ativar novas aprendizagens, oferecidas pela entrada nos limiares dos enredos compostos pelas fronteiras e margens da subjetividade.

Seguindo nesta linha argumentativa, vale mais uma vez nos reportamos aos dados dos questionários, os quais nos deram um complemento para compreendermos os motivos e relevâncias que o professores cursistas atribuíam à prerrogativa de inserirmos as narrativas nas práticas escolares, sendo assinaladas as seguintes razões que foram listadas abaixo conforme grau de relevância:

- 1.1. Possibilitar o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita a partir das narrativas (gêneros textuais).
- 1.2. Compreender o papel social, afetivo, cultural e histórico que as narrativas orais contadas por autores populares oportunizam aos envolvidos.
- 1.3. Compreender como traços da identidade coletiva/individual, em suas múltiplas instâncias, crenças, valores e interesses são revelados nas narrativas.
- 1.4. Perceber traços da identidade social e cultural da comunidade local.
2. Usar a memória oral como fator de valorização pessoal e comunitário e como instrumento para o desenvolvimento da cidadania.
3. Inserir no ambiente escolar uma atividade atrativa, lúdica e inovadora;

O tópico 1.1, apontado como mais relevante tem uma relação particular com a formação dos professores, uma vez que 36% são licenciados em letras, como podemos ver no gráfico abaixo:

Gráfico 8: Formação dos Professores.



Fonte: Dados da pesquisa.

Sabemos que uma das principais incumbências da escola é o ensino da leitura e da escrita, não podemos negar a importância destas habilidades para o exercício da cidadania, no entanto, nos sentimos preocupados quanto a interpretações que podem ser feitas no que se refere a possibilidade de uso das narrativas orais como potencializador do ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, uma vez que como sinalizamos anteriormente, tradicionalmente há uma predisposição a pedagogizarmos a literatura ou a folclorizarmos as expressões culturais provenientes das camadas populares, além destas questões, temos ainda o fato de existir na escola uma exacerbada valorização a escrita e ao ensino da gramática normativa, que acaba por deixar a margem a linguagem oral, como se a leitura e a escrita fossem atividades despregadas da oralidade.

Nosso receio se deve ao fato de sabermos que as atividades de leitura e escrita orientadas por estas concepções reportam para o ensino regulado por práticas vazias e mecânicas que partem das interpretações textuais feitas a partir de fragmentos, muitas vezes compostos de questionamentos óbvios, que não favorecem a reflexão do aluno, geralmente aparecem exercícios do tipo: a reescrita

do texto da linguagem não padrão para a linguagem padrão, reformular o final da história, construir resumos ou fichas de leituras; Enfim atividades como estas reduzem o potencial das narrativas ao vazio da normatização, a mecanização e a reprodução de conteúdos gramaticais.

Porém, se esta proposição de possibilitar o ensino da leitura e da escrita estiver pautada a partir da concepção multicultural, teremos resultados significativos e valiosos, uma vez que as atividades se voltarão para a reflexividade, possibilitando ao aluno expressar suas impressões, deixando fluir suas emoções, além de oportunizá-los um mergulho na multiplicidade humana, pois há uma diversidade imensa de tipos humanos que são revelados através dos enredos, personagens e conflitos que se desenrolam nas narrativas contadas. Desta forma, os alunos terão assim a oportunidade de reescrever simbolicamente outras narrativas sobre quem são ou quem podem ser.

Como sugere Magalhães (2009, p.153):

A literatura nos permite, de fato, vivenciar e (re)criar acontecimentos e experiências, sentimentos e emoções. Além disso, o texto literário apresenta uma natureza lúdica e convida o leitor a compartilhar do jogo da imaginação, da fantasia e ainda a brincar com as palavras. (MAGALHÃES, 2009, p.153)

Avistamos que as prerrogativas:

- 1.2. Compreender o papel social, afetivo, cultural e histórico que as narrativas orais contadas por autores populares oportunizam aos envolvidos.
- 1.3. Compreender como traços da identidade coletiva/individual, em suas múltiplas instâncias, crenças, valores e interesses são revelados nas narrativas.
- 1.4. Perceber traços da identidade social e cultural da comunidade local;

Dialogam diretamente com o que assinalamos nos parágrafos anteriores, uma vez que nas narrativas orais encontramos traços da identidade coletiva que revelam as compreensões de mundo dos sujeitos, sendo ação fundamental da escolar abarcar estas potencialidades para o desenvolvimento do trabalho com a pluralidade cultural, uma das principais e relevantes características do cotidiano escolar,

corroborando com as premissas de que a diversidade cultural é traço fundamental na construção das identidades, que são construídas e reconstruídas no meio social. Reconhecer tal potencial é compreender a escola para além das instituições, enquanto comunidades de vida e de destino, cujos membros vivem juntos e numa ligação absoluta (BAUMAN, 2005).

As prerrogativas em questão nos levam a pensar que as narrativas e a identidade se caracterizam como elos coesos que se entrelaçam, pois como sugere Ricouer (2000, p. 02):

o conhecimento de si próprio é uma interpretação - a interpretação de si próprio, por sua vez, encontra na narrativa, entre outros signos e símbolos, uma mediação privilegiada, - esta última serve-se tanto da história como da ficção, fazendo da história de uma vida uma história fictícia ou, se preferir, uma ficção histórica, comparáveis às biografias dos grandes homens em que se mistura a história e a ficção. (RICOUER, 2000, p.02)

Percebemos que tanto nas narrativas de cunho fantástico quanto nas narrativas da própria experiência os contadores deixam saltar nos seus discursos representações, símbolos, crenças, valores que apontam para aspectos que compõem suas identidades, sejam elas individuais ou coletivas. Nestes termos, Arendt em sua obra: *A condição humana* sinaliza a intrínseca relação entre identidade e discurso:

Na ação e no discurso, os homens mostram quem são, revelam ativamente suas identidades pessoais e singulares, e assim apresentam-se no mundo humano, enquanto suas identidades físicas são reveladas, sem qualquer atividade própria, na conformação singular do corpo e no som singular da voz. (ARENDR, 1989, p. 192).

Para que tais aspectos sejam observados, faz-se necessária que os professores em seu fazer pedagógico promovam o desenvolvimento da capacidade reflexiva do discurso, pois as leituras para o debate das identidades que emergem das narrativas não pode ser feito de forma superficial, de modo a apenas rotular as características dos sujeitos, ou a classificação de suas formas de ver a si e aos outros, tendo em vista que estes discursos são produtos da interação social, das vivências e experiências com outros sujeitos, uma vez que toda identidade é construída a partir de tensões, de conflitos e influências.

Consideramos que as discussões e práticas educativas sobre as identidades a partir das narrativas orais devem ser pautadas no que Giddens (2002, p,

207)observa: “[...] estudo das identidades não é apenas o relacionamento que está em jogo, mas, sobretudo, a democratização da vida pessoal e social que se estende na esfera pública e privada.”

Sendo assim, tendo como base os fatos até aqui expostos, consideramos que o curso Narrativas orais - Entrelaces com as práticas pedagógicas cumpriu o papel e objetivos que foram delineados, principalmente no que tange ao diálogo com os contadores de histórias e suas riquezas culturais, bem como para a reflexividade das temáticas a partir das ações educativas com vistas a uma educação para a pluralidade cultural, orientado pela perspectiva multicultural interativa.

Desta forma, por ora nos contentamos com este breve esboço dos diálogos efetivados com os nossos colaboradores, considerando que cremos termos sistematizado nossas ações ao longo da proposta de formação, bem como termos comunicado as principais proposições apresentadas pelos professores quanto ao potencial das narrativas orais no contexto escolar. Debruçaremos-nos a seguir em apresentar as atividades didáticas construídas pelos professores cursistas com vistas ao uso das narrativas orais em sala de aula.

5.4 AS PROPOSIÇÕES DIDÁTICAS ELABORADAS

Foram elaboradas pelos professores cursistas 17 (dezesete) propostas pedagógicas, entre elas: planos de aula, sequências didáticas e roteiros de aula. Também foram sugeridas umas listas de atividades didáticas que possibilitam à inserção das narrativas orais as práticas escolares.

As temáticas das propostas foram assim desenhadas:

- Memórias Literárias: Se bem me lembro...
- Memórias e histórias de mulheres – reflexos de identidades;
- As relações entre história e memória – A passagem dos revoltosos pelo interior da Bahia;
- As representações da mulher nordestina no imaginário popular expresso pelas narrativas orais dos contadores de história de Tapiramutá;

- O sapo e a onça uma aventura pelos contos populares;
- Memórias da minha vida estudantil;
- A história dos contadores de histórias a nível universal e brasileiro;
- Ouvindo histórias de antigamente – uma forma de compreender o passado e o presente;
- Lendo e escrevendo memórias literárias através das obras de Tatiana Belink e Zélia Gattai;
- Olhares e histórias do município de Tapiramutá pelas vozes dos contadores de histórias
- Como se brincava antigamente?
- Conhecendo os mitos e lendas que compõem o imaginário popular da cidade de Tapiramutá;
- Refletindo sobre as narrativas orais e as obras literárias de Gil Vicente e Ariano Suassuna na perspectiva das representações religiosa;
- As narrativas orais e o pensamento mitológico;
- Conto a conto – um mergulho na tradição oral;

Em linhas gerais podemos dizer que as propostas apresentadas apontam para novas perspectivas em relação ao uso das narrativas orais nas práticas educativas escolares. Identificamos estratégias e abordagens que partem de uma postura crítica, que percebe as narrativas orais como produtos culturais, portadoras de saberes, experiências e conhecimentos. Exemplo disso são os objetivos do plano de aula II - Conhecendo os mitos e lendas que compõem o imaginário popular da cidade de Tapiramutá, a seguir:

Geral:

Valorizar e compreender as narrativas orais como fontes de representações sociais e de identidade, capazes de resgatar a memória, o imaginário e as poéticas que permeiam a cultura local através de contadores populares da cidade de Tapiramutá.

Específicos:

Identificar aspectos da cultura local através da familiaridade com os causos lidos;

Valorizar as narrativas orais e memórias;

Interessar-se em ler causos, manifestando sentimentos, experiências, ideias e opiniões em situações de leitura compartilhada;

Contribuir para a construção da identidade e da elevação da auto-estima da comunidade.

Nesta perspectiva, passamos a analisar as características pedagógicas das propostas elaboradas, sendo assim encontramos as seguintes:

1. Trazem a concepção de aprendizagem como construção social que se desenvolve na interação; desta forma apresentam atividades que promovem a interação não apenas entre os alunos, mas também entre os educandos, a comunidade e a família. Como exemplo, podemos notar nas estratégias a seguir:

[...] orientar para que os alunos em duplas pesquisem junto a comunidade um contador de histórias (podendo ser até mesmo pessoas próximas, da própria família: avós, pais, tios, etc) e produzam um vídeo usando seus celulares das histórias narradas; (Trecho da sequência didática: Conto a conto – um mergulho na tradição oral)

Como atividade para a casa orientar aos alunos que com a ajuda de um adulto pesquisem junto aos seus pais, familiares e/ou vizinhos piadas contadas no tempo em que eram crianças, quem as contava e como eram essas piadas. (Trecho da sequência didática: Da piada ao riso)

Orientar aos alunos para a realização da entrevista que deverá ser feita em grupos de três participantes. Deve-se estabelecer os critérios para a seleção dos entrevistados (neste caso apenas a idade mínima), quantidade de pessoas entrevistadas por grupo, lócus da entrevista (atentar para que cada grupo faça a entrevista num local da cidade) produção de roteiro de perguntas, a forma de registro escrito e em vídeo e a edição dos produtos, estipular prazos para a realização da pesquisa. (trecho da sequência: Memórias literárias: se bem me lembro...)

2. Os conhecimentos e conteúdos são trabalhados pela perspectiva da contextualização, baseados em uma situação real, situadas no contexto local, visto que muitas das estratégias partem da própria história do aluno, suas visões de mundo e situações do seu cotidiano. Como podemos perceber nos trechos abaixo:

Como início da sequência para que seja feita a introdução da temática em estudo, propor uma Roda de memórias, a partir de questionamentos e problematizações do professor:

a) Mostrar imagens ligadas a infância (crianças correndo na chuva, pulando corda, soltando pipa, brincando de esconde-esconde, ouvindo histórias dos avós, etc.) Fazer a leitura das imagens deixando-os livres para narrar suas impressões.

b) Em seguida perguntar:

- Qual o momento mais marcante da infância de vocês? Aquele que quando se lembram dá vontade de voltar a ser criança novamente?
- Vocês tem alguma foto, ou objetos que contribuem para recordar momentos assim?

- Vocês conhecem as memórias e lembranças da infância dos seus pais?
(Trecho da sequência didática: Memórias Literárias – Se bem me lembro...)

Há uma crença de que São Pedro é o santo das viúvas, inclusive em nossa cidade há a tradição das pessoas viúvas ascenderem uma fogueira na noite de São Pedro. Vocês sabem citar outras representações e crenças que estão atreladas a cada um dos santos expostos nas imagens?

Vocês já ouviram alguma história/narrativa sobre santos?

Na Literatura vocês já leram alguma obra falasse sobre as questões religiosas?

(Trecho da sequência didática: Refletindo sobre os entrelaces entre as narrativas orais e as obras literárias de Gil Vicente e Ariano Suassuna na perspectiva das representações religiosas).

3. Transposição didática voltada para a interdisciplinaridade, geralmente envolvendo duas ou três disciplinas, numa perspectiva de diálogo entre os saberes e temas abordados. Vejamos a seguir:

Proposta de sequência didática para 9º ano do ensino Fundamental II, a ser desenvolvida de forma interdisciplinar (Língua Portuguesa, Artes e história), a proposta parte das narrativas orais e dos relatos de memória como elementos problematizadores para refletir sobre as identidades femininas no contexto local e nacional. (trecho da sequência didática: Memórias e histórias de mulheres – Reflexos de identidades).

Sequência didática, voltada para o 1º ano do Ensino Médio, que se desenvolverá pelas disciplinas de: História, Língua Portuguesa e cidadania. A proposta em questão busca contextualizar a narrativa oral sobre a passagem dos Revoltosos em Tapiramutá para a partir de então oportunizar os reflexos da Coluna no contexto regional e nacional; (Trecho da sequência didática: As relações entre história e memória – A passagem dos revoltosos pelo interior da Bahia).

4. Inovação nas atividades didáticas trabalhadas em sala de aula para além da reprodução ou da instrumentalidade, entre elas o uso do celular para a realização de pesquisa, produção de peças teatrais, rodas de memória, exposições, saraus, confecção de murais e ilustrações, produção de histórias em quadrinhos, produção de documentários a partir das entrevistas à comunidade, entre outras. Estas atividades trazem como mudança o papel do aluno que passa ser protagonista do processo de ensino e aprendizagem. Como notoriamente podemos observar, nos trechos abaixo:

Pedir para que os alunos nos mesmos grupos pesquisem em seus celulares sobre os revoltos de 1926 na Bahia, a partir dos endereços eletrônicos abaixo:

<http://www.recantodasletras.com.br/artigos/4218306>

<http://historiasdenossainfancia.blogspot.com.br/2009/02/os-revoltosos.html>

<http://quajeruonline.blogspot.com.br/2010/12/historia-da-passagem-da-coluna-prestes.html>

(Trecho da sequência didática: As relações entre história e memória – A passagem dos revoltosos pelo interior da Bahia).

Como atividade final pedir para que os alunos nos mesmos grupos produzam uma releitura das obras estudadas através da produção de dramatizações/peça teatral.

Promover momentos para ensaios das equipes durante as oficinas de Teatro do PROEMI no turno oposto.

Organizar um sarau de histórias para que alunos apresentem as encenações das releituras para toda comunidade;

(Trecho da sequência didática: Refletindo sobre os entrelaces entre as narrativas orais e as obras literárias de Gil Vicente e Ariano Suassuna na perspectiva das representações religiosas).

5. Propostas de leitura e interpretação mais amplas, não se resumem apenas a leitura de textos escritos, mas a diversos outros portadores textuais: letras de música, documentários, filmes, áudios, imagens. Atividades estas, que oportunizam aos alunos lançar mão de habilidades cognitivas e reflexivas abrangentes, tais como: ativar conhecimentos prévios, interagir com novas opiniões, estabelecer relações com outros fatos e situações, e até mesmo buscar por novas informações. A exemplo destas atividades podemos citar a utilizada na sequência sobre:

Iniciar a aula distribuindo aos alunos a transcrição da história contada pelo Senhor Odonel Fonseca sobre as andanças dos Revoltosos em Tapiramutá. Após a leitura da história questionar aos alunos sobre o movimento dos revoltos se eles já haviam estudado sobre o tema na escola, se eles sabiam quais as intenções e objetivos dos revoltos e se conheciam outras histórias narradas por pessoas da comunidade sobre este assunto.

Em seguida pedir que em grupos os alunos façam um levantamento das visões do contador sobre este movimento com vistas a refletirmos quais as mudanças que este episódio trouxe para a vida do narrador e dos seus familiares.

Socializar as reflexões dos grupos que serão comentadas e problematizada com intervenções do professor;

Exibir o documentário: Eu vi a coluna Prestes passar, disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=EyImYY9U4iA>

<https://www.youtube.com/watch?v=4YOh9FN8i5A>

Debater com os alunos sobre:

a) A partir das histórias narradas no documentário quais as impressões que população quanto à passagem da coluna Prestes?

b) As histórias se assemelham ou se distanciam da história contada por Senhor Odonel?

c) Com base no que discutimos até aqui, quais as relevâncias dos relatos de memória, dos testemunhos e histórias da tradição oral para a reconstrução e entendimento da história de um povo?

(Trecho da sequência didática: As relações entre história e memória – A passagem dos revoltosos pelo interior da Bahia).

Após apresentarmos esta síntese das características das propostas, cabe sinalizarmos que apesar dos grandes avanços que visualizamos nos trechos citados acima, ao fazermos uma leitura mais aprofundada, percebemos em algumas das propostas ainda permanecem abordagens didáticas que prezam pelo conteúdo, estando as narrativas orais sendo utilizadas como um pretexto, um recurso para o desenvolvimento e estudo dos conteúdos curriculares. Tal perspectiva é ilustrada no roteiro de aula I, sobre leitura e escrita de textos do gênero memórias literárias, a seguir:

Desejamos nas aulas alcançar os seguintes objetivos:

- Ler, ouvir e comentar textos com base no gênero memórias literárias;
- Identificar as características formais e discursivas do gênero memórias literárias;
- Planejar, produzir, reescrever e revisar memórias literárias.

Estes objetivos deixam implícito que as narrativas são concebidas como textos pertencentes ao gênero memórias, seu potencial é reduzido ao plano conceitual, um meio para desenvolver as habilidades de leitura, para conhecer as características do gênero textual, e em seguida poder produzir, reescrever e revisar textos das características do gênero. Não é revelado, em nenhum momento, a percepção das narrativas enquanto produto cultural.

Bem como, notamos alguns problemas quanto ao planejamento, visto que em algumas propostas as estratégias utilizadas não são claras, deixam dúvidas sobre quais caminhos devem ser seguidos em cada etapa do planejamento, não uma preocupação em há detalhar os procedimentos ou direcionamento das ações.

Seguindo esta linha de análise, identificamos também problemas na articulação entre tema, conteúdo e objetivos, em alguns casos não conseguimos visualizar a relação entre estes elementos. Em outras situações, o problema está no tempo pedagógico estimado para o desenvolvimento das habilidades e conhecimentos estabelecidos, visto que, muitas vezes as delimitações feitas pelo quantitativo de horas aula, não garantem a construção dos conhecimentos pedidos em cada atividade, ou etapa.

Salientamos que estas permanências por uma abordagem conteudista e conceitual, assim como os problemas no planejamento aparecem em um menor número. Se compreendemos que estas situações nos apontam para a necessidade

de redimensionar o planejamento dos futuros programas e projetos de formações continuadas, com vistas a dirimirmos tais dificuldades.

Reportando-nos para a lista de atividades indicadas pelos professores para o uso das narrativas orais em sala de aula e no cotidiano escolar, tivemos as seguintes sugestões:

1. Feira Literária;
2. Dicionário das narrativas orais;
3. Produção de mostra de vídeos, curta-metragem e documentários dos contadores narrando suas histórias;
4. Produção de animações e de desenhos animados;
5. Produção de peças teatrais;
6. Releituras das narrativas para o contexto atual tornando-as obras abertas para os alunos modificarem, reescreverem dialogando com outras narrativas;
7. Atividades de comparação entre textos;
8. Rodas de memórias;
9. Dramatização das histórias contadas;
10. Telejornal dos contos fantásticos;
11. Momentos para contação de histórias;
12. Saraus com contação de histórias, apresentação de chulas, declamação de cordéis, poesias, apresentações teatrais, etc;
13. Atividades de leitura e interpretação das narrativas orais;
14. Produção de Ilustrações das narrativas orais;
15. Pesquisar e produzir biografias dos contadores;
16. Produzir coletânea de causos e lendas.

Esta lista de sugestão apresentada nos revela olhares diferenciados que extrapolam as formas tradicionais que presam pelas atividades de exposição e registro. Percebemos que estas propostas partem de uma perspectiva inovadora, criativa e dialógica que poderão despertar a curiosidade dos alunos para a construção de novas aprendizagens mediadas pelo uso das narrativas orais.

Nestes termos, fazemos referência as ideias de Severino (1998) quanto à importância de centrarmos nossos esforços pedagógicos na perspectiva das práticas efetivas, para além do fundamentalismo teórico e conceitual. Nas palavras do autor:

[...] impõe-se despriorizar a perspectiva epistemológica, excessivamente valorizada pela modernidade. É que ela é precedida da perspectiva axiológica, qual seja, a referência fundamental da existência humana é a prática. (SEVERINO, 1998, p.32)

Sob esta perspectiva fundamentada na prática, no fazer, no agir como caminho construtor de novos horizontes para a efetivação, socialização e produção de saberes que consideramos que as proposições elaboradas pelos professores ao longo do curso de formação Narrativas Orais – Entrelaces com as práticas educativas, conseguem materializar um dos nossos grandes objetivos com os desenvolvimento da pesquisa: o de elaborar proposições didáticas com vistas a inserção das narrativas orais nas práticas educativas escolares.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a realização deste trabalho traçamos como objeto de estudo as narrativas orais dos contadores de história da cidade de Tapiramutá sob o viés socioeducativo, por compreendermos as lacunas à nível local referente à temática, bem como pela relevância de pensarmos uma práxis educativa multicultural, na perspectiva dialógica orientada pela relação do sujeito com a alteridade, uma vez que a voz, a sabedoria e os conhecimentos dos contadores tradicionais tem se perdido no ritmo acelerado da vida pós-moderna.

Em relação ao contato com os narradores podemos dizer que estes foram momentos enriquecedores que nos possibilitou compreender e vivenciar com muita força o quanto estes sujeitos mais do que detentores de uma memória que se reconstrói por caminhos tortuosos, são encantadores das palavras, fonte de sabedoria e conhecimento entalhados na complexidade da vida cotidiana que aos poucos se silenciam frente ao obscurecimento da tradição cientificista moderna.

A partir das experiências perpassadas nesse estudo pelo fazer e pelos discursos dos contadores populares, fomos embebidos pelo imperativo de defendermos uma outra compreensão cultural, capaz de visibilizar o conhecimento não apenas como exclusividade das ciências eruditas e segmentadas. Eles reforçaram em nós a emergência em se perceber a cultura em suas muitas expressões, como uma oportunidade de ver adiante e de compreender que conhecer é acima de qualquer coisa um processo humano, histórico e dialético.

Por este entendimento é que buscamos no decorrer da pesquisa promover momentos e atividades para a contação de histórias, tendo em vista o reconhecimento e valorização dos contadores de histórias enquanto atores sociais, culturais e históricos. E neste sentido avaliamos que obtivemos frutos positivos, especialmente junto aos professores e aos alunos diretamente envolvidos, visto que muitos foram os depoimentos que deixam saltar a percepção dos contadores e das narrativas como fonte cultural que carece ter mais visibilidade no seio escolar, bem como nas atividades culturais do município.

No tocante as narrativas orais, após um denso trabalho de análise e interpretação, podemos afirmar que estas nos possibilitaram estar a diante de uma gama diferenciada de expressões e nuances: afetivas, pessoais, imaginárias,

identitárias, coletivas. Estas narrativas nos apontaram para a diversidade de experiências e de diálogos socioculturais alimentadas e reconstruídas pela força simbólica do imaginário social.

Este imaginário social fica evidenciado nas narrativas que compõem o conjunto 1, que explicitamos no capítulo IV. Sobre os contadores e as narrativas orais, as quais expressam a legitimação de lendas e mitos sobre a Caipora, o lobisomem, as almas penadas e as botijas de dinheiro. Tratam-se de narrativas onde o fantástico e o real se entrelaçam como experiência do mítico e do sagrado, logo, o sobrenatural, o fantasmagórico são pontes de uma explicação metafísica para eventos e experiências vividas.

Sendo assim, podemos afirmar que este trabalho se constituiu em um recurso de significativo valor cultural e social, por sua configuração de ressignificação da força do discurso dos contadores populares e das narrativas orais baseada na possibilidade de uma compreensão constituída além da mera catalogação, mas como uma ação movida pela necessidade de alteridade e empoderamento deste atores sociais, em subverter a ordem do não-lugar para uma nova ordem em que os contadores e as narrativas orais sejam reconhecidos e valorizados enquanto portadores de uma manifestação cultural permeada de saberes e conhecimentos.

Neste sentido, podemos também afirmar que os nossos estudos se colocam numa batalha política, uma vez que, diante no contexto contemporâneo, tão marcado pela fluidez, pelas mudanças, esta poética presente nesta arte de encantar através da palavra tem sido fortemente relegada a um segundo plano epistemológico e influenciada pela cultura de massa. Na qual, o narrador popular, deveras mestiçado, o contador de histórias que se utiliza da hibridez oral, dos mergulhos na memória, dos gestos e tons de voz está sendo aos poucos emudecidos, estão sendo substituídos por programas de TV cada vez mais deletérios, pela instantaneidade de telefones celulares e seus aplicativos, pelos games e por tantos outros recursos tecnológicos.

Sendo assim, ao nos colocarmos a discutir o viés socioeducativo das narrativas orais, onde buscamos colaborativamente através do curso de formação, com um grupo de 19 (dezenove) professores da Educação Básica discutir e elaborar atividades e propostas pedagógicas com vistas a inserção das narrativas orais nas práticas educativas escolares, percebemos que muitas foram as contribuições e

avanços conquistados principalmente quanto as mudanças de concepções operadas pelos professores participantes do curso de formação, entre elas podemos citar:

- a) A percepção dos contadores de histórias e das narrativas orais como patrimônio cultural;
- b) A compreensão da diversidade e da complexidade de experiências e saberes oriundos das narrativas orais;
- c) O potencial sócio-histórico presentes nas narrativas e no contato com os contadores de histórias que deram origem a 17 (dezesete) propostas didáticas e uma lista de atividades.

No entanto, cabe também destacarmos que a partir da triangulação dos dados: discussões, produções didáticas e questionários realizadas ao longo das oficinas percebemos que:

- a) Ainda se faz presente a compreensão binária de cultura, fazendo-se necessário um maior aprofundamento acerca das concepções culturais.
- b) Algumas propostas didáticas apontam para atividades, nas quais as narrativas orais são pretextos para o trabalho dos conteúdos programáticos listados, ficando no não-lugar a relevância sócio, cultural e histórica das narrativas;
- c) Faz-se presente em alguns discursos a ideia do uso folclorizado das narrativas enquanto produto cultural oriunda das camadas populares;

Outro ponto que consideramos decisivo neste processo de itinerância colaborativa junto ao grupo de professores da Educação Básica é a importância de ampliarmos as discussões para um número ainda maior de professores e quem sabe de coordenadores pedagógicos sobre o currículo escolar na perspectiva cultural, tendo em vista, que este conhecimento se faz incipiente para compreendermos as narrativas orais, bem como outras formas de expressões artísticas e culturais provenientes das camadas populares como elementos integrantes para uma práxis educativa indexicalizada, contextualizada com a realidade local.

Todas estas considerações sobre este trabalho nos remetem a pensarmos nos compromissos que assumimos: visitar as narrativas e histórias orais,

fomentando seu potencial educativo crítico. Para tanto, admitimos que os avanços conquistados nos provam e reiteram que ele não pode ser finalizado neste momento, uma vez que compreendemos que experimentamos apenas um caminho entre os muitos possíveis, reconhecemos que existem uma plêiade de possibilidades a serem experienciadas.

Desta forma, ao sabermos do diferencial e especificidade que estão subjacentes nos mestrados profissionais quanto ao desdobramento e acompanhamento da pesquisa ao longo dos próximos 02 (dois) anos, vislumbramos através da escuta das proposições do grupo colaborativo de professores a implementação das ações como:

- a) Implementação de grupo de estudos sobre as narrativas orais na cidade de Tapiramutá;
- b) Promover em parceria com o Departamento de cultura do município atividades e eventos para a contação de histórias;
- c) Organizar e publicar uma coletânea das proposições didáticas sobre o uso das narrativas orais nas práticas educativas escolares;
- d) Pesquisar e produzir um livro com as biografias dos contadores de Tapiramutá e suas narrativas;

Por fim, ao refletirmos de maneira geral sobre as nossa itinerâncias e resultados da pesquisa podemos concluir que conseguimos alcançar os nossos objetivos propostos e acreditamos que conseguimos “espalhar sementes” sobre o potencial cultural, social e educativo das narrativas orais não apenas para os professores envolvidos na formação, mas para os alunos e a comunidade que tiveram contato com os contadores e as narrativas orais, através dos momentos de contação que promovemos, do livro das narrativas dos contadores de Tapiramutá que será distribuído às escolas do município.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Teodoro W.; HORKHEIMER, Marx. **Dialética do Esclarecimento**. Tradução Guido de Almeida, Rio de Janeiro: J. Zahar, 1988.

AMAR, Victor Manuel. **Tecnologías de la Información y la Comunicación, Sociedad y Educación (Sociedad, e-herramientas, professorado y alumnado)**. Madrid: Editora Tébar, 2014.

APPLE, M. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

ARENDT, H. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense. 1989.

BACZKO, Bronislaw. Imaginação social. In: **Enciclopédia Einaudi**. Vol.1. Memória e História. Lisboa: Imprensa Nacional e Casa da Moeda, 1984.

BARROS, José D' Assunção. **O campo da história: especialidades e abordagens**. Petrópolis: Vozes, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro : Zahar, 2005.

BENJAMIN, Walter. O narrador – considerações sobre a obra de Nicolai Leskov. In: _____. **Magia e Técnica, Arte e Política**. Obras Escolhidas I. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense. 1986.

BHABHA, Hommi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

BONDIA, J.L. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Bras. Ed., 19, 20-28.2002.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**. 17 ed. São Paulo: Companhia das letras. 2012.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2001.

BOURDIEU, P. (2002). A escola conservadora: As desigualdades frente à escola e à cultura (Gouveia, A. J., Trad.). In Nogueira, M. A. & Catani, A. (Orgs.). **Escritos e Educação** (pp. 39-64). Petrópolis, RJ: Vozes.

CANEN, A. e MOREIRA, A. F. B. Reflexões obre o multiculturalismo na escola e na formação docente. In: CANEN, A. e MOREIRA, A. F. B. (Orgs.) **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas: Papirus, 2001.

CANTONI, M. G. S. **A interculturalidade no ensino de LE: uma preparação para o ensino pluricultural – o caso do ensino de língua italiana**. UFPR. Curitiba, 2005.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e Democracia**. São Paulo: Cortez, 2011.

CHARTIER, Roger. História intelectual e história das mentalidades. In: **A história cultural entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria – análise – didática**. São Paulo: Moderna, 2009.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura infantil: teoria e prática**. São Paulo: Ática, 2006.

DEBOR D, G. **A sociedade do espetáculo** (E. S. Abreu, Trad.). Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DEMO, Pedro. **Pesquisa, princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez. 11. ed. 2000.

D'AGOSTINI, Franca. **Analíticos e Continentais**. São Leopoldo, RS: Unisinos, 2002.

DURKHEIM, Émile. **Da divisão do trabalho social**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

DURSTON, J. **Construyendo capital social comunitario**. Revista de la CEPAL n. 69, Dic. 1999.

ECO, Umberto. **Obra aberta. Forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas**. Trad. de Giovanni Cutolo, São Paulo: Perspectiva, 1991.

FAZENDA, Ivani, Catarina Arantes. (org.). **Didática e Interdisciplinaridade**. São Paulo: Papyrus.9.ed. 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática Educativa**. São Paulo. Editora: Paz e Terra, 2011.

_____. Paulo. **A Importância do Ato de Ler**. 20. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

_____. **Conscientização – Teoria e Prática da Libertação: Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire**. 3.ed. São Paulo: Moraes, 1982.

_____. **Educação como Prática da Liberdade**. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade: curso no College de France (1975-1976)**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. 7. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

GARCIA CANCLINI, Néstor. **Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização**. 4. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.

GARCIA CANCLINI, Néstor. **Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006.

GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GIROUX, Henry e SIMON, Roger. Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: Moreira, Antonio Flavio e Silva, Tomaz Tadeu (Orgs.). **Currículo, Cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

GIROUX, Henry. **Os Professores como Intelectuais – Rumo a uma Pedagogia Crítica da Aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. **Placeres Inquietantes – Aprendiendo la Cultura Popular**. Barcelona, Paidós, 1985.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: Teoria e História**. Petrópolis: Vozes, 2007.

GÓES, Lúcia Pimentel. **Introdução à literatura para crianças e jovens**. São Paulo: Paulinas, 2010.

GONÇALVES, E. M. **Iniciação à pesquisa científica**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2001.

HABERMAS, Jurgen. **Técnica e ciências como “ideologia”**. Lisboa: Edições 70, 1996.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo, Ed. Vértice, 2006.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro – 7. ed. Editora DP&A. São Paulo, 2002.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo: Parte I**. 12. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação - os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HESS, Remi. O momento do diário de pesquisa na educação. In: **Ambiente e Educação – vol. 14 – Rio Grande: Universidade Federal do Rio Grande, 1996**.

JOLY, M. **Introdução à análise da imagem**. (M. Appenzeller, Trad.). Campinas: Papirus, 1996

JOVCHELOVITCH, Sandra; GUARESCHI, Pedrinho (Orgs.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2013.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W. ;KRAMER, Sônia. **Leitura e escrita de professores: da prática de pesquisa à prática de formação**. Revista Brasileira de Educação, n. 7, Jan./ Fev. / Mar./Abr., 1998.

LÉVI-STRAUSS, Claud. **Antropologia Estrutural**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2011.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo, diversidade e equidade**. Salvador: Editora EDUFBA. 2007.

MAFFESOLI, Michel. **O imaginário é uma realidade**. Revista FAMECOS: mí-dia, cultura e tecnologia, Vol. 1, No 15 (2001). Disponível em: <http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/famecos/article/viewArticle/285>.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. Trad. Alda Saldanha. – Lisboa: Presença, 1998.

MARTINS, Raimundo e TOURINO, Irene (Orgs) **Educação da Cultura Visual: narrativas do ensino e pesquisa**. Santa Maria (RS). Editora UFSM, 2009.

MORAES, M.C. **O paradigma educacional emergente**. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1996.

MOREIRA, A. F. B. e CANDAU, V. M. **Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos**. Revista Brasileira de Educação. N. 23, p. 156-168, 2003.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro. Editora: Zahar, 1978.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. In: **Projeto História**. São Paulo: PUC, n. 10, p. 07-28, dez. 1993.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

RICOEUR, Paul. **La memoria, la historia, el olvido**. Buenos Aires: Éditions du Seuil, 2000.

ROMANELLI, Geraldo e Biasoli-Alves, Z. M. M. (Orgs.) **Diálogos metodológicos sobre prática de pesquisa**. Ribeirão Preto-SP: Legis Summa, 1998,178 p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SISTO, Celso. **Textos e Pretextos sobre a arte de contar histórias**. Belo Horizonte. Editora: Aletria, 2012.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy, BRINA, Heliana, MACHADO, Maria Zélia (orgs). **A Escolarização da Leitura Literária: O Jogo do Livro Infantil e Juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA, Elizeu C. **O conhecimento de si** – estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A/UNEB, 2006.

TOURAINÉ, Alain. **Crítica da Modernidade**. Trad. De Elia Ferreira Edel. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

TOURAINÉ, Alain. **Poderemos viver juntos? Iguais e diferentes**. Petrópolis: Vozes, 2003

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção e leitura**. São Paulo: Cosac Naify. 2.ed.2007.

APÊNDICES



Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Departamento de Ciências Humanas – Campus IV
Programa de Pós-Graduação em Educação e
Diversidade – PPED
Mestrado Profissional em Educação e Diversidade - MPED



EMENTA

Curso: Narrativas Orais - Entrelaces com as Práticas Educativas.

Mestranda: Nádia Barros Araújo

Professor Orientador: Doutor Antenor Rita Gomes

Horas/aula semanais: 4 horas/aula

Total de horas/aula: 80 horas

Curso a que se destina: Professores da Rede Municipal, Estadual e Particular da cidade de Tapiramutá/Bahia.

EMENTA DO CURSO:

Parte-se do entendimento das narrativas orais como produtos culturais permeados de símbolos e elementos do imaginário que compõem as representações da identidade dos sujeitos. Ocupa-se das narrativas orais dos contadores de história de Tapiramutá como fonte para a reflexão e elaboração de práticas educativas, visando à construção de propostas, atividades e matérias de uso didático.

OBJETIVOS:

- Trabalhar com as narrativas orais como textos portadores de sentidos e significados presentes na dinâmica social vivida pelos diversos sujeitos.
- Compreender as narrativas orais como fontes de representações sociais e de identidade, capazes de resgatar a memória, o imaginário e as poéticas orais que permeiam a cultura local.

- Proporcionar aos professores contato com contadores de histórias da cidade de Tapiramutá e com as narrativas orais comumente contadas e recontadas por autores populares, a fim de compreender o papel social, afetivo e histórico que estas narrativas nos oportunizam.
- Compreender os entrelaces entre a oralidade e a escrita na produção e recriação de textos populares e canônicos.
- Elaborar propostas didáticas e atividades diversas que visualizem a inserção das Narrativas orais nas práticas educativas.

JUSTIFICATIVA:

A arte de contar histórias é milenar, uma prática que tem se perpetuado ao longo dos tempos com as mais diversas funções e abordando uma gama diversificada de temáticas. Através da criatividade, do imaginário, o narrador utiliza a linguagem alegórica para suscitar suas emoções, suas experiências, suas formas de ver o mundo, transportado o ouvinte para um lugar simbólico, permeado por significados e significações, capazes de interferir na formação identitária de um grupo social.

Desta forma, acreditamos que as Narrativas orais como construto social, para além da folclorização, são fontes indispensáveis para pensarmos no fazer pedagógico diferenciado, pautado na práxis cultural, numa perspectiva crítica onde imaginação e representação se constituem em possibilidades para formação identitária.

METODOLOGIA:

Como procedimentos metodológicos utilizaremos as oficinas temáticas, as quais deverão oferecer atividades de reflexão, estudo teórico e experimentação, para tanto proporemos grupos de estudos, dinâmicas, atividades em grupos, exposições participadas, Hora do Causo, entrevistas narrativas, apresentações e dramatizações, como ponto de partida para a elaboração de propostas pedagógicas autorais que visualizem a inserção das narrativas orais nas práticas educativas.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

- Narrativas orais e Memória
- Narrativas orais e identidade.
- Narrativas orais e Representações sociais.
- Narrativas Orais e suas relações com o imaginário.
- Literatura oral e literatura clássica.
- Narrativas orais e atividades de apresentação e publicação.

PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM:

A avaliação terá cunho formativo e ocorrerá ao longo de todo processo do ensino e da aprendizagem a cada oficina realizada, observando participação efetiva nos encontros e a realização das atividades solicitadas.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

AVELAR, Gislayne e SORSY, Inno. **O ofício do contador de histórias**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BENJAMIN, Walter. O narrador - considerações sobre a obra de Nikolai leskov. In: **Magia e técnica, arte e política**. Ensaios sobre literatura e história da cultura (Trad.Sérgio Romanet). São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOSI, Éclea. **Memória e sociedade** – Lembrança de velhos. São Paulo, SP. T.A. Editor, 1979.

BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2001.

CASCUDO, Luís da Câmara.**Contos Tradicionais do Brasil**. São Paulo: Editora Global, 2004.

_____.**Literatura Oral no Brasil**. São Paulo: Global: 2006.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice/Ed. Revista dos Tribunais, 1990.

JOVCHELOVITCH, Sandra; GUARESCHI, Pedrinho (Orgs.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2013.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 5. ed. Trad. De Bernardo Leitão. Campinas: Ed Unicamp, 2003.

MATOS, Gislayne A. **A Palavra do Contador de Histórias: sua Dimensão Educativa na Contemporaneidade**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2005.

_____. **O Ofício do Contador de Histórias**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2005.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa(tomo III)**. São Paulo: Papyrus, 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SILVEIRA, Maria Claurênia A. Contadores de histórias: tradição e cotidiano. In: BATISTA, Maria de Fátima Barbosa de Mesquita et.al. **Estudos em Literatura Popular**. Edição comemorativa dos 25 anos do PPLP. João Pessoa: Universitária/UFPB, 2004.

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

ZUMTHOR, Paul. **A letra e a voz: a "literatura" medieval**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

GIRARDELLO, Gilca (org.). **Baús e chaves da narração de histórias**. Florianópolis: SESC/SC, 2004. MACHADO, Regina. Acordais: fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias. São Paulo: DCL, 2004.

BANDEIRA, Pedro. **Transcrito de cavalcando o arco-íris**. São Paulo: Moderna, 1985.

AZEVEDO, Ricardo. **Conto popular, literatura e formação de leitores**. Revista Releitura, Belo Horizonte. n. 21, p. 79-187, abr. 2007. Disponível em: <http://www.ricardoazevedo.com.br/artigos/> . Acesso em: 23 set. 2015.

RIBEIRO, Kelly Cristine. **Contos de tradição oral: uma proposta de ensino-aprendizagem fundada na oralidade**. Disponível em: <https://cadernodematerias.files.wordpress.com/2012/03/2011oralidadeescrita.pdf>. Acesso em: 23 set. 2015.

SILVA, Daniele. **Gêneros textuais: contos populares e a formação de leitores**. Tarrafa: Revista do NUPE (núcleo de pesquisa e extensão) do DEDCI.V.1, n.1, 2012. P.42 a 48. Disponível em: <http://www.uneb.br/tarrafa/files/2012/10/G%C3%AAneros-textuais.pdf>. Acesso em: 23 set. 2015.

Vídeoteca:

Flávio Rocha em Alexandre e Outros Heróis

https://www.youtube.com/watch?v=mOegR_JWj6E

Historias De Chicó Do Filme O Alto Da Compadecida

https://www.youtube.com/watch?v=yF4Y743_TkM

Identidade e diferença na perspectiva dos Estudos Culturais

<https://www.youtube.com/watch?v=JJvliwiLHuM>.

XI Sarau Literário - Escola Severino Cabral

<https://www.youtube.com/watch?v=VTscRmjveTU>

Zygmunt Bauman - Identidade pessoal

<https://youtu.be/sMaWuh6nw3g>



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE - PPED

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE - MPED

CURSO: AS NARRATIVAS ORAIS – ENTRELACES COM AS PRÁTICAS EDUCATIVAS.

MESTRANDA: NÁDIA BARROS ARAÚJO

PROFESSOR ORIENTADOR: DOUTOR ANTENOR RITA GOMES

CARGA HORÁRIA TOTAL 80 HORAS

**PLANEJAMNTO DAS
OFICINAS TEMÁTICAS**

DATA/ CARGA HORÁRIA	TEMÁTICA	OBJETIVOS	PROCEDIMENTOS	PRODUTO ESPERADO	RECURSOS
04 horas	Apresentação do projeto de pesquisa: NARRATIVAS ORAIS – Entrelaces com as Práticas Educativas Escolares.	Apresentar o projeto de pesquisa. Estabelecer diálogo com professores sobre suas opiniões e sugestões de possíveis ações para a execução do projeto de pesquisa.	Apresentar o projeto de pesquisa através de slides. Exibir o vídeo: Painel audiovisual dos narradores de Tapiramutá. Propor roda de conversa para que os professores exponham suas opiniões e dúvidas sobre o projeto e possam sugerir ações quanto à execução do mesmo. Obs. As opiniões e sugestões darão suporte para a elaboração do plano de ação das oficinas temáticas.	Diagnóstico de temas e proposições dos professores que servirão de suporte para o planejamento das oficinas temáticas.	Data Show; Notebook; Caixa de som; Gravador; Máquina fotográfica.
04 horas	Narrativas orais e memórias.	Refletir sobre como as memórias pessoais, familiares e profissionais são parte da formação individual de cada um de	1. Introduzir a Oficina com a socialização da pauta; Propor a Atividade: Colcha de retalhos a. Pedir a todos os participantes para relembrem um pouco de suas		Retalhos de diferentes cores; Linha de tecido Aglhas; Textos xerocopiados; Papel ofício.

		<p>nós</p> <p>Compreender o passado pessoal e coletivo, com suas histórias, memórias, acontecimentos e particularidades, como uma fonte significativa para produção literária.</p> <p>Refletir sobre o papel da memória e do contar a própria história no mundo atual.</p>	<p>histórias pessoais e das histórias de suas famílias, pensando em suas origens, sentimentos e momentos marcantes, em sonhos, enfim, em tudo aquilo que cada pessoa considera representativo de sua vida afetiva e pessoal.</p> <p>b. Num segundo momento pedir que relembre de um fato ou momento que marcou sua vida profissional, como se tornou professor, um momento, uma pessoa, uma atividade.</p> <p>c. Depois disso, pedir para escolherem pedaços de tecidos para pintar símbolos, cores ou imagens relacionadas às suas lembranças, uma para cada (pessoal e profissional).</p> <p>Obs. Esse é um momento individual, que deve levar o tempo necessário para que cada um se sinta à vontade ao expressar o máximo de sua história de vida.</p> <p>d. Quando todos terminarem propor a composição da Colcha de Retalhos, que pode ser feita costurando ou colando os trabalhos de cada</p>		
--	--	--	---	--	--

			<p>um, sem ordem definida.</p> <p>2. Hora da Reflexão: Na atividade que realizamos ativamos a memória individual, nossas lembranças, momentos que marcaram nossas vidas, na dimensão pessoal e profissional. Porém poderíamos ter pensando sobre múltiplos aspectos: familiares, educacionais, sociais, políticos, entre outros. Nas civilizações iniciais, retomávamos as lembranças com base apenas na oralidade, uma vez que não havia registros: escritos, fotográficos, cinematográficos, bibliográficos. Logo o ato de narrar era central nas civilizações antigas. Neste sentido, qual o papel social da memória no contexto atual?</p> <p>3. Após fazer a escutatória das respostas à provocação anterior exibir trecho do filme “Os croods” – no qual retrata o papel da contação de histórias na idade da pedra.</p>		
04 horas	Narrativas orais e memórias.	Compreender o papel social, afetivo e histórico que as narrativas orais realizado por autores populares	<ul style="list-style-type: none"> • Propor estudo e discussão do texto: “A memória como função social” – Ecléa Bosi. • Após as discussões pedir para que os professores 	Lista de sugestões de atividades sobre Narrativas Orais e Memórias.	

		<p>nos oportunizam.</p> <p>Elaborar atividades pedagógicas sobre as narrativas orais e sua relação com a memória.</p>	<p>em pequenos grupos produzam atividades pedagógicas que contemplem o tema: Narrativas e memórias.</p>		
04 horas	Narrativas orais e memórias.	<p>Conhecer as histórias orais que marcaram os professores.</p> <p>Promover contato dos professores com os contadores de histórias.</p> <p>Ouvir histórias que marcaram a infância dos contadores convidados.</p>	<p>A. Retomar a oficina anterior através da socialização das produções dos grupos.</p> <p>B. Em seguida convidar os professores para a atividade - A hora do Causo: Inicialmente pedir que os professores conte histórias e causos que lhes marcaram. (fazer registro)</p> <p>C. Após a audição das histórias e causos dos professores convidar os contadores Sr. Cristovão e Sr. Nivaldo que irão contar histórias e causos que marcaram suas infâncias</p> <p>D. Intervalo para o “Café com prosa”</p> <p>E. Agradecer a presença dos contadores e</p>	A hora do causo.	<p>Gravador;</p> <p>Máquina fotográfica;</p> <p>Serviço de filmagem;</p> <p>Histórias xerocopiadas;</p> <p>Papel ofício;</p>
04 horas	Narrativas orais e memórias.	<p>Produzir plano de aula com as narrativas orais.</p>	<p>A. Retomar a oficina anterior pedindo para os professores relatem suas impressões sobre o encontro com os contadores, em seguida distribuir aos professores a transcrição das histórias contadas para que em duplas</p>	Planos de aula.	

			<p>escolham uma delas e façam a leitura mais aprofundada e se preparem para recontá-las sem o auxílio da escrita.</p> <p>B. Reconto das histórias pelas duplas.</p> <p>C. Na continuidade pedir para que nas mesmas duplas e com a mesma história façam um plano de aula utilizando-a.</p> <p>D. - Socialização das atividades.</p>		
04 horas	Narrativas orais e identidade.	<p>Refletir sobre os conceitos e concepções de identidade.</p> <p>Compreender a identidade algo em construção, processo contínuo e dinâmico de autoconhecimento em relação aos aspectos pessoais, sociais, culturais e profissionais.</p> <p>Perceber a identidade e a diferença como criações sociais e culturais que adquirem sentido através da linguagem e dos sistemas simbólicos.</p>	<p>A. Dinâmica: Quais objetos me representam enquanto: filho (a), professor (a), Mãe/pai, amigo (a).</p> <p>B. Pedir aos Professores que busquem nas imagens objetos que os representem, expondo os porquês das suas escolhas. A socialização da atividade será feita individual, primeiro buscando ouvir as opiniões dos professores sobre quais as possíveis escolhas do colega.</p> <p>C. Montar um painel das identidades.</p> <p>D. Em seguida apresentar o poema de Pedro Bandeira em slides: Identidade BANDEIRA, Pedro. Transcrito de cavalcando o arco-íris. São Paulo:</p>	Painel das identidades do grupo de professores.	<p>Imagens; Revistas; Painel de tecido customizado ; Slides; Data show; Notebook; Caixa de som; Textos xerocopiados;</p>

			<p>Moderna, 1985.</p> <p>A. Oralmente explorar as diversas leituras feitas a partir dos questionamentos:</p> <p>1-As nossas escolhas durante a dinâmica revelam traços da nossa identidade?</p> <p>2-Tanto na dinâmica quanto no poema o tema central é “Identidade” – para você o que significa <u>identidade</u>?</p> <p>3-Vocês se identificaram com o personagem da poesia? Por quê?</p> <p>4-Na dinâmica conhecemos um pouco o modo de ser de cada colega e percebemos que somos bem parecidos com alguns e bem diferentes de outros. Assim somos levados a pensar nas diferenças, neste sentido sendo a escola um espaço plural, onde as diferenças se fazem presentes, como estamos lidando com esta temática em sala de aula?</p> <p>5-O personagem sente-se numa metamorfose, passa por várias transformações, quanto as suas características, atitudes, sonhos e desejos. O que nos revela?</p> <p>6-Afinal podemos falar em identidade</p>		
--	--	--	---	--	--

			<p>ou em identidades?</p> <p>B. Após as reflexões e discussões pedir que os professores produzam uma definição para o termo Identidade.</p> <p>C. Socialização das definições.</p>		
04 horas	Narrativas orais e identidade.	<p>Refletir sobre os conceitos e concepções de identidade.</p> <p>Compreender a identidade algo em construção, processo contínuo e dinâmico de autoconhecimento em relação aos aspectos pessoais, sociais, culturais e profissionais.</p> <p>Perceber a identidade e a diferença como criações e culturais que adquirem sentido através da linguagem e dos sistemas simbólicos.</p>	<p>A. Iniciar a oficina propondo (em grupos) o estudo do texto: “Por que o conceito de identidade é importante?” Kathryn Woodward, in: Silva, Tomaz Tadeu da. Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais. 15ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.</p> <p>B. Orientar os professores para durante o estudo do texto selecionem partes e anotações a partir dos comandos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quais as informações e idéias que já conhecíamos? - As informações mais relevantes; - O que aprendemos e que mudará a minha prática pedagógica? <p>C. Discussão do texto através da socialização dos grupos.</p> <p>D. Exibir o vídeo: Identidade –</p>		

			<u>Zygmunt Bauman</u> https://youtu.be/sMaWuh6nw3g		
04 horas	Narrativas orais e identidade.	Compreender o papel da entrevista como instrumento de construção de dados, especialmente e quando se refere ao desejo por conhecer outros sujeitos, suas histórias e identidades. Produzir roteiro de entrevista narrativa.	<p>A. Retomar as discussões da oficina anterior através do vídeo: “Identidade e diferença na perspectiva dos Estudos Culturais” https://www.youtube.com/watch?v=JJVliwiLHuM.</p> <p>B. Propor estudo comparativo da história contada pelo Senhor Nivaldo “São Cipriano” e a Música de Wilson Aragão: “Jardelino Satanás” Procurando fazer uma leitura das identidades e representações da coletividade presente nos dois textos.</p> <p>C. Já que estamos falando em identidade e temos uma estreita relação com as narrativas orais, vocês saberiam me informar sobre os contadores de Tapiramutá:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Quem são? 2- Quais suas características? 3- O que eles viveram? Como eles se vêem? 4- Como se tornaram contadores de histórias? 5- Quais as histórias que mais gostam 	Roteiro da entrevista narrativa aos contadores de história de Tapiramutá.	Data Show; Slides; Note book; Caixa de som; Letra da música de Wilson Aragão xerocopiada. Papel ofício. Lanches para “Café com causos”; Máquina fotográfica e filmadora; Celulares (cada equipe irá precisar gravar/filmar a entrevista)

			<p>de contar?</p> <p>6- Quando costumam contar histórias?</p> <p>D. Ouvir as possíveis respostas dos professores, porém sabemos que não conseguirão responde-las uma vez que precisam de fontes para tal. Neste sentido orientá-los para a importância da entrevista como instrumento para coletarmos dados referentes às identidades dos contadores.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Expor slides sobre a entrevista narrativa, procedimentos e técnicas. 2. Pedir para que formem os mesmos grupos de estudo da oficina anterior e que pensem em questões para a realização da entrevista com os contadores. 3. Socializar das questões pelos grupos para a seleção e produção do roteiro de entrevista. 4. Solicitar para que os grupos dividam as tarefas durante a realização da entrevista: gravação, entrevistador, redator. 		
04 horas presenciais e 12 horas	Narrativas orais e identidade.	Fazer entrevista narrativa	A.Retomar aos questionários da entrevista	Entrevistas aos contadores	

<p>para a produção de apresentação da entrevista aos contadores de Tapiramutá .</p>		<p>com contadores de histórias de Tapiramutá.</p>	<p>narrativa, pedir aos grupos para se organizarem para realizar a entrevista. B. Apresentar os contadores de história previamente convidados e promover momento de descontração entre os contadores e educadores através do “café com causos.” C. O momento seguinte cada contador se sentará em um dos grupos para que sejam entrevistados. D. Propor que os grupos façam um breve relato das suas impressões e resultados e que pensem como serão apresentados – Os contadores de história de Tapiramutá. E. Orientar os professores para que escolham livremente o suporte e a forma de apresentação dos resultados da entrevista aos contadores de Tapiramutá, que deverá ser feita à distância, (sem esquecer de agendar a data para tal)</p>	<p>de história.</p>	
<p>04 horas</p>	<p>Narrativas Oraís e suas relações com o Imaginário e as Representações sociais.</p>	<p>Discutir e refletir sobre imaginário e realidade. Compreender as narrativas</p>	<p>A. Expor o vídeo dos contadores de histórias de Tapiramutá produzido conjuntamente com os alunos do CEJQ (Colégio</p>	<p>Ilustrações das narrativas ouvidas.</p>	<p>Painel Imagético; Note book; Caixa de som; Textos xerocopiados;</p>

		<p>orais como fontes de representações sociais e de identidade.</p> <p>Conhecer histórias orais compostas pelo imaginário que permeiam e circulam na cidade de Tapiramutá.</p>	<p>Estadual João Queiroz) durante as entrevistas narrativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O lobisomem; - A mulher de sete metros; - A Dona do mato; - Pannels de dinheiro. <p>Tempestade de idéias:</p> <p>1-Como posso definir o que é imaginário e o que é realidade nas histórias contadas?</p> <p>2- Quais as representações sociais e de identidade que estão presentes nas narrativas que ouvimos?</p> <p>3- Como se completam a imaginação e a memória?</p> <p>B. Estudo dirigido do texto: "Narrativas Orais: Metáforas da vida social" Nádia Barros Araújo.</p> <p>C. Discussão do texto coletivamente.</p> <p>D. Após a reflexão propor que os professores dêem asas a imaginação e produzam ilustrações para as histórias ouvidas</p>		Papel ofício.
--	--	--	--	--	---------------

04 horas	Narrativas Oraís e suas relações com o Imaginário e as Representações sociais	<ul style="list-style-type: none"> • Produzir releituras das narrativas oraís ouvidas na aula. 	<p>A. Atividade a partir de painel imagético contendo: animais, anões, bruxas, imagens religiosas, anjos, fadas.</p> <p>B. Solicitar que os professores identifiquem no painel imagens que os fazem lembrar histórias fantásticas.</p> <p>C. Socializar as histórias imaginárias, os “causos” e as lendas que porventura surgirem.</p> <p>D. Em seguida pedir que recrie as histórias com seus colegas (grupos de 03 ou 04 professores) usando quadrinhos, desenhos ilustrando a história, atividades de leitura e interpretações, tertúlia, teatro de bonecos, dramatizações, animação gráfica, etc.</p> <p>E. Socialização das atividades pelos grupos.</p>	Apresentações das releituras das narrativas oraís.	
04 horas	Literatura oral e literatura clássica	<p>Compreender os entrelaces entre a oralidade e a escrita na produção e recriação de textos populares e canônicos.</p> <p>Refletir a inserção na escola dos</p>	<p>A. Dar início a oficina com a exibição de imagens contidas em cartão de boas vindas com versos de cordel enumerados.</p> <p>B. Pedir para que os professores façam a leitura dos versos de cordel na ordem numérica. Após a leitura individual</p>		<p>Data Show; Slides; Note book; Cartões de boas vindas com Xilogravuras e cordel de Patativa do Assaré; Caixa de som; Textos xerocopiados;</p>

		estudos sobre a Literatura Oral tendo como ponto de partida as narrativas orais.	<p>pedir para um dos professores fazer a leitura compartilhada do cordel em conformidade com ritmo.</p> <p>C. Abrir a seção de diálogos com os professores sobre como as imagens e o textos (em formato de cordel) nos remetem para a literatura de tradição oral, neste momento propor apresentar em slides definições e gêneros pertencentes à Literatura oral.</p> <p>D. Em seguida propor as seguintes questões:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Quais as peculiaridades e características que encontramos em textos como estes pertencentes a literatura oral? 2- Qual o lugar da literatura oral no currículo atual? 3- Como a literatura de tradição oral contribui para a formação dos nossos alunos? <p>E. Após ouvir e anotar as ideias e concepções dos professores exibir trechos das obras:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alexandre e Outros heróis. “Alexandre conta como perdeu o olho” baseada na obra de Graciliano Ramos. 		Papel officio.
--	--	--	--	--	----------------

			<p>https://www.youtube.com/watch?v=mOegR_JWj6E</p> <ul style="list-style-type: none"> O auto da compadecida. “Cinco Histórias de Chicó”, baseada na obra de Ariano Suassuna. https://www.youtube.com/watch?v=yF4Y743_TkM <p>E. A partir dos vídeos questionar:</p> <p>A. Há relação entre a literatura oral e a literatura clássica?</p> <p>B. É possível percebermos a presença das narrativas orais populares na literatura canônica?</p> <p>C. Como podemos inserir nas nossas escolas o estudo sobre a Literatura oral?</p> <p>D. Propor o estudo do texto: “Elos entre a cultura popular e literatura” – Ricardo Azevedo.</p> <p>E. Discussão do texto. Para finalizar a oficina distribuir para os participantes a notícia: “Chicó existiu e morou em Taperoá’, na PB”, para que eles façam a leitura em casa.</p>		
04 horas	Literatura oral e literatura clássica	Elaborar propostas de atividades que visualizem a inserção da	A . Retomar as questões da oficina anterior pedindo que os professores comentem sobre a notícia “Chicó	Lista de propostas de atividade elaboradas pelos grupos.	Caixa de som; Data Show; Notebook Câmera fotográfica;

		Literatura oral na escola.	<p>existiu e morou em Taperoá, na PB”</p> <p>B . Propor o estudo (em grupos) dos textos :</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Contos de tradição oral: uma proposta de ensino-aprendizagem fundada na oralidade” Kelly Cristine Ribeiro. • “Contos populares e a formação de leitores” Daniele Silva. • “Conto popular, literatura e formação de leitores” – Ricardo Azevedo. <p>Obs.Orientar os grupos para durante o estudo do texto observar as marcas deixadas pelos autores referentes ao fazer pedagógico com a utilização das narrativas orais e que reflitam sobre outras possibilidades para serem sugeridas aos colegas no momento de socialização.</p> <p>F. Promover a socialização das leituras feitas pelos grupos e das possíveis sugestões.</p> <p>G. Solicitar que nos mesmos grupos os professores elaborarem propostas de atividades que visualizem a inserção da literatura</p>		Papel ofício; Textos xerocopiados.
--	--	----------------------------	---	--	------------------------------------

			<p>popular/narrativas orais na escola.</p> <p>H. Socializar as propostas de atividade elaboradas pelos grupos.</p>		
04 horas	Narrativas orais e atividades de apresentação		<p>A. Iniciar a oficina através da dinâmica: leitura e Dramatização:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dividir a turma em grupos de aproximadamente e cinco integrantes; • Organizar para que um integrante de cada grupo pegue um papel contendo a ordem a executar: <ol style="list-style-type: none"> 1-Dramatizar a letra da música “Asa Branca” de Luiz Gonzaga. 2-Representar a história do Curupira (Caipora). 3-Recitar o soneto: “Amor é fogo que arde sem se ver”- Camões. 4- Encenar uma conversa entre Chicó e João Grilo. 5- Recitar um cordel de Patativa do Assaré. • Orientar para que o grupo mantenha sigilo até a apresentação; • Combinar um prazo para que o grupo organize a apresentação, que deverá ser breve (o tempo para preparação do grupo não 	Apresentações dos grupos.	<p>- Textos impressos para dinâmica.</p> <p>- Cordel de Patativa do Assaré.</p> <p>Vídeo;</p> <p>Caixa de som;</p> <p>Data Show;</p> <p>Notebook</p> <p>Câmera fotográfica;</p> <p>Filmadora;</p> <p>Papel ofício;</p> <p>Textos xerocopiados.</p>

			<p>deverá exceder 20 minutos);</p> <ul style="list-style-type: none"> Organizar as apresentações dos grupos, lembrando que, ao final de cada uma, os demais alunos tentarão adivinhar de que obra se trata; <p>B. Refletir com o grupo sobre a atividade realizada, e questionar :</p> <p>1- Poderíamos fazer as apresentações anteriores em formato de Sarau?</p> <p>2- Como se organiza um Sarau? Existem regras?</p> <p>C. Solicitar que os professores façam uma pesquisa sobre como organizar um sarau a fim de promovermos uma discussão sobre o assunto na próxima oficina.</p>		
04 horas	Narrativas orais e atividades de apresentação		<p>A. Iniciar a Oficina promovendo a escutatória sobre as pesquisas realizadas: Como organizar um sarau.</p> <p>B. Em seguida exibir o vídeo: "sarau mesquiteiros2", disponível em: https://www.youtube.com/watch?t=51&v=JdG_tm73gmo</p> <p>E. Leitura e discussão do texto: "Sarau na escola" - Instituto Paulo Freire.</p> <p>F. Exibição do vídeo: XI Sarau</p>	Sequências didáticas.	Caixa de som; Data Show; Notebook Câmera fotográfica; Filmadora; Papel ofício; Textos xerocopiados.

			<p>Literário - Escola Severino Cabral. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=VTscRmjveTU</p> <p>G. v=VTscRmjveTU</p> <p>H. Propor aos professores que nos mesmos grupos do início da oficina elaborem sequências didáticas cujo produto final seja um sarau onde as narrativas orais estivessem contempladas.</p> <p>I. Socialização das sequências elaboradas pelos grupos.</p> <p>B.</p>		
04 horas	Narrativas orais e atividades de publicação.	<p>Conhecer e produzir livro artesanal utilizando técnicas do movimento cartoneiro.</p> <p>Refletir sobre o aspecto da sustentabilidade envolvido na técnica estudada.</p>	<p>A. Realizar oficina de cartonaria: Edição e confecções de capas de livro. Para tanto apresentar aos professores um exemplar do livro cartoneiro e apresentar em slides a história do movimento cartoneiro.</p> <p>B. Em seguida explicar os detalhes do que é a técnica de cartonagem e etapas da confecção de livros cartoneiros, desde a seleção do papelão, passando pelo corte, dobra e pintura, até a costura e acabamento de títulos.</p> <p>C. Em seguida distribuir a cada professor o material necessário e</p>	Confecção de livros cartonados.	<ul style="list-style-type: none"> - Papelão; - Tesoura; - Pinceis; - Tinta Guache; - Cola colorida; - Lápis de cor; - Hidrocor; - Linhas; - Agulhas; - Estiletes; - Régua; - coletânea impressa de histórias contadas pelos narradores.

			<p>orientá-los com instruções passo-a-passo, para confecção da capa.</p> <p>Obs. A produção das capas com papelão exercita um olhar atento às artes e à dimensão simbólica na constituição de cada um, neste aspecto os professores terão total liberdade para produzir suas capas conforme suas leituras e gostos.</p>		
04 horas	Avaliação do curso Encerramento	Avaliar os resultados do curso;	<p>A. Apresentação dos grupos da entrevista aos contadores de história realizada na oficina sobre “Identidades”.</p> <p>B. Discussão e reflexão dos resultados obtidos durante o curso.</p> <p>C. Avaliação do curso através de ficha (individual, não é necessário a identificação/assinatura)</p> <p>D. Mensagem de agradecido através de slides.</p> <p>E. Entrega dos certificados.</p>	Avaliação do encontro	Caixa de som; Data Show; Notebook Câmera fotográfica; Filmadora; Certificados. Fichas de avaliação impressas.

Jardelino Satanás**Wilson Aragão**

Se voismecê pernoitá no mira-serra
 E iscutá uma curuja no teiado
 Um miado de gato amedronhado
 Um gemido de porco no chiqueiro
 Se sentir que tem gente no terreiro
 Não se avexe, voismecê foi batizado
 Se fifó apagou não sou culpado
 Nós estamos no mês de fevereiro
 Por aí vem chegando um carpinteiro
 De martelo, serrote e bicicleta
 Visitá mariquinha predileta
 Satanás vai muntado em sua contra-pedá

Vixe Maria, é lua cheia e o curujão cantou

Piritiba já conta outra história
 Jardelino passou na fechadura
 A surpresa da esposa desventura
 Seu marido deitado do seu lado
 Jardelino é um bicho respeitado
 Que conhece de cor São Cipriano
 Fez um chá com as barbas de um bichano
 Já dormiu numa estranha sepultura
 Nas profundas mandou na prefeitura
 Exalou nos bigode de uma turma
 Quem tem medo e se mele que não
 durma
 Satanás vai muntado em sua contra-pedá
 Vixe Maria, é lua cheia e o curujão cantou
 Jardelino tem uns zóio apertado
 Mas enxerga pra mais de 10 quilome
 Tem quem diga que o homem é lobisome
 Mas que vire esse bicho eu não agaranto
 Eu não vivo essas coisas que eu não

canto

Mas nos causo de Vera que se espicha
 Jardelino ofendido pela bicha
 Fez com reza rolar, jogou num canto
 Ferro doido chamou por todo santo
 Pra Jardel esse caso num foi nada
 Lá se vai pedalando pela estrada
 Satanás vai muntado em sua contra-pedá

Vixe Maria, é lua cheia e o curujão cantou

Em mato que paca anda, tatu caminha
 dentro

Sapo pula e rã caminha

Em mato que paca anda, tatu caminha
 dentro

Jardelino Satanás é cheio de
 arenguetegue

É cheio de arenguetengue

É cheio de arte.

AUTO DA COMPADECIDA | 5 Histórias
de Chicó que “Não sei, só sei que foi
assim”



 **Luiz Antonio Ribeiro** - 17/11/2013

Contar histórias é um forte do nosso povo. Adoramos nos reunir em volta de uma mesa, no quintal, na porta de casa ou de um bar e contar aquilo que sentimos, vivemos e presenciamos. É claro que, para a história não ficar insossa demais, damos um retoque aqui e outro ali, nada que faça tudo virar uma grande mentira, mas somente para dar um pouco de emoção àquilo que se conta. Narrar, desde que as narrativas se incorporaram aos homens, tem sido um hábito duplo de propagar e preservar memória. Quando se conta, se relembra, e ao lembrar cria-se um laço afetivo entre o *eu* que conta e o *outro* que ouve: agora, os dois compartilham essa história e, por isso, são ambos responsáveis por ela.

Walter Benjamin, em *O Narrador*, fala que o ato de narrar é produto daquele que tem experiências, que faz viagens e vivencia tudo como se fosse novo, como se encontrasse sempre um novo mundo em cada canto. No entanto, o mesmo diz

que a experiência da guerra, a brutal experiência da guerra, transformou o homem em um ser mudo. A violência é tamanha que os homens que viajam pela guerra voltam mudos, incapazes sequer de narrar o que viram.

No Brasil, nem a fome e a pobreza são capazes de silenciar a voz de nosso povo. A criatividade, o mundo mágico e uma rara capacidade de reinventar o cotidiano, faz do brasileiro um imenso manancial de escritas. Foi isso que percebeu **Ariano Suassuna**, ao escrever a famosa peça *O Auto da Compadecida*. Inspirada nas obras da cultura popular, com bastante influência do cordel e dos autos de **Gil Vicente**, Ariano criou esses dois parceiros **Chicó** e **João Grilo**, que para sobreviver à fome e à miséria acabam tornando o ato de contar histórias e enganar os outros um hábito, uma necessidade.

No entanto, o talento de ficção de Chicó é um tanto quanto peculiar. Ele inventa histórias impossíveis de cavalo bento, de pirarucu que é seu dono, de papagaio que morre de velhice ainda novo. O mundo natural e o mundo real, para ele, se misturam como em um passe de mágica. Todas as histórias se passam sempre ali por perto, mas nunca exatamente onde ele está (segundo no *Narrador* de Benjamin, é isso que lhe dá a credibilidade para contar, pois foi uma testemunha). Evidente que essas histórias

não são críveis, nem verossímeis e assim, ninguém acredita nelas, principalmente João Grilo que, curioso, não para de interpelar o amigo. A resposta, entretanto, é sempre a mesma: *“Não sei, só sei que foi assim.”* Confira algumas das histórias de Chicó contidas na adaptação cinematográfica da obra:

– A história das Pacas

Chicó conta que viu um monte de pacas atravessando o rio, tantas, mas tantas que chegava a inclinar a água. Morto de fome, ele resolve matar pelo menos uma para comer. Assim que dispara a arma, percebe que todas elas são do **Major Antônio Moraes**. Para remediar o tiro, coloca a mão na frente da arma e impede a saída da bala. Como? *“Não sei, só sei que foi assim.”*

– O cavalo Bento

Dessa vez, ao falar do cachorro bento, ele diz que já teve um cavalo bento que o guiou durante 17 horas atrás de uma garrota e de um boi sem ao menos reclamar. E mais, o cavalo foi da Paraíba até o Sergipe e atravessou o Rio São Francisco! Como? É porque era bento. Mas como? *“Não sei, só sei que foi assim.”*

– A História do Pirarucu

Chicó teve um pirarucu, ou melhor, um pirarucu teve ele: Chicó enrola uma corda

ao redor de seus braços e amarra um arpão nela. Consegue pegar o peixe que puxa o rapaz para a água. É arrastado três dias e três noites rio acima. Com o braço amarrado, ele consegue acenar para que as pessoas retirem-no da água. De que jeito? *“Não sei, só sei que foi assim.”*

– A Assombração do Cachorro

Chicó andava pela beira de um rio quando deixa uma moeda de 10 tostões cair no chão. Seu cachorro fica observando e começa a cochichar com alguma coisa ao seu lado, de repente, mergulha no rio e traz a moeda de volta. Quando Chicó vai olhar: só tem alguns cruzeiros. A alma do cachorro do além tem moeda trocada? *“Não sei, só sei que foi assim.”*

– O Papagaio Padre

Um papagaio sabido e esperto que lia a Bíblia junto com Chicó. Aos poucos, de tanto ler, aprendeu os sacramentos e na falta de um padre fazia os serviços da comunidade. Bicho inteligente, de sentimento nobre, pena que morreu de velhice. Mas como, se Chicó viu o papagaio nascer e eles vivem mais do que gente? *“Não sei, só sei que foi assim.”*

24/07/2014 17h17 - Atualizado
em 24/07/2014 19h28

**'Chicó existiu e morou em Taperoá', na PB,
conta primo de Ariano**

Autor de O Auto da Compadecida morreu
na quarta-feira (23).

Nascido na Paraíba, Ariano Suassuna vivia
no Recife desde 1942.

Taiguara Rangel Do G1 PB



**Manoel Dantas é primo de Ariano
Suassuna**

(Foto: Taiguara Rangel/G1)

'Chicó' existiu e morou em Taperoá, no Cariri paraibano. O relato sobre o personagem icônico de **Ariano Suassuna** em O Auto da Compadecida é de Manoel Dantas Vilar, 77 anos, primo do escritor que morreu na quarta-feira (23). 'Seu Manoelito' explicou que, à semelhança do personagem, famoso por contar histórias fantásticas que oscilavam entre o real e o imaginário, o falecido Chicó original era conhecido na cidade pelo mesmo apelido e costume de imaginar e relatar causos heróicos.

Ao contrário do mentiroso e vadio que na obra de Ariano se satisfazia com o mero prazer de protagonizar suas histórias

fictícias, Manoel Dantas explicou que 'João Grilo' foi uma adaptação literária do personagem que permeava a cultura popular de cordel, originalmente concebido em contos medievais, adaptados às narrativas que ambientavam o matuto na seca nordestina.

“João Grilo é um personagem clássico da literatura, que sobrevivia graças à sua astúcia, de onde Ariano se inspirou para recriar os atos de seu próprio João Grilo no Auto da Compadecida”, diz o primo do escritor.

Também protagonista da obra mais conhecida do literato paraibano, Chicó era “um doido que morava na cidade”, segundo Manoel Dantas. “Até o nome era igual. Tinha dois doidos em **Taperoá**, na época, eram 'Ventania' e 'Chicó'. Dos personagens de Ariano, Chicó realmente existiu. No Auto da Compadecida, tem muita conversa lá na boca do Chicó [personagem] que eram 'verdades' contadas pelo Chicó de Taperoá”, confirmou Seu Manoelito.

“Chicó existia e morava em Taperoá. Morava lá para o lado do [sítio] Chã da Mata, no fim da 'rua grande'. Ariano teve contato com ele por algum tempo. Ariano ainda viveu em Taperoá até 1942, depois foi para Pernambuco”, disse.

Sobre a convivência com o primo escritor, dramaturgo e poeta, o engenheiro e fazendeiro Manoel Dantas conta que

mesmo a diferença de uma década de idade não afastou o convívio de ambos. "Aquele casa ali embaixo é dele", disse Manoel, apontando para uma das construções existentes na fazenda Carnaúba dos Dantas, zona rural de Taperoá. "Ele passava aqui sistematicamente nos meses de julho, janeiro e fevereiro. Depois os filhos cresceram e ele veio menos. Ariano comprou também um sítio aqui perto e batizou de 'Malhada do Gato'. Isso porque o pai dele possuía antigamente uma terra que se chamava 'Malhada da Onça', mas ele disse que a terra dele era tão pequena que não caberia uma onça, só um gato", afirmou.

Tem muita conversa lá na boca do Chicó [personagem] que eram 'verdades' contadas pelo Chicó de Taperoá" -

Manoel Dantas

"Ariano era o único intelectual brasileiro empenhado em vender o Brasil para os brasileiros. Os outros só querem vender para os gringos. Ele era daquele jeito sempre, contando histórias e causos para a família. Ariano vivia disso. Levava vantagem sobre qualquer um de nós. Se eu ou você contamos uma história, chamam a gente de mentiroso. Se Ariano conta, aí vira literatura", destacou Manoel Dantas.

ANEXOS