

CONTAR HISTÓRIAS, TECER REALIDADES

Prof. Ddo. Thiago Alves Valente¹ (UENP-FAFICOP/CRELIT)
Profa. Dra. Vanderléia da Silva Oliveira² (UENP-FAFICOP/CRELIT)

Resumo:

No âmbito do projeto "Contação de histórias do norte do Paraná", desenvolvido pelo núcleo regional de ensino de Cornélio Procópio-PR em parceria com a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cornélio Procópio (UENP- Faficop) e com a Universidade Estadual de Londrina (UEL) entre 2005 e 2007, neste ano apresentamos a proposta de trabalhar com narrativas marginalizadas. Isso significa resgatar vozes (como no caso de idosos, presidiários, prostitutas, entre outros) que compõem o imaginário da região norte do Paraná, embora não reconhecidas como tal. Como um dos objetivos centrais, a equipe da UENP -Faficop buscará, por meio de coleta de dados, identificar matrizes do imaginário regional, bem como relacioná-la ao sistema literário local, visando, por último, apresentar estes relatos como matrizes literárias no contexto de sala de aula. Pretende-se, com isso, consolidar um espaço de leitura em que narrativas identitárias regionais dialoguem amplamente com o sistema literário nacional, o que pode aproximar o jovem leitor dos textos literários, etapa fundamental para trabalhos de formação de leitores.

Palavras-chave: letramento – discurso – retextualização – contação de histórias

1. Histórias de uma contação de histórias

No período de 2005 a 2007, sob a coordenação do Núcleo Regional de Educação de Cornélio Procópio, Paraná, e orientações dos professores do Departamento de História da Universidade Estadual de Londrina, do Departamento de Letras e Geografia, da Universidade Estadual do Norte do Paraná, campus Cornélio Procópio, foram realizadas pesquisas sobre história e memória local, envolvendo professores e alunos da educação básica, bem como a comunidade em que estavam inseridos, todos abrigados no projeto intitulado Contação de Histórias do Norte do Paraná.

O projeto teve como objetivo a investigação da memória e história local vista como um recurso pedagógico a fim de dinamizar o processo ensino e aprendizagem. Segundo BARROS e MOIMAZ,³ essa proposta teve sua origem nos anos anteriores (2003 e 2004), quando os professores de Língua Portuguesa, da rede estadual de ensino do Núcleo Regional da Educação de Cornélio Procópio, realizaram estudos sobre o Método Recepcional e os educadores de História e Geografia iniciaram o trabalho com projetos de pesquisa sobre a história local em atendimento ao Projeto Sesquicentenário do Paraná, proposto pela Secretaria Estadual da Educação do Paraná.

Em 2005, A UEL e UENP-FAFICOP deram continuidade ao processo firmando parceria com o NRE-CP, no sentido de oferecer aos professores da rede pública da educação básica capacitação multidisciplinar que pudesse orientar e delimitar os campos das pesquisas a serem realizadas. A

¹ Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP-Campus de Cornélio Procópio); Departamento de Letras – Grupo de Pesquisa CRELIT; kantav2005@gmail.com

² Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP-Campus de Cornélio Procópio); Departamento de Letras – Grupo de Pesquisa CRELIT; vances@brturbo.com.br

³ Depoimento dado, em setembro de 2007, ao final do projeto, pelas professoras Maria Aparecida de Barros, Técnica pedagógica do Núcleo Regional de Educação de Cornélio Procópio, Secretaria de Estado da Educação Básica do PR, coordenadora do projeto, e Érica Ramos Moimaz, professora de História da Rede Estadual de Ensino em Cornélio Procópio-PR.

parceria estreitou os laços entre ensino superior e educação básica, revelando o quanto é necessário que a universidade, tida como produtora de conhecimentos, perceba a realidade escolar dialogando com outro nível de ensino e alterando a idéia de que os professores da educação básica apenas repetem o conhecimento produzido pelos professores do ensino superior.

Os 14 encontros, realizados entre 2005 e 2006, totalizaram 104 horas de curso presencial, além das leituras extras, indicadas pelos docentes orientadores. Os temas trabalhados nos encontros foram: 1) coleta e análise de dados em entrevistas e diálogos; 2) teoria e fontes para história local: imagens, fotografia, música e jornal; 3) Paraná: historiografia e ensino; 4) reestruturação de textos; 5) contação de histórias: uma arte sem idade; 6) método recepcional e a formação do leitor; 7) organização das fontes; 8) patrimônio e cidade; 9) elaboração de artigo; 10) orientação aos grupos; 11) redação de artigo.

Analisando o resultado do projeto, a coordenadora do projeto argumenta que ele possibilitou o envolvimento de cem profissionais do magistério, representando todas as disciplinas do Ensino Fundamental e Médio das Escolas Estaduais do Núcleo Regional da Educação de Cornélio Procopio, mil e sessenta e dois alunos e duzentas e sessenta pessoas de diferentes comunidades, culminando no registro de diferentes histórias. Os docentes envolvidos dividiram-se em treze grupos que se dedicaram a uma variedade de temas, dando origem a treze projetos, numa perspectiva multidisciplinar. Todas as pesquisas realizadas tiveram como principal objetivo conhecer aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais relacionados às pessoas comuns da região norte-paranaense.

Em 2008, o NRE-CP se propôs a dar continuidade ao projeto, mantendo a parceria com as IES citadas. No entanto, sob novo enfoque. Deste modo, a UEL apresentou a proposta de aprofundar os temas trabalhados anteriormente, intensificando os estudos sobre o material já produzido na primeira etapa do projeto, especificamente na área de história. A UENP-FAFICOP, por meio do Grupo de Pesquisa Crítica e Recepção Literária – CRELIT, em sua linha de pesquisa *Leitura e Literatura na escola*, propôs o subprojeto **Atividades Epilingüísticas na escola: oralidade, leitura e escrita**. Direcionado a professores do ensino fundamental e médio da rede pública, ele pretende concentrar esforços na discussão de metodologias e estratégias específicas de ensino-aprendizagem, alicerçadas em reflexões sobre o uso da língua em suas diferentes manifestações. O suporte metodológico encontra-se na leitura de referenciais teóricos da estética da recepção e de teorias da enunciação. Explorando quatro eixos de reflexão – 1) oralidade; 2) leitura de texto não-verbal; 3) leitura de texto verbal; 4) escrita, planeja-se ofertar mini-cursos e oficinas, no período de abril a dezembro de 2008, para discutir, refletir, desenvolver e divulgar estratégias metodológicas que visem aprimorar as habilidades lingüísticas dos alunos. Os resultados, posteriormente, devem ser apresentados em artigos, redigidos pelos professores da rede da educação básica, para divulgação de seus trabalhos desenvolvidos em sala de aula, ao dar enfoque às atividades epilingüísticas. Para a disseminação desses resultados, é necessária a confecção de CDs com os artigos, os quais devem ser distribuídos às bibliotecas das escolas e das universidades, a fim de que sirvam de apoio e orientação a outros profissionais da área.

Dentre os quatro eixos, é naquele identificado como “leitura de texto verbal” em que se inserem os textos literários. Trabalho para o qual serão realizados estudos que investiguem o discurso do marginalizado (negro, mulher, idosos, detentos, prostitutas etc.), tendo em vista a Estética da Recepção, na perspectiva de rever padrões textuais de literariedade, registrar o imaginário literário e histórico de determinados grupos, reler o material coletado e produzir material didático destinado à educação básica.

Coleta de dados, identificação de matrizes do imaginário regional, a relação deste com o sistema literário local, as histórias marginalizadas na sala de aula: antes de tudo, é necessário lançar vistas, do melhor modo possível, ao horizonte de expectativas do próprio projeto e, assim, perceber

a proposta a ser realizada no âmbito da reflexão acadêmica sobre a língua, o discurso e, para pesquisadores da área, sobretudo, da literatura.

Enfim, a pretensão, com isso, é consolidar um espaço de leitura em que narrativas identitárias regionais dialoguem amplamente com o sistema literário nacional, o que pode aproximar o jovem leitor dos textos literários – etapa fundamental para trabalhos de formação de leitores.

2. De onde vêm as idéias

A aparente simplicidade da proposta deve ser vista com cuidado. Com efeito, não se trata simplesmente de uma transposição de discursos externos à escola para dentro da sala de aula.

Aliás, trabalhar com análise de dados aferidos de determinados grupos sociais para se compreender a realidade da sala de aula já envolve, pela própria constituição do *corpus* de pesquisa, uma situação de inúmeras variáveis. Isso é o que também se apresenta no estudo publicado sob os títulos da coleção “Aprender e ensinar com textos”, por exemplo, da editora Cortez.

Na busca de contribuir para abordar problemas sobre o trabalho da leitura e escrita na escola pública, os autores desenvolvem uma pesquisa que se estende pelas mais diversas práticas discursivas, sejam elas intramuros da escola, sejam elas as vozes de professores e alunos.

Entre as muitas abordagens possíveis dos problemas, os pesquisadores puderam constatar “a dificuldade de a escola trabalhar a linguagem e o quanto esta pode ser invisível mesmo para aqueles que lidam com ela o tempo todo e se propõem a fazer um trabalho dialógico”, concluindo que “a escola tem a tendência a burocratizar a linguagem, desistoricizando-a e enrijecendo-a nos rituais que tradicionalmente a domesticam: a cópia, o ditado, a redação como atividade isolada ou, quando muito, produto final de um processo deslanchado pela leitura” (SILVA, 2001, p. 10).

Perceber os rituais como elementos constitutivos do processo ensino-aprendizagem, exige também considerar, para efeito de análise, um mundo em que a informação encontra-se mais acessível que em épocas anteriores. Afirma CITELLI (2002, p.17), no terceiro volume da coleção:

A força dos meios de comunicação junto às sociedades modernas tem provocado uma série de alterações nos modos de os grupos humanos se relacionarem com o conhecimento e mesmo com a informação. Em maior ou menor grau nossas formas de ver e de sentir sofrem as influências das seqüências fragmentadas, da rapidez, da linearidade, da presença marcante da imagem. Tais procedimentos, para nos restringirmos aos mais evidentes, têm alcançado o universo da escola e das conseqüentes ações desenvolvidas pela educação formal.
(p.17)

“A escola brasileira, como todos sabemos (sic), entrou numa espécie de *crise em espiral*, movimento descendente que transformou problemas circunstanciais em desajuste estrutural” (CITELLI, 2002, p.20) – a assertiva pode ser aplicada sem demais reservas ao ensino de Língua e Literatura.

Sobre os professores, o autor acrescenta que há uma dificuldade operacional por parte deles para trabalharem textos que fujam àqueles tipos comumente presentes no livro didático. Muitas dessas linguagens “lhes são absolutamente desconhecidas, o que torna impossível considerá-las tanto para efeito de incorporação a novas práticas didáticas como para submetê-las a qualquer crivo crítico” (CITELLI, 2002, p.23).

Linguagens desconhecidas são, também, aquelas que compõem a comunidade, mas têm seus discursos mantidos à margem. Se o conceito de cultura, como expõe ARANHA (1996), no sentido antropológico, “é tudo o que o homem faz, seja material ou espiritual, seja pensamento ou ação”,

ela “exprime as variadas formas pelas quais os homens estabelecem relações entre si e com a natureza: como constroem abrigos para se proteger das intempéries, como organizam suas leis, costumes e punições, como se alimentam, casam e têm filhos” (ARANHA, 1996, p.14), entre outras coisas.

No processo de constituição da cultura, portanto, a educação tem um papel fundamental, sendo ela elemento importante para a “socialização do homem e sua humanização”. Admite-se, assim, que se trata de “um processo que dura a vida toda e não se restringe à mera continuidade da tradição, pois supõe a possibilidade de rupturas, pelas quais a cultura se renova e o homem faz a história” (ARANHA, 1996, p. 18).

Trabalhar com outras linguagens exige uma postura não de quem pesquisa, mas também de quem se dispõe a compreender a língua como uma rede complexa de relações de poder. No entanto, há de se enxergar, quando se volta o olhar para a instituição escolar como responsável por esta dimensão reconfiguradora do trabalho com a linguagem, as dificuldades de quem tem à frente a função da educação sistemática:

Não se está, evidentemente, imaginando, nos quadros da escola brasileira, a existência de um professor capaz de dominar e operar todas aquelas linguagens. Seria um contra-senso. É preciso considerar, porém, que a presença das novas tecnologias no cotidiano dos alunos obriga – e obrigará cada vez mais – a se repensar as próprias estratégias de formação dos profissionais em educação. E, no que diz respeito aos educadores em exercício, serão necessários programas de formação continuada em serviço com vistas a responder às demandas colocadas por aquelas linguagens. Os dados da pesquisa são tal eloquentes que requisitam desenvolver *hic et nunc* programas de capacitação dos educadores para enfrentar os desafios colocados pela nova realidade técnica e seus evidentes nexos éticos, filosóficos e políticos. (CITELLI, 2002, p.23)

“O problema”, como quer CITELLI, “é que as linguagens institucionalmente não escolares formam espécies de fontes entrópicas, que podem possuir sua organização e lógica interna nos lugares de onde se originam, mas estão em aparente ruína quando referidas aos seus possíveis aproveitamentos pela escola” (2002, p.25).

Adentra-se, então, o terreno da didatização, processo que pode ocorrer em dois níveis:

O *primeiro nível de didatização* é o encontrado no livro didático: o autor do manual seleciona os textos que, no geral, não foram escritos visando ao ensino e elabora um trabalho sobre eles. Assim, o professor, ao adotar o livro, ou ao consultá-lo, estará lançando mão de textos já didatizados, sendo apenas um transmissor do processo de didatização do material que leva a seus alunos.

O *segundo nível* é aquele em que o educador pode instituir-se como um sujeito do processo, pesquisando textos em diversas fontes e trazendo-os para a sala de aula, com a sua proposta de trabalho. (SILVA, 2001, p.32)

O segundo nível pode ocorrer, pelo menos, de três formas diferentes: 1) o professor recorre a outros manuais, deles retirando seu material; 2) o professor só utiliza textos de outros manuais e propõe sua própria atividade; 3) a terceira, o educador pesquisa diretamente em jornais, revistas, livros elaborando seu próprio material.

Com a terceira postura, o professor “se instaura como sujeito do processo de didatização. Nesse momento, tem-se o segundo nível propriamente dito” (SILVA, 2001, p.32).

É preciso lembrar que o processo de didatização implica, necessariamente, a apropriação de um discurso, como bem coloca CITELLI (2002) que tende a se tornar “em ruínas”. Situação estabelecida além dos limites da compreensão, ou do conteúdo, atingindo a própria tessitura textual.

3. Nos limites da textualidade

Para adentrar a escola como espaço do discurso, algumas questões conceituais se impõem:

Hoje, é impossível investigar *oralidade* e *letramento* sem uma referência direta ao papel dessas duas práticas na civilização contemporânea. De igual modo, já não se podem observar satisfatoriamente as semelhanças e diferenças entre *fala* e *escrita* (o contraponto formal das duas práticas acima nomeadas) sem considerar a distribuição de seus usos na vida cotidiana. Assim, fica difícil, se não impossível, o tratamento das relações entre estas últimas, centrando-se exclusivamente no código. Mais do que uma simples mudança de perspectiva, isto representa a construção de um novo objeto de análise e uma nova concepção de língua e de texto, agora vistos como um *conjunto de práticas sociais*. (MARCUSCHI, 2007, p.14).

Como um conjunto de práticas sociais, possíveis de serem didatizadas na escola, os discursos recolhidos nas pesquisas devem passar, em primeiro lugar, por uma transcodificação adequada, entendendo-se esta como o registro escrito mais próximo possível da fala, sem se perder a dimensão social da língua, como aponta MARCUSCHI, “uma vez adotada a posição de que lidamos com práticas de letramentos e oralidade, será fundamental considerar que as línguas se fundam em usos e não o contrário” (2007, p.16). “Oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas lingüísticos nem uma dicotomia” (MARCUSCHI, 2007, p. 17) – ainda que complementares, essas modalidades não constituem, entretanto, um conjunto de textos/discursos a serem veiculados *in natura* para a escola.

Com efeito, acreditar na possibilidade de se trazer um discurso externo para dentro da escola leva, em última análise, à conclusão de que é impossível tão somente reproduzir no espaço escolar todas as condições que conformam, quando não estruturam, o discurso do outro.

Neste âmbito, observa-se a necessidade de se distinguir letramento, alfabetização e escolarização:

As confusões nesse campo são imensas. Primeiro, devemos distinguir entre *letramento*, *alfabetização* e *escolarização*. O **letramento** é um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, por isso é um conjunto de práticas, ou seja, *letramentos*, como bem disse Street (1995). Distribui-se em graus de domínio que vão de um patamar mínimo a um máximo. A **alfabetização** pode dar-se, como de fato se deu historicamente, à margem da instituição escolar, mas é sempre um aprendizado mediante ensino, e compreende o domínio ativo e sistemático das habilidades de ler e escrever. A Suécia alfabetizou 100% de sua população já no final do século XVIII no ambiente familiar e para objetivos que nada tinham a ver com o desenvolvimento, e sim com práticas religiosas e atitudes de cidadania. A **escolarização**, por sua vez, é uma prática formal e institucional de ensino que visa a uma formação integral do indivíduo, sendo que a alfabetização é apenas uma das atribuições/atividades da escola. A escola tem projetos educacionais amplos, ao passo que a alfabetização é uma habilidade restrita. (MARCUSCHI, 2007, p.22)

Ao optar por uma perspectiva sociointeracionista, o autor afirma que fala e escrita apresentam dialogicidade, usos estratégicos, funções interacionais, envolvimento, negociação, situacionalidade, coerência e dinamicidade. Concluindo ele que (2007, p.37) “a hipótese que defendemos supõe que:

as diferenças entre fala e escrita se dão dentro do continuum tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois pólos opostos”.

Se a transposição de um discurso para outro meio implica novas leituras sobre o mesmo discurso; se a didatização de um texto pode esvaziar parte significativa de seu próprio discurso; se nem todos os discursos são passíveis de estar na escola, uma vez que é uma instituição educativa, isto é, subordinada a amplas escolhas sociais, é preciso pensar a pertinência de um projeto que pretende trabalhar com discursos extra-oficiais sem se perder a dimensão dos instrumentos de aferição e dos resultados almejados desde as etapas iniciais.

Isso significa pensar, em primeiro lugar, o registro dos discursos não oficializados pela escola, de modo a se realizar abordagens rigorosas quanto ao tratamento dado a estas histórias. A linguagem ali registrada, ao passar pela retextualização como quer MARCUSCHI (2007), oferece a possibilidade de se depreender elementos para reflexão e pesquisa sobre a linguagem. As histórias registradas oferecem não só narrativas de vida, antes a linguagem demonstra sua historicidade por meio de estratégias discursivas que, inevitavelmente, passarão por um processo de didatização na escola.

Como se vê, não há como fugir do entorno característico da instituição educadora, o que seria negar sua natureza. Isso, porém, não é fator negativo para um trabalho que pretende abordar discursos à margem da escola; é uma condição, um estado, possível e passível de alteração mediante a incorporação e reflexão sobre esses discursos. Aí se toca na literatura.

Enfim, o letramento literário

As narrativas coletadas devem servir, em primeiro lugar, como elemento de investigação para a compreensão do sistema literário local. No segundo momento, devem contribuir para aquilo que COSSON (2006) tem denominado **letramento literário**.

De modo geral, a proposta do autor se concretiza nas proposições das intituladas “seqüência básica” e “seqüência expandida”. A seqüência básica compõe-se de motivação, introdução, leitura e interpretação.

O primeiro elemento, **motivação**, é o momento em que o professor busca um “gancho” para introduzir a turma no contato com o texto literário em questão, o que pode ser realizado por meio de conexões temáticas (geralmente partindo de conteúdos do mundo biossocial dos alunos) ou por meio de correspondências formais (geralmente partindo de formas de expressão já conhecidas pelos estudantes). Como **introdução**, o autor entende a necessidade de situar o leitor em relação ao texto que irá ser objeto da leitura, como escreve “chamamos de introdução a apresentação do autor e da obra” (COSSON, 2006, p.57). Percebe-se que a introdução não é um momento de “esgotamento” das características da obra, antes, uma breve apresentação que tem em vista fundamentalmente responder as questões “quem escreveu” e “o que escreveu”.

A próxima etapa, pois, é a **leitura**. Nela, o autor sugere, de acordo com o tamanho do texto, a realização de intervalos (não mais que três, para se evitar a dispersão da leitura). Os **intervalos** correspondem às aulas entre aquela em que se combinou a leitura e aquela em que a parte lida será objeto de trabalho em sala. Nestas aulas intermediárias, o professor propõe atividades com textos que dialogam com a obra lida, seja por questões temáticas, seja por questões formais. O último elemento elencado pelo autor, que, como os outros, não corresponde necessariamente a uma seqüência ordinária de trabalho, é a **interpretação**. Esta ocorre com a realização de trabalhos que permitam ao aluno vivenciar a leitura realizada – é o momento em que produção de texto e leitura se imbricam para a constituição de novos objetos culturais provenientes do contato efetivo com a

obra lida: “as atividades da interpretação, como a entendemos aqui, devem ter como princípio a externalização da leitura, isto é, seu registro” (COSSON, 2006, p.66).

É neste viés que contar, registrar e trabalhar com histórias tradicionalmente colocadas à margem da aprendizagem escolar apresentam-se como objeto de trabalho.

Se tomar as narrativas consideradas **marginalizadas** não significa necessariamente trabalhar com histórias literárias, é nos relatos mais diversos que as matrizes culturais locais podem ser aferidas e, num esforço conjunto, postas no centro da discussão sobre o próprio fazer literário. A partir daí, a retextualização entra, pois, no âmbito da literatura, uma vez que a voz do outro pode ser fonte de reelaboração de representações de mundo por meio do trabalho com a palavra escrita.

De qualquer modo, a discussão sobre representação, vida e escrita devem aflorar no projeto a se concretizar. E isso já é fundamental para a vivência literária.

Referências Bibliográficas

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *Filosofia da educação*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

CITELLI, Adilson O. Escola e meios de massa. In: CITELLI, Adilson O. (Coord). *Aprender e ensinar com textos*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002. v.3

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Ana C; SPARANO, Magali E; CARBONARI, Rosemeire; CERRI, Maria S. A. A leitura do texto didático e didatizado. In: BRANDÃO, Helena; MICHELETTI, Guaraciaba. (Coord.). *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. v.2.