



Revista
CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS
E ORALIDADE

V. 1
N. 1

out./dez
2023

CONTEMPORANEIDADE E ORALIDADES





Revista
CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS
E ORALIDADE

Revista ChO

Revista de Contação de Histórias e Oralidade

CONTEMPORANEIDADE E ORALIDADES

Revista CHO, Salvador, v. 1, n. 01, p. 1-340, out./dez. 2023
ISSN 0000 - 0000



Universidade do Estado da Bahia – UNEB | Rua Silveira Martins, 2555-
Cabula – 41150-000 – Salvador – Bahia – Brasil Fone: +55 71 3117- 2200



Universidade do Estado da Bahia
Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade

REITORA: Adriana dos S. Marmori Lima
VICE-REITORA: Dayse L. de Miranda

**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO –
CAMPUS I**

Diretora: Carla Liane N. dos Santos

**PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE**

Coordenador:

- Emanuel do Rosário Santos Nonato

EQUIPE EDITORIAL

EDITORAS-CHEFES:

- Rosemary Lapa de Oliveira (UNEB)
- Rosemary Lacerda Ramos (UNIFACS)

EDITORES ASSOCIADOS:

- Carla Chastinet
- Carla Meira Pires de Carvalho (UNEB)
- Keu Apoema (UFSB)
- Luciene Souza Santos (UEFS)
- Risonete Lima de Almeida (UNEB)

**COMITÊ EDITORIAL EXECUTIVO E
CONSELHO EDITORIAL**

- Aline Oliveira da Silva
- Cilene Canda (UFBA)
- Giuliano Tierno (Casa Tombada)
- Jaqueline Santana Nascimento Queirós
- Jaqueline Sousa Santos Pita
- Laís Maria de Brito Lima Penha
- Lícia Maria Freire Beltrão (UFBA)
- Lúcia Leiro (UNEB)
- Maikom Joaquim Barbosa Ecard da Silva (IFES)
- Rosemary Rufina Perin (UNEB)
- Simone Silva de Paula
- Welber Santos

ARTE E DESIGN

- Rosemary Lacerda Ramos (UNIFACS)

EQUIPE DE DIVULGAÇÃO

- Aline Gabriela de Jesus Braga
- Gabriel Kelly Araújo Dos Santos

3

Homepage: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/cho>

Email: revistacho@gmail.com

Revista de Contação de Histórias e Oralidade – CHO

Salvador – BA, v. 1, n. 1, Out./Dez 2023

Universidade do Estado da Bahia

Revista do Programa de Pós do departamento de Educação – Campus I.

Universidade do Estado da Bahia

Os textos publicados na Revista CHO são de exclusiva responsabilidade de seus autores e não refletem necessariamente a opinião da Comissão Editorial e do Conselho Científica

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	5 – 6
ARTIGOS	
A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO FERRAMENTA DE LETRAMENTO PARA PESSOAS AUTISTAS	
Marcos Mauricio Gondim Gomes https://orcid.org/0000-0002-3085-1055 Cilene Nascimento Canda https://orcid.org/0000-0002-1792-079X	7 – 17
CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS EM LIBRAS NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DA CRIANÇA SURDA	
Lidiane Sacramento Soares https://orcid.org/0000-0002-7623-9902 Emanoel Nogueira Ramos https://orcid.org/0000-0003-2426-2374 Carla Meira Pires Carvalho https://orcid.org/0000-0002-7638-9302	18 – 34
INTERAÇÃO E INTERLOCUÇÃO EM ATOS DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: NOTAS INTRODUTÓRIAS	
Abraão Carneiro do Carmo Rodrigues https://orcid.org/0000-0001-7230-1812 Larissa Soares Ornellas Farias https://orcid.org/0000-0002-8994-0829	35 – 52
ORALIDADE E ANCESTRALIDADE EM FINISTERRE, DE NÉLIDA PIÑON	
Lúcia Tavares Leiro https://orcid.org/0000-0002-3436-7092	53 – 75
DE GERAÇÃO EM GERAÇÃO: A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA COMO FUNDAMENTO DO VÍNCULO FAMILIAR E SUA INFLUÊNCIA NO CONTEXTO HISTÓRICO-ACADÊMICO	
Evany Falcão Amorim https://orcid.org/0009-0000-6486-9790 Terezinha Oliveira Santos https://orcid.org/0000-0003-0323-6142	76 – 95
RELATO DE EXPERIÊNCIA	
LEITORES E LEITURAS – UM LIVRO E MUITAS LEITURAS ALFABETIZAR, LETRAR, ENLEITURAR	
Josivalda Alves Silva https://orcid.org/0009-0005-6274-5985	96- 112
ENTREVISTA	
Bárbara no mercado Lúcia Tavares Leiro https://orcid.org/0000-0002-3436-7092	113 – 116

APRESENTAÇÃO [apresentação.pdf](#)

Rosemary Lapa de Oliveira
Rosemary Lacerda Ramos

A **Revista Contação de Histórias e Oralidades** inaugura, com essa publicação, sua inserção no mundo acadêmico. Agora, a contação de histórias, as poéticas orais e as todas oralidades têm um espaço só seu para dialogar (com o perdão do trocadilho) as pesquisas, as experiências que se fazem por aí, estudando o que se faz com a voz, seja oral, seja gestual.

Por muito tempo, a oralidade tem sido um problema nas escolas, por não estar lá a não ser nos corredores, nos pátios, nas cantinas. Por não estarem nos planos de aulas e planos de curso. E quando estão nos palcos e praças, são desprezadas, desrespeitadas, menosprezadas.

A contação de histórias, essa ação humana tão ancestral que sequer sabemos como ou quando se iniciou, que faz parte de todas as comunidades em volta do planeta Terra, sempre invisibilizada, desdita, com os dias contados, como vaticinou Walter Benjamin, mas que ainda persiste, essa, só a pouco (se pensarmos o tempo das ciências), tem sido palco de pesquisas, discussões, entendimentos.

As poéticas orais, encontradas nas bocas da maioria da população brasileira, dos analfabetos aos bem letrados, mas, no geral, gente do povo e simples, essa... tem sido pouco tratada nas pesquisas.

Esta revista tem a pretensão de dar visibilidade, distinção, espaço para que todas essas vozes artísticas, culturais, religiosas, escolares, psicossociais, psicanalíticas, étnicas, políticas, familiares entre outras sejam ouvidas, estudadas e sobre elas seja dada a inteligibilidade que merecem.

Assim, lançamos esse número 1 com o desejo que seja somente o primeiro. Que muitos e muitos mais venham à luz, trazendo vozes e mais vozes que querem ensinar, aprender, entreter, cuidar, curar, revelar identidades e muito mais.

Nesse primeiro número, acreditando na revista, temos artigos, entrevista e relato de experiência, com abordagens variadas no campo da contação de histórias, bem do jeitinho que a Revista CHO prevê em sua apresentação.

O artigo **A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO FERRAMENTA DE LETRAMENTO PARA PESSOAS AUTISTAS** de Marcos Maurício Gondim Gomes e Cilene Canda, nos apresenta uma importante proposta de introdução da contação de histórias nas turmas com crianças autistas, como um caminho bastante promissor para o letramento desses sujeitos.

Também encontramos Lidiane Sacramento Soares, Emanuel Nogueira Ramos, Carla Meira Pires Carvalho com o artigo **CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS EM LIBRAS NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DA CRIANÇA SURDA**, defendendo uma literatura surda e a formação de pessoas surdas para contarem histórias.

Já o texto **INTERAÇÃO E INTERLOCUÇÃO EM ATOS DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: NOTAS INTRODUTÓRIAS** escrito por Abraão Carneiro do Carmo Rodrigues e Larissa Ornelas discute questões de psicanálise nas interações e interlocuções sempre presentes no ato de contar histórias.

A professora Lúcia Leiro, com o texto **ORALIDADE E ANCESTRALIDADE EM FINISTERRE, DE NÉLIDA PIÑÓN** nos brinda com um texto denso sobre essa autora e suas incursões na oralidade.

Já o texto **DE GERAÇÃO EM GERAÇÃO: A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA COMO FUNDAMENTO DO VÍNCULO FAMILIAR E SUA INFLUÊNCIA NO CONTEXTO HISTÓRICO-ACADÊMICO**, com Evany Falcão Amorim e Terezinha Oliveira Santos revela a importância de se contar histórias na família.

Brindando com um relato de experiência, a professora da educação básica Josivalda Alves Silva fala sobre **LEITORES E LEITURAS – UM LIVRO E MUITAS LEITURAS: ALFABETIZAR, LETRAR, ENLEITURAR**, trazendo sua prática de sala de aula para o debate acadêmico.

Finalizando o primeiro número desta revista, encontramos uma entrevista entre uma professora autora de literatura e sua estudante. Com a esperança de que essa seja apenas a primeira de muitas publicações, convidamos à leitura e à inspiração para a escrita, pondo a revista a disposição para seu texto.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO FERRAMENTA DE LETRAMENTO PARA PESSOAS AUTISTAS

STORYTELLING AS A LITERACY TOOL FOR AUTISTIC PEOPLE LA CUENTA DE HISTORIAS COMO HERRAMIENTA DE ALFABETIZACIÓN PARA PERSONAS AUTISTAS

Marcos Mauricio Gondim Gomes <https://orcid.org/0000-0002-3085-1055>¹
Cilene Nascimento Canda <https://orcid.org/0000-0002-1792-079X>

RESUMO

Este artigo traz resultados de uma pesquisa baseada na revisão de artigos científicos sobre a contação de histórias para crianças e pessoas com TEA (Transtorno do Espectro Autista). Os dados levantados foram coletados na plataforma do Google Acadêmico, observando o espaço temporal de publicação dos artigos a partir de 2020. O objetivo geral é pensar como trabalhar a contação de histórias para pessoas com TEA. E como objetivo específico pretende-se identificar maneiras e formas de se trabalhar a contação de histórias para pessoas com TEA e desenvolver técnicas para trabalhar a contação de histórias para pessoas com TEA. Os resultados preliminares desta pesquisa nos levam a perceber as vantagens didáticas e as diversas possibilidades de se trabalhar a contação de histórias com crianças e pessoas com TEA como forma de fomentar a comunicação, além de aquisição de vocabulário.

Palavras chave: Autismo; Educação; Contação de Histórias. Formação docente.

ABSTRACT

This article presents the results of research based on the review of scientific articles on storytelling for children and people with ASD (Autism Spectrum Disorder). The data collected was made on the Google Scholar platform, observing the time for publishing articles from 2020 onwards. The general objective is to think about how to work on storytelling for people with ASD. And as a specific objective, we intend to identify ways and means of working on storytelling for people with ASD and develop techniques for working on storytelling for people with ASD. The preliminary results of this research lead us to realize the didactic advantages and the different possibilities of working on storytelling with children and people with ASD as a way of promoting communication, in addition to vocabulary acquisition.

Keywords: Autism; Education; Storytelling. Teacher training.

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de una investigación basada en la revisión de artículos científicos sobre narración de cuentos para niños y personas con TEA (Trastorno del Espectro Autista). Los datos recabados se recogieron en la plataforma Google Scholar, observando el marco temporal de publicación de artículos a partir de 2020. El objetivo general es pensar cómo trabajar el storytelling para personas con TEA. Y como objetivo específico pretendemos identificar formas y medios de trabajar el storytelling para personas con TEA y desarrollar técnicas para trabajar el storytelling para personas con TEA. Los resultados preliminares de esta investigación nos llevan a darnos cuenta de las ventajas didácticas y las diferentes

¹ Mestre em Crítica Cultural pelo programa de Pós-crítica da UNEB, pós-graduado em Educação Especial e Neurociências, graduado em Letras Vernáculas pela universidade Católica de Salvador, Ba. Membro do grupo de formação de professores do CEATEE Pestalozzi da Bahia, participante do grupo de estudos sobre TEA (Transtorno do Espectro Autista) do CEATEE Pestalozzi da Bahia.

posibilidades de trabajar la narración con niños y personas con TEA como forma de favorecer la comunicación, además de la adquisición de vocabulario.

Palabras clave: Autismo; Educación; Narración de historias. Formación docente.

INTRODUÇÃO

No Brasil, somente a partir da Emenda Constitucional de nº 59/2009, passa a valer a obrigatoriedade da educação infantil, impondo os Estados e municípios a oferecerem essa modalidade de ensino para as crianças de quatro e cinco anos; desta forma, o ensino regular e gratuito dos quatro aos dezessete anos de idade passou a ser direito de todos (as) (Brasil, 2016, p. 34). Posteriormente, essa obrigatoriedade foi anexada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, em 2013, que previa a matrícula obrigatória em instituições de educação infantil em todo o território brasileiro (Brasil, 2016, p. 34).

É através da LDB de 2013 e das políticas de inclusão da Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), (Brasil, 2013), que as crianças com TEA (Transtorno do Espectro Autista) passaram a ter direito a serem matriculadas, passando a integrar o corpo discente das escolas infantis. A LDB garante o direito de todos (as) à educação especial e a entende como:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) (Brasil, 2013).

Dessa forma, e entendendo-se o TEA como uma deficiência vitalícia do desenvolvimento que pode afetar os processos de comunicação e relacionamento do sujeito com outras pessoas (Battistello, 2020), e estando a pessoa com TEA incluída nos transtornos globais do desenvolvimento, faz-se necessário pensar didaticamente em como oferecer um ensino de qualidade a essas pessoas, partindo do conceito de sujeito uno, e tendo em vista que o termo Espectro foi cunhado com o intuito de individualizar cada pessoa, uma vez que cada pessoa com TEA apresenta particularidades únicas a cada um.

Trago, portanto, neste trabalho, a contação de história como mecanismo

de aprendizagem da pessoa com TEA, acreditando ser possível que trabalhando com este tipo de arte dentro das escolas e dos centros, possamos melhorar a cognição e a concentração para nossos (as) alunos (as).

Para tanto, ao pensar a contação de histórias para um grupo de crianças com alguma deficiência, faz-se necessário que o (a) professor(a), que se predisponha a exercer tal arte, tenha previamente algum preparo em educação especial.

Neste trabalho busco pensar a contação de histórias para pessoas com TEA como forma de melhorar a interação social desses (as) pessoas. Em consequência do meu trabalho no CEATEE (Centro Estadual de Atendimento a Educação Especial) Pestalozzi da Bahia, Centro que atende preferencialmente pessoas com TEA, nas suas diferentes faixas etárias, procuro a cada momento me munir de novas ferramentas e novos mecanismos didáticos que sirvam de facilitadores para respaldar um serviço de qualidade para os meus e minhas alunos (as).

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM DA PESSOA COM TEA

Segundo Oliveira (2020), a contação de histórias é uma arte ancestral e cultural, muito forte em povos africanos e indígenas inclusive no Brasil. Portanto, é de suma importância o resgate desta arte nas academias e nas escolas de ensino regular, inclusive como mecanismo de letramento literário.

Sendo assim, pensar o lúdico através da arte da contação de histórias como uma atividade didática nas salas de aula, pode ser um mecanismo facilitador para a aquisição de novos conteúdos, até mesmo para a melhoria do vocabulário, tanto para crianças típicas, quanto para crianças com TEA.

Partindo desse conhecimento, podemos utilizar a ludicidade das brincadeiras infantis, acopladas à contação de histórias como interação para desenvolver a comunicação de crianças com TEA.

Todavia, não podemos negligenciar o papel da família na aquisição da linguagem e da formação de leitores, levando em conta, que a vida contemporânea com seus vários compromissos, fazem com que a família

transfira para a escola unicamente esse papel, sendo assim, a escola deve servir de mecanismo para incentivar a família a contar histórias para seus pequenos como forma de trazer a família para mais próximo deles (as).

Através das leituras noturnas, à beira da cama, com a intervenção do pai ou da mãe ou mesmo um cuidador, a criança passa a ter seus primeiros contatos com o mundo exterior, através da contação de histórias nossos (as) pequenos conseguem viajar para mundos encantados, familiarizar-se com novos vocábulos e ter uma melhor aproximação com seus pais e familiares, desenvolvendo afetividade e respeito. Este tipo de rotina deve ser aplicado e incentivado também para crianças com autismo.

Menegassi (apud Battistello, 2020) reforça a ideia de que é na família que se inicia o processo de aprendizagem da leitura, sendo de responsabilidade da escola dar continuidade a essa prática. Ainda segundo Battistello (2020) “é através da contação de histórias que a criança pode vivenciar experiências que estimulam o desenvolvimento de habilidades relacionadas à oralidade, à leitura e à escrita.”.

É plausível afirmarmos, assim sendo, que ao iniciar o trabalho de contação de histórias com crianças a partir dos primeiros meses de vida, passamos a oferecer um mundo de fantasias e viagens, trabalhando desta forma o lúdico e o imaginário. Portanto, a contação de histórias além de levar prazer e diversão para nossos alunos, ainda contribui com a aquisição de vocabulário trabalhando inclusive a parte neurosensorial.

Por isso, são importantes, no período de zero a seis anos, a qualidade e a frequência de experiências desafiadoras e lúdicas com vistas ao letramento e à exposição ao mundo letrado. O potencial de desenvolvimento de determinadas habilidades por parte das crianças será “muito restrito se suas experiências acontecerem em ambientes pouco letrados ou se as experiências ocorrerem em condições precárias para o desenvolvimento do letramento emergente” (Semeghini-Siqueira, 2011, p. 157).

O trabalho de letramento e aquisição da linguagem partindo do lúdico ganha força através da contação de histórias. E essa técnica não se restringe unicamente às crianças típicas, podendo ser estendidas também às atípicas²,

² Crianças com desenvolvimento atípico são aquelas que têm algum comportamento fora dos padrões normais e que podem ter origens diferenciadas como deficiência intelectual e transtornos na aprendizagem (Abreu, 2006) - Pessoas neurotípicas (ou típicas) são aquelas que não possuem problemas de desenvolvimento neurológico. Podemos chamá-las também de não autistas. Já as pessoas neuroatípicas (ou

como no caso das crianças com TEA. Contudo, neste caso específico, deve ser observada a escolha das histórias a serem trabalhadas com as crianças e as pessoas com TEA. Devendo-se atentar para o conteúdo das histórias, essas devem ser curtas, com narrativas simples, preenchidas com onomatopeias e farto material ilustrativo.

Portanto, o primeiro aspecto a ser levantado para a contação de histórias para pessoas com TEA é perceber a particularidade de cada aluno (a), e desta forma buscar mecanismos que chamem a atenção das crianças com TEA na hora da contação de histórias.

A publicação *Contação de histórias* (2019), feita por um site especializado em educação especial, traçou alguns caminhos que funcionam como facilitadores na hora da contação de histórias para crianças com TEA. Apresentamo-los abaixo, com comentários.

Aproveite os interesses do aluno como ponto de partida da história. Na minha prática como professor de AEE, observo os interesses restritos de meus alunos (as) por objetos ou animais, por exemplo, dessa forma, acredito que reforçamos o interesse, ainda segundo o *Contação de histórias* (2019), devemos inserir alguns desses objetos de interesse restrito na história a ser contada para nossos alunos, como carros, aviões, dinossauros, heróis de histórias infantis etc.

Outros pontos indicados em *Contação de histórias* (2019) são: não ler histórias diretamente do livro, uma vez que a atenção da criança com autismo é muito flutuante, uma das estratégias é narrar histórias usando cartões plásticos com imagens para ilustrar o que está sendo narrado. Ainda segundo o site, o uso de canções e onomatopeias é outro recurso que pode trazer êxito na contação de histórias para crianças com TEA.

O site sugere que ao contarmos as histórias para crianças com autismo, devemos exacerbar na dramatização, dando ênfase às palavras, utilizando entonações diferentes para dar personalidade a cada figura, inserir cantigas que estejam no contexto da história e imitar os sons como o tic-tac do relógio, o au-au do cachorro, entre outros tantos sons, ou seja, usar onomatopeias para ilustrar a narração e capturar a atenção das crianças.

atípicas) lidam com diferentes alterações relacionadas ao desenvolvimento neurológico. As pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) fazem parte do grupo de pessoas atípicas (Martins, 2022).

Desse modo, outra estratégia importante é fazer com que os (as) alunos (as) se sintam parte da dinâmica. Para isso, iniciamos a contação de história na educação especial falando sobre algum tópico da infância da própria criança com TEA. Deliberato (2021) diz que

a narração de histórias é uma atividade que deve fazer parte da rotina familiar desde a mais tenra idade dos filhos, bem como do contexto escolar, principalmente na educação infantil, fase fundamental para a aquisição e enriquecimento da linguagem.

Não é de se admirar que durante uma sessão de contação de história para crianças com TEA haja manifestações de interação e de comunicação imperceptíveis pelo interlocutor e até imprevisíveis. Portanto, se faz necessário que os narradores, se pretendem trabalhar com crianças e pessoas com TEA, estejam abertos (as) para as diversas maneiras de manifestação de comunicação tendo em vista as várias formas e habilidades inerentes a cada pessoa com TEA. Lembramos que o ato de se comunicar não acontece unicamente pela fala verbalizada e que as pessoas e crianças com TEA têm especificidades para se comunicar que necessitam ser observadas.

A intencionalidade de uma comunicação pode dar-se por meio de inúmeras manifestações e não somente por meio da fala, tais como: choro, gestos, olhar, expressão corporal, entre outras possibilidades. Tais habilidades são de suma importância, embora seja necessário um sistema de representação compartilhado no meio social, para que as pessoas possam trocar informações e expressar-se de forma mais efetiva (Deliberato, 2021).

Muitos (as) alunos (as) com TEA, não verbais, ou seja, aqueles que não conseguem verbalizar através de palavras faladas, utilizam-se de outros mecanismos para se comunicar, seja através de gestos, birras para chamar a atenção, ou comportamentos diversos, que podem consistir em apontar objetos desejados, mostrar figuras com significados diversos, utilizando-se das PECs, do inglês (*Picture Exchange Communication System*), traduzido para o português como Sistema de Comunicação por Troca de Figuras.

Como exemplo, trago a cena de um aluno que atendo e que sempre que estamos para encerrar o atendimento ele começa a fechar as janelas da sala de atendimento, pega a minha mochila, entrega-me e dirige-se para a porta. Nesse momento, sei que não mais conseguirei dar continuidade ao meu atendimento.

PERCURSOS METODOLÓGICOS

O interesse por pesquisar a contação de histórias para pessoas com TEA (Transtorno do Espectro Autista) se deu ao participar como aluno especial do curso de Contação de Histórias pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduc), ministrado pela Professora Doutora Rosemary Lapa de Oliveira.

Atualmente trabalho no CEATEE (Centro Estadual de Atendimento em Educação Especial) Pestalozzi da Bahia, exercendo o cargo de Professor de AEE (Atendimento Educacional Especializado), atendendo diretamente pessoas com TEA. Percebi que seria de grande relevância agregar ao contexto do trabalho que já realizo na instituição a arte de contação de histórias, buscando através dessa melhorar os desempenhos dos meus e minhas alunos (as).

Segundo Alvarenga (2011), a pesquisa qualitativa se baseia no rigor científico determinado por um desenho preciso e definido a priori. O estudo que se ampara neste tipo de pesquisa explora o método indutivo, onde procura compreender as ações e atitudes dos sujeitos envolvidos no estudo, não procurando validar teorias nem generalizar suas descobertas.

Triviños (2011), corrobora afirmando que esse tipo de investigação exige participação dos próprios sujeitos investigados em sua realidade e suas próprias vivências. Neste sentido, compreende-se que nesse enfoque interessa conhecer como as pessoas pensam, sentem e agem, suas experiências, suas atitudes e crenças.

A investigação sob a abordagem qualitativa foi realizada com enfoque na análise bibliográfica de achados na internet durante os meses de junho e julho de 2022, através do aplicativo Google Acadêmico, no qual foram colhidos artigos com os descritores de contação de história + autismo, neste período foram encontrados mais de 3000 trabalhos entre Teses, Dissertações e Artigos científicos, portanto, elegi trabalhar unicamente com artigos científicos, no qual fiz nova busca e acabei por detectar 182 artigos, no entanto, ao ler os títulos pude comprovar que a maioria não dialogava com a minha pesquisa.

Ferreira (2002) define como Estado da Arte, a pesquisa de caráter bibliográfico na qual é feito um mapeamento das produções acadêmicas em diferentes campos do conhecimento, buscando trazer respostas sobre as

dimensões através de diferentes épocas e lugares, de que formas, e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de Mestrado, teses de Doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários.

Trata-se de uma etapa essencial em todo trabalho científico, posto que, fundamenta todas as etapas de uma pesquisa, na medida em que fornece o embasamento teórico que sustentará todo o trabalho. Este tipo de pesquisa consiste no levantamento, seleção, análise, revisão de literatura e organização de informações relacionadas ao tema.

Foi indispensável, portanto, antes de iniciar a escrita do presente artigo, fazer uma investigação bibliográfica sobre o tema em questão. Cervo e Bervian (1996) afirmam que [...] a pesquisa bibliográfica é meio de formação por excelência. Como trabalho científico original, constitui a pesquisa propriamente dita na área das Ciências Humanas.

Destaca-se ainda, que a pesquisa bibliográfica enriquece e fundamenta as pesquisas científicas, sendo importante evidenciar que este tipo de investigação proporciona ao pesquisador conhecimento sobre o tema e segurança no campo empírico, na análise dos dados e nos resultados da pesquisa.

Pretendo seguir nas minhas pesquisas através da pesquisa de campo, que segundo Triviños (2011) é uma fase realizada após os estudos bibliográficos, portanto, nesta fase o pesquisador aplica o que foi fundamentado e planejado, o que lhe permite continuar embasando o que está sendo pesquisado, para que no desenvolvimento do estudo científico possa descrever com conhecimento e veemência as situações reais e explicar as ocorrências dos fenômenos em suas respectivas causas e feitos de forma fidedigna.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao debruçar-me sobre o assunto da contação de histórias, resolvi aprofundar-me nesta arte como estratégia didática para os (as) meus/minhas alunos (as) com TEA, descortinando as várias facetas e possibilidades de trazer

esta arte milenar para o mundo dos meus/minhas alunos (as).

É plausível afirmar que a contação de história, arte que iniciei aplicando no primeiro semestre de 2022, junto a dois alunos do Centro no qual atendo como professor de AEE, sendo um rapaz de 14 anos e uma menina de treze anos, ele não verbal e ela verbal, alfabetizada, ledora, tem auxiliado na aquisição de novos vocabulários deles, novas formas de se comunicar, desinibindo-os e trazendo, através do lúdico, uma forma de comunicação.

Ao trabalhar as histórias da vida cotidiana através de imagens, pude comprovar através do trabalho feito com o aluno de sexo masculino, o não verbal, que aqui chamarei de T, como forma de preservá-lo, que ele passou a se comunicar comigo através de figuras e gestos antes não compreensíveis. Hoje ao entrar na sala de atendimento e ao cumprimentar T, dizendo: Bom dia T! peço a ele que me mostre e diga Bom dia! Obtenho como resposta ele apontando para a figura do nascer do sol fixada em uma parede da sala, que anteriormente apresentei a ele como sendo um gesto de cumprimento.

O trabalho com T iniciou com a apresentação a ele das rotinas diárias através de uma história que criei que dizia: Bom dia T! Hora de acordar! Vamos escovar os dentes! Vamos tomar café! E assim por diante.

Pretendo continua a empregar o estudo com outros (as) alunos (as), entre os verbais e não verbais. Utilizando a leitura de histórias, por exemplo, para trabalhar a cognição de alunos alfabetizados que não conseguem verbalizar o que acabaram de ler. Em um outro caso, no qual meu aluno mostra o hiperfoco em jogos de futebol, entendendo o hiperfoco como interesse restrito e pontual em um mesmo assunto, tópico ou tarefa. Portanto passei a trabalhar as narrações de futebol como forma de melhorar a concentração e a cognição.

Sendo assim, é fato que se pode trabalhar as diferentes formas de contação de histórias com crianças e pessoas com autismo, no entanto vale ressaltar que o autismo é um espectro, e portanto, devemos entendê-lo como um leque de variedade, no qual cada pessoa pode apresentar aspectos diversos e diferenciados dos demais, sendo assim, o trabalho tem que ser pensado no sujeito uno e não no coletivo.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia Cristina Barreto Fernandes de. **Desenvolvimento de conceitos científicos em crianças com deficiência mental**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Católica de Brasília. Brasília, p. 114 . 2006.

ALVARENGA, Estelbina Miranda. **Metodologia da Investigação Quantitativa e Qualitativa – Normas Técnicas de apresentação de Trabalho Científico**. Tradução de Cesar Amarilhas. 2. ed.,. Assunção, Paraguai: A4 Diseños, 2011.

BATTISTELLO, Viviane Cristina Mattos; ELICKER, Ana Teresinha ; VOLMER, Lovani ; MARTINS, Rosemari Lorenz . A contação de histórias para crianças autistas. **Letras de Hoje**, v. 55, n. 3, p. e36496, 2020. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/36496>. Acesso em: 19 jul. 2022.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC, SEB, 2013. Disponível em: http://www.oei.es/quipu/brasil/pol_educ_infantil.pdf. Acesso em : 15 de jul 2019. BRASIL. Ministério da Educação.

CERVO, Amando Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica**. São Paulo: Makron Books, 1996.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS. **7 dicas para incluir alunos com autismo**. Inclutopia , 2019. Disponível em: <https://www.inclutopia.com.br//contacao-de-historias-7-dicas-para-incluir-alunos-com-autismo/>. Acesso em: 19 de jul. 2022.

DELIBERATO, Débora ; ADURENS, Fernanda Delai Lucas e ROCHA, Aila Narene Dahwache Criado. Brincar e Contar Histórias com Crianças com Transtorno do Espectro Autista: Mediação do Adulto. **Revista Brasileira de Educação Especial [online]**, Bauru, v. 27 , e0128 p.73-88, Jan.-Dez. 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0128>>. Acesso em: 19 jul. 2022.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & sociedade** , v.23, p. 257-272, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FrdCtqfp/abstract/?lang=pt> . Acesso em: 19 jul. 2022.

MARTINS, Yasmine. **Diferenças entre os termos neurotípico, neurodiversidade e neuroatípico**. Autismo e realidade, 2022. Disponível em:<https://autismoerealidade.org.br/2022/07/29/diferencas-entre-os-terminos-neurotipico-neurodiversidade-e-neuroatipico/> Acesso em: 19 de jul. 2022.

MENEGASSI, José Renilson (org). **Leitura e ensino**. Maringá: EDUEM, 2005, p. 15-44.

MENEZES, Luiza Campos; AMORIM, Kátia de Souza Para além dos déficits: interação e atenção conjunta em crianças com autismo. **Psicologia em Estudo**, v. 20, n. 3, p. 353-364, 30 set. 2015.

NUNES, Débora Regina de Paula e WALTER, Elizabeth Cynthia Processos de Leitura em Educandos com Autismo: um Estudo de Revisão. **Revista Brasileira de Educação Especial** [online], Marília, v. 22, n. 4, p. 619-632, out.-dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/GwGTF5VwzrfQsqbVWgYsNSc/abstract/?lang=pt> Acesso em 19 jul. 2022

OLIVEIRA, Rosemary Lapa ; SANTOS, Luciene. S. A Constituição do sujeito leitor pela via da contação de histórias. **Momento - Diálogos em Educação**, v. 29, n. 2, p. 229- 248, 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8927>. Acesso em: 19 nov. 2023.

SANTIAGO, Helena de oliveira; JUNG, Hildegard Susana. A Contação de histórias para um aluno no espectro autista em tempos de pandemia: um relato de experiência. In: HORA DE EMPREENDEDOR: COLÓQUIO EDUCAÇÃO, 2021, Canoas, Rio Grande do Sul. **Anais** [...]. Canoas, Rio Grande do Sul: Editora Unilasalle, 2021. v. 1. p. 8-11. Disponível em: <https://www.unilasalle.edu.br/uploads/files/84a7b6192630f34d407557da429abc d5.pdf>. Acesso em: 19 de jul. 2021.

SEMEGHINI-SIQUEIRA, Idméia. Recursos educacionais apropriados para recuperação lúdica do processo de letramento emergente. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.92, n.230, p.157 , jan/fev. 2011.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2011.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS EM LIBRAS NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DA CRIANÇA SURDA

STORYTELLING IN LIBRAS IN THE PROCESS OF CONSTRUCTING THE
IDENTITY OF DEAF CHILDREN

CUENTACUENTOS EN LIBRAS EN EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE
LA IDENTIDAD DE LOS NIÑOS SORDOS

Lidiane Sacramento Soares <https://orcid.org/0000-0002-7623-9902>

Emanoel Nogueira Ramos <https://orcid.org/0000-0003-2426-2374>

Carla Meira Pires Carvalho <https://orcid.org/0000-0002-7638-9302>

RESUMO

O presente trabalho tem o intuito de ressaltar a importância da contação de histórias a partir da Língua Brasileira de Sinais para o processo de construção da identidade das crianças surdas. É possível perceber as dificuldades que a criança surda tem na compreensão de contos infantis quando a língua em destaque não é a língua de sinais, portanto, faz-se necessário a estimulação acerca da literatura no ambiente educacional para aquisição do conhecimento. O objetivo é auxiliar o entendimento do contexto literário a partir da proposta de ensino bilíngue para surdos. Assim, foi realizado esse ensaio com revisita a autores que conhecem a cultura surda e defendem os contos literários em Libras voltados para o público surdo infantil. Através deste trabalho, percebeu-se que o acervo ainda é muito escasso, tendo em vista a confecção de materiais que ainda estão limitados à língua oral, tornando o acesso ao público surdo cada vez mais raro. Diante disso, nota-se que o processo de construção da identidade da criança surda acaba sendo comprometido, uma vez que são poucas as adaptações e produções que respeitem as necessidades linguísticas e culturais do sujeito surdo.

Palavras-chave: Literatura. Identidade. Criança surda. Libras. Contação de Histórias.

ABSTRACT

The present work aims to highlight the importance of telling stories using Brazilian Sign Language for the process of building the identity of deaf children. It is possible to perceive the difficulties that deaf children have in understanding children's stories when the language highlighted is not sign language, therefore, it is necessary to stimulate literature in the educational environment to acquire knowledge. The objective is to help understand the literary context based on the bilingual teaching proposal for the deaf. Thus, this essay was conducted with a revisit to authors who know deaf culture and defend literary stories in Libras aimed at deaf children. Through this work, it was realized that the collection is still very scarce, considering the production of materials that are still limited to oral language, making access to the deaf public increasingly rare. In view of this, it is noted that the process of constructing the deaf child's identity ends up being compromised, since there are few adaptations and productions that respect the linguistic and cultural needs of the deaf subject.

Keywords: Literature. Identity. Deaf child. Pounds. Storytelling.

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo resaltar la importancia de contar historias utilizando la Lengua de Señas Brasileña para el proceso de construcción de la identidad de los niños sordos. Es posible percibir las dificultades que tienen los niños sordos para comprender cuentos infantiles cuando el idioma resaltado no es la lengua de señas, por ello, es necesario estimular la literatura en el ámbito educativo para adquirir conocimientos. El objetivo es ayudar a comprender el

contexto literario a partir de la propuesta de enseñanza bilingüe para personas sordas. Así, este ensayo se realizó con una revisita a autores que conocen la cultura sorda y defienden cuentos literarios en Libras dirigidos a niños sordos. A través de este trabajo, se dio cuenta de que el acervo es aún muy escaso, considerando la producción de materiales que aún se limitan al lenguaje oral, haciendo que el acceso al público sordo sea cada vez más raro. Ante esto, se observa que el proceso de construcción de la identidad del niño sordo termina comprometiéndose, ya que existen pocas adaptaciones y producciones que respeten las necesidades lingüísticas y culturales del sujeto sordo.

Palabras clave: Literatura. Identidad. Niño sordo. Libras. Narración de historias.

INTRODUÇÃO

Conforme pesquisa realizada em base de dados de repositórios acadêmicos, existe uma quantidade mínima de produção escrita no contexto da literatura infantil para crianças surdas. Pensando na perspectiva do processo da construção da identidade surda, foi possível observar que sem a inserção da Língua Brasileira de Sinais, a Libras, como ferramenta primordial da comunicação e da contação de histórias, torna-se inviável à compreensão e ao empoderamento cultural da comunidade surda³.

Entende-se que a identidade surda deve ser trabalhada desde a educação infantil para que a aquisição da língua seja assimilada de maneira natural. Quando as informações são transmitidas de forma audível ou escritas no português, a criança surda é prejudicada, pois ela depende da visualidade e da língua de sinais para constituir a linguagem. É primordial a referência visual, tendo em vista a autonomia para conseguir aprender os signos linguísticos.

Acerca da Literatura Surda, Strobel (2008, p. 61) conceitua que: “são transmitidas lembranças vividas por povos Surdos em diferentes épocas, sendo que ela se apresenta em variados tipos de literatura como poesias, história de Surdos, piadas, literatura infantil, clássicos, fábulas, romances, lendas e outras manifestações culturais”. Assim, também, podemos dizer que a literatura infantil, além dos contos ora conhecidos, também perpassa todos os gêneros literários.

O intuito do trabalho proposto é gerar reflexão acerca da importância da construção da identidade da criança surda, utilizando o recurso da literatura infantil e todas as características inerentes à língua, pois a necessidade da utilização dessa na prática das histórias infantis torna-se urgente, já que as

³ Comunidade surda, segundo Strobel (2009), é composta por surdos e ouvintes militantes da causa surda

crianças surdas precisam interagir por meio de sua língua natural para serem incluídas nos diversos espaços sociais e compreender o contexto daquilo que é transmitido.

A comunicação é o meio pelo qual a sociedade se relaciona entre si e nesse contexto a comunidade surda também deve ser inserida, por isso, entendemos que a Literatura Surda por meio de contação de histórias em Libras contribuirá tanto para que a criança surda aprenda sua língua, sua cultura, quanto para que ela se constitua e se reconheça como surda. Ao falar em se constituir como sujeito surdo, ressaltamos a ideia de identidade cultural da pessoa surda, que ao passar a conhecer a história do povo surdo e ser usuária da Libras, considera-se que essas são características de uma pessoa que tem identidade surda.

Sabemos que são poucas histórias traduzidas ou produzidas em língua de sinais aqui no Brasil, o que dificulta o processo de difusão da Libras e ao mesmo tempo da possibilidade de construção da identidade das pessoas surdas, por não conhecerem as histórias produzidas ou adaptadas para a sua cultura. Dentro desse contexto, Morgado (2011, p. 162) afirma que “é considerado grave que as crianças surdas não tenham acesso natural às histórias, o que é passível de lhes causar déficits nos níveis cognitivo, linguístico e emocional, perturbando as questões da sua identidade”.

Neste trabalho, apresento a proposta bilíngue, dando prioridade à pessoa surda como contador de histórias em Libras, pois entendo que ao expor a literatura por meio de surdos fluentes em Libras, eles naturalmente conseguem transmitir a identidade surda através das informações, com as características próprias da língua. A visualidade é bastante explorada, já que habitualmente os classificadores em libras (CL)⁴ estão vivos na comunicação voltada para os contos literários. Vale salientar que:

Na morfologia das línguas de sinais, os CLs fazem parte do núcleo lexical (Quadros; Karnopp, 2004) dessas línguas. Eles são responsáveis pela formação da maioria dos sinais já existentes, assim como pela criação de novos sinais. Os CLs, por serem na maioria das vezes icônicos, lembram de alguma forma, alguns gestos que acompanham a fala. Por esse motivo,

⁴ Os classificadores são expressões da forma de um objeto, alguém ou alguma coisa. São representados em formas de configuração das mãos, que mostra ou descreve uma pessoa, um animal ou até mesmo um objeto.

também são muitas vezes confundidos com estes, embora tenham características distintas e regras de formação bem claras (Bernardino, 2012, p. 252).

As expressões faciais também são elementos da gramática da língua de sinais que dão vivacidade às informações; os sinais são muito bem alocados e as movimentações são de fato bem definidas, ou seja, a Libras consegue interagir com o conhecimento exposto à criança surda, trazendo realmente o sentido daquilo que se quer expressar.

Diante do exposto, o artigo apresentado está estruturado de modo a esclarecer a relevância da inclusão da criança surda no contexto educacional, sua interação social com o meio e o artifício da literatura infantil em Libras como forma de trazer empoderamento à identidade surda e entendimento acerca da sua própria cultura dentro dos contextos literários.

DIÁLOGO COM PESQUISADORES

Para fundamentar essa pesquisa, busquei respaldo em autores como Botelho (2005) que estuda sobre linguagem e letramento na educação de surdos, já para abordar mais especificamente sobre a Literatura Surda, dialoguei com Karnopp (2006), que desenvolve vários trabalhos acerca dessa temática; Cosson (2014) que aborda o conceito de letramento literário; Hall (2005) que estuda as identidades culturais e Oliveira (2013; 2016) que discute o letramento e a constituição do sujeito leitor.

Botelho (2005) afirma que a leitura é base para uma educação bilíngue e que a prática de leitura é fundamental para constituir surdos competentes no ato de ler e escrever. Além disso, ela apresenta várias estratégias de ensino que podem ser trabalhadas com os estudantes surdos com o objetivo de letrar na educação bilíngue e a contação de histórias é uma delas. Tanto os jogos e brincadeiras, quanto as narrativas de histórias intermediadas por adultos surdos competentes em Libras, são consideradas situações significativas para o aprendizado da Libras como primeira língua (L1) às pessoas surdas (Botelho, 2005, p. 112). Acerca de contação de histórias para surdos, podemos dialogar com Alves e Karnopp (2002, p. 71):

Contar história é um hábito que pertence a todas as comunidades: indígenas, de ouvintes, de surdos, entre outras. [...] Contar histórias, piadas, episódios em língua de sinais pelos próprios surdos em sua comunidade é um hábito que acompanha a história dessa comunidade.

Nesse sentido, concordo com as autoras, pois assim como os ouvintes têm direito de ouvir contações de histórias, os surdos também podem ser receptores de contações de histórias sinalizadas em Libras, permitindo que haja o letramento também desses sujeitos a partir dos contos.

A literatura surda é definida por Karnopp (2006, p. 102) como: “a produção de textos literários em sinais, que entende a surdez como presença de algo e não como falta...”. Esta é vista por uma premissa de alcançabilidade para o sujeito surdo, sobretudo a criança surda, tornando-se eficaz quando aliada a elementos que tornem o contexto mais claro. Dessa forma, Silva (2017, p. 4), concordando com Azevedo e Sardinha (2006 Apud Morgado, 2011), defende que “ao compartilhar com uma criança a literatura, você deixará que ela tenha chance de reconhecer e entender o mundo que a cerca, ampliando seu conhecimento, seus aprendizados linguísticos e culturais”

Quando existe a possibilidade de elaboração de materiais em Libras que explorem as histórias infantis, é de suma importância que estes sejam registrados em vídeos para que a criança surda tenha acesso todas as vezes que for preciso, pois a assimilação acontece também nas repetições. A plataforma on-line YouTube é um exemplo que possibilita às crianças surdas terem acesso às diversas histórias contadas em Libras, além de conhecer fábulas, poesias e outros gêneros literários, através da sua língua materna que tem sido divulgada em várias plataformas virtuais.

Entende-se que na contação de histórias realizada por um ouvinte, haverá uma identidade marcada pela cultura natural ouvintista, já que o entendimento acontece de forma diferenciada do sentido do texto compreendido por um surdo. Todavia, no tocante a uma história contada por um surdo, ele irá acrescentar detalhes que deem maior sentido ao texto, manterá algumas partes e desconsiderará outras e dessa forma o texto será transformado, pois haverá uma adaptação voltada para a cultura surda, mas sem perder a semântica original da história. Silva (2017), concorda com Morgado (2011), e afirma que:

O ideal é que o educador que irá contar a história para a criança também seja surdo, por apresentar as seguintes características: ter uma referência de mundo visual, ter uma identidade surda e apresentar a Língua de Sinais, como sua primeira língua. O importante é que as histórias sejam oferecidas nessa língua, para as crianças surdas mesmo que ainda não dominem a habilidade da leitura (Silva, 2017, p. 5).

Por isso, quando o sujeito surdo está em ação fazendo o papel de educador, ele utilizará os artifícios que encantem a criança, trabalhando no momento da atuação, a descrição dos personagens, dos cenários, incluindo adjetivos para auxiliar na imagem e referência visual, além de fazer as expressões não-manuais de forma natural por ser surdo fluente.

Nesse sentido, vale ressaltar que para a contação de histórias em Libras fazer sentido para o receptor surdo, é necessário o uso de expressões não-manuais implícitas aos sinais, pois, segundo Silva (2011, p. 9), as expressões faciais são os “movimentos da face, da cabeça e dos olhos que são realizados no momento da articulação do sinal”, sendo eles de suma importância para o desenvolvimento da comunicação. Como parte da gramática da Libras, é importante enfatizar o uso desse idioma pela comunidade surda sinalizante, visto que é por meio da língua de sinais que as pessoas surdas podem expressar suas ideias, desde as mais simples até as mais complexas e abstratas (Quadros, 1997).

Infelizmente poucos intérpretes conhecem as várias estratégias utilizadas por surdos fluentes em Libras e contadores de histórias, por isso, no momento da contação transmitem uma mensagem seca, sem emoção. Entende-se que, mostrar apenas figuras na explanação da história, não gera identidade imagética, pois deve estar associada aos cinco parâmetros da Língua Brasileira de Sinais. De acordo com Kelman e Branco (2003 Apud Silva, 2017, p. 7),

a contação de histórias para as crianças estimula diversos aprendizados, como por exemplo, a definição sobre o mundo que a cerca, sobre os outros e sobre si própria, além de envolvê-la e interessá-la. A utilização de narrativas em sala de aula auxilia no desenvolvimento da expressão e da produção linguística da criança.

Alguns recursos visuais que podem ser utilizados: “[...] filmes, fitas de vídeo, o uso da língua de sinais, da mímica, da dramatização, de expressões faciais e corporais, de gestos naturais e espontâneos que ajudam a dar

significado ao que está sendo estudado” (Brasil, 2006, p. 49). Por meio deles, é possível realizar um bom trabalho a fim de contribuir com a aquisição linguística da criança surda. Assim, pode-se observar que a tecnologia assistiva também é uma forte aliada para essas produções, já que auxiliam na expressividade da literatura.

Um modo de se trabalhar a contação de histórias em Libras em salas para crianças surdas, pode ser apresentado por Albres (2010, p.135):

O professor poderá contar a história na sala de aula (espaço do tapete), no pátio, no jardim à sombra de uma árvore ou com as crianças sentadas na escada. Quanto à disposição do grupo, as crianças deverão ficar de frente para o professor. A posição de semicírculo é ótima, de modo que elas veem o livro ou o material que está sendo usado, o professor dramatizando e sinalizando a história [...].

Em concordância com o autor, é fundamental que o professor conte histórias em um local apropriado e com estruturas propícias a receber a atenção e conseqüentemente contribuir para o entendimento e aprendizado da criança surda.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS EM LIBRAS: UMA QUESTÃO DE IDENTIDADE

[...] se faz necessário sabermos um pouco sobre a história dos Surdos, uma vez que ela vem sendo passada através da literatura por estudiosos. Os pais contavam histórias aos seus filhos surdos através da fala e estes por sua vez as transmitiam através dos sinais. O autor destaca que embora os Surdos contassem suas histórias nas comunidades às quais pertenciam, ainda existem poucas pesquisas sobre a literatura surda (Silva, 2017, p. 1).

Infere-se, portanto, que o acervo de materiais literários traduzidos para a língua de sinais ainda é muito escasso, pois a maior parte desses registros está voltada para a língua oral auditiva, tornando o acesso ao público surdo cada vez mais raro. Ainda ressalta-se que para um melhor entendimento da criança surda acerca da literatura, é preferível ser contada por surdos fluentes em Libras, por uma questão de identidade marcante que auxiliará no processo de aquisição da língua e no conhecimento acerca da cultura surda.

Muitos surdos, por conviverem muito com pessoas ouvintes, acabam tendo crise de identidade e aceitam alguns estereótipos construídos pela sociedade colonialista, por exemplo, de que são deficientes, são surdos-mudos,

são inferiores aos ouvintes, são incapazes, falam através de mímicas, entre outras ideias.

Do ponto de vista socioantropológico, a pessoa surda passa por uma questão de identidade cultural e se reconhece como um ser capaz e que possui o direito de igualdade de oportunidades dos ouvintes, mas é necessário o constante contato com a comunidade surda para conhecer as histórias do seu povo, aprender a sua língua e adquirir a cultura surda. Nesse sentido, acredito que por meio da contação de histórias em Libras, histórias sobre o seu povo e a sua cultura, os surdos podem construir memórias ancestrais e consequentemente construir a sua própria identidade de pessoa surda, de um ser capaz e que faz uso de uma língua de modalidade visual espacial e possui uma cultura visual.

Para alguns surdos, é difícil aceitar a sua condição de ser surdo. Normalmente essa dificuldade surge quando há a crise de identidade. Nesse sentido, assim como os indígenas, as pessoas surdas até os dias atuais, precisam aprender a “conviver com o que a civilização ocidental tem de pior, que é ignorar quem traz em si o diferente” (Munduruku, 2009, p. 13). A partir desse pensamento, podemos perceber que todas as pessoas que apresentam características que fogem ao padrão imposto pela sociedade, sofrem discriminação e preconceito, seja por raça, cor, gênero ou condição física ou sensorial como é o caso das pessoas surdas.

A arte de contar histórias é algo subjetivo, em que quem conta, precisa ter identificação com a história a ser contada, além de identificar os arquétipos que regem as histórias, que são ideias, sentimentos ou sensações que compartilhamos como humanidade. Nesse sentido, “contar histórias implica numa complexidade de emoções que fazem aflorar arquétipos e produzem, se permanecemos atentos, uma plena identificação com o que se conta” (Silva, 1998, p. 31). Por isso, é fundamental o processo de escolha da história que se pretende contar.

Segundo Silva (1998, p. 34), o contador de histórias precisa levar em consideração alguns fatores no momento da sua escolha: “Variam as circunstâncias, interesses, preferências dos ouvintes, o gosto, o estilo do contador. Não se pode correr o risco de improvisar, arriscando-se ao insucesso”.

Para o contador de histórias fluente em Libras, o processo de escolha da história a ser narrada deve ser o mesmo, levando em consideração os interesses e preferências dos surdos, receptores da história.

Silva (1998, p. 34) afirma que após ser feita a escolha da história a ser contada, é fundamental analisar a sua estrutura básica com o objetivo de aprendê-la, ter segurança acerca da sequência da história para conseguir narrar com naturalidade. No caso do narrador fluente em Libras, seja surdo ou ouvinte, ao contar a história escolhida é necessário fazer o uso de classificadores e de expressões não-manuais (faciais e corporais), pois através do uso desses elementos gramaticais da Libras, torna-se possível incorporar os personagens e encantar, conduzindo o encantamento.

A contação de histórias em Libras pode ser utilizada como estratégia para o ensino da língua portuguesa como segunda língua (L2) em sua modalidade escrita para os estudantes surdos, nesse sentido, a partir da escolha da história e do contexto vivido pelo educando surdo, torna-se viável o incentivo à leitura do conto, ainda que não conheça muitas palavras, afinal, a prática de ler é que aperfeiçoa o nível de leitura, tornando-o um sujeito-leitor. Nesse sentido, o “sujeito-leitor é, também, sujeito produtor de conhecimento e de ideias sobre leituras. Precisa ser considerado em seu contexto e de ser pensado em suas condições de produção” (Oliveira, 2013, p. 3). Nesse viés, através da contação de histórias em Libras, o surdo pode aprender a ler o mundo e a sua cultura, além de interagir e de se reconhecer em várias histórias, se constituindo um “sujeito leitor, enquanto “sujeito do desejo da leitura” (Oliveira, 2016, p. 182).

[...] o letramento é considerado como da ordem da necessidade e o enleituramento, da ordem do desejo, do envolvimento, da constituição mesmo do sujeito leitor em seu processo de ser no mundo e com o mundo. Assim, o contato com a segunda língua será mais um mergulho na cultura que a ampara e promove, cultura que é promovida e amparada pela língua que um aprendizado de palavras e regras gramaticais que redundam em tradução e não em interculturalidade [...].

O Português escrito é a segunda língua para os surdos, nesse sentido, a partir da contação de histórias em Libras, o sujeito surdo pode despertar o interesse em ler histórias da Literatura, dentre elas, da própria literatura surda, possibilitando aprender mais sobre a sua história, a sua cultura e também sobre

a cultura ouvinte, a partir do aprendizado de palavras e regras gramaticais próprias da língua portuguesa, sendo possível aprender a partir de comparações das estruturas frasais em Português e em Libras, enfatizando suas diferenças, mantendo “uma discussão constante sobre a língua de contato e a língua materna, considerando as diferenças entre língua materna e língua padrão ou de prestígio” (Oliveira, 2016, p. 186-187).

Segundo Hall (2005, p. 8), as identidades culturais apresentam diversas características que surgem de nosso “pertencimento” a diferentes culturas, dentre elas, a cultura linguística que é o caso das pessoas surdas que fazem uso da língua de sinais. Os surdos que frequentam a comunidade surda e têm contato frequente com outros surdos, sentem-se pertencentes a uma determinada cultura surda.

Vale salientar que não existe apenas uma cultura surda, pois entende-se que apesar dos sujeitos surdos terem características em comum, todos eles são diferentes entre si, podem ter costumes distintos, modo de se comunicar diferente, dentre outros fatores. Nesse sentido, podemos dizer que cada sujeito possui uma identidade própria e que segundo Hall (2005, p. 12-13) não é fixa, nem tão pouco permanente, ao contrário, ela é mutável conforme os sistemas culturais que estamos inseridos, logo, existem várias comunidades surdas e consequentemente culturas surdas.

Hall (2005, p. 13) afirma que a identidade “é definida historicamente, e não biologicamente”, logo, a pessoa surda constrói a sua identidade a partir da sua cultura, do meio em que está inserida, da língua que é usuária e dos costumes que se tem. Vale dizer que: “O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente” (Hall, 2005, p. 13). A partir dessa afirmação, é possível refletir que o sujeito surdo pode ter diferentes identidades e que elas podem ser passíveis de mudança conforme os momentos e relações entre as pessoas que interagem com ele.

As pessoas surdas possuem muitos aspectos em comum, que vão além do fato biológico de ter um déficit na audição. Possuem semelhanças nas experiências sociais vividas, devido as suas particularidades, no entanto, cada sujeito surdo tem uma perspectiva acerca da surdez e o modo como cada um

reage diante das situações cotidianas é que os tornam diferentes e aprender sobre essa diversidade de posturas nos permite compreender que na realidade da surdez, existem identidades heterogêneas.

Aqui no Brasil, a pesquisa sobre identidade surda começou com Perlin (1998), ela era ouvinte e depois foi perdendo a audição, ficando surda. Já realizou uma pesquisa antropológica, apresentando os diferentes tipos de identidade surda. Após Perlin, surge mais uma pesquisadora no assunto, Strobel (2008), ela é surda e apresentou a sua percepção sobre identidade surda.

Perlin (1998) e Strobel (2008) compreendem que cada sujeito surdo constrói a sua identidade a partir da sua vivência, sua história de vida, logo, é passível de mudanças, conforme a afirmação a seguir: “As identidades surdas são construídas dentro das representações possíveis da cultura surda, elas moldam-se de acordo com maior ou menor receptividade cultural assumida pelo sujeito” (Perlin, 2004, p. 77).

LETRAMENTO LITERÁRIO NA ERA DA CIBERCULTURA

Atualmente, a tecnologia conquistou um espaço importante na vida de todos, através de tablets, laptops, desktops e outros dispositivos eletrônicos, em todas as casas ele acabou agregando ao livro físico. Estamos na era digital, então a forma como o texto é produzido e chega às nossas mãos não é mais como antigamente, no tempo de nossos pais. Os livros impressos deixaram de ser a única opção de leitura e escrita, os computadores são uma alternativa, por isso estamos passando por mudanças no suporte à leitura e escrita.

Cosson (2010) passou a empregar o termo letramento literário aludindo às práticas de leitura do texto literário. A mudança levantou preocupações sobre como poderia se sentir, fragmentação, desconforto e abandono da leitura pela abundância fornecida, que acabou funcionando em um caminho diferente do que era exigido no início. No entanto, é preciso lembrar que o progresso tecnológico é a verdadeira mudança à forma de construção do conhecimento, claro, não é retroativa, ao contrário, é progressiva, trazendo-nos novas tecnologias e acelerando a disseminação em formação. A referida disseminação é o resultado para oferecer múltiplas possibilidades ao ler os links na página, é possível encontrar o desenvolvimento da página, a partir de um projeto que enfatiza a

leitura do texto literário.

A partir da leitura de um texto literário, ou ainda a partir da contação de histórias, torna-se possível construir memórias e reafirmar identidades. “A tradição é mais que a rememoração do passado; é uma prática cotidiana. Assim se constrói a memória e se reafirmam identidades” (Costa, 2015, p. 35).

Segundo Costa (2015, p. 29), na era da cibercultura, podemos perceber que o papel social das narrativas se mantém, no entanto, se adequam ao novo contexto. Além disso, segundo esse autor, com as ferramentas da antropologia, da sociologia e dos estudos culturais, podemos trazer para o mundo acadêmico, ainda tão resistente, produções riquíssimas de comunidades postas à margem da cultura hegemônica, como é o caso da comunidade surda, pois, a partir de vários canais do YouTube, foi possível publicar e divulgar várias produções de contos narrativos em Libras ou ainda bilíngue, ganhando visibilidade e resistindo às práticas colonialistas que tentam apagar as comunidades marginalizadas.

Os contos são atualizados e passam a apontar “para o discurso de aceitação e convivência com as diferenças, o que provoca problemas nos valores tradicionais e conservadores” (Costa, 2015, p. 37), visto que o colonialismo e a ideia da homogeneidade ainda estão presentes em nossa sociedade, de modo que se considera fora do padrão, todos aqueles que sejam diferentes.

Segundo Costa (2015), a arte de narrar é contemporânea e viva. As formas mudam, mas o homem ainda preza no seu dia a dia por uma boa história. É aí que ele se reconhece, logo, constrói as suas memórias e sua identidade cultural.

PERCURSO METODOLÓGICO

A metodologia utilizada se deu por meio de pesquisa qualitativa e bibliográfica, respaldada por autores que conhecem a cultura surda e defendem os contos literários em Libras voltados para o público surdo infantil. A técnica utilizada se deu por coleta de dados, na qual foi observado um vídeo contendo a história que tem como título: “Patinho Surdo”, o qual trata de uma Literatura que foi adaptada. Diante disso, foi possível perceber como as informações são remetidas pelo sujeito surdo e a forma como podem ser absorvidas pela criança

surda, pois, entendo que há uma potencialidade no modo transmitido, tendo em vista o uso de classificadores utilizados e as escolhas lexicais assertivas.

O modo peculiar nas quais os surdos fluentes contam as histórias, denota uma clareza no entendimento, visto que eles se fazem valer de todas as estratégias possíveis para alcançar o entendimento da criança surda, seja através dos classificadores que enriquecem a interpretação, seja através dos sinais que mostram a exatidão do sentido para o contexto, além das expressões faciais e corporais que trazem toda vivacidade das histórias.

Conforme Azevedo e Sardinha (2006) apud Morgado (2011), há diferença na contação de história feita através de uma pessoa ouvinte e uma pessoa surda, já que o sujeito surdo é um referencial, pois traz consigo a marca da identidade surda e todas as suas peculiaridades, sendo assim, a criança consegue se apropriar da língua com mais naturalidade

O material utilizado para a presente pesquisa, foi pautado na observação do vídeo elaborado por um surdo fluente na língua de sinais contendo uma história infantil denominada “Patinho Surdo”. Ao assistir o vídeo, foi observado todo conjunto de escolhas lexicais, bem como a transposição de uma cultura para outra no quesito que se refere a língua, ou seja, a história que analisei foi um conto clássico, conhecido na comunidade ouvinte, mas que foi adaptado para a comunidade surda. Logo, foi uma história adaptada para realidade contextual das crianças surdas de modo a tornar o contexto mais claro.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

De acordo com o tema abordado, evidenciou-se que a inserção da Língua Brasileira de Sinais - Libras no contexto literário infantil na educação da criança surda como cooperação para aprendizagem é de suma importância para o desenvolvimento cognitivo.

Ressalta-se que, de acordo com o vídeo analisado, quando o surdo está em contato com os seus pares, ele consegue assimilar e compreender melhor as informações, pois existe uma forte influência da cultura surda.

Sendo assim, Morgado (2011), descreve que as histórias trazem consigo uma carga cultural, que auxiliam tanto na transmissão de uma herança como

também de uma identidade cultural, através de diversas gerações, por esse motivo a criança surda necessita ser inserida em um ambiente que lhe proporcione o máximo de contato com a cultura surda, através da língua visogestual e do contato com diversas pessoas surdas. Concordo com Rosa e Klein (2011), quando afirmam que:

A Literatura Surda propicia aos Surdos conhecerem mais sobre a sua cultura e sua língua, uma vez que muitos não têm conhecimento sobre a mesma. Essas literaturas são indicadas para as crianças, pois são uma forma de esclarecer e as ingressar na sua cultura, aprendendo esta língua que a ajudará a construir sua identidade. Estas histórias que apresentam a cultura surda também são importantes, pois muitas pessoas surdas não conhecem essa língua.

Nesse sentido, é crucial que mais surdos sejam capacitados para tornarem-se contadores de histórias, pois essa prática influenciará na construção da identidade surda. Logo, o vídeo produzido pelo surdo acerca da história do Patinho Surdo, trouxe acessibilidade às crianças surdas e a oportunidade de conhecimento da sua língua, sua cultura e possivelmente da constituição da sua identidade como pessoa Surda.



Figura 1: Capa do vídeo Libras no Youtube

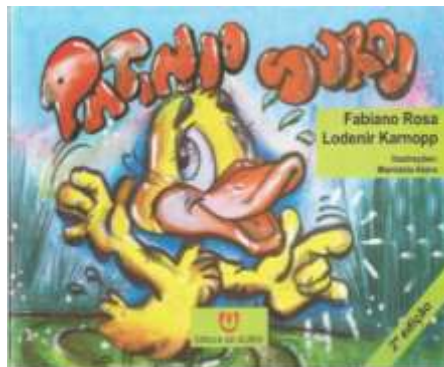


Figura 2: Capa do conto literário adaptado

Dessa forma, corroborando com os autores apresentados ao longo deste trabalho, entendo que há necessidade de mais investimentos nas produções literárias para que haja mais alcance de crianças surdas e, assim, elas possam experimentar e vivenciar tudo aquilo que a literatura infantil pode proporcionar, dando a elas a oportunidade de aprender as histórias infantis da mesma forma que uma criança ouvinte aprende, porém, dentro do contexto linguístico da Língua Brasileira de Sinais.

CONCLUSÃO

Entende-se que a acessibilidade perpassa todos os campos sociais, principalmente o educacional, pois é este que possibilita a aquisição do conhecimento. Pensando nisso, é imprescindível a inserção da criança surda no contexto literário, porém, sem a Língua Brasileira de Sinais, as barreiras linguísticas tornar-se-ão intransponíveis.

Acredito que por meio da contação de histórias em Libras, a criança pode ser alfabetizada e letrada, desenvolver a aquisição da linguagem e da língua, além de ser estimulada ao desejo da leitura e escrita, visto que ao serem receptores de histórias próprias ou adaptadas a sua cultura, pressupõe que haja o interesse em fazer a leitura dos livros que têm esses contos.

Conforme já supracitado, os materiais e as produções da literatura infantil precisam ser registradas em vídeo para que haja a oportunidade de ver e rever todo conteúdo para melhor fixação das informações, pois, a Libras, por ser uma língua visual, o surdo precisa rever a história sempre que necessário.

Logo, percebo que as histórias contadas por um surdo fluente na Libras tornam-se mais impactante para a criança surda, pois a percepção dos sinais e dos classificadores dão vida aos personagens e contribui para a construção da identidade surda. Quando uma criança surda consegue absorver as informações através da língua sinalizada, ela adquire segurança e consegue produzir e compartilhar o conhecimento entres seus pares, o que acaba fortalecendo a cultura surda e sua identidade.

REFERÊNCIAS

ALBRES, N. A. **Surdos e inclusão educacional**. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2010.

ALVES, A. C. C.; KARNOPP, L. B. **O surdo como contador de histórias**. In: LODI, A.C.B.; HARRISON, K.M.P.; CAMPOS, S.R.L.; TASKE, O. (Orgs.) *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BERNARDINO, E L A. **O uso de classificadores na língua de sinais brasileira**. *ReVEL*, v. 10, n. 19, 2012. [www.revel.inf.br].

BOTELHO, P. **Linguagem e letramento na educação dos surdos – Ideologia**

e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BRASIL. **Saberes e práticas da inclusão (educação infantil):** dificuldades de comunicação e sinalização - surdez. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

COSSON, R. **Letramento literário:** teoria e prática. Ed. Contexto, 2010

COSTA, E S. **O contador de histórias tradicionais:** velhas e novas formas de narrar. In: MEDEIROS, Fábio H. N.; MORAES, Taiza. M. R. (orgs.). Contação de histórias: tradição, poéticas e interfaces. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2015, p. 29-38.

HALL, S. **A identidade na pós-modernidade.** Trad Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005

KARNOPP, L. B. **Literatura Surda.** Educação e Temática Digital, Campinas, v.7, n.2, jun. 2006, p.98- 108.

MORGADO, M. **Literatura em Línguas Gestuais.** In: KARNOPP, L.B.; KLEIN. M.; LAZZARIN. M.L. L.(org.). Cultura Surda na Contemporaneidade e Negociações, Intercorrências e Provocações. Canoas: Ulbra, 2011, p.151-171.

MUNDURUKU, D. **O Banquete dos deuses:** conversa sobre a origem e a cultura brasileira. 2 ed. São Paulo: Global, 2009.

OLIVEIRA, R L. **Mais que letrar, é urgente enleiturar.** In: PEREIRA, Áurea da Silva, DIAS, Ana Regina da Silva, ALMEIDA, Risonete Lima, CORREIA, Adilson da Silva. Estágio e Prática Pedagógica: letramentos e tecnologias digitais na sala de aula (orgs). Curitiba: CRV, 2016.

OLIVEIRA, R L. **O Sujeito-Leitor.** 2013. Disponível em: https://www.academia.edu/8743504/Sujeito_Leitor Acesso em 25 jul. 2023.

PERLIN, G. T. T. **Identidades surdas.** In: SKLIAR, C. (Org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

PERLIN, G. **O lugar da cultura surda.** In: THOMA, Adriana da Silva. LOPES, MAURA Corcini (Org.) A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação, Santa Cruz do Sul, EDUNISC, 2004.

QUADROS, R. M. **Educação de Surdos:** a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas. 1997.

ROSA, F.S.; KLEIN. M. **O que sinalizam os professores surdo sobre a literatura em livros digitais.** In: KARNOPP, L. B.; KLEIN. M.; LAZZARIN. M. L. L.(org.). Cultura Surda na Contemporaneidade e Negociações, Intercorrências e Provocações. Canoas: Ulbra, 2011, p.91- 112.

SILVA, G. M. da. **PARÂMETROS DA LIBRAS.** UFMG, 2011, p. 9. Disponível

em:

<http://www.letras.ufmg.br/padrao_cms/documentos/eventos/dialogosdeinclusao/Parametros_da_Libras.pdf> Acesso em 20/11/2021.

SILVA, M. L. de. **A criança surda como contadora de histórias.** VII Congresso Internacional de Educação (2017). Educação humanizadora: valorizando a vida na sociedade contemporânea.

SILVA, M B C. **Arte de contar histórias:** a voz, o canto, o ritmo, o estudo no percurso da história contada. In: Revista Faeeba. Ano 7, n. 1 (jan/jun, 1998) Salvador-UNEB, 1998. Disponível em <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/issue/view/258>

STROBEL, K. **História da Educação de Surdos.** Florianópolis: UFSC, 2008.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobra a cultura surda.** Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2008.

SILVA, W S; ROSA, F; KARNOPP, L. **Patinho Surdo.** In: [#CasaLibras](#). [Conto publicado em vídeo, 11m54s]. São Carlos: UFSCar, 2020. Disponível em: <https://youtu.be/5fG-xm493l4> Acesso em: 12/06/2022.

INTERAÇÃO E INTERLOCUÇÃO EM ATOS DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: NOTAS INTRODUTÓRIAS

INTERACTION AND INTERLOCUTION IN ACTS OF STORYTELLING:
INTRODUCTORY NOTES

INTERACCIÓN E INTERLOCUCIÓN EN ACTOS DE NARRACIÓN: NOTAS
INTRODUCTORIAS

Abraão Carneiro do Carmo Rodrigues <https://orcid.org/0000-0001-7230-1812>
Larissa Soares Ornellas Farias <https://orcid.org/0000-0002-8994-0829>

RESUMO

A contação de histórias consiste em uma prática da oralidade por meio da qual os sujeitos envolvidos podem experienciar o diálogo e intercambiar experiências. Isso porque o ato de contar é capaz de engendrar um espaço de encontro, fomentando o desenvolvimento de processos de interação e interlocução. Tendo isso em vista, o objetivo deste trabalho é discutir, do ponto de vista teórico, os processos de interação e interlocução que perpassam os atos de contação de histórias. Partimos do princípio de que os recursos utilizados pelo contador de histórias na construção de sua *performance* se prestam não apenas a conferir forma à história produzida, mas que, ao fazê-lo, funcionam como convocadores dos ouvintes, convidando-os a assumir o papel de interlocutores no ato realizado, participando ativamente como coautores da narrativa. Diante disso, a *performance* construída por quem conta teria no horizonte o seu interlocutor, sendo por ele influenciado e buscando a ele influenciar, aspecto que demonstraria que, no ato da contação, todos os sujeitos se afetam mutuamente. Portanto, contar, apoiado em tudo o que favorece a construção da narrativa, pode ser um chamamento ao outro, um convite ao diálogo e à cumplicidade gerada pela interação e o fazer junto.

Palavras-chave: Contação de histórias. Interação. Interlocução. Performance.

ABSTRACT

Storytelling consists of an oral practice through which the subjects involved can experience dialogue and exchange experiences. This is because the act of telling can create a meeting space, encouraging the development of interaction and dialogue processes. With this in mind, the objective of this work is to discuss, from a theoretical point of view, the processes of interaction and dialogue that permeate the acts of storytelling. We assume that the resources used by the storyteller in the construction of his performance serve not only to give shape to the story produced, but that, in doing so, they function as summoners to the listeners, inviting them to assume the role of interlocutors in the act carried out, actively participating as co-authors of the narrative. Given this, the performance constructed by the teller would have his interlocutor on the horizon, being influenced by him and seeking to influence him, an aspect that would demonstrate that, in the act of telling, all subjects affect each other. Therefore, telling, supported by everything that favors the construction of the narrative, can be a call to others, an invitation to dialogue and complicity generated by interaction and doing things together.

Keywords: Storytelling. Interaction. Interlocution. Performance.

RESUMEN

La narración consiste en una práctica oral a través de la cual los sujetos involucrados pueden experimentar el diálogo e intercambiar experiencias. Esto se debe a que el acto de contar es capaz de crear un espacio de encuentro, propiciando el desarrollo de procesos de interacción y diálogo. Teniendo esto en cuenta, el objetivo de este trabajo es discutir, desde un punto de vista teórico, los procesos de interacción y diálogo que permean los actos de contar historias. Suponemos que los recursos utilizados por el narrador en la construcción de su *performance* sirven no sólo para dar forma a la historia producida, sino que, al hacerlo, funcionan como

convocadores de los oyentes, invitándolos a asumir el papel de interlocutores en la acción. del acto realizado, participando activamente como coautores de la narración. Ante esto, la performance construida por el narrador tendría en el horizonte a su interlocutor, dejándose influenciar por él y buscando influenciarlo, aspecto que demostraría que, en el acto de contar, todos los sujetos se afectan entre sí. Por tanto, contar, apoyado en todo lo que favorezca la construcción de la narrativa, puede ser una llamada a los demás, una invitación al diálogo y a la complicidad que genera la interacción y el hacer juntos.

Palabras clave: Narración. Interacción. Interlocución. Actuación.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, a contação de histórias será considerada enquanto uma prática ou uma ação inscrita no âmbito da oralidade, tal como destacou Santos (2010). Trata-se, segundo o autor, de um ato por meio do qual o contador produz narrativas por meio da fala e as compartilha com aqueles que se prestam a ouvi-las. Com efeito, essa elaboração implica, como sinalizou Busatto (2012), conferir contorno e forma à história contada, fazendo dessa atividade oral uma arte da palavra, com a qual o narrador reatualiza memórias e conecta os ouvintes com as significações que acompanham o que é produzido.

Desse modo, a contação de histórias se configura como um feito artístico, capaz de produzir uma ‘estética da palavra’, mas também, abre brechas para a criação de um espaço de encontro entre os sujeitos envolvidos, que se reúnem em torno das narrativas que foram engendradas durante o ato. Daí Machado (2015) afirmar que a prática de contar histórias poderia ser designada como a “arte da palavra e da escuta”, uma vez que ela tem o potencial de fomentar um encontro entre os envolvidos ao expressar o “[...] espírito humano por meio do uso soberano da palavra” (Machado, 2015, p. 15). Assim, para a autora, o contador de histórias transformaria seus pensamentos, emoções, questionamentos e intuições em uma manifestação expressiva a ser compartilhada com outras pessoas, comunicando-as e estabelecendo contato com elas.

Esse espaço potencial de encontro também foi apontado por Walter Benjamin (1987), ao dizer que a produção de narrativas pelo contador de histórias consistia em uma prática de “intercâmbio de experiências”, pois as histórias carregavam consigo saberes apreendidos pelo narrador em sua vivência, que, todavia, não eram transmitidos como informações, mas como um material aberto à interpretação por quem a escutasse. Com isso, a contação de

histórias se configuraria como um local dialógico por excelência e os sujeitos participantes assumiriam a posição de interlocutores. Daí Sisto (2012) afirmar que “o espectador não pode ser passivo, ele é constantemente convidado a construir, com quem conta, as imagens do que está sendo contado” (Sisto, 2012, p. 45). Em concordância com isso, Gomes (2018) salienta que o público se torna coautor da narrativa e tal aspecto é que conferiria o encantamento à história, uma vez que valoriza as experiências de todos os presentes.

Dessa forma, o ato de narrar não se dá de modo unilateral, mas por meio de um contato de quem conta com quem ouve, afinal, “A narração necessita do coletivo, do estar com o outro, da presença e do contato (ainda que virtual)” (Costa, 2015, p. 35). Nesse sentido, a autora demonstra que a construção da história e a sua enunciação implica a interação com o outro, pois o sentido do contar reside em alcançá-lo. Costa (2015) demonstra isso ao analisar um ato de contação ocorrido em um espaço escolar, em que a contadora indagava às crianças a quem narrava histórias contendo mensagens educativas e valores a serem apreendidos, procurando saber as suas opiniões em relação as ações das personagens. Ao mesmo tempo, quem narra, segundo a autora, é instigado pelo público e, por conta disso, contextualiza o conto, intencionando atrair-lo para o seu ato, ou melhor, à sua performance de modo a ganhar a sua atenção. Para tanto, faz uso do corpo e de sua voz para tornar a narrativa viva (Costa, 2015).

Arriscamos dizer que é nesse sentido que “O contador de histórias empresta seu corpo, sua voz e seus afetos ao texto que ele narra, e o texto deixa de ser signo para se tornar significado” (Busatto, 2012, p.9). De algum modo, não seria para atrair o outro e produzir nele efeitos que o contador lança mão de seus recursos performáticos e empresta ao conto, como diz a autora, os instrumentos que utiliza para narrar? Costa (2015) nos dá a entender que sim. Sisto (2012) também afirma que a relação com o público antecede a contação, sendo almejada durante a preparação do contador.

A fim de estender e melhor compreender esses aspectos aqui pontuados introdutoriamente, o objetivo deste trabalho é discutir, do ponto de vista teórico, os processos de interação e interlocução que perpassam os atos de contação de histórias. Buscaremos, portanto, articular o modo como o contador narra e aquilo que o levaria a assim fazê-lo. Isso implica explorar um pouco mais os

recursos comumente utilizados pelo contador naquelas ações que compõem uma *performance*, de modo a visualizar que a narrativa não se propõe apenas à emissão de um texto oral, mas à produção de um ato por meio da palavra viva. Vislumbre que nos permitirá melhor refletir sobre o papel interativo e de interlocução que a forma de contar possui.

Terminada esta introdução, apresentaremos os principais recursos performáticos comumente utilizados por contadores de histórias em atos de contação, refletindo sobre esse uso no processo de manejo da narrativa. Em seguida, discutiremos a relação entre tais recursos, a *performance* e os processos de interação e interlocução que perfazem a contação de histórias, de forma a pôr em evidência a função dialógica que a prática da narrativa oral possui.

MODOS DE NARRAR: O MANEJO DO CONTO PELO CONTADOR

Ao falarmos de contação, não estamos nos referindo apenas ao conto, mas à narrativa enunciada por um contador. Sisto (2012) é enfático ao afirmar que antes da história está aquele que a profere. Para esse autor, cada contador narrará uma mesma história diferente do outro, pois cada um lançará mão de forças específicas e particulares. Entra em jogo, pois, não apenas a palavra, mas outros elementos, a exemplo dos gestos, silêncios, vocalizações, movimentos do corpo, expressões faciais, dentre outros (Sisto, 2012). Dessa forma,

Os gestos e as vozes devem ser selecionados e utilizados como continuadores da palavra [...]. A palavra, por sua própria força, demanda gestos e expressões que surgem de forma orgânica, como continuidade, nunca como ruptura (Sisto, 2012, p. 35).

Nesse sentido, aquele que conta pode fazer uso, conforme Matos e Sorsy (2009), de uma série de recursos que dá vida à narrativa, de modo a fornecer-lhe ritmo, emoção, entonação e energia no ato de sua construção. Trata-se, dessa forma, segundo Busatto (2012), de transmitir o texto também através do corpo e da voz, fornecendo a ele significados. Com isso, o ato de contar histórias estaria vinculado, tal como sinalizou Gomes (2018), à *performance*, que, segundo a autora, carrega, em sua etimologia, parte de seu propósito, a saber, 'conferir forma' ao texto. Logo, por meio dos recursos e/ou elementos utilizados

pelo contador, o conto a ser compartilhado ganhará contorno, ultrapassando ou potencializando a dimensão da palavra (Gomes, 2018).

Por meio disso, a narrativa produzida não é pronunciada de forma mecanizada, aspecto que, segundo Sisto (2012), não pode ocorrer nos atos de contação, visto que esse deve estar marcado, conforme o autor, pela vivacidade. Assim, para o autor:

O contador de histórias não pode ser nunca um repetidor mecânico do texto que escolheu contar. Como garantia de uma narração viva estão elementos, como originalidade, surpresa, conflitos instigantes, questionamentos nas entrelinhas, a agilidade da contação e a expressividade (Sisto, 2012, p. 25).

Desse modo, o autor demonstra que o ato narrativo é como um jogo pelo qual o contador brinca com as palavras e busca conferir a elas, por meio de elementos expressivos, tonalidade, instaurando um espaço que ele denomina de “lúdico”. Ora, Sisto (2012) deixa claro que não se trata apenas de fazer uso de gestos, instrumentos ou de expressões faciais, mas de assumir uma postura dinâmica, adequando-se aos momentos da história e à sua plateia. Logo, para ele, os recursos não podem jamais ser utilizados de forma estanque, introduzidos para enfeitar o texto, mas como já foi sinalizado, para dar continuidade à palavra proferida (Sisto, 2012).

Destarte, o autor descreve alguns dos recursos mais relevantes para serem utilizados pelos contadores, dentre os quais, destaca: a) a voz, prolongamento do corpo do narrador capaz de alcançar os ouvintes; b) os gestos, enquanto produtos culturais que carregam a expressão pessoal do que se está a dizer; c) o olhar, como instrumento necessário para captar o público, a si e o texto; d) a emoção, combustível para a narrativa; e) o texto, material a ser apreendido em sua totalidade pelo contador; f) adequação, enquanto discernimento para escolher a história adequada ao público; g) espontaneidade/naturalidade, aspectos que permitem uma fala emocionante,⁸ mas sem estereótipos e exageros; h) ritmos, fornecedores de cadência; i) credibilidade, atributo de convencer o ouvinte do que está a contar e j) pausas e silêncios, suspensões da fala e de tempos necessários à assimilação do que é contado (Sisto, 2012).

É possível perceber que os elementos destacados são de naturezas distintas, pois alguns dizem respeito a recursos corporais que o sujeito pode usar

durante o ato, a exemplo: os gestos, a voz e as expressões faciais, enquanto outros pressupõem vivências afetivas facilitadoras do processo, como a emoção e a espontaneidade. Alguns, por sua vez, estão mais relacionados a atitudes ou escolhas com discernimento: a adequação, o uso de pausas e silêncios em momentos adequados e o conhecimento do texto. Seria, portanto, a articulação desses elementos, em uma espécie de jogo ou de dinamicidade da contação, que tornaria a ação do contador uma *performance* pela qual o conto adquiriria uma forma, atraindo a atenção dos ouvintes.

A voz, dentre os elementos apresentados, é colocada, muitas vezes, em destaque por alguns autores (Sisto, 2012; Busatto, 2012; Matos E Sorsy, 2009), não apenas por ela ser veículo da palavra em uma prática oral (Sisto, 2012), mas por conferir ritmo à história contada (Matos; Sorsy, 2009) e, por conseguinte, por contribuir com a sonorização do texto apresentado pelo contador. Segundo Costa (2015), “Na literatura oral tradicional, a voz e suas modulações são parte indispensável da *performance* dos narradores” (Costa, 2015, p.31). Assim, a voz, a partir das possibilidades de modulação que possui, musicaliza e imprime cadência ao conto, aspecto que apresentamos nas duas pesquisas de Iniciação Científica (IC) que antecederam este trabalho (Rodrigues; Oliveira, 2021, 2022)⁵. Com efeito, segundo Machado (2015), a “experiência estética” da escuta de um conto reside, justamente, na cadência fornecida a ele pelo contador, de modo que uma história bem ritmada atrai o público, enquanto outra apresentada com monotonia o distancia da narrativa e do ato da contação. Nesse sentido, a voz se circunscreve como um elemento favorecedor da aproximação do ouvinte com o conto e, conseqüentemente, dos efeitos promovidos pela experiência narrativa.

⁵ Trata-se de duas pesquisas, também de Iniciação Científica (IC), desenvolvidas na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *Campus I*, entre os anos 2020 e 2022, mais especificamente no Grupo de Pesquisa e Estudo em Leitura e Contação de Histórias (GPELCH) no âmbito do projeto guarda-chuva ‘Cacimba de Histórias: vidas e saberes dos contadores de histórias tradicionais de Salvador’. A primeira investigação, intitulada ‘Contação de Histórias e Psicanálise: a musicalidade e a ritmicidade da voz no processo de desenvolvimento da linguagem’, objetivou verificar de que forma as narrativas orais contribuem para o trabalho terapêutico com crianças que apresentam dificuldades nos processos de linguagem. Já a segunda, denominada ‘Contação de Histórias, Voz e Psicanálise: potencial terapêutico da narrativa oral nos processos de linguagem’, dando continuidade à pesquisa inicial, teve por objetivo analisar como o contador modula a sua voz na presença de crianças pequenas e de que forma essa modulação aponta para um potencial terapêutico de linguagem. Atualmente, prosseguindo tais pesquisas, realizamos a seguinte investigação: Interação e Interlocução na Contação de Histórias: relações com o potencial terapêutico da linguagem, cujo andamento viabilizou a execução deste trabalho.

Em função dessa potencialidade que tem a voz, Matos e Sorsy (2009) a consideram o principal recurso do contador de histórias. Afinal, de acordo com esses autores, seria por meio das possibilidades de modulação e de ritmização que a contação alcançaria os objetivos de emocionar, promover a reflexão, entreter e despertar a imaginação. Por esse motivo, os autores salientam que o contador de histórias precisa estar atento às necessidades que o conto e os ouvintes têm de alterar o tom de voz, aumentando-o ou o diminuindo nos momentos oportunos, e de variar o ritmo, acelerando ou lentificando a narração sempre que julgar conveniente, de modo a garantir a cadência adequada ao texto enunciado. Cadenciar, conforme Machado (2015), significa, exatamente, realizar um “movimento rítmico que envolve ora rapidez, ora lentidão, pausa, voz alta, voz baixa” (Machado, 2015, p. 103).

Trata-se, portanto, de articular a modulação vocal com os tempos e a sequência da própria narrativa, flexibilizando e diversificando a voz no ato da contação sempre que necessário. Como dissemos em trabalho anterior (Rodrigues; Oliveira, 2022), a voz se apresenta, durante a narrativa oral, como dispositivo expressivo potencial em função de seu dinamismo e da capacidade que possui de realçar, modular e modelar, no sentido de conferir forma às palavras.

Ao fazê-lo, dessa forma, o conto adquire, antes de tudo, uma sonorização, aspecto pontuado por Busatto (2012), ao pontuar que a voz do contador imprime ritmos em suas palavras. Também, Sisto (2012) destaca o papel da voz na melodização da história, pois ela comporta altura, timbre, ritmo e intensidade, que podem variar ao longo da ação de narrar, daí afirmar que “O contador de histórias tem um poderoso instrumento para contar suas histórias: sua própria voz. Mas precisa estar atento, acostumar-se a ouvir-se, a apreciar os timbres e nuances das suas e das vozes que o cercam” (Sisto, 2012, p. 107).

A relevância da voz é tanta para a narração, que autores como Sisto (2012) e Matos e Sorsy (2009) pontuam a importância de o contador de histórias trabalhá-la, exercitá-la, tornando-a mais potente para a prática da contação que irá realizar. Nessa perspectiva, Sisto (2012) disponibiliza algumas recomendações para que o narrador conte com uma boa voz, a saber, atentar para o ritmo de sua fala, projetar a voz, pronunciar as palavras com clareza, dizer

de forma expressiva, descobrir a musicalidade das sentenças de uma história, posicionar-se de forma correta durante o ato, fazer contato visual com o público e ter confiança em sua apresentação. O cumprimento dessas advertências contribui para evitar falas apressadas, claudicantes, com má pronúncia e sem tonalidade, além de favorecer a variação dos sons, garantir a sua qualidade e fomentar a naturalidade das vocalizações. Referem-se, pois, as sugestões para estetizar a narrativa.

Matos e Sorsy (2009) também sinalizam a necessidade de o contador de histórias cuidar de seu principal recurso -menos sistemáticos em oferecer referências-, apontando, todavia, a necessidade de que o narrador trabalhe a sua respiração, uma vez que “sem o ar não há voz, pois, a voz é o ar que vibra” (Matos; Sorsy, 2009, p.142). Logo, “Para haver flexibilidade, entonação e variedade na voz, é necessário ter consciência da respiração e aprender a controlá-la” (Matos, Sorsy, 2009, p.142).

De todo modo, os autores põem em relevo a indispensabilidade de que haja um trabalho vocal prévio pelo contador, a fim de que ele garanta uma voz potente para enunciar a narrativa com as modulações e as variações vocais de que a história e os ouvintes necessitam.

Ademais, essa potência da voz trabalha em conjunto com os outros elementos da performance, tal como nos adverte Machado (2015), ao ponderar que

Para poder acompanhar a cadência da história é necessária uma disposição interna do contador de forma a deixar-se levar pela “respiração”, pela cadência, pelo fluxo da narrativa, modulando sua voz, gesto e olhar, de acordo com os diferentes “climas expressivos que o conto propõe” (Machado, 2015, p.103).

Dessa maneira, apesar do relevo que tem a voz, ela pode potencializa os efeitos de outros recursos utilizados pelo contador, a exemplo dos gestos e do olhar, produzindo uma sincronia que viabiliza acompanhar a cadência da narrativa. Em analogia, Sisto (2012) demonstra isso ao dizer que “toda história apresenta uma enormidade de possibilidades sonoras” (Sisto, 2012, p. 109), que pode ser explorada pelo contador de diversas formas. Dentre essas, o autor assinala: a) as possibilidades percussivas do corpo, através da produção de sons pela boca ou outras partes do corpo (palmas, por exemplo); b) a atenção às

sonoridades dos ambientes, fazendo bom uso dos ruídos do meio; c) a utilização de instrumentos musicais, especialmente em momentos chaves da história; d) a preparação do roteiro sonoro, planejando que partitura sonora pode ser utilizada. Costa (2015), por sua vez, afirma que os contadores precisam ter maior cuidado com a entonação vocal e com as expressões faciais, em detrimento de outros recursos, como os gestos, mas, ainda assim, tal afirmação admite que a exploração das vocalizações se dá em harmonia com outros elementos, neste caso, as feições e os semblantes do sujeito que conta no ato da contação.

Além disso, Gomes (2018) ratifica a importância das pausas e dos silêncios como componentes essenciais da narrativa oral, que devem ser inscritos por entre a própria melodia da fala, contribuindo para a própria cadência do conto - aspecto que também foi pontuado por Machado (2015) -. Para Gomes (2018), o silêncio deve ser ouvido nos entremeios do que é dito ou cantado. Não menos importante é o corpo e o olhar para a autora, já que o movimento do contador seria aquilo que estimula a ludicidade do ato, fornecendo dinamismo à história. Mais ainda, o corpo é que, na verdade seria “presentificado por meio da voz, do gesto, do tempo e do espaço” (Gomes, 2018, p.45). Isso não significa ir na contramão dos autores que declaram a relevância da voz, haja vista que “A voz seria então o ponto principal desse corpo, como nas transmissões orais da poesia, considerando o efeito da voz em si e a sua qualidade de emanção do corpo” (Gomes, 2018, p. 45).

Se a voz, pausas e os movimentos do corpo conferem o dinamismo à narrativa, o olhar seria, para Sisto (2012), “O cordão umbilical do contador de história que o liga à sua plateia!” (Sisto, 2012, p. 51). Destarte, olhar aqueles que o escutam é fundamental na performance do contador. De acordo com Rodrigues (2021), por meio desse recurso o sujeito que narra pode contemplar e valorizar a presença de cada pessoa que o escuta.

Não menos importante são os recursos internos apontados por Machado (2015, p. 104), dentre os quais estão as seguintes habilidades: a) observação, pela qual o contador pode estar atento às pessoas, aos fatos, aos objetos e aos fenômenos naturais; b) percepção da expressão, concebendo com imaginação o que é percebido; c) curiosidade e capacidade lúdica, com as quais o narrador explora, pergunta e vê com a fantasia; d) contato com imagens internas

significativas, que lhe fornece as possibilidades de expressão através das vocalizações, dos gestos e do olhar. Esses recursos internos estariam associados, conforme Machado (2015), a uma disposição de relevância ainda maior, a saber, de escutar. Para a autora, aquele que conta precisa escutar a si, atentando-se às suas qualidades e dificuldades, mas deve também escutar o outro, o conto, os outros contadores, os recursos que possui, do seu corpo enquanto dispositivo de trabalho expressivo e de sua intenção narrativa. Seria pelo exercício interno da escuta que o contador teria condições de construir seu repertório, atualizá-lo, mobilizar os recursos mais adequados, articulando-os aos motivos que o levam a narrar.

Nesse âmbito, Girardello (2014) faz uma consideração interessante sobre a performance que parece dialogar com a ideia da existência de recursos internos que propulsionam o contar. A autora afirma que mais importante do que os elementos tipicamente conhecidos da performance – a voz, os gestos e o olhar –, é o espírito de aventura daquele que conta, de modo que ele esteja imerso na história, isto é, mergulhado em seu enredo e cenários e atravessado pelas emoções do conto. Sisto (2012) corrobora com essa ideia ao salientar que uma história só é contada bem quando ela toca em especial o sujeito, afetando-o de uma forma que faz vibrar algo dentro dele.

Isso nos arrisca a dizer que a forma como o contador realiza o ato da contação decorre da articulação entre os recursos internos e externos, de modo que a forma que ele confere ao conto perpassa a exteriorização do que ele escuta em si e das representações construídas a partir do que escutou nos outros, nos seus pares e na própria narrativa. Dessa forma, a contação mobilizaria do contador uma série de recursos externos e internos, de modo a instaurar uma ação lúdica e dinâmica, capaz de alcançar aquele que o escuta, ou melhor, que com ele interage e estabelece interlocução.

Portanto, como bem aponta Gomes (2018), todos os elementos de performance em seu conjunto trabalham na potencialização do texto, caracterizando a narrativa. E os recursos que a constituem estão inscritos em um ato formado, segundo a autora, por três eixos indissociáveis: o contador, a história e o ouvinte/interlocutor. Em conformidade com isso, os três estão enlaçados, fazendo acontecer a contação e, por conta disso, apostamos que

cada gesto, vocalização, olhar, expressão fácil ou quaisquer outros elementos performáticos utilizados estabelecem conexões entre os sujeitos envolvidos na ação, de maneira a estabelecer um espaço de interação e de interlocução. A seguir, buscaremos articular de que forma os recursos do contador trabalham na mobilização de seu público, influenciando no modo como ele conta.

PERFORMANCE: CONTADOR E OUVINTE INTERLOCUTOR EM AFETAÇÃO MÚTUA

Buscamos apresentar os principais recursos utilizados pelo contador de histórias para, em seguida, pensá-los no processo de interação e de interlocução com os sujeitos que escutam a narrativa. Já dissemos que a contação de histórias se inscreve como um espaço dialógico, por se prestar, na concepção de Benjamin (1987), a intercambiar experiências. Tal concepção nos permite afirmar que, ainda que não seja a intenção direta do contador, a narração implica o encontro dos sujeitos, de modo que, ao compartilhar histórias, ele alcança aqueles que o escutam, em função de os ter em seu horizonte.

Sisto (2012) declara isso ao afirmar que a preparação de um ato de contação pressupõe sempre a troca entre contador e público. Para ele, “A relação com o ouvinte já é visada na preparação da contação” (Sisto, 2012, p. 446), no sentido de que toda a dimensão de seu trabalho é planejada para oportunizar uma interação tal que possibilite que os ouvintes se convertam em coautores, apropriando-se da experiência viva que lhes é partilhada. De acordo com o autor, ao ouvir as histórias a eles endereçadas, pela imaginação, eles criam, pois o que foi emitido foi apenas sugestão. Posto isso, mesmo que o ato não pressuponha interações diretas, o fato de a fala de o contador reverberar nos sujeitos, enquanto os mira, impulsionando-os a construírem com os seus imaginários, faz com que seja estabelecido um contato e um ‘fazer com’. Nesse sentido, a prática da narrativa oral é, por essência, coletiva. Isso porque,

A força da narração corresponde à escolha pelo simples, à revalorização da relação olho no olho, à importância atribuída ao interlocutor (já que não há narrativa sem ouvinte) e à construção coletiva de imagens. Todos eles, fatores que vêm ao encontro da busca pela sensação de pertencimento em meio às vivências massificadoras ou isoladoras no cotidiano dos indivíduos. Durante uma contação de histórias há a possibilidade de sentir-se parte de

um acontecimento coletivo que, salvo determinadas particularidades, remete às narrativas das sociedades primitivas ou mesmo às culturas atuais que preservam a tradição oral como importante forma de expressão e transmissão de conhecimentos (Matias, 2010, p.81).

Dessa forma, é próprio da contação o aspecto relacional, de modo que, conforme Sisto (2012), ao mesmo tempo que o contador almeja alcançar o seu ouvinte, ele também nutre o interesse de conhecer o seu público, de saber por quais tipos de história ele se interessa, indicando que a sua prática se pauta e é construída a partir das pessoas que o escutarão. Ele quer influenciar, mas é pelo ouvinte influenciado (Sisto, 2012). Também isso não apontaria para um exercício de interlocução? De toda forma, daí se depreende que o ato de contar histórias não se configura como unilateral, como já assinalamos, mas ocorre tendo em vista os aspectos do contador, da própria história e dos escutadores, como afirmou Gomes (2018).

Nessa perspectiva, Zumthor (2010) concebe as poéticas orais como um fenômeno artístico composto de enunciadores que constroem juntos o texto. Dessa forma, o autor compreende o ouvinte para além da posição de destinatário, visto que intérprete, texto e ouvinte participam de um mesmo ato, comungando em um jogo performático cuja reciprocidade assume relevância radical. É nesse sentido que o conceito de *performance* desse autor parece se delinear, pois ele a concebe como sendo um encontro entre sujeitos, que ocorre em um determinado instante e em que uma mensagem é produzida e endereçada a um outro que, ao invés de simplesmente recebê-la, enquanto enunciado acabado, assume o lugar de interlocutor, declarando o reconhecimento daquele que a ele se dirige. Assim, a *performance* não se inscreve como mero ato teatralizado, mas antes aponta para a relação com a alteridade, circunscrevendo, portanto, posições enunciativas.

Em concordância com isso, poderíamos pontuar que os recursos utilizados pelo contador de histórias seriam mais que ‘estetizadores’ do conto, funcionando como facilitadores do encontro, ou mesmo, convocadores do outro ao compartilhamento das experiências que envolvem as narrativas.

Ademais, segundo Sisto (2012), nesse processo de buscar, o ouvinte ao instante de produção do texto, promove neles efeitos, ou melhor, favorece a vivificação do conto, viabilizando que a narrativa seja capaz de reverberar no

ouvinte, firmando com ele um encontro cujos envolvidos são afetados. De acordo com o autor, “o contador tenta, mesmo sem saber ou se dar conta, premeditar, antecipar o que vai acontecer com o ouvinte, tomando por base os efeitos que este ou aquele recurso provocam nele mesmo” (Sisto, 2010, p. 46). À vista disso, o contador pensa os recursos que o mobilizam no intuito de afetar aqueles que o escutarão.

Costa (2015) parece corroborar as asserções feitas ao elencar que o narrador, instigado pela plateia, contextualiza o conto e torna viva o seu modo de narrar. Para essa autora, o contador de histórias, em ato, intenta atrair o público para a sua performance, de modo que assume o corpo e a voz de seus personagens e aproveita todo o espaço que possui. Arriscamos, mais uma vez, afirmar que tudo que ele utiliza durante a construção da narrativa é meio para convocar seus ouvintes que, fisgados pela narrativa e iniciando a construção de suas imagens, como pontua Busatto (2012), passam a ser interlocutores daquele que narra.

Matos (2014) chega mesmo a afirmar que, ao se apropriar de uma história, aquele que narra é capaz de comunicá-la por meio de todo o seu corpo, anunciando-a através dos gestos, das expressões faciais e da entonação da voz, engendrando, com isso, uma *performance* para que o conto chegue ao outro, mas também o traga a si. Aqui, vemos corroborar o quanto a *performance* está a serviço de tornar acessível ao ouvinte a experiência da narrativa. A autora ainda complementa, ao discutir os costumes dos dogons⁶, dizendo que “A palavra do conto é a “boa palavra” [...] porque lança mão de todos os recursos estéticos e expressivos da língua para cativar os ouvintes e nutri-los, no sentido mais elevado do termo” (Matos, 2014, p. XXX⁷).

Logo, a estética e a expressividade do conto pretendem cativar e transmitir algo de vivo ao outro, àquele que o escuta, tocá-lo de alguma forma. Sisto (2012) sinaliza, inclusive, que por meio da voz, em suas potencialidades, o contador é capaz de acariciar, afagar ou mesmo abraçar o seu ouvinte. Desse modo, poderíamos afirmar que o contador não só convoca o seu público por

⁶ “Povo que habita as falésias de Bandiagara e uma das etnias africanas mais descritas pelos etnólogos” (MATOS, 2014, p.XXIX)

⁷ A autora utiliza números romanos para ordenar as páginas da introdução, utilizando o arábico a partir do primeiro capítulo.

meio dos recursos, mas também que fala a ele por meio deles, transmite-lhes uma mensagem, ao passo que lhes chama a atenção. Assim considera Spritzer (2015) ao assinalar que “Dizer inclui o gesto, a melodia das palavras, o olhar envolvente” (Spritzer, 2015, p. 349). Para essa autora, “Há um dizer no corpo” (Spritzer, 2015, p. 349), fazendo dele um significante que se endereça ao outro.

A transmissão de emoções e de sentidos, por exemplo, podem ser realizadas, de acordo com Gomes (2003), pelo uso de recursos prosódicos e paralinguísticos durante a contação de histórias, isto é, através de marcas de oralidade que, apesar de não serem palavras, colaboram com a construção da significação da mensagem endereçada. Por meio delas, o autor destaca que o enunciador é capaz de transmitir intenções e sentimentos. Zumthor (2010) também pontua como a oralidade, em articulação com outros elementos da performance - as vestimentas, os atos e os instrumentos musicais - contribuem para a ritmização do texto e a instauração de uma poética que fomenta o encontro. Zumthor (2010) também sinaliza a importância das figuras de sonoridade, especialmente as rimas e aliterações, para a versificação do texto, recursos estilísticos que puderam ser observadas na pesquisa de IC que fizemos anteriormente (Rodrigues; Oliveira, 2022). Destarte,

Na textura da mensagem, toda repetição de um fonema esboça uma cadeia rítmica: quebrá-la ou prolongá-la é uma decisão que provém da arte individual do poeta, iluminada e orientada pela tradição. Os griôs africanos nisto demonstram uma deslumbrante virtuosidade, superada apenas pela de certos cantadores brasileiros. [...] Da multiplicidade de ecos sonoros possíveis, a maior parte dos sistemas de versificação valorizam e regularizam um ou dois: a aliteração e a rima (Zumthor, 2010, p.196).

Pudemos observar nos atos de contação que analisamos (Rodrigues, 2022), a presença dessas figuras de sonoridade perfazendo praticamente toda a narrativa, especialmente rimas e assonâncias. Assim, junto aos alongamentos de vogais, alternâncias de tom, variação de velocidade e efeitos de silabação, elas contribuíram para a ritmização e sonorização das histórias contadas, fornecendo aos contos mais elementos potenciais de convocação dos que os escutavam.

Portanto, observamos como os recursos operam na otimização da narrativa e na promoção de um ato que seja atraente ao ouvinte, convidando-o a adentrar em seu universo e dele participar. Não é à toa que a roda seja

comumente aludida para representar os momentos de contação, afinal, segundo Girardello (2014), elas simbolizam um espaço em que todos se dispõem para ouvir e contar, pois “ninguém está ali dando espetáculo, e sim sendo cúmplice dos outros. O que acontece ali não é a representação, mas a criação conjunta de cada história” (Girardello, 2014, p. 68).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivamos, com este trabalho, discutir, do ponto de vista teórico, os processos de interação e interlocução que perpassam os atos de contação de histórias, de modo a articular o modo como o contador narra e o que levaria a assim fazê-lo. Para tanto, apresentamos, inicialmente, os principais recursos utilizados pelo contador de histórias que compõem a sua performance e, posteriormente, discutimos a relação dessa com os processos de interação e interlocução envolvidos em atos de contação de histórias.

Buscamos demonstrar, com base no referencial teórico utilizado, que a contação de histórias, para além de uma apresentação artística, consiste também em um espaço de encontro, interação e interlocução com o público, visto que o contador de histórias não só pode interagir com aqueles que os escuta durante a enunciação de uma narrativa, como constrói o conto intencionando alcançá-los e atraí-los ao ato que realiza. Os recursos, portanto, que utiliza estariam a serviço do estabelecimento de um diálogo, ou melhor, de um *enlace* com os ouvintes que, convocados, passariam a assumir, nos atos de contação, papéis de interlocutores e de coautores da história elaborada.

Dessa forma, para atrair o público e concretizar o encontro, vimos que os contadores de histórias podem e tendem a fazer uso de uma variedade de recursos, dentre os quais destacam-se os gestos, as expressões faciais, o uso de pausas e silêncios e a voz em suas possibilidades de modulação. Elementos que, de forma dinâmica e articulada, compõem e engendram a sua *performance*.

Ademais, tão importante para alcançar o outro que escuta é o texto escolhido, a sua adequação ao público em questão, a emoção com que conta e a espontaneidade durante o uso da fala e dos demais recursos performáticos. A escolha e o emprego desses recursos que se mostram no ato da contação

apontam para uma disposição “interna” do contador, isto é, para o seu estado afetivo e para o envolvimento que tem com o conto escolhido para narrar. Logo, o que mobiliza aquele que conta vai de encontro, por externalização, na performance, ao outro que ele busca atingir e mobilizar.

Depreendemos, ainda, a partir dos autores com os quais dialogamos neste trabalho, que ao convocar o ouvinte, o sujeito que conta também produz nele efeitos, o afeta de alguma forma, emocionando e fazendo-o construir, junto com ele, o conto. Nesse sentido, a interlocução estabelecida pode ocorrer de forma direta, na qual quem narra acolhe as falas, os olhares e as expressões da plateia, ajustando a narrativa às intervenções do público, mas também pode se dar de modo indireto, uma vez que as falas, os gestos e as expressões ecoam nos ouvintes, fazendo-os produzir uma história também autoral, a partir das imagens e representações que possuem daquilo que escuta, em diálogo com as suas próprias experiências. Dos dois modos, a contação aponta para o intercâmbio de experiências salientado por Walter Benjamin (1987).

Com efeito, a partir do que discutimos, podemos dizer que figuras de sonoridade, modulações vocais, uso de instrumentos musicais, vestimentas, movimentos corporais, expressões faciais, interpelações diretas, aceleração da fala, uso de pausa e silêncios são elementos disponíveis ao contador de histórias, no ato da contação, que podem ser utilizados para atrair os sujeitos ao encontro, interagindo com eles e os tornando interlocutores no instante instaurado. Trata-se, pois, de recursos que, bem articulados, podem fazer do momento da narração um espaço de cumplicidade, em que todos figuram como autores da história.

Salientamos, ainda, que os elementos performáticos apresentados podem servir como categorias de análise, tal como operamos na pesquisa de Iniciação Científica em andamento, que, inclusive, motivou a discussão teórica aqui realizada. Acreditamos que podem servir como balizadores de futuras pesquisas em temáticas que correlacionam processos de interação, interlocução e *performance* como traços constituintes da contação de histórias.

Portanto, contar, apoiado em tudo que favorece a construção da narrativa, pode ser um chamamento ao outro, um convite ao diálogo e à cumplicidade gerada pela interação e o fazer junto.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Editora brasiliense, 1987.

BUSATTO, Cléo. **Cantar e encantar**: pequenos segredos da narrativa. 8 ed. Petrópolis, RJ: 2012.

COSTA, Edil. O contador de histórias tradicionais: velhas e novas formas de narrar. In: MEDEIROS, F. H.; MORAES, T. M. R. **Contação de histórias**: tradição, poéticas e interfaces. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2015.

GIRARDELLO, Gilka. **Uma clareira no bosque**: contar histórias na escola. Campinas, SP: Papirus, 2014.

GOMES, Elaine. **A arte de narrar histórias**. São Paulo: Editora Senac, 2018.

MACHADO, Regina. **A arte da palavra e da escuta**. São Paulo: Editora Reviravolta, 2015.

MATIAS, Lígia Borges. O valor da narrativa na pós-modernidade. In: TIerno, G. **A arte de contar histórias**: abordagens poética, literária e performática. São Paulo: Ícone, 2010.

MATOS, Gislayne Avelar. **A palavra do contador de histórias**: sua dimensão educativa. 2 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

MATOS, Gislayne Avelar; SORSY, Inno. **O ofício do contador de histórias: perguntas e respostas, exercícios práticos e um repertório para encantar**. 3 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009

RODRIGUES, Abraão Carneiro do Carmo; OLIVEIRA, Rosemary Lapa de. Contação de histórias e psicanálise: a musicalidade e a ritmicidade da voz no processo de desenvolvimento da linguagem. In: XXV JORNADA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UNEB: EDUCAÇÃO E CIÊNCIA PELA VIDA, 2021. **Anais**. Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 2021. p. 519.

RODRIGUES, Abraão Carneiro do Carmo; OLIVEIRA, Rosemary Lapa de. Contação de histórias, voz e psicanálise: potencial terapêutico da narrativa oral nos processos de linguagem. In: XXVI JORNADA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UNEB: VALORIZAÇÃO DA CIÊNCIA EM DEFESA DA VIDA, 2022. **Anais**. Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 2022. p. 712.

RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira. A interação, o jogo e a improvisação no ato cênico essencial para contar histórias. In: GOULART, Ilsa do Carmo Vieira; CABRAL, Giovanna Rodrigues; NAVES, Ludmila Magalhães (Orgs.). **Reinvenção da arte de contação de histórias**. Rio de Janeiro, RJ: e-Publicar,

2021.

SANTOS, Robson A. Ao pé do fogo... conversas sobre oralidades. In: TIERNO, G. **A arte de contar histórias**: abordagens poética, literária e performática. São Paulo: Ícone, 2010.

SISTO, Celso. **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias**. 3 ed. Belo Horizonte: Aletria, 2012.

SPRITZER, Mirna. A peça radiofônica: vocalidade, escuta e narração. In: MEDEIROS, F. H.; MORAES, T. M. R. **Contaço de histórias**: tradição, poéticas e interfaces. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2015.

ZUMTHOR, Paul. **Introdução à poesia oral**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

ORALIDADE E ANCESTRALIDADE EM FINISTERRE, DE NÉLIDA PIÑÓN

ORALITY AND ANCESTRALITY IN FINISTERRE, BY NÉLIDA PIÑÓN
ORALIDAD Y ANCESTRALIDAD EN FINISTERRE, POR NÉLIDA PIÑÓN

Lúcia Tavares Leiro <https://orcid.org/0000-0002-3436-7092>

RESUMO

este artigo⁸ sobre o conto *Finisterre*, do livro *o Calor das Coisas*, 1980, escrito por Nélida Piñón⁹, tem como propósito analisar o texto ficcional para mostrar as marcas da oralidade na escrita, a força narrativa e a transmissão dos saberes ancestrais galegos, por isso faço uso dos conceitos “discurso da ancestralidade” e “egoespecularidade discursiva”. O conceito de ancestralidade me interessa enquanto discurso, enunciação sobre as textualidades da tradição. Por “egoespecularidade discursiva” aplicada à literatura entendo a leitura de uma obra literária que conecte reflexivamente o escritor, o texto e o leitor. Além destes referenciais, faço uso também do modelo interpretativo tridimensional do texto – prática social/texto/prática discursiva – proposto por Norman Fairclough em sua *Análise do Discurso Crítica*, bem como dos dois tipos de narradores tratados por Walter Benjamin, o que narra as viagens e o que conta as histórias do lugar. Anoro-me também no conceito e importância da voz a partir dos estudos de Paul Zumthor.

PALAVRAS-CHAVE: Narrativa; Oralidade; Discurso; Ancestralidade discursiva; Egoespecularidade discursiva.

ABSTRACT

This article about the short story *Finisterre*, from the book *o Calor das Ciências*, 1980, written by Nélida Piñón, aims to analyze the fictional text to show the marks of orality in writing, the narrative force and the transmission of Galician ancestral knowledge, therefore I make use of the concepts “ancestry discourse” and “discursive egospecularity”. The concept of ancestry interests me as a discourse, an enunciation about the textualities of tradition. By “discursive egospecularity” applied to literature I mean the reading of a literary work that reflexively connects the writer, the text, and the reader. In addition to these references, I also make use of the three-dimensional interpretative model of the text – social practice/text/discursive practice – proposed by Norman Fairclough in his *Critical Discourse Analysis*, as well as the two types of narrators treated by Walter Benjamin, the one who narrates the trips and what tells the stories of the place. I also anchor myself in the concept and importance of voice from the studies of Paul Zumthor

KEYWORDS: Narrative; Orality; Speech; Discursive ancestry; Discursive egospecularity.

RESUMEN

Este artículo sobre el cuento *Finisterre*, del libro *o Calor das Ciências*, 1980, escrito por Nélida Piñón, tiene como objetivo analizar el texto de ficción para mostrar las marcas de la oralidad en la escritura, la fuerza narrativa y la transmisión de los saberes ancestrales gallegos, por tanto. Hago uso de los conceptos “discurso ancestral” y “egoespecularidad discursiva”. El concepto de ascendencia me interesa como discurso, como enunciación sobre las textualidades de la

⁸ O artigo é resultado do projeto de pesquisa *Literatura de Autoria Feminina Brasileira e Galega Contemporânea*.

⁹ Nélida Piñón foi uma escritora brasileira, nascida em 1937 no Rio de Janeiro, região sudeste do Brasil, mais precisamente em Vila Isabel, ao norte do referido Estado e falecida em 17 de dezembro de 1992, em Lisboa, Portugal. É filha de imigrantes espanhóis provenientes de Cotovad, em Pontevedra, Galícia. Foi a primeira mulher a presidir a Academia Brasileira de Letras e possui em sua biografia vários prêmios literários, sendo a *República dos Sonhos* a sua mais impactante obra que foi traduzida em várias línguas.

tradición. Por “egoespecularidad discursiva” aplicada a la literatura me refiero a la lectura de una obra literaria que conecta reflexivamente al escritor, el texto y el lector. Además de estas referencias, también hago uso del modelo interpretativo tridimensional del texto –práctica social/texto/práctica discursiva– propuesto por Norman Fairclough en su Análisis crítico del discurso, así como los dos tipos de narradores tratados por Walter Benjamín, el que narra los viajes y el que cuenta las historias del lugar. También me ancla en el concepto e importancia de la voz desde los estudios de Paul Zumthor.

PALABRAS CLAVE: Narrativa; oralidad; Discurso; ascendencia discursiva; Egoespecularidad discursiva.

INTRODUÇÃO

“Vim para saber, padrinho.
Não, você veio para reconhecer-se”.

O conto *Finisterre*¹⁰, de Nélide Piñon¹, publicado em 1980 no livro ‘O Calor das Coisas’, faz parte do projeto de pesquisa ‘Literatura de Autoria Feminina Brasileira e Galega Contemporânea’, inscrito no SPGU – Sistema de Planejamento e Gestão Universitária, da Universidade do Estado da Bahia. O projeto, que inicialmente investigava a ‘literatura de autoria feminina brasileira contemporânea’, foi ampliado, levando-se em consideração a necessidade de pensar por meio da obra ficcional a presença dos galegos no Brasil, em especial em Salvador; o tema da imigração e seus efeitos ao longo dos anos. A Galícia faz parte da Espanha, mas a sua cultura se distingue de outras Comunidades Autônomas em vários aspectos, para além da língua. A música, a dança, a literatura, o traje tradicional, a gastronomia fazem da Galícia, região situada ao noroeste da Espanha, um território com identidade própria. Esta é a razão pela qual refiro-me à Galícia e aos galegos ao longo deste artigo. A metodologia de investigação para os estudos em literatura consiste em buscar o material literário, neste caso os livros, proceder à leitura e análise crítica de acordo com o referencial teórico e, em casos de autores desconhecidos, proceder ao levantamento biográfico. O projeto tem o objetivo: investigar a literatura de autoria feminina escrita por galegas, galego-brasileiras e brasileiras, a fim de ampliar os estudos literários brasileiros e colocá-los em diálogo com as autoras galegas. No caso de Nélide Piñon, analisar a sua obra representa investigar os temas recorrentes e quais as obras que tratam da imigração, tema do meu

¹⁰ *Finisterre*, do latim *o fim da terra*, é um município de A Coruña, uma das quatro províncias da Galícia, que, juntamente com Pontevedra, se caracteriza por ser costeira.

interesse. Embora exista um volume de trabalhos acadêmicos sobre a obra da autora, faz-se necessário explicitar que a revisitação neste momento histórico de discussão sobre identidades possibilita melhor compreensão do que foi a imigração galega e os seus desdobramentos para os herdeiros da diáspora. Em tempos de globalização, motivar os sujeitos a se conhecerem contribui para o diálogo intercultural mais favorecedor e respeitoso entre os sujeitos.

Antes de adentrar propriamente na análise do conto, considero oportuno apresentar os fundamentos teóricos que embasaram a minha análise. Do conceito de ‘ancestralidade discursiva’ (Leiro, 2021, p.05) mostro como Nélida Piñon organizou os elementos linguísticos e literários para construir o percurso da narradora-personagem de descendência galega, a fim de responder aos seus questionamentos sobre a sua identidade, fosse por meio de um encontro telúrico, tendo em vista a travessia realizada pela personagem do Brasil para a Galícia, fosse pelo contato com o patrimônio material e imaterial galego, principalmente na escuta das narrativas contadas pelos mais velhos. A resposta da narradora-personagem, aquela que vive para narrar as suas próprias experiências, encontra do outro lado a leitora descendente de galegos motivada a ser também sujeito-narrador de suas memórias e a de seus ancestrais. A leitora especializada, na condição de crítica literária e descendente de galegos, não é apenas estimulada a escrever as suas memórias, mas a pesquisá-las a fim de responder a uma demanda pessoal, mas, também, coletiva. Uso o conceito de ‘ancestralidade discursiva’ como categoria analítica útil, parafraseando uma expressão usada por Joan Scott¹¹, historiadora estadunidense, para explicar como, por meios dos textos, das ‘capas’ discursivas próprias da linguagem ficcional, os sujeitos se posicionam diante do mundo, reivindicando a memória, a ritualística do grupo social de origem. O conceito de ‘ancestralidade discursiva’ dialoga com o conceito de ‘egoespecularidade discursiva’ que visa explicar a relação especular, de retorno de imagem, portanto mais reflexiva que refratária, entre escritor, narrador-personagem e leitor, sujeitos envolvidos e interpelados pela história e pelo discurso ficcional. No conto, a voz narrativa em primeira pessoa conduz o leitor a fazer o percurso autobiográfico com a personagem que

¹¹ Joan Wallach Scott escreveu um artigo intitulado Gênero: uma categoria útil de análise histórica em 1989.

parte para a escuta, para o encontro com a palavra ‘encantada’, ao mesmo tempo em que o leitor mergulha em suas próprias reminiscências.

Para tratar das marcas da oralidade no conto *Finisterre* faço uso do conceito de ‘voz’ apresentado pelo suíço Paul Zumthor, particularmente em seu livro ‘Letra e Voz: a literatura medieval’, quando se refere à voz como elemento fundamental na transmissão do saber, mas, também, na construção da autoridade dos sujeitos que verbalizam a coisa narrada (Zumthor, 1993, p.19). A questão sobre a autoridade de quem conta coloca em evidência quem detém a voz, quem legitima a coisa narrada e quais as implicações deste gesto nos sujeitos pertencentes ao grupo. Embora Zumthor trabalhe com a Idade Média, os conceitos, as ideias e a metodologia de trabalho podem ser aplicados em qualquer período da história e por qualquer grupo cultural

Sabemos que a civilização do Ocidente medieval foi aquela das populações de uma pequena quase-ilha extrema da Eurásia que, durante um milênio, de todas as maneiras, em todos os domínios e em todos os níveis, consagraram o essencial de suas energias para interiorizar suas contradições. É nestes limites e neste sentido que evocaremos a oralidade natural de suas culturas: como um conjunto complexo e heterogêneo de condutas e de modalidades discursivas comuns, determinando um sistema de representações e uma faculdade de todos os membros do corpo social de produzir certos signos, de identificá-los e interpretá-los da mesma maneira (Zumthor, 1993, p.22).

Observemos que diante do tecido social complexo de uma dada sociedade, os membros de um mesmo grupo deverão interpretar os signos da cultura da mesma maneira a fim de que os sujeitos se reconheçam como pertencentes ao mesmo grupo, por meio das ‘modalidades discursivas comuns’ enunciadas pela voz e pela tradição:

...quando um poeta ou seu intérprete canta ou recita (seja o texto improvisado, seja memorizado), sua voz, por si só, lhe confere autoridade. O prestígio da tradição, certamente, contribui para valorizá-lo; mas o que o integra nessa tradição é a ação da voz (Zumthor, 1993, p.19).

Além do conceito de vocalidade de Zumthor, trago o ‘modelo tridimensional’ elaborado por Norman Fairclough¹² para destacar a relação entre o texto e as condições de produção. O texto, a prática social e a prática discursiva

12 Norman Fairclough é um linguista inglês com vários artigos e livros publicados sobre a Análise do Discurso Crítica (ADC), uma abordagem da Análise do Discurso (AD) que trata da relação interdependente entre o texto, a prática social e discursiva.

são constitutivas dos eventos enunciativos, conferindo complexidade à análise textual por meio do qual a ficção é um corpo de significados que parte da escrita e da leitura. Em se tratando do conto de Nélida Piñon, a sua textualidade está ancorada nas palavras que ordenam e movimentam os sujeitos para propiciar o encontro entre a narradora-personagem e a memória ancestral. O contato com a memória dá-se pela linguagem, pelos gestos e pelo contato visual, conferindo a atitude de conhecer uma postura aberta aos sentidos. A intersemiotividade se expressa na escuta e na observação dos gestos. Veremos, no decorrer da leitura, como Nélida Piñon elege as palavras e as organiza literariamente para compor ficcionalmente nos anos 80 o 'devir': a viagem de retorno dos descendentes, movimento inverso que seus pais e avós fizeram, para reescrever outra história, a que Piñon escrevia para os seus leitores do presente e do futuro sobre o impacto da imigração em suas vidas, do sentimento marcado pelo *desarraigo*. Da 'prática social', situo na ficção a memória da imigração galega, particularmente dos galegos que vieram para o Brasil na primeira metade do século XX, buscando entender a imigração do ponto de vista histórico-discursivo e o seu desdobramento na memória dos descendentes representados ficcionalmente no conto de Piñon. Da 'prática discursiva', outra parte do tripé, remeto às duas principais práticas: a de quem escreve a memória da diáspora galega e a de quem lê, seja como leitor comum ou como crítica literária, mostrando que a prática de escrever e a de ler são atos criativos, produtivos e emancipatórios.

A ANÁLISE

A imigração galega ocorreu devido a uma decisão tomada pelos galegos no passado em decorrência das guerras e da conjuntura político-econômica na Galícia, quando, ainda muito jovens, deixaram as suas famílias e o convívio social de amigos e vizinhos para partirem rumo ao desconhecido, provocando, nos que sobreviveram à travessia, traumas irreversíveis. Portanto para explicar a existência, as condições em que os descendentes se encontram no presente, faz-se necessário entender o processo que se inicia ainda na Galícia, nas aldeias rurais onde os galegos tiveram que conviver com as dificuldades de décadas, obrigando-os a emigrarem. E é a partir de uma memória comum, neste caso,

entre escritora e leitora, que o caminho é reaberto, entendendo o conto em questão como ‘mudança discursiva’, portanto texto transformador, fundante de uma ‘bioescrita’ feita de memórias, de histórias marcadas pela mesma experiência para que os sujeitos envolvidos se reconheçam e conduzam as suas vidas cientes de que cada um é um ‘continuum’ e não um fragmento isolado. A literatura funciona como elemento transformador de consciências, no caso do conto em questão, de provocar no leitor descendente de imigrantes galegos, a necessidade e urgência de pensar a sua condição como produto de uma prática social. Em se tratando de uma leitora-crítica, a que escreve neste momento, trata-se de uma provocação política, já que convoca a pensar não apenas em si, mas no coletivo que se reconhece na galegidade.

El Estatuto de autonomía de Galicia, en su título preliminar, destaca la importancia que la diáspora de sus hijos e hijas de los últimos dos siglos ha supuesto para el pueblo gallego, estableciendo que las comunidades gallegas asentadas fuera de Galicia puedan solicitar el reconocimiento de su galleguidad. También establece que tal reconocimiento, entendiendo este como el derecho a colaborar y compartir la vida social y cultural del pueblo gallego, se regulará mediante una ley del Parlamento (Boe, 2016, p. 05)

A galegidade é fundamental para o reconhecimento do Estado quanto ao direito dos descendentes de galegos de gozarem dos direitos e deveres garantidos por Lei e usufruírem do patrimônio ancestral galego. Com isso, entendemos por galegidade um ser, mas, também um tornar-se a ser por meio do acesso ao repertório simbólico patrimonial galego e das ações legitimadas pelas políticas públicas.

Os sujeitos envolvidos na produção de sentidos são basicamente dois: quem escreveu o conto, neste caso Nélida Piñon, e eu, sua leitora e crítica literária (extensivo a outros leitores, naturalmente). Este eu presente no ato da leitura não deve ser confundido com o eu ególatra, mas no eu autobiográfico convicto de que as identidades são forjadas no processo de significação do texto. Para além da relação entre escritor e leitor, eu e Nélida comungamos de uma mesma ancestralidade: somos descendentes de galegos de Pontevedra, somos o produto humano da diáspora galega e nos encontramos pela e na literatura. O terceiro ente é um elemento literário, ficcional, a narradora-personagem, construída para guiar os leitores em sua travessia pessoal de autoconhecimento.

No conto de Nélide Piñon, a voz da escritora evoca a tradição galega e a ficcionaliza para que o seu registro escrito chegue às gerações vindouras da maneira que escreveu:

Não é verdade que quis ser pássaro na infância, e sonhou desprender-se dali? Concordou e acelerou em seguida os passos. Tinha hábito de correr, apesar da idade. Atravessei o Atlântico, as terras castelhanas, as rias, e o que mais vencerei para ouvir-te, Padrinho? (Piñon, 1997, p 83-84)

É importante reforçar que o conto *Finisterre* foi publicado³ nos anos 80, momento em que a escrita de autoria feminina se avoluma no Brasil, concentrando-se nas implicações do ‘patriarcado’ na vida dos sujeitos, sobretudo das mulheres. É também neste momento que há um direcionamento editorial para a publicação de mulheres, aquecendo o mercado altamente especializado e segmentado do livro. Mas é fundamental que se diga também que, embora tenha havido interesse editorial pelas obras das escritoras, elas ainda representam minoria, o que torna o trabalho de Nélide Piñon - assim como outras escritoras da geração de 60, como Helena Parente Cunha, Sonia Coutinho, Lya Luft – determinante para impulsionar a leitura e a arte literária, trazendo temas e abordagens atuais. Piñon, por meio do conto *Finisterre*, discute temas importantes e muito atuais, sobretudo neste século XXI que se inicia: ancestralidade, identidade, intergeracionalidade, oralidade/vocalidade, diáspora, imigração, entre outros por isso a escolha do conto para este artigo.

Finisterre aborda o tema da imigração e as suas consequências para os imigrantes, bem como para as gerações futuras, herdeiras dos desdobramentos da imigração galega. Um tema difícil porque toca em uma ferida, uma saída forçosa dos galegos de sua terra por conta da falta de condições dignas de viver fruto das pandemias e das guerras. A narrativa é marcada pela travessia, entendendo esta palavra em sua poeticidade, no sentido de que a construção do ser, a sua existência, dá-se na jornada diária a partir de desafios e superações. Nascida sob o signo da diáspora, Nélide Piñon traz para a sua ficção, o percurso dos descendentes de galegos em busca da memória suprimida pelos impactos da imigração, tornando a literatura ‘nelidiana’ necessária, significativa e epifânica para a leitora e o leitor galego-brasileiro ou para aqueles que de alguma maneira foram marcados historicamente pela desterritorialidade. É impossível pensarmos

em literatura e diáspora galega sem a produção de Nélida Piñon, já que o seu pioneirismo a torna a ancestral literária principal que conduz os descendentes de galegos à travessia existencial.

A diáspora galega foi um movimento de dispersão de galegos pelo mundo, sobretudo na primeira metade do século XX, devido aos desdobramentos das guerras e tensões políticas entre os anos de 1914-1970. Os galegos que vieram para Salvador atuaram no comércio da capital baiana; muitos se tornaram empresários, profissionais liberais ou autônomos. A prática social adotada pelo Brasil e por outros países da América Latina, de absorver a mão-de-obra imigrante, forjou uma nova identidade nos países de acolhida e, também, no país de remessa, escrevendo essa experiência na história de ambos a ser contada pela posteridade. Tanto os galegos quanto os brasileiros descendentes de imigrantes entendem que a história os conecta e, por isso, tentam lidar com esta memória dolorosa e inesquecível como um tempo que passou e que o presente está transcorrendo e chamando os descendentes a contar histórias, a ouvir tantas outras de seu grupo e a escrevê-las.

Em tese defendida por Maria Miquelina Barra Rocha, a viagem (ou travessia) na ficção de Piñon representa o resgate da oralidade, tendo “a proposta de um novo narrador, que retomaria as raízes da oralidade para constituir-se como sujeito que se faz na/pela linguagem.” (Rocha, 2007, p.25). Se atentarmos para outro livro da escritora intitulado ‘Vozes do Deserto’, publicado em 2004, no qual a escritora reconta a história de Sherazade e explora a potência narrativa por meio de traços da oralidade, bem como a autoridade vocal para fazê-la, a ficção de Piñon confirma a necessidade de contar, de transmitir a tradição oralmente e pela escrita, de ter voz para fabular, no sentido de narrar com criatividade, e legar à posteridade a saga galega em outros territórios: ‘Repousamos meia hora. Ele me prometera a eternidade se saísse da Ilha viva. Hás de dominar a arma que enfiem em teu corpo. Comprometi-me com ele que sobreviver era a mais longa aprendizagem’ (Piñon, 1997, p. 83)

A leitura do conto *Finisterre*⁵, que, diga-se de passagem, é o embrião literário de ‘A República dos Sonhos’, publicado quatro anos depois, é uma viagem literária de dicção autobiográfica, como já vimos, que nos leva a pensar no compromisso de Nélida Piñon de contar a sua história e a de inúmeros

brasileiros. É inegável que tanto em *Finisterre* quanto em 'A República dos Sonhos' percebemos a existência da força motora narrativa, e do quão importante é a presença dos contadores de histórias na formação da identidade dos sujeitos, ouçamos Walter Benjamin (1997, p.09):

A figura do narrador só se torna plenamente tangível se temos presentes esses dois grupos. "Quem viaja tem muito que contar", diz o povo, e com isso imagina o narrador como alguém que vem de longe. Mas também escutamos com prazer o homem que ganhou honestamente sua vida sem sair do seu país e que conhece suas histórias e tradições. Se quisermos concretizar esses dois grupos através dos seus representantes arcaicos, podemos dizer que um é exemplificado pelo camponês sedentário, e outro pelo marinheiro comerciante. Na realidade, esses dois estilos de vida produziram de certo modo suas respectivas famílias de narradores.

Deste modo, temos em *Finisterre* os dois narradores benjaminianos: a afilhada que viaja e o padrinho que não saiu de sua terra. Ela traz em sua memória, outras narrativas, vivências, podendo comparar, escolher, ressignificar, enquanto ele conhece profundamente a sua única cultura, é autoridade e detentor do saber ancestral:

O Padrinho exibia os tesouros que eu tomava nos braços. Dirigia-me a eles conhecendo-lhes origem, paladar, razão de ser. Afinal saíra do ventre montanhês daquela raça, eu os havia deixado pelas correntes marítimas, assim poderia regressar a ela sempre que quisesse, especialmente porque os ibéricos navegavam assaltados pela emoção. E havia ainda a morrinha, que não é o cheiro deformado da carne, mas a deformação da saudade – consentindo que eu a tomasse no peito, a espargir-me com o seu espírito de aventura (Piñon, 1997, p. 82-83).

O conto, resumidamente, trata da viagem de uma mulher descendente de galegos para a Galícia e a partir deste deslocamento, de travessia do Atlântico e de estada em terras galegas, a personagem constrói seu itinerário de encontros e de autodescoberta guiada por seu padrinho. Em *Finisiterre*, este fim significa, também, o início do contato da personagem com um território desconhecido, embora lhe pertença: a Galícia. *Finisterre*, extremo do continente europeu, paradoxalmente, no conto, significa o fim de um território e o começo da trajetória da personagem para melhor conhecer as suas origens, tal como o percurso tortuoso, doloroso, mas, igualmente, desbravador e revelador dos que fazem o Caminho de Santiago. A personagem metaforicamente vivencia não apenas as dificuldades de quem atravessa o oceano, mas os conflitos

existenciais de um devir, de quem está no cabo de sua “finisterre”, prestes a lançar-se ao ‘quase’ desconhecido. Este é o percurso que os descendentes de imigrantes têm feito ao longo de décadas ao se confrontarem com a sua existência, com a sua história e memória. Este percurso, que os lança para trás e, ao mesmo tempo para frente, nada mais é do que o presente a lhes impor uma resposta acerca de si mesmos, e os convoca a uma peregrinação que se não for mística em seu sentido mais ritualístico, é filosófica em seu sentido existencial: ‘Em casa, me fez servir o café. Tragui como se fosse suor. Ele aprovou que esquecesse a amargura da grande cidade, os desfalecimentos da vida anterior. Se ficasse aqui ao menos dois dias, eu lavaria a sua alma.’ (Piñon, 1997, p. 79).

A personagem principal vai ao encontro do seu padrinho, o seu contato mais ancestral da Galícia. O padrinho, na tradição religiosa católica, é o segundo pai, a quem é atribuído os cuidados da educação, a transmissão dos valores e o acervo da memória, quando da ausência do genitor. Ao eleger o padrinho e não o pai, a escritora problematiza, a meu ver, o lugar da autoridade na transmissão dos valores grupais, na medida em que o pai emigrou para o Brasil e não retornou, constituindo família e se fixando definitivamente no país que o acolheu. Além disso, desfaz-se a ideia de que a ancestralidade se dá por laços sanguíneos: ‘Sim, você crescia frondosa, e não me levava o nome. Mas, em todas as solenidades, estive perto’ (Piñon, 1997, p. 80). O padrinho, já um homem de setenta anos, acolhe a afilhada que confessa: “sinto-me livre pela primeira vez em muitos anos. Ele aceitou que eu mergulhasse na nova terra através de sua sabedoria” (Piñon, 1997, p. 79). A busca da afilhada pela memória galega sugere orfandade, entendida não como ausência das figuras paternas e maternas, mas como ausência de alguém que lhe transmitisse o repertório ancestral, obrigando-a a ir à Galícia para saber: ‘Viera da América com visível sinal de antropofagia’ (Piñon, 1997, p. 84).

O conhecimento sobre a cultura de um grupo social pode ocorrer de diferentes maneiras e a partir de sujeitos distintos, mas do ponto de vista da ancestralidade, é introduzido pelo mais velho por meio da oralidade, que no conto dá-se entre o padrinho e a filhada, embora toda a comunidade participe do ritual iniciático de pertencimento:

Os amigos apareceram. Pepe, Juan, Antonio, quem mais? Faltam muitos ainda? Muitos, disse-me, todos na Ilha são amigos, e aos inimigos engulo como a sopa acalentada com o sopro das minhas gengivas de velho. Rí com o seu ímpeto pelo combate, por ainda precisar viver. Aprenderei com o senhor a resistir aos vendavais e às pestes. Sorriu com o elogio que lhe souo póstumo (Piñon, 1997, p. 84).

A tradição galega é pactuada pelo encontro em dois planos: pela afilhada e o padrinho, plano ficcional, e pela leitora, e escritora no plano social. Os conhecimentos são transmitidos oralmente e intergeracionalmente, como um segredo a ser revelado ao descendente que, por sua vez, dará continuidade ao rito e aos rituais do grupo. Quando Zumthor nos diz que “as vozes passadas se calaram; o que funda sua validade é sua fecundidade, sua capacidade de captar o particular no meio do geral” (Zumthor, 1993, p. 45), alude ao fato de que o silêncio ou silenciamento dos imigrantes deixou lacunas, cabendo aos descendentes de galegos validar a sua história, fazer brotar de sua memória o material criativo, imaginativo, produtivo que possa nutrir de sentido suas existências: “O vazio documental se preenche assim, pouco a pouco, com um concerto de vozes perdidas” (Zumthor, 1993, p. 47). O descendente atravessa o oceano para encontrar-se.

“Abracei-o e disse, é esta a Ilha prometida? Há muito tempo eu devia-lhe a visita, cruzar o mar, aproximar-me dos relevos da Ilha, juntos haveríamos de ‘comer do mesmo pão’” (Piñon, 1997, p.79), (destaque meu). O conto inicia desta forma, com um gesto, com uma palavra que o enuncia - “abracei-o” - e só depois o verbo dicendi é introduzido para dar lugar à fala: “ESTA então é a ilha prometida?”. A sequência mostra que a primeira ação define o efeito que se quer provocar no leitor, situando-o na narrativa, ao apresentar a afeição e o vínculo entre as personagens. O afeto é explicitado na ordem em que as palavras se apresentam e, como a sequência oracional é marcada pela presença da conjunção “e” em “abracei-o e disse”, sugere uma ação concomitante. Indica que o ato da fala ocorreu enquanto se estava abraçando. É uma imagem cujo sentido denota afeto, reciprocidade, familiaridade, acolhida.

A identidade é formada não apenas da memória do sujeito que a busca ou questiona, mas daquilo que o outro sabe dele e que a sua memória não alcança, ainda que seja uma leitura, um sentido gerado pelo filtro da distância e

da memória: “Pedi ao padrinho que me explicasse a mim mesma, eu queria provar-me como se fosse um vinho rascante” (Piñon, 1997, p. 80).

A construção de identidades vale-se da matéria-prima fornecida pela história, geografia, biologia, instituições produtivas e reprodutivas, pela memória coletiva e por fantasias pessoais, pelos aparatos de poder e revelações de cunho religioso. Porém, todos esses materiais são processados pelos indivíduos, grupos sociais e sociedades, que organizam seu significado em função de tendências sociais e projetos culturais enraizados em sua estrutura social, bem como em sua visão tempo/espaço. (Castells apud PUC/RJ, p. 15).

As metáforas são indicadoras da cultura, neste caso, ao introduzir o vinho está-se metonimicamente referindo-se à Galícia, conhecida internacionalmente pelos vinhos que produz, e, ao associar a bebida ao sabor amargo, áspero, provocado pelo tanino, substância presente nas cascas das árvores usadas nos barris, sugere-se que a autodescoberta, a escuta sobre o conhecimento de si, será uma experiência difícil, dolorosa, estranha, mas que deve ser saboreada, vivida, até não se sentir mais desconforto.

...as metáforas não são apenas adornos estilísticos superficiais do discurso. Quando nós significamos coisas por meio de uma metáfora e não de outra, estamos construindo nossa realidade de uma maneira e não de outra. As metáforas estruturam o modo como pensamos e o modo como agimos, e nossos sistemas de conhecimento e crença, de uma forma penetrante e fundamental (Fairclough, 1991, p. 241).

A viagem de autodescoberta é ao mesmo tempo coletiva, porque feita a partir do encontro ou reencontro de pessoas, e pessoal, porque cabe apenas ao sujeito a recomposição de si: “fique tranquilo, padrinho, hei-de salvar-me dos próprios escombros. Por isso, vim à Ilha, recolher força e origem, terei então vida por tempo ilimitado” (Piñon, 1997, p.90). O vocábulo “escombro” nos remete à ruína, aos restos, e pode ser entendida como o sofrimento de uma história pessoal e coletiva forjada pela diáspora que, no contexto da imigração, imputou aos descendentes, ainda que nem todos, o legado do desconhecimento de si, desconectando-o de sua própria história.

A metáfora do escombro é oportuna e pertinente no contexto da imigração galega porque, do ponto de vista da identidade, os descendentes de galegos, independente da sua classe social, ignoram muitas vezes o sentido e importância de serem filhos, netos e bisnetos destes imigrantes, vivendo como se esse fato não repercutisse em suas histórias, em suas vidas. O distanciamento os torna

frágeis, irreconhecíveis, pois a interrupção da escuta dos seus antepassados, faz do esforço ancestral e, por extensão, de si um ato e uma realidade sem importância. A personagem esvaziada de uma identidade que a explique historicamente, sentindo-se “resto” ao ser alijada de um patrimônio galego, lança-se para o passado com o objetivo de se reestruturar, não para ser o Outro, mas para se reinventar, do seu lugar, daí porque ela retorna para o Brasil, território da galegidade fora da Galícia. Os sujeitos forjam, por meio da linguagem, uma imagem de si e do outro no discurso:

Algumas metáforas são tão profundamente naturalizadas no interior de uma cultura particular que as pessoas não apenas deixam de percebê-las na maior parte do tempo, como consideram extremamente difícil escapar delas no seu discurso, pensamento ou ação, mesmo quando se chama sua atenção para isso (Fairclough, 2001, p. 241).

Ao mostrar o encontro da afilhada com os sabores da Galícia, ainda que no Brasil também houvesse produtos equivalentes – “mesmo aos mariscos te introduzi” (Piñon, 1997, p. 80) - as referências à paisagem galega, matéria-prima da memória do ancestral, conectará a afilhada a um lugar específico, por experiência sinestésica, feito de pedras, de folhas, de montes e de mar, de “comida dos ancestrais” (Piñon, 1997, p.80). As metáforas utilizadas no conto expressam discursivamente o pensamento e a prática social ficcionalmente elaborada para proceder ao rito iniciático, a partir da escuta do descendente e da fala do ancestral. Deste modo, Piñon aproxima a sua escrita da tradição oral e convida o leitor a escutá-la, a lançar-se na aventura humana de partir em busca de sua história, como ocorre na jornada do herói. Como em qualquer viagem, as ‘paradas’ são frequentes e uma delas, como bem mostra o conto, dá-se na mesa.

A refeição, com mesa farta de frutos do mar, envolve a personagem no rito iniciático local, costeiro, e nada mais galego do que acolher o anfitrião com mesa farta:

Trouxe o cozido banhado de luar e gordura. Aquele porco precisamente havia sido educado distante dos detritos marítimos, capazes todos de deformarem a melhor carne que um animal da terra teria a oferecer-nos... durante a semana alimentava-se de milho, mas aos sábados e domingos se regalavam com castanhas e batatas (Piñon, 1980, p. 82).

O alimento aparece como um rito cuidadosamente preparado desde a sua origem, completando o ciclo da natureza ao devolver ao homem a substância, a

provisão essencial para a sua existência. O animal alimentado pelo homem e que irá nutri-lo é uma metáfora para o rito de transmissão dos bens simbólicos, de preservação patrimonial material e imaterial da cultura galega: é necessário nutrir os descendentes galegos de memória e de escuta para que eles possam ‘alimentar’ as gerações vindouras: “terei então vida por tempo ilimitado” (Piñon, 1997, p. 80). Portanto, a identidade não diz respeito apenas ao alimento em si, mas em como prepará-lo, associando a gastronomia a uma filosofia de vida, uma maneira de ver o mundo e interagir nele. O pertencimento não corresponde apenas ao gesto de conhecer alguns elementos simbólicos galegos – o canastro, a gaita, a *muiñeira*, o *polbo* -, mas se sentir parte do processo histórico que conecta os sujeitos a um legado secular. Ainda que o descendente não possa “voltar ao passado” para preencher as lacunas, estas devem servir como componente fundamental no processo de construção da identidade e de sua emancipação. Longe de ser um problema, a ‘lacuna’ será o *leitmotiv* por uma afirmação identitária, por uma reivindicação ao direito de ser. É desta forma que o padrinho situa a afilhada em terras galegas, afinal, “Cabia-lhe, pois, cuidar que levasse de volta ao Brasil os mesmos olhos com que chegara. Sem perder a nacionalidade, este cravo espetado no coração” (Piñon, 1997, p. 82). Esta imagem produzida poeticamente por Piñon, problematiza o discurso do lugar de pertencimento ligado ao território, mostrando que o legado simbólico ultrapassa o território de nascença. O desafio é retornar ao país de nascimento com o mesmo encantamento, com o mesmo ânimo de prosseguir o trajeto de autoconhecimento, agora com novos componentes formativos, marcados por novos discursos, ritos e paisagens galegos. Não é um retorno fácil, como sugere a metáfora do “cravo espetado no coração”, é doloroso, mas necessário. Perscrutar a memória não significa lembrar a dor para reproduzi-la. Se assim for, não haverá mudança no presente e engessamos vidas. Lembrar os fatos passados deveria ser mais libertador. Deveria servir para reescrever o presente com outros sentimentos e comportamentos. A rememoração deveria curar as feridas e não as reabrir.

O processo de autodescoberta é uma peregrinação de escuta atenta; os sentidos devem estar abertos e ouvir o ancestral é condição *sine qua non* daqueles que reclamam o pertencimento, mostrando que a conexão sinestésica

de duas pessoas nascidas em territórios distintos, não os impede de estarem unidos pela memória comum.

O ato da audição, pelo qual a obra (ao termo talvez de um longo processo) se concretiza socialmente, não pode deixar de inscrever-se como antecipação no texto, como um projeto, e aí traçar os signos de uma intenção; e esta define o lugar de articulação do discurso no sujeito que o pronuncia (Zumthor, 1993, p. 20)

Portanto, ao contar à afilhada a história de sua aldeia, das pessoas, ao mesmo tempo em que a conduz pelos caminhos do lugar e coloca à mesa os pratos da culinária galega para que ela se sinta pertencente, o ancestral traça a sua intenção, a de regalá-la com o maior presente: o de perpetuar a memória dos seus antepassados, ainda que em outro território. No conto, a afilhada possui algum material ancestral comum, porém os lapsos a impedem de avançar, de entender melhor a corporalidade que a une ao tecido social galego. A fragmentação do ser, a ‘disrupção’ provocada pela imigração e pelo esforço em adaptar-se à outras culturas produz o desenraizamento que somente com a devida escuta poderá reintegrar o sujeito ao território físico e ancestral.

As dificuldades da travessia aparecem no texto também em relação à língua que, apesar de guardar semelhanças com o português, era para a personagem uma barreira a superar: “meus lábios emitiam sons com dificuldade e, apesar da civilização *gallega*, eu lutava pela fala”. (Piñon, 1997, p.82). Observe-se que a escritora opta pela expressão “lutava pela fala” e não “lutava pela escuta” porque a fala resulta de uma operação muito mais complexa do que a escuta. Falar significa articular os fonemas com legibilidade, fluidez, além de portar o acento, traço que marca a origem, a identidade do falante. Representa construir um mundo por meio da palavra que a personagem tinha dificuldades porque aquele lugar, apesar de lhe constituir, pois pertence aos seus antepassados, não lhe concernia completamente. Por isso, a língua é o elemento primordial de vinculação a um lugar e fundamental para imergir na cultura e só se aprende a expressar-se fluentemente quem vive a cultura. Como a língua está intimamente ligada à vivência cultural, porque ela é produto da cultura e forja culturas, ao não falar galego a personagem encontra obstáculos para significar as coisas porque ou são novas ou não fizeram parte de sua vivência: ‘essas teriam sido minhas palavras, se eu já dispusesse de uma linguagem’ (Piñon,

1997, p. 85). A linguagem é um elemento importante da expressividade e, como tal, se impõe como um desafio para o sujeito diaspórico distanciado da língua.

No conto, a palavra ancestralidade é registrada como síntese de todo o conto, como uma palavra-metonímia, já que o seu conceito está relacionado ao patrimônio simbólico a ser atualizado pelos descendentes a partir do contato com a memória ancestral contada pelos mais velhos, que os conduzirá ao sentimento de pertencimento ao grupo. A maior parte da narrativa é centrada neste contato entre a afilhada e o padrinho, na conversa entre eles: “você é a minha última certeza. E se sobreviver a mim, terei prolongado minha vida na terra” (Piñon, 1997, p. 83) ou, ainda, quando a personagem reclama a atualização desta memória “com os olhos cerrados mastiguei a carne, garanti-lhe a sobrevivência na memória”. (Piñon, 1997, p. 82). Conectados em seus propósitos confluentes, padrinho e afilhada tornam possível a preservação da memória de um povo pela oralidade, por meio das conversas e das histórias de familiares e de pessoas próximas. Pela fala, conectam-se também os galegos à tecnologia, às artes, à fauna e à flora, às esculturas construídas para que não se esqueçam de ser o que são, de cultuar e reverenciar os que se foram e seguem na memória e na trajetória de cada um descendente. É oportuno destacar a reação da afilhada em relação à fotografia, de como a evita: ‘eu não queria que ele me regalasse um dia com a visão de um passado sem alma. De que serve o futuro povoado de retratos amarelos?’ (Piñon, 1997, p. 85). O enunciado reforça o compromisso da escritora com a tradição oral e assim o faz por meio da personagem e da sua atitude, pois ao evitar a fotografia, reivindica-se a contação: memória contada e não imobilizada.

Desse modo, considero oportuno e eficaz, do ponto de vista da interpretação de texto, em especial desse conto, inserir o conceito de ‘ancestralidade discursiva’ para identificar as práticas e os discursos produzidos pelos ancestrais que influenciam o comportamento dos sujeitos diaspóricos, a ponto de lhes dar novos sentidos e, assim, confrontar a história por meio de textos orais, visuais ou linguístico, redimensionando a galeguidade hoje. O conceito também contribui para a análise de como os sujeitos estão escrevendo sobre as suas tradições, que meios utilizam, que linguagem usam e que valores são mostrados nos textos. Em literatura, significa analisar os elementos literários

tomando como referência a ficcionalização dos ritos e rituais de um grupo e o potencial formativo e aglutinador do texto, dando ao ato de escrever uma dimensão política. Significa também como os leitores respondem ao que está sendo escrito:

Eu mastigava homens, mulheres e crianças para não esquecer-los. Viera da América com visível sinal de antropofagia. Havia chegado o momento de a América recolher os seus tesouros, arrastá-los até as suas naus prontas para o embarque. Em todos os portos, eu dispunha de barcos (Piñon, 1997, p. 84).

O rito de inserção da personagem na cultura galega corresponde a um contato com a forma de ser galego que de alguma forma a constitui, apesar do desenraizamento. A partir do conto, sistematizei alguns aspectos da prática social galega:

a) O respeito aos mais velhos, à memória e aos ritos familiares e comunitários pela afetividade presente na relação entre a narradora-personagem e o padrinho. O reconhecimento de que os mais velhos são detentores do saber e que, por isso, devem ser respeitados. A intergeracionalidade como um aspecto importante no conto e que marca a relação dos sujeitos pela ancestralidade, incluindo os ritos cotidianos como a transmissão vocal do repertório memorialístico. A fotografia aparece no texto para registrar a alegria do encontro, bem como gerar material para a narratividade: ‘...vejam, minha afilhada trouxe sorte, isto prova que ela originou-se deste povo. Observem as feições do seu rosto que preservei com minha máquina fotográfica’ (Piñon, 1997, p. 88).

b) O amor à terra (independente onde esteja), pois a terra é a que o galego escolhe para cultivar, investir, viver (sem perder o amor pela sua terra original, a Galícia). No conto, as referências à terra são constantes e, ainda que a narradora-personagem retorne ao Brasil, ela não perde o seu vínculo com a Galícia. “Salve a terra, padrinho. A que terra queres homenagear, afilhada?” (Piñon, 1997, p. 83).

c) O acolhimento mostra-se no encontro entre a afilhada e o padrinho, mas, igualmente, de toda a comunidade apresentada por ele. A porta de entrada dá-se por um grupo familiar responsável em apresentar o membro recém-chegado à comunidade. O padrinho recebe a afilhada nos moldes galegos: caminhadas, alimento, conversações: ‘Os amigos apareceram. Pepe, Juan,

Antonio, quem mais? Faltam muitos ainda? Muitos, disse-me, todos na Ilha são amigos...' (Piñon, 1997, p. 79).

d) A valorização da língua está presente no conto na angústia da personagem por não saber se expressar no idioma, embora entendesse muito bem. Ao inserir aspectos linguísticos no conto, percebe-se a relevância da língua para a identidade de um grupo social.

e) A valorização do que é autóctone, do que é cultivado na Galícia e pertencente a sua fauna e flora, ao habitat local: frutos do mar, hortaliças, carnes, mas, igualmente a paisagem galega. 'Te introduzi à natureza desta terra, à comida dos ancestrais, mesmo aos mariscos te introduzi...' (Piñon, 1997, p. 80)

f) A ideia de transmissão da memória pela oralidade por meio dos relatos passados, contados em um passeio, em uma reunião de família, na mesa. 'Aprenderei com o senhor a resistir aos vendavais e às pestes. Sorriu com o elogio que lhe soou póstumo' (Piñon, 1997, p. 80).

g) A valorização da ideia de prosperidade pelo trabalho, embora não esteja explícita no conto, está no interdito, já que o galego emigra para melhorar as suas condições de vida lançando-se ao trabalho.

Os sete aspectos listados estão presentes no conto e expressa a cosmovisão galega. São princípios e atitudes que conectam os galegos e seus descendentes e os fazem se reconhecer, formando um tecido social com identidade que ultrapassa o território, o que vem sendo chamado de 'galegidade'. Quando a personagem entra em contato com a cultura galega é com o intuito de encontrar este legado e, conseqüentemente, consigo mesma:

Em torno da mesa, discutiam-se os rumos da Ilha. Do barco a vela haviam passado à lancha a vapor sem se terem dado conta, conciliados com os novos tempos. Ponderei-lhes que avanços muitas vezes dificultavam o julgamento do que éramos enquanto vivíamos. Quer dizer você que abdicamos de nossas identidades? Interrompeu-me Maruxa. Ao contrário, ninguém havia perdido um retrato que não chegou a existir. O que em seu lugar existiu, sim, foi um pobre desenho de linhas frágeis e apagadas com o qual mal nos identificávamos. Quem sabe em futuro próximo teremos mãos exigentes e firmes com que desenhar os contornos reais de nossas faces interiores (Piñon, 1980, p. 83).

A referência ao processo de modernização, representado na passagem do barco a vela para o barco a vapor, mostra a tensão entre tradição e modernidade que tanto permeia as discussões, inclusive atuais, quando se faz

referência à preservação da memória e a possível ameaça que o desenvolvimento tecnológico possa trazer ao patrimônio imaterial ao introduzir novos registros. A escolha do barco explica a histórica relação da Galícia com o mar, o mesmo mar que conduziu os imigrantes para o Brasil, saídos de diferentes portos, a exemplo do Porto de Vigo. Para um imigrante, o barco ou navio é parte constitutiva do percurso de sua história. É, portanto, o barco um símbolo galego por excelência, do ponto de vista da diáspora, que uniu, um dia, continentes, famílias e histórias. A discussão em torno da identidade galega mostra-se mais reivindicativa no descendente de imigrantes, quando a narradora-personagem se mostra preocupada com as mudanças e a impossibilidade de se reconhecer na matriz depois de tantas modificações. Como buscar a origem se não está lá?

Quer você dizer que abdicamos de nossas identidades? interrompeu-me Maruxa. Ao contrário, ninguém havia perdido um retrato que não chegou a existir. O que em seu lugar existiu, sim, foi um pobre desenho de linhas frágeis e apagadas com o qual mal nos identificávamos (Piñon, 1997, p. 85-86).

A escritora apresenta ao leitor uma narrativa ancestral ao introduzir uma narradora-personagem que evoca um território e uma memória, ambos distantes e retirados de sua vivência por razões que costumo chamar de ‘traumas da imigração’: sequelas psicoemocionais oriundas do *desarraigo* e do esforço da adaptação. A narradora-personagem reivindica para si um legado ancestral comum, ainda que o território de nascimento seja outro, buscando se fortalecer e manter os símbolos da cultura galega como parte da sua vida:

Abraçou-me e passou-me a falar dos celtas, dos ibéricos, dos visigodos, que se uniram de tal modo que hoje seria difícil isolá-los, pois um só rosto *galleto*, muito tem de cada um, e eles próprios neste rosto jamais poderiam reconhecer-se ou indicar que parte dele originou-se da força de seus sangues (Piñon, 1997, p, 90).

Ao mesmo tempo em que a personagem narradora busca por uma identidade original, como se estivesse sempre ali imutável, descobre gradualmente que essa matriz também foi forjada por outros grupos étnicos. Com isso, ao deslocar e inverter o ponto de vista, esta “origem” se revela também como um lugar de disputas identitárias, tornando mais complexo o contato com a matriz galega.

O conto *Finisterre* também nos apresenta uma emblemática personagem feminina, D. Amparo. As personagens principais - a afilhada e o padrinho – não foram nomeados, centrando-se mais na relação entre eles, no compromisso da transmissão da memória ancestral como um ritual e um compromisso assumido de cuidar e proteger o patrimônio galego: ‘Até onde iremos com tantas referências culturais, padrinho.’ (Piñon, 1997, p. 81).

D. Amparo é uma mulher que está entre a vida e a morte. A escolha do seu nome tem um propósito, já que ela representa a dor das mulheres que viram seus homens partirem para a América: “ah, meu amigo, esta é a afilhada que veio daquela América que trouxe os nossos homens” (Piñon, 1997, p. 88). Amparo, é um nome de origem latina, vem de amparar, sustentar, apoiar. A origem do nome remete a uma pessoa que ajuda ou socorre, que presta auxílio, apoio, significados que muito se ajustam ao perfil de uma mulher anciã que, mesmo no leito de morte, representa a fortaleza da família e o fato de a morte ser postergada sugere resistência, força, e de como as mulheres tiveram de enfrentar a morte física ou simbólica com a emigração dos maridos e irmãos. O conto dialoga interdiscursivamente e intertextualmente com a cultura latina, que esteve presente na ocupação do território galego, e com a própria memória das mulheres galegas e rurais que tiveram de conviver com um abandono forçoso de seus maridos, irmãos e filhos que emigraram para a América. Mulheres que tiveram que se desdobrar em força física e psíquica para levar adiante a sua vida e a dos seus familiares. A memória das mulheres que ficaram na Galícia é composta de solidão, dor, resignação, mas, sobretudo, de superação e ressignificação do seu papel. É oportuno registrar que na Galícia existem inúmeras esculturas em logradouros públicos em homenagem à mulher galega, desde as mulheres rurais, que comercializavam os produtos extraídos das atividades do campo ou do mar, até as figuras míticas e religiosas, como a sereia esculpida sobre a pedra em Cangas do Morrazo e a Virgem da Roca em Baiona.

A presença da morte associada à aproximação de um descendente mais novo marca um importante rito e saber ancestral, a de que os jovens, herdeiros da memória, tomam o bastão e assumem o papel de transmitir à posteridade a memória. O discurso sobre a ancestralidade no conto aparece como elemento

principal de mudança social, propiciando ao sujeito que reivindica a memória ancestral o encontro consigo mesmo:

Não tive filhos, talvez te nomeasse filha para privar com um sentimento que só intuí através de você. Você foi o segundo amor que tive, o primeiro destinei à minha mulher, que também amas, olha-nos ela agora à distância ingênua e criança. Parece que não envelheceu. Sou quem lhe preserva a juventude. Ama-me sem saber que rejuvenesce graças ao meu empenho. Sou quem lhe oferece a custódia da juventude. E você, como se fará jovem um dia, se não estarei vivo para salvar-te? (Piñon, 1997, p. 80).

CONCLUSÃO

E para concluir este artigo, destaco a estrutura cíclica da narrativa: as pontas se tocam, mas não se confundem, cumprindo um ritual ancestral o qual o fim não é a morte, se quem vive cuida de continuar a contar. Um novo começo, não tão novo assim, mas vivido por outros sujeitos que carregarão consigo as memórias dos que precederam, fazendo com que aqueles e aquelas que se foram, permaneçam, vivam, dentro de cada um e na vida sociocultural da família e da comunidade galega. A eternidade seria isso, a atualização da memória formada do repertório ancestral, costurando as redes que conectam os sujeitos a uma história comum, e a Galícia é este lugar de escuta e de fala entre gerações: 'Quando você era pequena, intuí que me daria trabalho. E isto porque desejava acompanhar seu destino aonde quer que você fosse. É desse modo que eu amo' (Piñon, 1997, p. 80).

O conto de Nélida Piñon convida a leitora e o leitor descendente de galegos - também outros que sobreviveram a uma diáspora - à autodescoberta; a pensar na ancestralidade como princípio estruturante e discursivo que conduz o sujeito peregrino, que parte em busca da memória ancestral, ao encontro com os seus antepassados: '...e a que mais devo levar-te para que abandones a Ilha pródiga e cheia de fontes? Verá que me faço forte entre a gente do meu povo, e com as memórias dessas pedras, desses arbustos' (Piñon, 1997, p. 80). Piñon trata a narrativa oral (e escrita, se estendermos ao livro de Nélida Piñon) como *modus operandi* da transmissão dos saberes ancestrais marcadas por textualidades que formam a identidade de um povo, sobretudo quando a globalização propicia maior contato entre diferentes grupos. Ao escrever o conto

Finisterre, Nélida Piñon assume o seu papel ancestral de contar, de despertar, de animar os descendentes de imigrantes a se confrontarem com a sua história, esquecida ou não contada sobre o outro lado do Atlântico: “Ansioso em fixar-nos para a eternidade, o padrinho impunha-me a memória e a crença do seu povo. Eu via-lhe o modo de conquistar o meu sangue e a minha emoção” (Piñon, 1997, p. 90). Tal como o padrinho, Nélida Piñon ‘impõe’ aos leitores descendentes de galegos a tarefa de se encontrarem com o seu passado, encantando-os, como Sherazade, e mostrando-lhe o caminho a ser percorrido. Um trajeto que inclui uma viagem e um estudo, uma escuta e uma leitura, um olhar e um abraço.

Acolher com um abraço, seja no encontro ou na despedida, tem um significado muito particular para quem foi forçado a viver sem o afeto, sem a presença corpórea dos seus entes queridos como ocorreu com os imigrantes que não conseguiram regressar à Galícia, vivendo em terras distantes e em contato esporádico com os seus familiares que ficaram na Galícia. Alguns voltaram, outros ficaram para sempre e foram enterrados no país que aprenderam a ser gratos, pois lhes deu a sobrevida, tempo suficiente para se dedicarem à família no país de acolhida e à família que deixaram do outro lado do Atlântico e que deles dependiam.

Finisterre é um conto de dor e morte, mas é, sobretudo de esperança, de superação e de renovação. É a saga de um povo narrado em treze página com poeticidade e amor, pois o ato de amor se revela na vontade de que a posteridade possa usufruir da memória, daquilo que lhe pertence, ainda que alguns desconheçam, e que necessita apenas ser despertado. O Calor das Coisas, título do livro, não poderia ser mais adequado, levando-se em conta a força e a vitalidade presente em tudo que pode servir de matéria a ser narrada. Com este conto, Nélida Piñon abraça todos os imigrantes galegos e em especial os seus descendentes de ontem, de hoje e de sempre.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN. Walter. **O narrador**. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. Disponível em: <[O Narrador \(uerj.br\)](http://www.uerj.br)>. Acesso em: 26 ago 2023.

Definições de Identidade. Maxwell/PUC/RJ. Disponível em: < [21902_3.PDF](#)

puc-rio.br> Acesso em: 29 ago 2023.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Trad. Izabel Magalhães. Editora UnB: Brasília, 2001.

LEIRO, Lúcia. **Memórias da Bahia: cartas da imigração galega**. Disponível em:< [MEMÓRIAS DA BAHIA: CARTAS DA IMIGRAÇÃO GALEGA | Estudos Linguísticos e Literários \(ufba.br\)](#)>. Acesso em: 06 dez 2022.

PIÑON, Néida. **O calor das coisas**. Editora Record: Rio de Janeiro, 1997.

Reconhecimento da galegidade. Disponível em: [DOG 126 do 4/07/2013 - LEI 7/2013, de 13 de junho, da galegidade. \(xunta.gal\)](#). Acesso em: 26 ago 2023.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Disponível em:< [Microsoft Word - Gênero Joan Scott.doc \(usp.br\)](#)> Acesso em: 29 ago 2023

ZUMTHOR, Paul. **A letra e a Voz**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

DE GERAÇÃO EM GERAÇÃO: A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA COMO FUNDAMENTO DO VÍNCULO FAMILIAR E SUA INFLUÊNCIA NO CONTEXTO HISTÓRICO-ACADÊMICO

FROM GENERATION TO GENERATION: STORYTELLING AS THE
FOUNDATION OF FAMILY BOND AND ITS INFLUENCE IN THE
HISTORICAL-ACADEMIC CONTEXT

DE GENERACIÓN EN GENERACIÓN: LA NARRACIÓN COMO
FUNDAMENTO DEL VÍNCULO FAMILIAR Y SU INFLUENCIA EN EL
CONTEXTO HISTÓRICO-ACADÉMICO

Evany Falcão Amorim <https://orcid.org/0009-0000-6486-9790>
Terezinha Oliveira Santos <https://orcid.org/0000-0003-0323-6142>

RESUMO

Trata-se de uma pesquisa que objetivou verificar os efeitos da narrativa de histórias, passada de geração em geração, na fundamentação de vínculos familiares, influenciando o contexto histórico acadêmico. Participaram do estudo a bisavó, a mãe, os tios e tias da pesquisadora e alguns colegas do departamento de educação. Para a produção de informações de pesquisa, foram utilizados questionários disponibilizados de forma eletrônica. Apesar do vínculo afetivo proporcionado através da narração das histórias, identificou-se a necessidade de fornecer suporte psicológico às partes contribuintes nesta pesquisa, a fim de solidificar a construção dos vínculos afetivos e lidar com situações emocionais aparentes, ressignificando o ato de resistir e permanecer.

Palavras-chave: Relações Familiares; Afetividade; Contação de Histórias; Contexto Acadêmico; Permanência acadêmica.

ABSTRACT

This is research that aimed to verify the effects of storytelling, passed down from generation to generation, on the foundation of family bonds, influencing the academic historical context. The researcher's great-grandmother, mother, uncles and aunts and some colleagues from the education department participated in the study. To produce research information, questionnaires made available electronically were used. Despite the affective bond provided through the narration of stories, the need to provide psychological support to the contributing parties in this research was identified, in order to solidify the construction of affective bonds and deal with apparent emotional situations, giving new meaning to the act of resisting and remaining.

Keywords: Family Relations; Affectivity; Storytelling; Academic Context; Academic permanence.

RESUMEN

Se trata de una investigación que tuvo como objetivo verificar los efectos de la narración, transmitida de generación en generación, sobre la fundación de los vínculos familiares, influyendo en el contexto histórico académico. En el estudio participaron la bisabuela, la madre, los tíos y tías del investigador y algunos compañeros del departamento de educación. Para producir información de la investigación, se utilizaron cuestionarios disponibles electrónicamente. A pesar del vínculo afectivo brindado a través de la narración de historias, se identificó la necesidad de brindar apoyo psicológico a los participantes de esta investigación, con el fin de solidificar la construcción de vínculos afectivos y afrontar situaciones emocionales aparentes, dándole un nuevo significado al acto de resistir y permanecer.

Palabras clave: Relaciones Familiares; Afetividad; Narración; Contexto Académico;

Permanencia acadêmica.

INTRODUÇÃO

Na sociedade atual, uma série de mudanças está ocorrendo na estrutura familiar, em seu ciclo e evolução, nos papéis tradicionais, no surgimento de novos papéis e nas relações intergeracionais. Essa situação de mudança, provocada pelo contexto em que vivemos, afeta gerações e, atualmente, são poucas as pesquisas acadêmicas que tenham como abordagem ou questionamento a importância do vínculo familiar influenciado e alimentado por histórias contadas, outrora, ao redor das fogueiras, ou na soleira das portas, sempre em volta de um ente querido mais velho e, por isso, com mais histórias para contar.

Essa arte que tem por efeito inicial manter viva a lembrança de origens e ancestralidades, evidenciando o sentido cultural e das várias tradições existentes no seio afetivo familiar, geralmente deixada por avós, bisavós etc., tem sido relegada, no mundo mediado eletronicamente, pela televisão, cinema, mais recentemente pelas mídias sociais e digitais. Diante desse novo contexto de situação social afetiva e familiar, trazemos neste estudo a importância de analisar o vínculo construído por meio da contação de histórias que fundamenta as relações familiares, suas características, e a influência que exerce no indivíduo que cresce e almeja melhores condições de estudos e oportunidades para desenvolver uma carreira, buscando inserção nas instituições públicas de ensino, e o que o faz resistir e permanecer nesse espaço, intuindo que esse contexto de desconexão com as histórias contadas incidem nas ações desenvolvidas academicamente.

Nesse contexto, importa destacar as histórias que meu bisavô contava à minha mãe, histórias que ela conta e reconta na busca de me fazer pensar, me inspirar... influenciando a minha vida e a sustentação das minhas escolhas. Minha mãe, em sua infância sem pai, teve meu bisavô como maior referência paterna, conseqüentemente, em minha criação, ela buscou, por meio das histórias, torná-lo presente em minha vida, na forma de enxergar o mundo, de desenvolver o cuidado, de encontrar no riso a força para superar e a fé necessária para viver e esperar por coisas melhores, de estabelecer vínculos de

aproximação familiar e social, de vivência e sobrevivência em meio aos percalços proporcionados pela vida, pelo trabalho, estudo e sustento com limitações financeiras, desafios emocionais e família numerosa.

A metodologia utilizada nesta pesquisa é biográfica, buscando, por meio da história de vida dos contadores tradicionais, compreender como vai sendo constituída a formação para a contação de histórias e como ocorre a inserção nesse lugar de guardiã ou guardião de histórias. Para isso, utilizamos entrevista narrativa e produção de registro em áudio das histórias por eles/elas contadas, como instrumentos de produção de informações a respeito do local onde vivem e como isso promove vínculo com sua ancestralidade e descendência. Também foram colhidas histórias contadas nesses momentos familiares e, após transcrição e análise, iremos compor o acervo aberto para consulta pública.

Para fundamentar as discussões que serão apresentadas a seguir, dialogamos com as obras de Cléo Bussato (2004), para discussões sobre o contexto da contação de história, com as obras de Maria da Penha Nery (2014), para dialogar sobre afetividade e vínculos familiares, com as obras de Maria de Lourdes Patrini (2005), para o diálogo da resistência e permanência acadêmica. As experiências de colaboradores de pesquisa entrevistados fazem parte do desenvolvimento da discussão sobre como o vínculo familiar produz afetividade e influência na permanência acadêmica.

Por uma questão didática, este trabalho consiste em mais três seções: na que segue, apresentaremos o contexto da contação de histórias, sua origem, quando começou e como ela pode promover vínculo e afetividade nas relações que estimulam e incentivam a permanência no espaço acadêmico. Na segunda, retratamos o percurso metodológico desta pesquisa, apresentamos os contadores de história que motivaram o desenvolvimento desse pensamento, analisando as informações com os autores que selecionamos e, na terceira, apresentaremos os resultados promovidos pelo diálogo, conversas e questionários criados em função da pesquisa. Nessa sequência, abordaremos tais relatos e apresentaremos junto às nossas considerações.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA

Contar histórias é um hábito que acompanha a humanidade desde o início dos tempos. Nossos mais remotos ancestrais já narravam os acontecimentos do seu cotidiano e, por isso, podemos vê-los nos registros dessas narrativas em escrita inicial, nos desenhos das cavernas (Gancho, 2007 p. 4). Podemos inferir, primeiramente, que era ao redor da fogueira que as pessoas se reuniam para compartilhar os saberes, as descobertas, as aventuras, as leituras de mundo que esse homem fazia; a quem contava era dado o título de “o contador de histórias”. Em alguns povos africanos, os contadores de histórias são chamados de “griôs” pelas culturas eurocêntricas. Segundo Antônio Gramsci (1937), seria esse ser um exemplo de “intelectual orgânico”. Todos reverenciavam o contador de histórias e o reconheciam como aquele do qual a sabedoria era sua maior virtude, além da generosidade em transmitir ensinamentos. De qualquer forma, a contação de histórias é uma prática muito antiga, compartilhada por toda a humanidade e de grande relevância para a nossa história. Há registros comprovando que, antes mesmo da escrita ser inventada, já havia o costume de utilizar o conto oral como instrumento de transmissão de conhecimento. Através dessa tradição oral, muitas sociedades conseguiram preservar a sua cultura, deixando um rico legado de saberes, crenças e tradições, pois cada geração tinha o dever de contar as histórias para as gerações sucessoras. Segundo Patrini (2005, p. 118),

o conto oral é uma das mais antigas formas de expressão. E a voz constitui o mais antigo meio de transmissão. Graças à voz, o conto é difundido no mundo inteiro, preenche diferentes funções, dando conselhos, estabelecendo normas e valores, atentando os desejos sonhados e imaginados, levando às regiões mais longínquas a sabedoria dos homens experimentados.

Muitas narrativas fundamentam-se em tradições familiares que tiveram proporção popular. Contar uma história consiste em apresentar para um público, seja ele específico ou não, uma narrativa que parte de certa leitura de mundo. De acordo com Bussato (2006, p. 20); “o conto de literatura oral se perpetuou na história através da voz dos contadores de história”. O maior exemplo são os povos indígenas. A autora ainda destaca a importância que esses povos davam aos círculos formados para dividir acontecimentos do passado de seu povo para as gerações seguintes.

[...] o pajé, que tinha só ele, os segredos da arte de dizer, deixou de ser um mero instrumento de diversão e encantamento popular para ser depositário das tradições da tribo, as quais ele deveria transmitir às novas gerações para serem conservadas e veneradas através dos tempos (Busatto, 2006, p. 17).

Ela é uma prática social que favorece a interação, o diálogo, a criação de vínculos afetivos, a manutenção dos vínculos familiares e, até mesmo, o descobrimento do Eu, para fortalecer o enfrentamento de desafios emocionais e físicos, como a permanência no contexto acadêmico. A escritora Rita de Cássia afirmou que contar histórias é

uma atividade primordial, uma necessidade da existência, uma maneira de suportar a vida. Para conhecer o que somos, como indivíduos e como povos, não temos outro recurso do que sair de nós mesmos e, ajudados pela memória e pela imaginação, projetar-nos nessas ficções; é refazer a experiência, retificar a história real na direção que nossos desejos frustrados, nossos sonhos esfarrapados, nossa alegria ou nossa cólera reclamem. (Santos, 2020, p. 20)

Então, sob esse olhar, todos somos contadores de histórias. Contamos histórias o tempo todo. Cada ser humano pode ser considerado, naturalmente, um contador de histórias. Todavia, este trabalho trata do contador familiar, aquele que promove nostalgia, lembranças, risos, e muitas lágrimas. As histórias que cada indivíduo seleciona para registrar na memória e recontar ajudam a construir sua identidade e o do coletivo. A esse respeito, Larrosa (1999, p. 52) afirma que “o sentido do que somos, depende das histórias que contamos e das que contamos de nós mesmos [...], em particular das construções narrativas nas quais cada um de nós é ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o personagem principal”.

Nesse sentido, percebemos que a contação de histórias é um ato de resistência e de preservação da identidade que, mesmo com a inserção das novas tecnologias, a contação de histórias continua sendo vista como um processo que perpetua os acontecimentos até os dias atuais e que pode ocorrer em diversos ambientes de socialização, seja a família, a escola ou a universidade. A família é a primeira e principal fonte de contação de histórias. É nesse ambiente que ouvimos as primeiras recordações de nossa ancestralidade, visto que as pessoas mais antigas dessa instituição social são as primeiras a

intermediar esse contato por meio da fala. É, através da oralidade, que se tem uma das mais ricas formas de apresentar outros contextos e o passo inicial para a “leitura de mundo que precede a leitura da palavra” (Freire, 1998 p. 9). Contar ou ler histórias para criar ideias, estimular o cognitivo a descobrir o mundo imenso dos conflitos, das dificuldades, dos impasses, das soluções.

É ouvindo histórias que podemos sentir e identificar emoções como: raiva, tristeza, irritação, pavor, alegria, medo, angústia, insegurança, desenvolvendo seu potencial crítico, pois, através da audição, o indivíduo é levado a desenvolver o autogerenciamento, por meio da concentração, atenção, formação e criação de pensamentos e ideias que o façam questionar, duvidar e perguntar. Dessa forma, percebemos que a contação de histórias é uma das principais ferramentas de desenvolvimento cognitivo atribuídos à formação do indivíduo, influenciando e até mesmo, direcionando o comportamento em diversas áreas da vida: emocional, social, espiritual e física.

VÍNCULO FAMILIAR E AFETIVIDADE

São as vivências afetivas o fundamento da nossa existência autônoma ou aprisionada no automatismo. São as marcas afetivas que dão vitalidade, sentido e colorido às nossas ações e aos nossos vínculos. Mas o que significam os nossos vínculos? Como a afetividade os influencia?

Jacob Levy Moreno (1972, p.72), criador da Socionomia, ciência que estuda a articulação entre o individual e o coletivo, afirma que nos revelamos e nos estruturamos por meio da ação, que se constitui do cumprimento de papéis. Portanto, no palco da existência, somos atores que desempenham papéis diretamente ligados ao “eu”. Nossa personalidade é resultante dos vínculos que estabelecemos, do conjunto de papéis que exercemos, dos papéis que estão contidos ou reprimidos, do meio em que vivemos, da nossa modalidade vincular e das nossas predisposições hereditárias. Segundo Nery (2003, p. 20), só existimos nas relações. Existir é coexistir. Na ação, vivemos os papéis sociais ao assumir uma forma de funcionamento em uma situação e em momentos específicos. E damos uma resposta totalizadora ao ambiente, pois na resposta

estão presentes os estímulos internos (cognição, história pessoal e afetividade), os estímulos externos (tipo de vínculo, contexto, cultura e momento) e os projetos dramáticos, isto é, as realizações de expectativas que incluem os critérios de socialização.

Ainda é Nery (2003) que relaciona que o estabelecimento de um vínculo pressupõe a intersubjetividade, a Inter psiquê, a troca de conteúdos conscientes e inconscientes, tais como emoções, fantasias, imagens, sensações, pensamentos, sentimentos, intuições, estados emocionais, que estão dispersos nas diversas formas de linguagem. Ligando ao aprendizado emocional, a construção de vínculos por meio da afetividade resulta, pois, na nossa modalidade vincular afetiva com o mundo, que se constituirá no modo peculiar de desempenho dos nossos papéis em cada vínculo que estabelecemos. A modalidade vincular afetiva, explicitada em nossas condutas conservadas, incorpora um vínculo residual específico, composto pela “criança interna” que há em todos nós e, pelo papel complementar interno, ou seja, os aspectos do outro internalizados pelo indivíduo em vínculos diversos.

Ainda segundo a autora, o vínculo familiar é formado, principalmente, pelos laços emocionais que criamos com membros que compõem o primeiro ciclo de convívio em sociedade desde o nascimento. Sendo assim, cada fase de desenvolvimento do indivíduo é importante, e com isso é necessário buscar entender o que este indivíduo sente em relação aos desafios que vivenciam e como podem ser ajudados nesse processo.

Segundo Müller et al (2017), há estudos sobre a mãe em período gestacional que conta histórias para o seu bebê, ele é um leitor ouvinte enquanto está em sua barriga, ele ouve, sente, se emociona com tudo o que está em seu mundo exterior. Acredita-se também que a leitura incentivada desde antes do nascimento desempenha um importante papel na formação da personalidade da criança. Embora esses mesmos estudos apontem que o feto não consegue escutar claramente as palavras, a entonação e a frequência de cada voz é que irá possibilitar a ele reconhecer a voz materna logo após o nascimento. Por isso, torna-se necessário que não só a mãe converse com o bebê, pois as vozes ouvidas nessa fase intrauterina terão um significado singular para ele. Nesse sentido, contar histórias durante a gestação é uma ferramenta indispensável

para que a mãe crie laços, vínculos, com o seu filho, contribuindo assim para o seu desenvolvimento, à formação de sua personalidade e, sobretudo, para desvelar certo encantamento pela leitura que pode ter início nessa fase e perpetuar para toda vida. Mas, e depois, quando chegar à vida adulta, a contação de histórias alimentará e manterá tais vínculos?

No pensamento de Nery (2003), o processo de estabelecimento dos vínculos resulta na aprendizagem de lógicas afetivas de conduta, que são essas marcas afetivas que as influenciam. As lógicas afetivas são vividas em vários níveis de consciência e vêm sob a forma de expressão de algum aprendizado emocional, derivado do contato ou convivência. Nesse aspecto, observamos que os vínculos são construídos por meio de uma necessidade, sendo ela afetiva, alimentada pelo emocional, desenvolvendo alicerces de base para o desenvolvimento emocional e resiliência das gerações seguintes.

CONTEXTO HISTÓRICO ACADÊMICO

Segundo Marcus Garvey, um líder ativista político que inspirou o movimento Rastafári, um povo sem o conhecimento da sua história, origem e cultura é como uma árvore sem raízes. Então, as pessoas procuram conhecer as suas origens, suas raízes como uma maneira de constituir sua própria identidade. Mesmo não tendo uma língua escrita formalmente constituída, há registros de vários povos que deixaram vestígios de suas existências, por meio de marcas, desenhos, que indubitavelmente contribuíram para o registro e início de diversas outras civilizações. De acordo com Santos (1999, p. 7) é pela “História que conhecemos a vida dos homens: como era, como é e o que nela se modificou com o passar do tempo”.

No espaço acadêmico, construímos aprendizados por meio das relações com o passado. O contexto histórico contribui para a formação sob a perspectiva de como o aprender sobre o antes ajuda na performance do agora e do futuro. Porém, se ela contribui ativamente para a formação profissional, como saber se o passado, no vínculo familiar, pode ajudar na permanência em ambiente acadêmico?

Durante alguns anos, em meu seio familiar, a história foi a principal ferramenta para aprendizado por meio do estímulo de ponderação, problematização e encontro de soluções. Ela tornou presentes memórias com pessoas já falecidas e estreitou relacionamentos atuais que haviam sido afetados com a distância física e emocional. Com o passar dos anos, as histórias saíram do cenário infantil para experiências reais, me inspiraram e me motivaram até hoje a resistir, construir e perseverar nos sonhos e objetivos de vida. O apoio e as inspirações que provêm da crença, da luta, da estrutura familiar permeiam a vida e o meu crescimento, que vislumbra um futuro melhor e de sucesso, mas que é construído diariamente por meio de escolhas e decisões de superação, e esse eco de decisões, mais conhecido como consequências, inevitavelmente afetarão o futuro.

A escolha da graduação em Pedagogia foi uma demonstração da influência que a história tem na minha vida familiar e a presença que tem nas relações afetivas. Durante o curso, nota-se a presença das disciplinas que motivam um relacionamento com o passado, em como as emoções relatadas por elas deram partido a movimentos sociais, individuais e questionamentos que produziram novas linhas de pensamento, teorias e novos estudiosos. Dentre as disciplinas apresentadas no início do semestre, uma delas iniciou o contato com a contação de história em ambiente acadêmico, por meio da produção e interpretação de texto, realçando a beleza e a elegância que há na comunicação oral.

A fala seria uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral (situa-se no plano da oralidade, portanto), sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano. Caracteriza-se pelo uso da língua na sua forma de sons sistematicamente articulados e significativos, bem como os aspectos prosódicos, envolvendo, ainda, uma série de recursos expressivos de outra ordem, tal como a gestualidade, os movimentos do corpo e a mímica (Marcuschi, 2000, p. 25).

Então, contar histórias não é uma ação exclusiva, mas uma composição orquestrada de fala, concordância, afeto, apego, conceitos, estudos, vínculos e efeitos, que pode ser realizada de diversas formas dando-nos a capacidade de obter e transmitir conhecimento. Ela instiga a imaginação, a criatividade e a oralidade, incentiva o gosto pela leitura, contribui para a formação da

personalidade, envolvendo o social, emocional e o afetivo. Na construção dessa narrativa que contribui para o desenvolvimento multifocal, o contador se entrega ao prazer de sentir, recriar, reviver. Segundo Paulo Freire (2002, p. 12),

buscando a compreensão do ato de 'ler', o mundo particular em que me movia — e até onde não sou traído pela memória —, me é absolutamente significativo. Neste esforço a que me vou entregando, re-crio e re-vivo, no texto que escrevo, a experiência vivida no momento em que ainda não lia a palavra.

Memórias dão suporte à contação, e no espaço acadêmico o estímulo direto, proporcionado pelos textos, falas, discussões, ocasionam essa releitura do mundo, provocando reflexões e inquietações nos questionamentos quanto à permanência neste espaço. Paulo Freire (1996), ao afirmar que: “Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo”, convocamos a construir o inédito viável, ou seja, ao compreender as situações-limite em que vivemos, pode construir trilhas de superação e transformação. Talvez o inédito viável nesse percurso que está sendo relatado, tenha sido o desenvolvimento de uma prática emancipatória que permite que um vínculo afetivo familiar construído por uma prática milenar, dê a sustentação necessária para a resiliência na trilha da permanência do espaço acadêmico.

PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa de Iniciação Científica foi escrita para o projeto Cacimba de Histórias: vidas e saberes dos contadores de histórias tradicionais de Salvador, uma pesquisa interinstitucional que está em curso e envolve mais três universidades baianas, além da UNEB, a saber: a Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Essa pesquisa tem como objetivo investigar e dar visibilidade a narradores orais tradicionais que se encontrem na Bahia, reconstituindo as suas histórias de vida, bem como registrando seus repertórios. É uma pesquisa que se insere no Grupo de Pesquisa e Estudo em Leitura e Contação de Histórias, com inserção na graduação e Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade.

Sendo assim, a metodologia utilizada foi a pesquisa exploratória, na qual as informações resultantes dos questionários foram compiladas, levando em conta as reflexões e opiniões dos sujeitos de pesquisa, seguindo as orientações de Creswell (2014, p. 216). Todas as informações foram arquivadas em forma de planilha *excel* e será armazenada no computador da pesquisadora por 5 anos.

O processo de análise das informações seguiu a proposta de Creswell (2010, p. 218-219) no que diz respeito à preparação das informações, pois iniciamos com os dados brutos que foram lidos em sua totalidade para que tivéssemos uma ideia geral do conteúdo coletado e pudéssemos refletir sobre o significado do todo. Uma análise mais detalhada pôde ser realizada por meio de uma categorização. Seguindo a proposta de Creswell (2010), foi elaborada uma listagem de temas ou categorias que emergiram da reunião dos dados para, em seguida, conferir uma relação mútua com a descrição e interpretação do significado. A apresentação dos resultados levou em consideração a pesquisa contemporânea sobre o tema.

No processo de construção, foi lançada mão de materiais como vídeo gravações e recursos complementares, pois a ideia é proporcionar reflexões mediante a leitura e ponderação do conteúdo apresentado. Nesse contexto, foram registradas histórias compartilhadas pelos contadores e relacionadas a tópicos de fundamentos históricos ligados ao bairro de moradia do atual contador, a sua convivência e influência para compreender a relação da contação com os laços afetivos. Pensando nesse cenário, foram desenvolvidas questões a serem refletidas por meio desta pesquisa: Toda essa trajetória acima será relacionada com a inserção e a permanência no contexto acadêmico, então como o vínculo afetivo construído com a contação de histórias estabelece vínculos familiares que apoia e incentiva o crescimento e a permanência no ambiente acadêmico? E depois de desenvolvido como ele é alimentado? Como fica evidente a influência existente desse vínculo?

Na busca de refletir sobre as respostas para essa pergunta, foi realizada uma pesquisa bibliográfica desenvolvida de material já elaborado e disponível constituído de documentos impressos, como artigos científicos, dissertações, teses, livros, utilizando dados e categorias teóricas já trabalhadas por outros

pesquisadores e devidamente registrados. Neste estudo, também foram realizados dados por meio de entrevistas narrativas individuais, pesquisas documentais, formulário digital constituído de oito (8) perguntas. De posse do resultado, podemos fazer a análise da qualidade das respostas com o objetivo de buscar o sentimento geral dos entrevistados na participação desse processo de construção da pesquisa.

O CONTADOR DE HISTÓRIAS: MOTE DA PESQUISA

Na perspectiva da contação de história, compreendemos que essa ação ocorre o tempo todo. Cada ser humano pode ser considerado um natural contador de história. Porém esse trabalho traz características do contador familiar, aquele que promove nostalgia, lembranças, risos, e muitas lágrimas. As histórias que cada membro familiar seleciona para registrar na memória e recontar ajudam a construir e alimentar a afetividade, mantendo a memória viva de algo ou alguém, ressignificando o coletivo. Em minha perspectiva familiar, retrato meu bisavô, Graciliano Felício dos Santos, mais conhecido como Zinho Tapioca, ou Zinho da Bacia, nascido em 12 de agosto de 1902, em São Gonçalo dos Campos, andarilho e mulherengo, por onde passou, procriou. Carismático, conversador, bonito, assim descrevem as mulheres presentes em sua vida, uma delas é minha avó materna, filha de seu primeiro casamento.

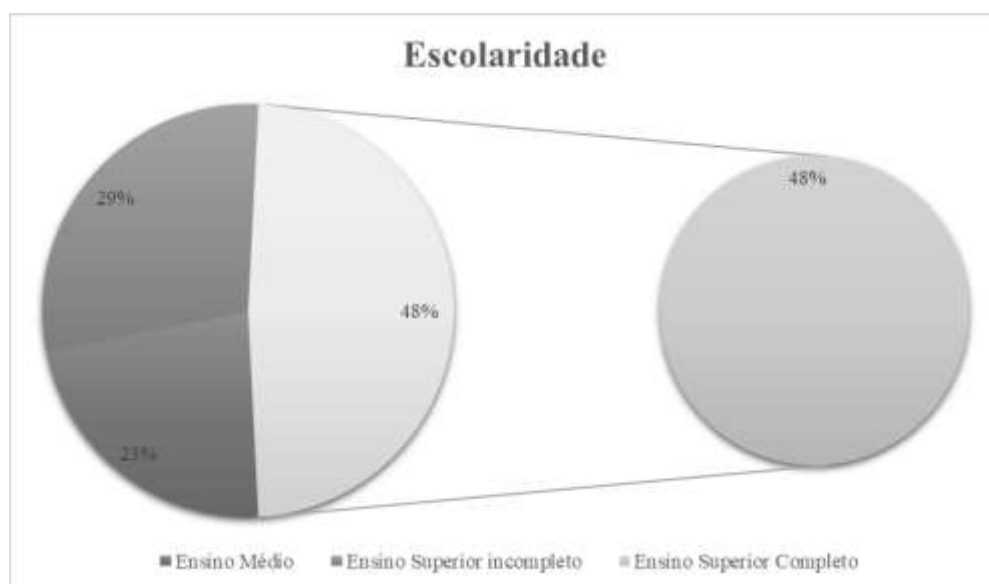
O alcance de seu trabalho simples, mas feito com muito esmero o tornou conhecido ao chegar em Salvador, com uma mão na frente e outra atrás. No meio do caminho encontrou Theodora, de apelido “Tió”, a mulher com quem se uniu e teve duas filhas. Fugido no meio do caminho, de São Gonçalo dos Campos para Salvador, aos 29 anos, encontrou Lampião e sua tropa, que o ameaçou de morte. Como ele mesmo dizia: “borrei as carça e corro até hoje para fugir daqueles cabra brabo”. As cantigas que cantava ao trabalhar consertando bacias narram sua trajetória até aqui, além de aprendizados que se enraizaram na educação e no ciclo familiar, que são lembrados por filhos, netos e bisnetos, influenciando na forma de pensar, agir e se relacionar.

Deste modo, por gerações, vínculos foram criados e mantidos, influenciando todos os aspectos da vida de um indivíduo que precisa se

desenvolver até sua fase adulta e talvez, até depois dela, que almeja construir projetos familiares e carreiras profissionais. Carregamos em nós princípios que elevam quem somos, a base do que nos tornaremos. Por meio da minha família, amigos, vizinhos e clientes, ouvi e conheci as histórias que ele contava e mais, sobre quem era meu bisavô, apelidado Zinho Tapioca.

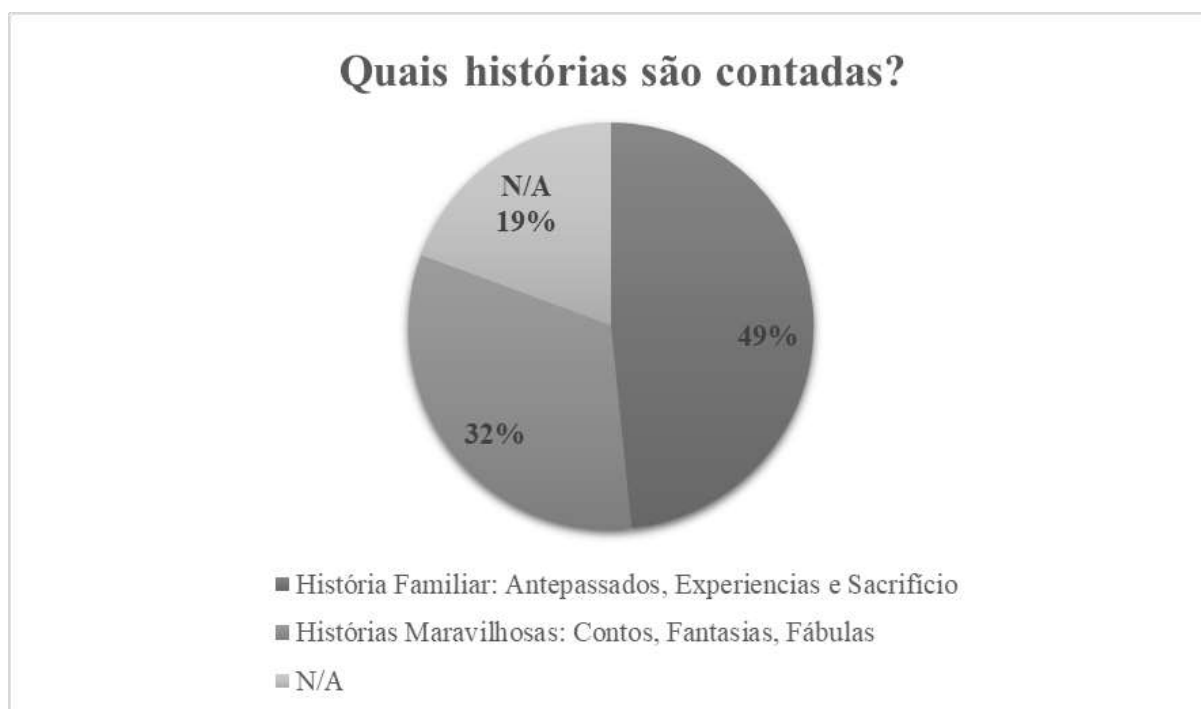
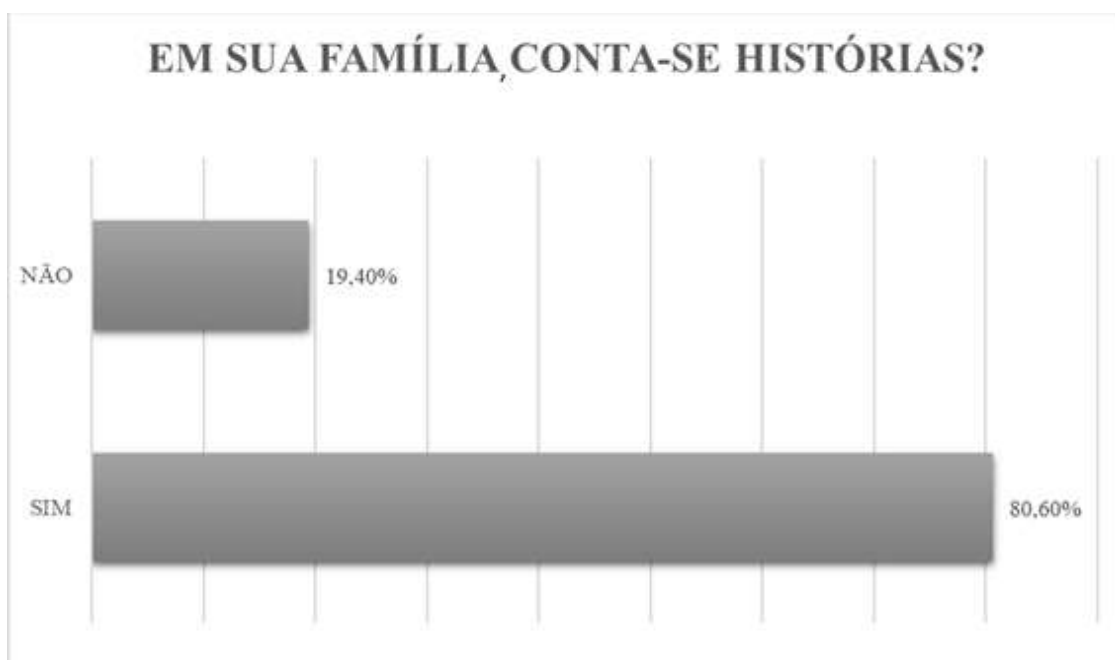
ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES PRODUZIDAS

Durante o processo de construção desta pesquisa, foi realizada uma pesquisa exploratória para percepção da importância da contação de histórias no seio familiar e como ela influencia o crescimento e as decisões dos indivíduos que entrelaçam o elo das gerações. A pesquisa foi realizada de maneira online, através de questionário distribuído em “forms” e as respostas foram registradas no aplicativo do google, depois sistematizadas na forma de gráficos para visualização das respostas. Os colaboradores de pesquisa apresentam variedade no quesito faixa etária, no entanto nossa percepção contextualiza-se na permanência acadêmica, evidenciado no gráfico abaixo a quantidade de participantes que possuem ensino superior completo ou em curso:



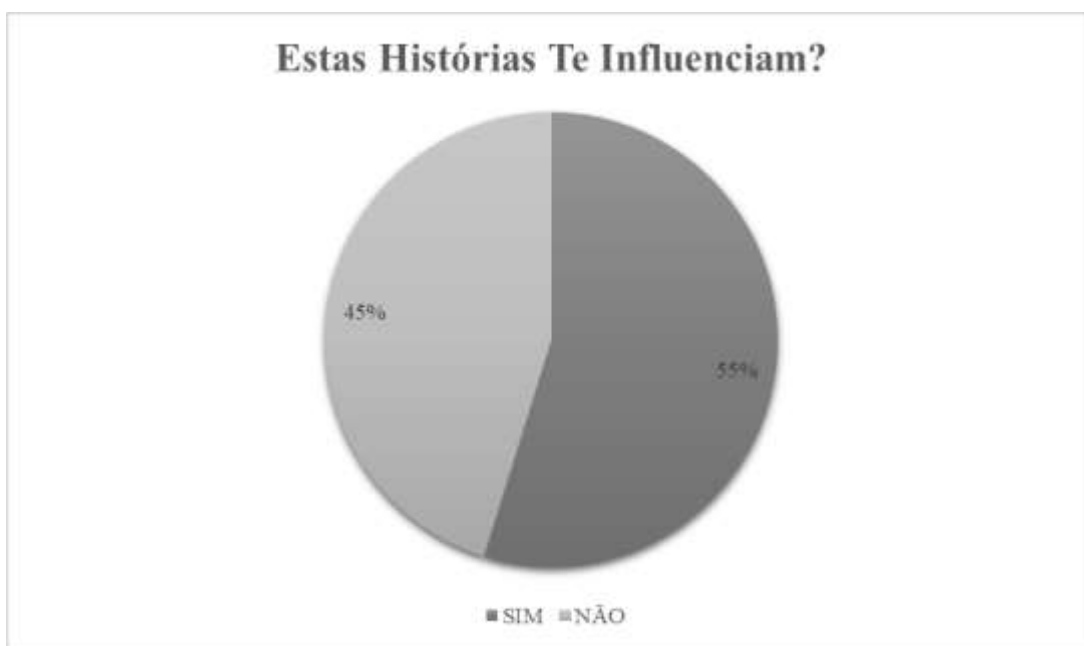
Como é possível perceber, a maior parte dos colaboradores da pesquisa possuem o ensino superior completo, uma parte incompleta, e a outra presente no ensino médio, o que nos diz que as pessoas pesquisadas estão no ambiente

acadêmico. Após identificar o ambiente do nosso público, indagamos a respeito de seu convívio familiar e a relação com a contação de história:



Nota-se que 80% das famílias pesquisadas têm uma relação presente com a contação de história em seu seio familiar. Essa relação pode assumir narrativas sentimentais e emocionais, familiares, ou o que popularmente

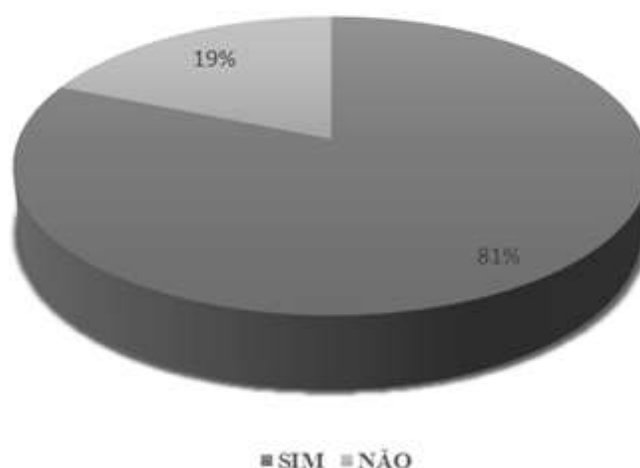
chamamos de histórias maravilhosas, que correspondem ao evento ou fato criado ou atípico da rotina. Desse modo, 49% do público conta histórias referentes a familiares, experiências de vida, sacrifício e superação, mantendo a relação geração em geração, mantendo vida a fibra de seus ancestrais na busca de fomentar sentimentos de união, resiliência e superação para os vínculos afetivos atuais. No entanto, também chama atenção que 32% desse público conta histórias maravilhosas, contos, fantasias, fábulas, esse um dado é relevante, que se aproxima do dobro de pessoas que não contam histórias. Portanto, percebemos que, dessa forma, os familiares dessas pessoas, de modo geral, dialogam entre si seja com as próprias experiências ou com as experiências das histórias maravilhosas.





Notamos que, na maioria das respostas, as histórias influenciam, e essas influências são prioritariamente visíveis no comportamento e no vínculo da interação familiar, também incidindo na identidade e no senso de pertencimento. Então podemos perceber que essas histórias são importantes para que haja bons comportamentos no convívio familiar, os quais proporcionam construção de identidade, intimidade e senso de pertencimentos com o reconhecimento das similaridades com os ancestrais ou personagens alegóricos.

Você sentiu falta da convivência com a contação de histórias?



Percebem que a maioria esmagadora responde que ter convivência com as histórias fez falta e acha que seria diferente se elas fossem mais presentes em seu meio familiar. Isso ressalta o quão importante a história é o desenvolvimento, a integração e o convívio social das pessoas, sob o entendimento de si e do mundo.

Esses gráficos apresentam uma variedade peculiar a respeito do protagonismo que a contação de história exerce no primeiro grupo de formação da sociedade, influenciando potencialmente a construção de demais relacionamentos. Percebo que a contação de história na família, seja essa família grande ou pequena, com familiares antigos ou modernos, ela perpetua uma tradição que passa de geração em geração na busca de manter forte o alicerce que a sustenta em períodos de adversidades. É o diálogo compartilhado de experiências familiares que amplia a visão do agora, modelando a personalidade para o desenvolvimento do que chamamos de resiliência, trazendo à tona uma nova identidade associada ao senso de pertencimento nas raízes de nossos ancestrais, elevando nosso ciclo familiar a um outro patamar de vínculos afetivos, mais fortes e mais significativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Identificando as características apresentadas acima, observamos que o desenvolvimento do indivíduo deriva de uma construção constante de valores e experiências que são passadas de geração em geração, portanto, a decisão da permanência acadêmica não acontece somente quando se decide fazer uma graduação, ou quando sai o resultado do vestibular, mas diariamente. Quando as coisas ficam difíceis de lidar, é o apego às memórias afetivas dos ancestrais, narrado por contadores de história familiar, que fomenta e intensifica a coragem para não desistir e permanecer.

Realizar um estudo sobre o relacionamento familiar nutrido pela contação de história, que, segundo alguns estudos, tem um valor afetivo e intergeracional inestimável quando se refere às decisões quanto à permanência acadêmica e

ao futuro profissional, fez-nos ter uma nova dimensão a respeito do assunto, o quanto ainda pode vir a ser explorado em novos temas para pesquisa.

Também notamos que faz muita falta não ter esse vínculo, e essa ausência alimenta o desejo e a expectativa de construir seus próprios laços familiares, nesse caso, a contação de história será a principal ferramenta de compartilhamento de sentimentos e lições, provocando reflexões e o pensamento crítico necessário com base nas experiências vividas.

Os resultados revelaram a importância da contação de história entre gerações para viabilizar reflexões, promover pertencimento, desenvolver habilidades físicas, mentais e emocionais que serão necessárias para permanência no ambiente acadêmico, assim como para auxiliar o contato com angústias primitivas, luto, alegria e desavenças na vida familiar.

Foi também observado, durante a pesquisa, que o vínculo afetivo é um fator importantíssimo para a contação de história nos lares, mesmo que não diretamente atribuído à formalidade da estrutura da contação de história. Familiares antigos alimentam as gerações sucessoras com as lembranças da vida, cultura e superação de seus ancestrais, promovendo bem-estar, harmonia, conexão, sensação de pertencimento e identidade, fortalecimento das suas raízes familiares em linhagem e em afeto com seus ancestrais, além do reconhecimento de si e de seus valores individuais, que influenciam os interesses, os comportamentos e até as possíveis relações futuras. Com isso, verificamos um elevado grau de satisfação por parte dos envolvidos nesta pesquisa, percebemos que a inserção e a permanência nesse espaço provêm de muitas lutas, nas quais as raízes do afeto familiar se desenvolvem, produzindo valores que entram em destaque nas experiências dos entrevistados, a reconhecemos como resiliência emocional, que não só ajuda, como se torna o principal elemento para desenvolver a resistência necessária para a permanência acadêmica.

Tendo essa perspectiva em vista, notamos que novos rumos podem ser explorados para percepção do impacto da contação de história em diversos contextos, e como ela proporciona reflexão para todos os âmbitos da vida, temas futuros, podendo vir a ser explorados para promover mais reflexão e sensibilidade à realidade do indivíduo que, na sociedade atual, carece de uma

escuta despojada de julgamento e avaliações, estimulando somente as ponderações e as possíveis e novas tomadas de decisões.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos; GAGNÉ, Gilles; STUBBS, Michael. **Língua materna. Letramento, Variação e Ensino.** São Paulo; 1º edição, p. Editora Parábola, janeiro 2002.or

BRAGA, Clarissa Bittencourt de Pinho e & GONÇALVES, Rosselini Brasileira Rosa Muniz & SOARES, Dielma, Castro. **O Canto do Conto como Ferramenta de Disseminação da Diversidade Étnica nas Histórias Infantis.** Congresso luso-brasileiro de história da educação, 2014.

BUSATTO, Cléo. **Contar e encantar: pequenos segredos da narrativa.** 8. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BUSATTO, Cléo. **A arte de contar histórias no século XXI: tradição e ciberespaço.** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

COELHO, Betty. **Contar histórias - Uma arte sem idade.** São Paulo, Ática. 1986, 78 p.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** p. 12-14, São Paulo: Cortez, 1989.

GOMES, Elaine. **A arte de narrar histórias.** São Paulo: Editora Senac, Setembro, 2018.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas.** 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. (2001) **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** p. 133, 2. ed. São Paulo: Cortez. 2010.

MATOS, Gislayne Avelar. **A palavra do contador de histórias: sua dimensão educativa na contemporaneidade.** p. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

NERY, Maria da Penha, **Vínculo e afetividade [recurso eletrônico]: caminhos das relações humanas.** São Paulo: Ágora, 2014. recurso digital. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/book/405821327/Vinculo-e-afetividade-Caminho-das-relacoes-humanas>> Acesso em: 08 agost. 2023.

PATRINI, Maria de Lourdes. **A renovação do conto: emergência de uma prática oral.** São Paulo: Cortez, 2005.

PERRAULT, Charles. **Histórias ou contos de outrora.** Seleção e tradução de Renata Maria Pereira Cordeiro. São Paulo: Landy, 2004.



SANTOS, Rita de Cássia Alves Lopes dos. **Reflexões sobre a arte de contar histórias.** Revista Educação Pública, v. 20, nº 5, 4 de fevereiro de 2020.

SILVEIRA, Bianca Farias. **Contação de histórias na sala de aula: um poder mágico!** Revista Prolíngua, v. 2, nº 2, p. 34-39, 2008.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

LEITORES E LEITURAS – UM LIVRO E MUITAS LEITURAS

ALFABETIZAR, LETRAR, ENLEITURAR

READERS AND READINGS – A BOOK AND MANY READINGS LITERACY,
LITERACY, READING

LECTORES Y LECTURAS – UN LIBRO Y MUCHAS LECTURAS
ALFABETIZACIÓN, ALFABETIZACIÓN, LECTURA

Josivalda Alves Silva <https://orcid.org/0009-0005-6274-5985>

MINHA HISTÓRIA

É por isso que penso e re-penso o processo de alfabetização como quem está sempre diante de uma novidade, mesmo que, nem toda vez tenha novidades sobre que falar. Mas, ao pensar e ao re-pensar a alfabetização, penso ou re-penso a prática em que me envolvo. Não penso ou re-penso o puro conceito, desligado do concreto, para, em seguida, descrevê-lo (Freire, 1989 p. 22).

Decidi iniciar este trabalho declarando minha relação amorosa com a escola pública. Sou a segunda filha de um total de seis irmãos, família humilde, moradora da periferia de Salvador, Bahia. Nesse contexto, a vida escolar de todos os filhos se deu nas escolas da rede de ensino público.

Comecei minha vida escolar na Escola Abílio Cezar Borges, numa classe de alfabetização. Tinha na escola um lugar de admiração, seguia idolatrando as belas professoras, a letra bordada, a forma de falar, o conhecimento.

Acima de tudo isso, a Escola Abílio César Borges me ensinou a gostar de ler. Nessa escola fui apresentada aos livros que sempre foram raros na minha casa. Meus pais não tinham o hábito de ler livros ou jornais, passavam a maior parte do tempo tentando garantir o sustento da casa. Estudávamos pedindo livros emprestados, estudando na casa de colegas, copiando o que fosse possível. A despeito da pouca escolaridade de meus pais, eles sempre deixaram explícito que estudar era o objetivo, ninguém faltava às aulas ou deixava de cumprir alguma tarefa.

Me recordo do dia em que fui à oficina mecânica na qual meu pai trabalhava e lá estava ele com um presente: um livro enorme, tipo enciclopédia,

num único volume, que ele comprou em muitas prestações na mão de uma espécie de caixeiro viajante. Guardo-o até hoje.

Nessa época, o Ensino Médio era profissionalizante e, após considerar variáveis como localização da escola e disponibilidade de vagas, optei por estudar o Curso de Técnico em Turismo, no Colégio Estadual Severino Vieira. Findado o Ensino Médio, consegui estudar inglês como bolsista num curso de idiomas e comecei a dar aulas de reforço até ser contratada como professora de inglês.

Foi então que percebi que essa era a profissão a seguir, já estava professora de fato, mas precisava me especializar, me aprofundar nas teorias da educação, ser profissional.

A faculdade parecia algo muito distante: a Universidade Federal da Bahia (UFBA) exigia uma disponibilidade de tempo que não me permitiria trabalhar, pelo menos inicialmente; as instituições da rede privada fugiam à minha condição financeira, mas a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) acenava como uma possibilidade: a única.

Fui a primeira pessoa na família a ingressar na universidade. Me graduei em Pedagogia em 2002.2, prestei concurso para a Rede Municipal de Ensino de Salvador em 2003, e, em 2004, voltei para a escola pública, dessa vez como professora. Voltei ao espaço no qual iniciei minha trajetória e onde nasceu meu amor pelo conhecimento e, em especial, pela literatura. E foi através da literatura que desenvolvi o projeto na Escola Municipal Irmã Mariana, localizada no bairro Sete de Abril, periferia de Salvador, Bahia, o qual passo a relatar.

CONTEXTUALIZANDO

Uma escola de pequeno porte, com cinco salas de aula, uma secretaria, a sala da direção, cozinha, dois sanitários e um depósito de materiais, todos os espaços também pequenos. Apesar do número reduzido de turmas, a escola funcionava em duas casas separadas, distantes cerca de 50 metros uma da outra. Assim, em uma casa havia a estrutura administrativa e três salas de aula e na outra casa, intitulada “anexo”, duas salas de aula, um sanitário e o depósito. Essa configuração física trazia algumas dificuldades para realização dos

trabalhos, como, por exemplo, o fato do lanche ser transportado de um espaço a outro e também a incomunicabilidade entre quem trabalhava no anexo e aqueles que permaneciam no prédio principal. Um agravante: não havia espaço físico para recreação ou quaisquer atividades de movimento corporal – tudo acontecia na sala de aula. A oferta de mão de obra também era precária, não tínhamos porteiro no anexo, ficando a cargo das professoras que trabalhavam naquele espaço a tarefa de abrir e fechar os portões.

Devido a sua localização e ao longo período no qual a Prefeitura Municipal de Salvador deixou de realizar concursos para a função docente, a escola havia passado por dificuldades no que tange à ausência de docentes nos anos anteriores. Assim, quatro dos cinco professores eram recém-formados, recém concursados, inexperientes na função, mas cheios de esperança e desejo de realizar um bom trabalho.

A escola contava ainda com três funcionários de apoio, que cuidavam da limpeza e do preparo e distribuição do lanche das crianças e a secretária, que, frequentemente, também se ocupava do preparo do lanche. Quatro pessoas dedicadas e carinhosas na tarefa que lhes competia. Diferente dos professores, a coordenadora era uma pessoa experiente, no entanto, sua experiência era calcada, sobretudo, em escolas da rede particular de ensino. Ainda que nossa realidade diferisse largamente, era uma pessoa sensível e atenta.

Era 2007, um período em que a administração pública permitiu que as escolas passassem por uma situação de extrema carência. O único ponto positivo foi realmente a realização do concurso para a função docente, realizado alguns anos antes, que permitiu a complementação do quadro docente. No mais, tudo faltava. Não tínhamos papel para confeccionar atividades, não tínhamos impressoras ou tinta para as mesmas, ainda usávamos o mimeógrafo, mas o papel tipo estêncil também ficava por nossa conta. Quanto ao lanche, dependia sempre de alguma doação que complementasse os ingredientes necessários para o seu preparo. O livro didático também era insuficiente. Tínhamos literalmente, quadro, giz, conhecimento e a boa vontade que nos guiava na busca de soluções para esse contexto.

Os estudantes da Escola Municipal Irmã Mariana eram crianças na faixa etária de 5 a 11 anos. Na ocasião, tínhamos uma turma de Educação Infantil –

Grupo 5, uma turma de Ciclo de Estudos Básicos (CEB) 1, duas de CEB 2, e uma de 3º ano do Ensino Fundamental I nos turnos matutino e vespertino.

Um número expressivo de crianças que eram matriculadas no CEB 1, hoje correspondente ao 1º ano do Ensino Fundamental I, não haviam cursado a Educação Infantil. Os motivos iam desde as dificuldades familiares, até a insuficiência na oferta de vagas para esse segmento. Eram filhos e filhas de trabalhadores humildes, alguns até já ajudavam seus pais na realização de suas funções laborais. Moravam no bairro de Sete de Abril e adjacências.

REFLEXÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Muitas são as concepções de leitura presentes no ambiente escolar e muitas as concepções que cada docente traz consigo, mesmo que inconscientemente. Essas concepções, atreladas às experiências de vida de cada indivíduo, dão origem a uma variedade de fazeres pedagógicos dentro de uma mesma rede de ensino e até dentro de uma mesma Unidade Escolar (UE). Todo esse processo ocorre à revelia dos pressupostos presentes nos documentos oficiais que orientam a Educação Pública Municipal de Salvador.

Esse contexto, que aponta sua origem para o processo de formação docente, também está fincado na memória afetiva do processo de aquisição da leitura de cada indivíduo. Dessa forma, há uma tendência de repetição de práticas vividas, experiências que são atreladas a um tempo e um contexto que destoam da atualidade. Não é raro, em encontros de formação docente, ouvirmos participantes declararem essa opção por fazer o que “sempre” deu certo. Não que não devamos valorizar e aprender com as experiências positivas, mas a complexidade do processo de ensino e aprendizagem aponta para a necessidade de constante reflexão acerca da prática, seus resultados, seus objetivos, suas contradições, afinal, “nenhuma prática pedagógica é neutra. Todas estão apoiadas em certo modo de conceber o processo de aprendizagem e o objeto dessa aprendizagem” (Ferreiro, 2011, p. 33).

A leitura de mundo está na vida dos indivíduos desde a mais tenra idade. O contexto de vida anterior à experiência escolar permite construções de conhecimento significativas que se dão no âmbito individual e coletivo. As

crianças, em especial às pertencentes a camadas populares e que frequentam a escola pública, entram na escola como se ali estivessem num mundo paralelo, no qual suas vivências não estão autorizadas a entrar. Paulo Freire já nos alertava quanto à necessidade de revisão dessa realidade:

Cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros. Viver ou encarnar esta constatação evidente, enquanto educador ou educadora, significa reconhecer nos outros - não importa se alfabetizando ou participantes de cursos universitários; se alunos de escolas do primeiro grau ou se membros de uma assembleia popular - o direito de dizer a sua palavra. Direito deles de falar a que corresponde o nosso dever de escutá-los. De escutá-los corretamente, com a convicção de quem cumpre um dever e não com a malícia de quem faz um favor para receber muito mais em troca (Freire, 1989, p. 17).

Por outro lado, o docente também vive um processo de retirada de autonomia através de programas, projetos, que transformam esse sujeito num mero cumpridor de etapas, que preenche planilhas e formulários sem a perspectiva de reflexão acerca do que faz. Seguimos num contexto que se assemelha a uma tentativa de robotização docente. Diante desse contexto, as dificuldades enfrentadas no processo de alfabetização no Brasil, o qual por muitas vezes é resumido a uma questão de métodos, torna-se ainda mais fragmentado, comprometido, destituído de significados.

Em contrapartida, o inconformismo e a esperança docentes, alimentados pelas dificuldades que se agigantam a cada dia, nos movem para a busca de respostas para as perguntas que ainda nos inquietam no campo da alfabetização.

O conceito de enleituramento vem acenar como a interface que não estava sendo considerada nessa tríade que compõe o processo de formação do sujeito leitor: Alfabetização, Letramento e Enleituramento.

ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E ENLEITURAMENTO

Novas palavras são criadas (ou a velhas palavras dá-se um novo sentido) quando emergem novos fatos, novas ideias, novas maneiras de compreender os fenômenos (Soares, 2009, p. 16).

A alfabetização é aqui tomada como a aprendizagem do sistema de escrita, ou seja, apropriação dos procedimentos necessários à codificação e

decodificação do sistema de escrita alfabético. Toda a técnica empregada para dar conta dessa habilidade, como o desenvolvimento da consciência fonológica, o domínio de aspectos semiográficos, como a direção da escrita, da esquerda para a direita e de cima para baixo, os brancos entre as palavras entre outros, estão aqui consideradas enquanto Alfabetização. Embasados no pensamento de Magda Soares, consideraremos esse domínio técnico como parte constituinte de um processo que se dá em três camadas: a alfabetização, o letramento a nível individual e o letramento a nível social, para a este acrescentar uma outra “interface” que corresponde ao processo de enleituramento.

Ainda na perspectiva de Soares, tomaremos o letramento como capacidade de uso da língua escrita para atingir objetivos individuais e/ou sociais que requerem modos e meios os mais diversos. O uso da leitura para divertir-se, informar-se, solicitar, persuadir, etc, vai exigir formas diferenciadas de escrita e leitura que estão muito além do codificar e decodificar.

As discussões iniciais acerca de alfabetizar na perspectiva do letramento ocorreram num mesmo momento histórico em sociedades geograficamente, socioeconomicamente e culturalmente distantes. Teve início nos anos 80 e, no Brasil, ganha destaque na década de 1990. Entretanto, ainda que a UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura tenham proposto a ampliação do conceito de *literate* para *functionally literate*¹³ no início da década de 80, nos países desenvolvidos o problema de aprendizagem básica da língua estava superado, ao passo que, nas nações em desenvolvimento, o problema também envolve a aprendizagem básica da língua escrita. Todavia, a alfabetização na perspectiva do letramento ainda não se configura como uma prática convencionalizada em nossas escolas.

Vale ressaltar que alfabetização e letramento são processos cognitivos e linguístico distintos e, portanto, exigem ensino através de abordagens específicas. Contudo, um não se configura como pré-requisito para o outro. São processos que devem ocorrer de forma mais ou menos simultânea, ainda que

¹³ A proposta de ampliação do conceito de *literate* para *functionally literate* implicou na sugestão de que as avaliações internacionais sobre domínio de competências de leitura e escrita fossem além de medir apenas a capacidade de saber ler e escrever, ou seja, as avaliações deveriam medir as competências de uso social da língua.

interdependentes. Em resumo, os conceitos de alfabetizar e letrar tomados nesse texto são especificamente, de acordo com (Soares, 2020 p. 27):

Letrar ⇨ desenvolvendo habilidades de leitura, interpretação e produção de texto;

Alfabetizar ⇨ situando no texto a aprendizagem do sistema alfabético de que os alunos precisam apropriar-se para que se tornem capazes, eles também, de ler e escrever textos.

O trabalho com alfabetização na perspectiva do letramento é aqui considerado como de base construtivista. Assim sendo, a alfabetização na perspectiva do letramento e enleituramento adota essa mesma base, portanto, seu eixo central é o texto, em todas as suas possibilidades, inclusive e essencialmente através da literatura. Morais (2019) nos chama a atenção que esse trabalho deve partir de unidades significativas:

Podemos trabalhar com todas e quaisquer palavras que interessem às crianças em suas formas orais e escritas [...] os textos precisam estar nas salas de aula desde o começo da Educação Infantil [...] todos os gêneros textuais que possam interessar às crianças (Morais, 2019, p. 24).

O termo enleituramento, cunhado por Oliveira (2019), nos apresenta uma outra perspectiva de leitura, uma leitura que parte do desejo, que vai além do letramento, que leva à constituição do sujeito leitor. De acordo com Oliveira, enquanto o letramento dá conta das necessidades sociais, o enleituramento é um processo contínuo e cumulativo de constituição do ser no mundo, no qual o conhecimento se amplia e se transforma paulatinamente. Assim, formar leitores não significa tornar pessoas capazes de ler.

Esse conceito está ancorado na perspectiva de leitura de mundo e constituição do ser intercrítico, autônomo e situado de Paulo Freire. Assim como acontece com os processos de alfabetização e letramento, que são interdependentes, mas não lineares ou pré-requisitos um para o outro, também o enleituramento se apresenta como processo paralelo e interdependente. Essas três interfaces, às quais são o lastro da formação do sujeito leitor, são objetos cognitivos e linguísticos diferentes e requerem intervenções específicas, também diferenciadas.

Um dos pré-requisitos para um trabalho voltado para o enleituramento é que o docente adote a postura de sujeito leitor. Somente ao se assumir como sujeito leitor, o docente poderá estabelecer uma postura de mediador do

processo de autonomia leitora dos seus discentes sem impor interpretações, favorecendo diálogos.

Uma postura que se distancia dessa perspectiva, na qual a escola se configura enquanto espaço de silenciamento, da não reflexão, produz a leitura decifração, como essa relatada pelo escritor Graciliano Ramos (1945) sobre sua experiência quando estava em seu processo de alfabetização, ainda no final do séc XIX e início do séc XX.

Respirei, meti-me na soletração, guiado por Mocinha. Gaguejei sílabas um mês. No fim da carta elas se reuniam, formavam sentenças graves, arrevesadas, que me atordoavam. Eu não lia direito, mas, arfando penosamente, conseguia mastigar os conceitos sisudos: “A preguiça é a chave da pobreza – Quem não ouve conselhos raras vezes acerta – Fala pouco e bem: ter-te-ão por alguém. Esse Terteão para mim era um homem, e não pude saber que fazia ele na página final da carta. – Mocinha, quem é Terteão? Mocinha estranhou a pergunta. Não havia pensado que Terteão fosse homem. Talvez fosse. Mocinha confessou honestamente que não conhecia Terteão. E eu fiquei triste, remoendo a promessa de meu pai, aguardando novas decepções (Ramos, 1945 *apud* Albuquerque, 2007, p. 12).

A leitura que não tem sentido para o docente também não se constituirá em objeto de desejo para os aprendentes. A reflexão, como nos postula Freire, precisa estar presente no fazer pedagógico. Docência e discência como um processo interdependente, ensino e aprendizagem conectados, pessoas e contextos que interagem.

De acordo com Ângela Kleiman (2000), para formar leitores devemos ter paixão pela leitura. O sentido da leitura está intimamente atrelado ao prazer de ler, a decodificação tortuosa inicial não provoca o prazer.

A partir dessa compreensão, podemos pensar em eventos de enleituramento perpassando todo o processo de construção da leitura, como antídoto contra o fracasso na relação com o livro e o ato de ler.

O PROJETO

O projeto “Leitores e leituras – um livro e muitas leituras” aconteceu em 2007, numa classe de CEB II, nomenclatura que hoje corresponde ao 2º ano do Ensino Fundamental I, em uma escola da Rede de Ensino Municipal de Salvador.

Vivíamos um contexto de muita carência nas escolas: não tínhamos papel nem impressoras para reprodução de atividades elaboradas pelos docentes, não havia livro didático suficiente para todas as turmas, os insumos recebidos para preparo do lanche das crianças eram insuficientes. Nesse contexto, usávamos dos próprios recursos para viabilizar o andamento das aulas.

Foi então que recebemos caixas com livros de literatura do Programa Nacional Biblioteca na Escola – PNBE/MEC. Era um verdadeiro tesouro, um oásis naquele deserto que ora vivenciávamos. Diante desse material, decidi que deveria fazer dele o melhor uso possível e comecei a idealizar um projeto através do qual as crianças fossem apresentadas à literatura e estabelecessem uma relação com a leitura oriunda do desejo, que lhes permitissem o envolvimento, viagens para os mais diversos espaços, emocionar-se, rir ou entristecer e outras tantas experiências que a literatura nos proporciona, intencionava que vivenciassem o que hoje é compreendido como enleituramento.

Escrevi o projeto e apresentei à Direção da escola, como forma de pedir permissão para levar aquela caixa de livros para a sala do CEB II. Após algumas recomendações compreensíveis devido ao contexto vivenciado por todos os atores da comunidade escolar, ficou definido que poderia sim iniciar o projeto.

Havia uma preocupação que as crianças percebessem, desde o início, que estávamos adentrando um novo momento nas nossas aulas, que sentissem que era algo especial. Esse sentimento estava muito vivo na intencionalidade da professora, um misto de esperança, ansiedade, euforia, envolvimento e até tensão. Afinal, era uma primeira iniciativa que partia da autonomia docente, o que agigantava a responsabilidade sobre os resultados daquela experiência, uma tentativa de articulação dos saberes teóricos com os saberes de uma prática ainda jovem, em formação, mas envolta no imprescindível sentimento de esperança.

A sala de aula foi arrumada em semicírculo, uma grande mesa foi montada ao centro, forrada com toalha azul, os exemplares dos livros dispostos nessa mesa de maneira que ficassem com as capas bem à mostra. Uma música ambiente invadia o espaço. Restava aguardar a chegada dos alunos. O projeto não tinha sido previamente anunciado, dessa forma, a reação das crianças diante dos livros também se configurava em expectativa.

Eles foram chegando, alguns apenas sentavam, se entreolhavam, outros iam direto para a mesa central, mexiam, ansiosos largavam e pegavam os livros como se desejassem conhecer todos, sem exceção. Até a chegada de Queliana (7 anos) – a criança parou na porta da sala, olhou para o seu interior, respirou, sorriu e disse: “Hoje vai ser um dia muito belo”.

Essa afirmação resumia a beleza que se estabelece no encontro da criança com a arte, e reforçava a crença da professora de que a literatura na escola não poderia ficar relegada a um cantinho com o qual não fossem realizadas intervenções significativas.

Passados os primeiros minutos de euforia e agitação naturais, pedi que escolhessem um livro para ler. Os alunos ainda não eram leitores de palavras, alguns poucos já conseguiam decodificar palavras simples e familiares. Alguns pediram que eu lesse, expliquei que esse momento era para que ele conhecesse o livro e decidisse qual deles gostaria de explorar nos próximos dias.

Confesso que esse momento requereu da professora um exercício de desapego em nome da autonomia que objetivava que fosse vivenciada pelos estudantes. Tínhamos livros de formas e gêneros textuais diversos: coletâneas de poemas, livros com contos grandes e mais complexos, alguns com numerosas ilustrações e outros com pouquíssimas, aqueles que apresentavam apenas imagens, etc. Não opinar ou sugerir este ou aquele livro para cada criança foi importante, a forma como cada livro atraiu cada criança era da ordem do subjetivo e para a professora se configurou em exercício de humildade e confiança, características também necessárias ao educador, como postula Paulo Freire (1996). Nas palavras de Souza (2017):

[...] toda e qualquer narrativa que apresente alta densidade estética traz aprendizagens, seja no campo da ética, da afetividade ou do conhecimento. Aprendizagens que a criança carregará para o resto da vida, amalgamadas em sua personalidade, mesmo que já adulta não recorde nem mesmo uma linha desta ou daquela história. Esta é a natureza pedagógica que a literatura traz em si (Souza, 2017, p. 301).

Cada um levou um livro para casa nesse dia, com o compromisso de trazer na aula seguinte para continuarmos “descobrimos coisas”. Junto com um livro enviei um comunicado para as famílias. Essa mensagem explicava que

estávamos iniciando um trabalho com a literatura e pedia que, na medida do possível, apoiassem as crianças nas tarefas que seriam desenvolvidas e, principalmente, que garantissem que aquele livro sempre voltasse na mochila.

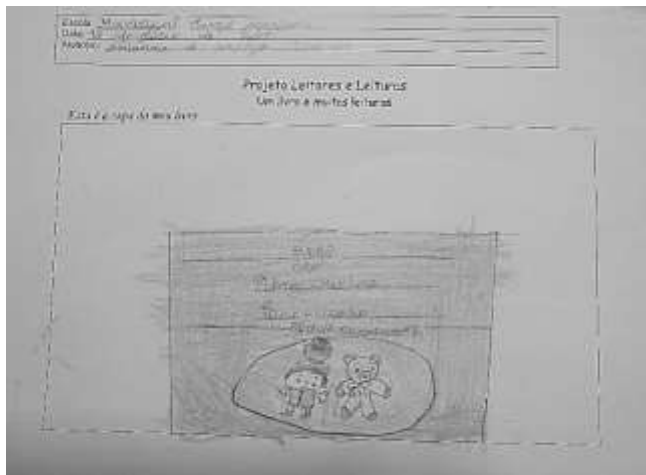
Por vários motivos, principalmente de cunho social, sabíamos que aquele apoio familiar seria possível para alguns e nem sempre o seria para outros, mas envolver afetivamente a família também enriquecia a proposta.

A primeira tarefa era informar alguma característica do seu livro ao grupo da sala. Poderia ser algum detalhe que lhe chamou a atenção, não necessariamente a história que ele trazia. Era a leitura pelos sentidos, a qual Martins (2004) já nos chamou atenção:

Antes de ser um texto escrito, o livro é um objeto; tem forma, cor, textura, volume, cheiro. Pode-se até ouvi-lo se folhearmos suas páginas. Para muitos adultos e especialmente crianças não alfabetizados essa é a leitura que conta. Quem já teve oportunidade de vivenciá-la e de observar a sua realização sabe o quanto ela pode render (Martins, 2004, p. 42).

Por uma questão de gestão do tempo, não era possível que todos cumprissem as tarefas previamente acordadas numa mesma aula, assim, íamos cumprindo-as à medida que o tempo permitia. Aqueles que faltassem à aula, poderiam apresentar no momento seguinte. Esse fato, mais que uma dificuldade, se revelou numa característica positiva, uma vez que cada criança precisava de um tempo diferente de encorajamento para a realização de cada tarefa. Assistir aos colegas e interagir com as apresentações suscitava o desejo, empoderava-a, para além do texto literário em si, sentimentos e reações eram compartilhados.

Num segundo momento, iniciamos a exploração das capas dos livros – quais informações, mensagens elas nos traziam? Usando alguns livros como exemplos, fomos explorando as informações que eram localizadas, apontando, desvendando, percebendo a localização, a forma e a importância de cada uma delas – Título, autor (a), ilustrador (a), editora, imagens... pouco a pouco essas palavras foram sendo inseridas no léxico das aulas. A releitura da imagem das capas também foi realizada, como demonstra a imagem abaixo.

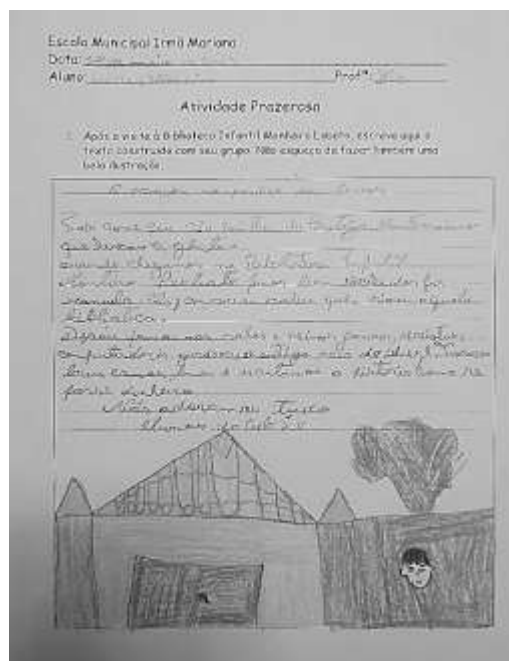
Figura 1 - Releitura da capa do livro

Acervo da pesquisadora

Um outro desafio foi proposto: ler sem saber ler, a leitura de memória. Foi destacado um trecho de cada livro, logo no começo da obra, o qual deveria ser lido com ajuda de um leitor da família e, mais uma vez, apresentado ao grupo. O conteúdo dos livros começava a ser desvendado, deixando no ar um mistério, um desejo de saber quais acontecimentos estariam por vir.

Considerando a necessidade de adequação do nível de dificuldade para cada criança e a diversidade de gêneros textuais, esses trechos variavam em frases, parágrafos, imagens, versos, estrofes.

Ainda que não estivesse inicialmente previsto, o andamento das intervenções suscitou a necessidade de conhecermos uma biblioteca. Nesse intuito, agendamos uma visita guiada à Biblioteca Infantil Monteiro Lobato. O transporte foi viabilizado em parceria com uma escola da rede privada, ao passo que, em sala, as crianças produziram um texto coletivo sobre a visita.

Figura 2 - Texto coletivo sobre visita à biblioteca

Acervo da pesquisadora

Um fato curioso surgiu ao longo do desenvolvimento do projeto. A curiosidade infantil as fez solicitar a familiares que lessem o livro para eles, ou seja, atrelado às habilidades que as crianças desenvolveram, vínculos familiares afetivos também foram reforçados.

Diante dessa intervenção familiar muito positiva, a leitura do livro pela professora também passou a acontecer na sala, em momentos previamente acordados. Afinal, nem todas as crianças puderam vivenciar a leitura familiar.

Atividades orais, de leitura e escrita iam se sucedendo ao longo das etapas do projeto. Contar o início, o final, opinar acerca de determinado trecho, reescrever o final, descrever um personagem, imitá-lo com mímica, desenhá-lo, escritas e reescritas, leituras e releituras. Tudo socializado, sempre respeitando as possibilidades de cada criança.

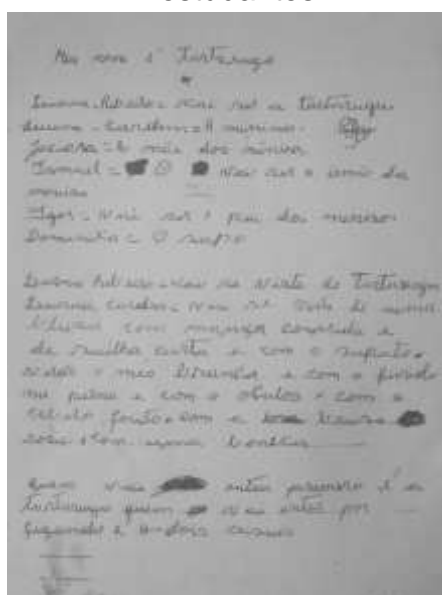
Cada vez que um colega ia para a frente da sala, ou mesmo quando desejava falar de sua cadeira, ganhava a atenção dos demais revelando que o respeito e a escuta ativa se ampliavam. Ali a criança expunha suas ideias, seu conhecimento, seus medos, e seu amor por aquilo que agora era mais que um objeto, era um amigo. Os livros eram únicos, as histórias não se repetiam e única também foi a luta que cada estudante travou com o seu próprio processo de

alfabetização, letramento e enleituramento.

O trabalho de base alfabética foi atrelado às informações e questionamentos sobre os livros que as crianças apresentavam. Tudo relacionado às obras literárias era significativo e se configurava em tema gerador. Nesse ritmo, fez-se necessário ampliar o período de desenvolvimento do trabalho de um bimestre para um semestre.

Em discussões com os estudantes, ficou acordado que a culminância seria em forma de peça teatral. Também dialogada foi a definição de quantas e quais obras seriam usadas nas peças. Cinco obras foram escolhidas, os alunos subdivididos em grupos, as famílias e comunidade escolar se envolveram num belíssimo trabalho de equipe. Logo, tornou-se frequente a presença de mães que ansiavam por assistir suas crianças. As que podiam confeccionavam o figurino, outras compravam o material (TNT) e a secretária da escola costurava. Colegas professoras mais talentosas desenhavam o cenário. E a professora orientava os estudantes quanto à construção e distribuição das falas e ensaiava, exaustivamente. Esse movimento trouxe vida para a Unidade Escolar, envolvimento. Não importava mais se os livros estavam agora com as capas gastas, se alguns haviam se perdido ao longo do processo, se a escola os recuperaria.

Figura 3 - Roteiro de uma das peças sendo construído pelos estudantes.



As apresentações aconteceram num espaço no fundo da escola, o qual

ficou repleto de gente feliz. As famílias, funcionários e professores assistiram o resultado desse trabalho, o qual aproximou cada estudante, indubitavelmente, da escola e da literatura.

CONSIDERAÇÕES

A partir dessa experiência, é condição essencial que um projeto de leitura se estruture considerando eventos de mediação visando o enleituramento, que é a chave mestra que permite abrir o caminho que suavizará a aprendizagem da língua escrita ao passo que fornece instrumentos para a formação do sujeito leitor numa perspectiva de criticidade e autonomia. A literatura, apresentada através de um trabalho elaborado para esse fim, permitirá que se produza leitura no seu sentido amplo, intercrítica, autônoma e situacionada postulada por Oliveira (2019).

Nessa perspectiva, muitas habilidades foram desenvolvidas ao longo dessa experiência, nos diversos campos que envolvem o trabalho com a linguagem. Na oralidade, por exemplo, ao perceberem-se como sujeitos ativos, os estudantes ocuparam o espaço da sala de aula com autonomia. Para além da possibilidade de argumentação, destaco o desenvolvimento da escuta ativa, que respeita o momento de fala do outro, que se interessa e interage. Uma interação que é verbal e social, na qual os leitores interagem com os autores dos textos trazendo para o nível social o resultado da sua produção de leitura.

No que tange ao trabalho com o campo conceitual da leitura, a pseudo-leitura inicial deu lugar à decodificação de palavras, frases, textos, livros, imagens, ideias, e contextos que contribuíam para a ampliação da leitura de mundo de cada sujeito.

Na produção escrita, o “eu não sei escrever” que inicialmente era repetido por alguns estudantes, foi então substituído por tentativas que se enquadravam nos diversos níveis de aquisição da língua escrita. Mais importante que produzir pequenos textos foi a percepção do funcionamento da língua, o desenvolvimento da consciência fonológica e da sua própria capacidade de utilizá-la, permitindo aos sujeitos ocupar esse espaço de poder que o domínio da língua escrita os

possibilita.

Ressalto que o objetivo geral do projeto - o Enleituramento através da literatura - foi o maior passo que pudemos atingir: Ao testemunhar aquelas crianças apresentando o livro como “meu livro”, tocando-o, revendo-o incansavelmente, esforçando-se muito para a cumprimento de cada tarefa acordada; Ao vê-las rindo, em outros momentos chateadas por não ter dado conta de algum passo do percurso, ou ainda muito sérias a cada descoberta sobre o conteúdo que o livro descortinava; No esforço de transpor a história para a linguagem teatral e perceber-se como aquele que também produz conhecimento. Dito isto, compreendemos que um capítulo da história leitora daqueles estudantes tinha sido escrito.

Entretanto, um ponto se configurou como dificuldade nesse percurso – o número de obras escolhidas para servir de base para a peça teatral. Considerando o número de alunos, a falta de espaço físico para os ensaios e a ausência de outros profissionais que pudessem colaborar com essa fase do projeto, seria razoável considerar a revisão dessa organização, em prol da leveza também pertinente ao trabalho com a literatura.

Ao final do trabalho, estávamos todos, professora e estudantes, modificados. Assim como postula Freire, ensinando e aprendendo mutuamente.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana. Conceituando alfabetização e letramento. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BUSATTO, Cléo. **Contar e encantar: pequenos segredos da narrativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BUSATTO, Cléo. **A arte de contar histórias no século XXI**. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

CHARTIER, Roger. O leitor entre limitações e liberdade. In: CHARTIER, Roger. **A aventura do livro. Do leitor ao navegador. Conversações com Jean Lebrun**. Tradução Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/Editora UNESP, 1998.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. Campinas, SP: Editores associados, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KLEIMAN, Ângela. A concepção escolar da leitura. In: KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura**. Teoria e Prática. 7. ed. Campinas: Pontes, 2000.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. São Paulo: contexto, 2019.

OLIVEIRA, Rosemary Lapa. A constituição do sujeito leitor através do enleituramento. **Linha Mestra**. n. 24. Jan./Jul. 2014. Disponível em: <https://www.academia.edu/7929834/A_CONSTITUI%C3%87%C3%83O_DO_SUJEITO_LEITOR_ATRAV%C3%89S_DO_ENLEITURAMENTO_-_Revista_Linha_Mestra_-_artigo_apresentado_no_19o_COLE>

OLIVEIRA, Rosemary Lapa. **Pedagogia da Rebeldia e do Enleituramento**. Curitiba: Appris Editora, 2019.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004. Disponível em <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

SOUZA, Ana A. Arguelho de. **Literatura infantil na escola: a leitura em sala de aula**. Campinas: Editora Autores Associados, 2017. E-book.

ENTREVISTA

Bárbara no Mercado

Lúcia Tavares Leiro <https://orcid.org/0000-0002-3436-7092>

A autora é professora de literatura da UNEB há mais de 25 anos. Estreia na ficção com o livro *Bárbara no Mercado*, uma publicação infantojuvenil independente lançada em 2017 em Salvador, Bahia.

Entrevistadora: Evellyn Damasceno, estudante do 4º semestre do curso de Pedagogia da UNEB, Campus I.

Entrevistada: a autora.

1. O que te inspirou a escrever a obra literária *Bárbara no Mercado*?

Há muitas razões. Uma delas é a de que o espaço, que existe em Salvador, no bairro da Baixa dos Sapateiros, possui uma fachada tão singular que me inspirou a escrever uma história, utópica, mas que eu gostaria que acontecesse. Ademais, carecemos de literatura infantojuvenil com alguma originalidade que verse sobre a cultura baiana e, sem dúvida, a nossa está entrelaçada com diferentes matrizes. Na festa de Santa Bárbara, por exemplo, é impossível separar as diferentes matrizes religiosas. Enfim, a cultura baiana me inspirou.

2. Qual a mensagem que pretende transmitir para os leitores?

De que Salvador tem uma história muito bonita que se passa em cada canto da cidade. Basta olhar com carinho para que nos encantemos. A sua arquitetura nos comunica, suas ruas, suas festas, suas histórias, seus rituais cotidianos. Com o livro *Bárbara no Mercado* é possível estabelecer uma ponte entre o leitor baiano (mas acredito que o brasileiro, em geral) e a narrativa.

3. *Bárbara no Mercado* é um livro que dialoga com muitas questões sociais, dentre elas estão: a ancestralidade, o empoderamento feminino e a sensação

de pertencimento a partir de narrativas afro-brasileiras. Como você enxerga a relação entre as discussões relacionadas à história e cultura afro-brasileira e a educação na contemporaneidade?

Verdade. É um livro que equilibra elementos de criação literária, ao tomar o espaço, o Mercado, como lugar real e psicológico, bem como os aspectos ancestrais. Eu enxergo a discussão cultural, pelo viés da ancestralidade, um conceito que me interessa mais porque permite uma maior conectividade entre pessoas de épocas diferentes unidas pela memória. Por meio deste conceito, por exemplo, podemos iniciar na escola atividades que mostrem às crianças a importância de conhecer o passado, para entender o presente e pensar o futuro. Da importância da memória, de escutar os mais velhos, de mostrar valores e rituais que unem gerações e fortalecem o caráter das crianças, além de dar função ao velho. Do ponto de vista pedagógico, a ancestralidade redimensiona o sentido da escola, da educação e da relação entre a escola e a família.

4. O uso da 3ª pessoa discursiva escrito no livro, de alguma forma, foi uma escolha deliberada para que o leitor consiga compreender os pensamentos, as ações e os estados emocionais dos personagens com maior veemência?

A escolha pela terceira pessoa foi sem intenção. Simplesmente saiu... mas a terceira pessoa tem um efeito na ficção de narrador-observador, aquele que se posiciona à distância e pode interferir na realidade, alterar a situação, como ocorreu com Bárbara que, ao observar Luna, tomou a iniciativa de convidá-la a sentar-se à mesa. A terceira pessoa, apesar de ser colocada como um observador, pode ser cúmplice das ações ou, ainda, ser empática com as personagens, diminuindo a distância entre eles.

5. A viagem de autodescoberta de uma das personagens principais, Bárbara, foi pensada com o objetivo de retomar o equilíbrio de pessoas que, porventura, querem/necessitam se reconectarem com a tradição de seus ancestrais e com o que representam no presente? Quais outras mensagens desejam passar por meio de outras personagens, como Luna e Helena?

Você tocou no ponto principal: enlaçar o saber, a ancestralidade e o autoconhecimento. O saber ancestral costura o ser, tudo o que constitui o sujeito passa pelo conhecimento que se atualiza e amplia com os conhecimentos científicos. Os dois não são excludentes e isso aparece na narrativa ao apresentar Luna como uma estudante de Letras e, também, quando insiro o uso da tecnologia. Em se tratando da personagem Helena quase criei outro núcleo narrativo, mas não estendi, mesmo assim deu para introduzir uma questão muito séria nos nossos dias que diz respeito à violência contra as mulheres. O agressor foi retirado do ambiente pelos homens e, assim, impedido de cometer um ato brutal.

6. A referência temporal da obra tem como momento o dia 4 de dezembro, oficialmente conhecido pelas igrejas ortodoxas, católicas, anglicanas e as religiões de matrizes afro-brasileiras, como o Dia de Santa Bárbara. Qual a relação entre o Mercado de Santa Bárbara, localizado na Baixa dos Sapateiros e a divindade afro-brasileira Iansã, a senhora das tempestades e ventanias?

Dentro do mercado há uma imagem de Santa Bárbara, no entanto, sabemos que em Salvador, devido ao sincretismo, que tem razões históricas, associou-se Santa Bárbara à Iansã. Quando lemos sobre a vida de Bárbara de Nicomédia, sabemos o porquê dessa aproximação, porém, mas importante que isso é discutir a presença das religiões na vida dos baianos e o papel delas na vida e na sobrevivência de cada um.

7. Qual a importância do conceito de "tempo" e "espaço" na sua obra, em termos acadêmicos e socioculturais?

Eu como sou da área de Letras somente posso falar do tempo e espaço literário. O espaço principal e onde ocorre a ficção é o Mercado e as ações se desenvolvem no dia 04 de dezembro. Espaço, tempo e personagens estão em completa harmonia, utópica talvez, mas em se tratando de literatura é usual a ficcionalização

de um devir. Há um mundo, uma civilização, metaforicamente apresentada na narrativa que, apesar de curta, traz matizes interessantes próprias de uma sociedade complexa.

8. De que maneira o seu livro se relaciona com as questões identitárias e desconstrutivas de estereótipos culturais da comunidade afro-brasileira? Possui alguma alusão política ao contexto sociocultural dos cidadãos citados?

Quando pensei em escrever o livro, tinha em mente criar uma história que se passasse no Mercado de Santa Bárbara, assim chamado. O próprio candomblé, que é referido no texto, aparece de maneira respeitosa, como uma prática religiosa formativa da sociedade brasileira. Em se tratando da questão política, acredito que as personagens sejam politizadas, conhecem a sua história, se interessam uns pelos outros, ainda que as pessoas sejam oriundas de outro país, como é o caso de Alan, um francês que participava também da festa. Quando terminei de escrever o livro me dei conta de que o Mercado era uma metonímia do Brasil, multicultural, mas que ainda precisa se ver e se entender desta forma.